



EDUCACIÓN E INCLUSIÓN
del fin del mundo

Séptimo Congreso Internacional

Compendio de ponencias

Transformando la gestión escolar en Tierra del Fuego AelAS: Experiencias y desafíos

Noviembre de 2024

Autoridades

Gobernador
Prof. Gustavo Adrián Melella

Ministro de Educación
Lic. Pablo Gustavo Daniel López Silva

Secretaria de Coordinación
Lic. María Fernanda García

Secretaría de Gestión Educativa
Prof. Silvina Elizabet Solohaga

Secretaría de Políticas de Inclusión
Prof. Maite Sutil

Diseño: Secretaría de Medios, Ministerio de Educación.

Edición: Secretaría de Coordinación M.ED y Editora Cultural de Tierra del Fuego, Agencia de Innovación.

Índice

Presentación. Secretaría de Coordinación del Ministerio de Educación de la Provincia pág. 6

Conferencia inaugural. Lic. Gabriel Brener, Lic. Gustavo Galli y Lic. Graciela Favilli pág. 11

Eje temático - Experiencias de innovación en torno a la enseñanza escolar, modos de organización de agrupamientos, espacios y tiempos pág. 13

El aprendizaje a través de experiencias gamificadas pág. 14

Arte, Cultura y Sociedad: cuando los memes se convierten en la nueva forma de aprender pág. 17

Apropiaciones y resistencias educativas en el ciberespacio. Entre las redes sociales y el aula pág. 21

Club de Oratoria pág. 25

Escuela Primaria "i": una experiencia innovadora para pensar la inclusión educativa pág. 28

Construcción de saberes pedagógicos y prácticas inclusivas: La experiencia de la Escuela Primaria "i" en General Pico, La Pampa desde la voz docente pág. 32

La inclusión educativa en las normativas que regulan el funcionamiento y el proyecto pedagógico de la Escuela Primaria "i" pág. 35

Eje temático - La Educación inclusiva: experiencias de acompañamiento a trayectorias educativas diversas pág. 38

Alojando a nuestras infancias pág. 39

La diversidad desde la perspectiva comunicacional. La Comunicación aumentativa pág. 43

La propuesta pedagógica de Psicopedagogía Inicial en el marco de la Educación Temprana. Una experiencia de la modalidad de educación especial pág. 47

Prácticas de acompañamiento a maestros, parejas pedagógicas. Sentidos construidos por directivos y gabinetistas en dos escuelas de nivel primario de la ciudad de Ushuaia (2018-2019)	pág. 53
Talleres para adolescencias con trayectorias escolares fragilizadas en R.G.	pág. 58
Semillas Mapuche en Tierra del Fuego, Una Mirada hacia la Inclusión Multicultural	pág. 62
Eje temático - Enseñar y Aprender: procesos de acompañamiento a la alfabetización escolar	pág. 65
Estrategias pedagógicas que promueven la motivación intrínseca	pág. 66
Enseñar y aprender: procesos de acompañamiento a la alfabetización escolar: propuestas y reflexiones sobre la enseñanza contextualizada de inglés en el nivel primario	pág. 70
Eje temático - Experiencias de trabajo transversal que han incidido en mejoras de procesos de enseñanza y/o de aprendizajes	pág. 74
Articulación de contenidos intra y entre espacios curriculares afines	pág. 75
¿Cómo trabajar en los espacios no formales de educación? Experiencias en los Espacios socio educativos de Cuidado 2023-2024	pág. 78
Entre narrativas docentes y transmedia. La adicción a pantallas	pág. 82
ESI en acción, re-pensando estrategias para el aula	pág. 86
La perspectiva de género en los programas de nuestras materias. Repensando abordajes y estrategias	pág. 90
Mejor hablar de ciertas cosas. Adultez, Sexualidad y Comunidad	pág. 94
Acompañamiento integral a jóvenes con trayectorias educativas fragilizadas en Río Grande, Tierra del Fuego: Acompañamiento a ER	pág. 97
Pescando intereses en un mar adolescente. En búsqueda de un horizonte pedagógico de igualdad de oportunidades	pág. 100
La gestión de lo pedagógico como fuente de sentido	pág. 104
Eje temático - Propuestas de abordaje en relación con la gestión de la convivencia escolar y los buenos tratos	pág. 108

Aportes para pensar intervenciones psicoeducativas frente a procesos de vulneración de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes..... pág. 109

Perspectiva de docentes de enseñanza secundaria sobre la inclusión de las Habilidades para la Vida en las instituciones educativas pág. 114

Idea del POMyS sobre su participación en la vida escolar pág. 118

Articulación Institucional y Educación Popular: Hacia una Educación Sexual Integral Transformadora pág. 125

Presentación

Este documento recoge las presentaciones realizadas en el VII Congreso Internacional de Educación e Inclusión desde el sur “Transformando la gestión escolar en Tierra del Fuego AelAS: Experiencias y desafíos”, del cual participaron docentes y estudiantes de la provincia y de todo el país de manera virtual durante el mes de noviembre de 2024.

Esta edición se propuso como objetivo principal abrir un espacio de diálogo y reflexión en torno a las tareas de enseñanza, reposicionando y jerarquizando su rol como uno de los mayores desafíos para la gestión institucional. Desde una perspectiva transformadora, estos espacios de intercambio son concebidos como una propuesta formativa que reconoce a los y las docentes como productores y productoras de conocimiento pedagógico, capaces de generar impacto en sus comunidades educativas, y a la escuela como el espacio donde se gesta y se nutre ese conocimiento.

Las ponencias y mesas de trabajo articularon la participación de docentes y profesionales que presentaron experiencias pedagógicas, reflexiones producto de la labor docente en las aulas fueguinas y de lo largo y ancho del país. Tuvimos el privilegio de conocer más de treinta (30) experiencias de distintas provincias, comprometidas con la diversidad, calidad e innovación educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Los ejes temáticos dentro de los cuales se podían enmarcar las ponencias fueron los siguientes, respetados para el presente compendio:

- 1.- Experiencias de innovación en torno a la enseñanza escolar, modos de organización de agrupamientos, espacios y tiempos.
- 2.- La educación inclusiva: experiencias de acompañamiento a trayectorias educativas diversas.
- 3.- Enseñar y aprender: procesos de acompañamiento a la alfabetización escolar.
- 4.- Experiencias de trabajo transversal que han incidido en mejoras de procesos de enseñanza y/o de aprendizajes.
- 5.- Propuestas de abordaje en relación con la gestión de la convivencia escolar y los buenos tratos.

Además de la jornada principal durante la cual confluyeron las palabras de destacados y destacadas pedagogos y pedagogas con las experiencias de trabajo de las y los docentes, contamos con una instancia virtual de Pre-congreso. Este evento, también bajo formato virtual, tuvo como tema central re-pensar y re-crear las prácticas de enseñar acorde a los nuevos signos epocales, y estuvo a cargo de la reconocida especialista Dra. Gloria Edelstein.

Agradecemos a todos las y los docentes que se sumaron al proceso de escritura y enviaron los materiales para esta publicación. Asimismo, queremos reconocer el trabajo continuo que

desarrolló el Comité Académico desde el inicio de esta política ministerial, y el rol destacado que tuvieron los comentaristas de las mesas de ponencias. Los invitamos a leer y compartir esta publicación, y a seguir participando en futuras iniciativas.

Ponentes



Gloria Edelstein

Dra. en Educación, Prof. de Pedagogía y Psicopedagogía.



Liliana Sanjurjo

Dra. en Humanidades y Artes, mención en Ciencias de la Educación. Docente en carreras de posgrado e investigadora en diversas Universidades de la región.



Andrew Hargreaves

Dr. en Educación. Cofundador y presidente del ARC Education Collaboratory.



Romina Campopiano

Lic. en Sociología y Mgter. en Educación con orientación en Gestión Educativa.

Comité Académico



Graciela Favilli

Lic. en Ciencias de la Educación,
Máster en Didáctica.



Gabriel Brener

Lic. en Ciencias de la Educación,
Especialista en Gestión y
Conducción de Sistema Educativo.



Gustavo Galli

Lic. en Administración y Gestión de la
Educación, Especialista en Currículum.

Comentaristas

Lic. **Alicia Olguin** - Rectoría Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire".

Lic. **Amalia Ferreyra** - Secretaría Académica Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire".

Prof. **Ana García** - Docente del Instituto Provincial de Educación Superior "Paulo Freire";
Coordinación de Prácticas de dicho Instituto.

Lic. **Analía Ferreyra** - Subsecretaría de Transversalidad e Inclusión Educativa TDF AelAS.

Lic. **Claudia Simón** - Rectoría Instituto Salesiano de Estudios Superiores "Padre Miguel Bonuccelli".

Lic. **David Stella** - Docente del Instituto Provincial de Enseñanza Superior “Florentino Ameghino”; Dirección Provincial de Educación Inclusiva TDF AeIAS (equipo técnico).

Prof. **Dionisia Gutiérrez** - Docente del Instituto Provincial de Educación Superior “Paulo Freire”; Gabinete de Psicopedagogía y Asistencia al Escolar, Río Grande.

Lic. **Eliana Martínez** - Docente del Instituto Salesiano de Estudios Superiores “Padre Miguel Bonuccelli”; Gabinete de Psicopedagogía y Asistencia al Escolar, Río Grande.

Lic. **Gustavo Altamirano** - Vicerrectoría Instituto Provincial de Educación Superior “Paulo Freire”.

Lic. **Gustavo Gómez** - Dirección Provincial de Nivel Primario TDF AeIAS.

Lic. **Fernanda Gutiérrez** - Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos TDF AeIAS.

Lic. **Julieta Wiederhold** - Subsecretaría de Promoción de Derechos TDF AeIAS.

Lic. **Lorena Lefebvre** - Docente del Instituto Provincial de Enseñanza Superior “Florentino Ameghino”; Dirección Provincial de Nivel Superior en Formación Docente TDF AeIAS (equipo técnico).

Prof. **Marina Gómez** - Dirección Provincial de Nivel Inicial TDF AeIAS.

Lic. **Mónica Carrazán** - Vicerrectoría Centro Educativo Técnico de Nivel Superior (C.E.T.N.S) Malvinas Argentinas; Dirección Provincial de Evaluación e Investigación Educativa (equipo técnico).

Lic. **Sabrina Picón** - Subsecretaría de Transversalidad e Inclusión Educativa TDF AeIAS. (equipo técnico).

Lic. **Paula Dios** - Subsecretaría de Gestión Educativa TDF AeIAS.

Lic. **Sergio Yurquina** - Dirección Provincial de Nivel Secundario TDF AeIAS (equipo técnico).

Se puede acceder a las grabaciones de las conferencias a través de los siguientes enlaces:

Gloria Edelstein

Conferencia: “Re-pensar y re-crear las prácticas de enseñar acorde a los nuevos signos epocales”.

Link: <https://www.youtube.com/live/DvtvTxktfpo?si=AVSy0wrkORX4klpS>

Liliana Sanjurjo

Conferencia: “La docencia en el proceso colaborativo de construcción de lo público”.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=34svyShAPYQ>

Romina Campopiano

Conferencia: “El Proyecto Institucional Escolar: un enfoque integral para la mejora de los aprendizajes”.

Link: https://youtu.be/vDmhb_cwtvs

Andrew Hargreaves

Conferencia: “Construcción de comunidades docentes. Desafío cotidiano en la gestión de las instituciones escolares y la enseñanza”.

Link: <https://youtu.be/7Byi4H3OZlk>

Conferencia inaugural

Estimados y estimadas colegas,

Queremos saludar especialmente al Ministro de Educación y a su equipo, agradeciendo la confianza que nos brindan al permitirnos ser parte de este gran encuentro, que hoy se realiza de manera virtual, aunque también ha tenido su versión presencial. Es un motivo de celebración estar en el séptimo año consecutivo de este Congreso Internacional de Educación e Inclusión desde el Sur. Nos gustaría compartir brevemente algunos aspectos históricos, especialmente porque es fundamental reconocer a cada uno de los docentes que están en sus escuelas a lo largo y ancho de la provincia de Tierra del Fuego y en otras partes del país. El espíritu de este Congreso ha sido, desde su inicio, visibilizar lo que ocurre en las aulas y en el ámbito escolar. El énfasis en el sur como posición de este Congreso no se limita a un emplazamiento meramente geográfico, sino que también gravita en su dimensión epistemológica, política y simbólica. Como mencionó el Ministro, cuando la educación pública se ve amenazada o se convierte en un privilegio, este Congreso reafirma sus convicciones, siendo solidario con ellas y no con conveniencias pasajeras.

Este año, al igual que en los congresos anteriores, se destaca la recuperación del saber pedagógico construido en las aulas y en los diversos ámbitos institucionales de las escuelas. Se enfatiza no sólo la participación de expertos/as sino también visibilizando las experiencias cotidianas del enseñar y aprender. Se ponen en valor muy diversas experiencias que se desarrollan, enriquecen y adquieren cuerpo en la vida cotidiana de las escuelas. Nos reunimos alrededor de relatos compartidos por docentes de todos los niveles y modalidades de nuestra educación obligatoria, así como de la formación docente. Este aspecto es identitario del Congreso, que ha abordado temas complejos y contradictorios sin temor, promoviendo el pensamiento crítico y el debate fundamentado.

A lo largo de estos siete años, hemos tratado temas fundamentales como: Educación Sexual Integral, Educación para la Memoria y los Derechos Humanos, Participación Estudiantil, Formación Política, Inclusión, Articulación entre Niveles Educativos, Alfabetización, Didácticas Específicas, Conmemoración de 40 años de Democracia, Malvinas y Soberanía Nacional, entre otros. Es importante mencionar que este Congreso comenzó bajo la gestión del Prof. Gustavo Melella como intendente de Río Grande y continuó con su apoyo como Gobernador. También es justo reconocer al Lic. Pablo Gustavo López Silva y a la D.I Analía Cubino Paz por su respaldo incondicional durante estos siete años donde más de 20.000 docentes han participado a lo largo de su historia, provenientes no solo de nuestra provincia sino también de otras provincias argentinas, así como de países hermanos como Uruguay, Colombia, Chile y Paraguay. Este evento ha logrado convocar a Ministros nacionales y provinciales de Educación, así como a destacadas personalidades del ámbito pedagógico y las Ciencias Sociales.

Han sido parte de este congreso destacadas referencias de la educación internacional como Francois Dubet (Francia), Jurjo Torres (España), Philippe Meirieu (Francia), R.Connell (Australia), Henry Giroux (Canadá), Angel Diaz Barriga (México), Carlos Mejía (Colombia), Miguel Angel Santos Guerra (España), entre otros/as.

Respecto a las referencias de nuestro país también podemos decir que hemos convocado a las más destacadas en el campo educativo que no nombraremos por tratarse de muchísimos/as colegas. Haremos solo una excepción, y se trata de Orlando "Nano" Balbo, quien falleció hace poco tiempo. Su legado en la pedagogía argentina es ineludible; fue un referente en educación popular y un gran docente comprometido con la comunidad mapuche y con cada persona vulnerada en sus derechos de cualquier parte de nuestra tierra. Su conferencia sobre la "Uberización educativa" fue notable y premonitoria respecto de lo que se venía en nuestro país y región.

Para concluir este recorrido por los siete años del Congreso, queremos resaltar la importancia de estos espacios desde el sur para defender la educación pública. Sin educación pública ni universidad pública no hay futuro.

Finalmente, agradecemos este espacio. Este séptimo Congreso se titula "Transformando la Gestión Escolar: Experiencias y Desafíos". Este año nos enfocamos en reposicionar y jerarquizar el rol del docente como eje vertebrador en la gestión pública educativa. La calidad educativa debe entenderse siempre integrada con la inclusión. Este año también se destaca la importancia del sostenimiento de políticas públicas activas por parte del Estado para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

Lic. G. Brener, G. Galli y G. Favilli

Comité Académico

Eje temático

**Experiencias de innovación en torno a la
enseñanza escolar, modos de organización de
agrupamientos, espacios y tiempos**

El aprendizaje a través de experiencias gamificadas

Eugenia Carrión
ecarrion@aif.gob.ar

Agencia de Innovación TDF Polos Creativos
Universidad Nacional de Tierra del Fuego

Romina Hirniak
rhirniak@aif.gob.ar

Agencia de Innovación TDF Polos Creativos

Síntesis

En esta presentación se describe el diseño e implementación del programa provincial "Más juego, más aprendo", el cual es una iniciativa que transforma el aprendizaje mediante experiencias gamificadas, orientadas a niños y niñas de 4 a 11 años. El programa integra seis áreas de conocimiento: ciencias de la computación, matemática, lengua, inglés, ciencias y arte a través de proyectos integradores.

Palabras clave: innovación - gamificación - aprendizaje - proyectos integradores.

Introducción

El innovador programa "Más juego, más aprendo", es una iniciativa provincial que transforma el aprendizaje a través de experiencias gamificadas. En un mundo donde las tecnologías digitales son omnipresentes y las infancias están altamente estimuladas, es fundamental que los procesos educativos se adapten para formar a los niños y niñas como hacedores de su propio conocimiento. Este programa busca articular diferentes áreas del saber mediante el juego, creando un ambiente de aprendizaje que no solo es efectivo, sino también emocionante y memorable.

El programa "Más juego, más aprendo" integra seis áreas de conocimiento: ciencias de la computación, matemática, lengua, inglés, ciencias y arte. A través de proyectos integradores, busca desarrollar capacidades como la resolución de problemas y el trabajo en equipo, al mismo tiempo que fomenta competencias comunicativas y tecnológicas. Utilizando el juego como metodología central y promoviendo la innovación educativa, se crea un ambiente de aprendizaje significativo donde los estudiantes se convierten en hacedores de su conocimiento, preparados para los desafíos del futuro.

Contexto y justificación

La gamificación, término que ha cobrado relevancia en la última década, se refiere a la aplicación de elementos del juego para atraer y motivar a los usuarios hacia ciertas acciones. Este concepto, desarrollado por pensadores como Deterding y colaboradores (2011) y Zichermann y Cunningham (2011), ha encontrado un nicho especialmente fértil en el ámbito educativo. Dado que los niños y niñas de hoy están inmersos en un entorno digital, el desafío radica en integrar las herramientas tecnológicas en sus procesos de aprendizaje de forma crítica y creativa.

Estructura del programa

El programa "Más juego, más aprendo" tiene una duración de 8 meses, dividido en dos tramos: marzo-julio y agosto-noviembre, con encuentros dos veces por semana. Está diseñado para niños y niñas de entre 4 y 11 años, divididos en dos grupos:

- Grupo 1: niños y niñas de 4 a 6 años
- Grupo 2: niños y niñas de 7 a 11 años

La estructura del programa articula seis áreas de conocimiento: ciencias de la computación, matemática, lengua, inglés, ciencias y arte.

Cada cuatrimestre se selecciona un proyecto integrador en el cual los estudiantes aplicarán lo aprendido. Este enfoque interdisciplinario no solo favorece el desarrollo de capacidades esenciales, sino que también promueve un aprendizaje significativo y conectado.

Objetivos del programa

Los objetivos del programa "Más juego, más aprendo" son claros y ambiciosos:

1. Favorecer el desarrollo de capacidades fundamentales: esto incluye la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la innovación y el desarrollo de talentos individuales.
2. Fortalecer competencias comunicativas y tecnológicas: estas son cada vez más necesarias para un desempeño social efectivo en un mundo interconectado.
3. Reconocer a la tecnología como un recurso social: es crucial que los niños y niñas comprendan la tecnología como un conjunto de herramientas que, cuando se utilizan de manera crítica, pueden generar un impacto positivo en la sociedad.
4. Estimular procesos de abstracción: a través del aprendizaje basado en el juego, se busca que los estudiantes desarrollen un razonamiento lógico que les permita enfrentar desafíos cotidianos.

Metodología

La metodología del programa se centra en el aprendizaje activo y en el ambiente de juego como catalizador del conocimiento. Cada clase se planifica para que la experiencia sea tan envolvente que, incluso después de terminar la actividad, los estudiantes continúen reflexionando sobre las estrategias para resolver retos. Este enfoque gamificado no solo

aumenta el interés y la motivación de los niños y niñas, sino que también promueve el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico.

Evaluación y resultados esperados

A lo largo de los ocho meses del programa, se llevarán a cabo evaluaciones periódicas para medir el progreso de los estudiantes en las diferentes áreas de conocimiento. Estas evaluaciones no solo se centrarán en los resultados académicos, sino que también considerarán el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Se espera que, al finalizar el programa, los niños y niñas no solo hayan adquirido conocimientos en las áreas académicas mencionadas, sino que también habrán desarrollado competencias que les permitan enfrentar los desafíos del futuro de manera creativa y colaborativa.

Conclusiones

El programa "Más juego, más aprendo" representa una respuesta innovadora y necesaria a los retos que presenta la educación en la era digital. Al articular diferentes áreas del conocimiento a través del juego, no solo se fomenta el aprendizaje significativo, sino que también se prepara a las nuevas generaciones para ser actores activos en la construcción de un mundo mejor. Con la convicción de que el aprendizaje puede y debe ser una aventura emocionante, invitamos a todos los educadores, padres y agentes educativos a unirse a esta iniciativa transformadora. ¡Juntos, hagamos que el juego sea la puerta de entrada al aprendizaje!

Referencias bibliográficas

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, I. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". En Proceedings of the 15th international academic mindtrek conference: envisioning future media environments (pp. 9-15). Acm.

Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'reilly media.

Arte, Cultura y Sociedad: cuando los memes se convierten en la nueva forma de aprender

Daniel Federico Bojorque
federico.bjrq@gmail.com

Instituto Salesiano de Estudios Superiores "Padre Miguel Bonuccelli"

Síntesis

La relevancia que ha cobrado en la cultura digital el fenómeno de los memes se debe a su operación como unidades de información cultural que se transmiten y transforman a través de la red. Según Arango Pinto (2015), los memes pueden ser entendidos desde la comunicación como un proceso de resignificación e irradiación de contenidos, lo que abre posibilidades para su integración pedagógica en el ámbito educativo, al movilizar habilidades y conocimientos, fomentando la participación activa de las/los estudiantes en su análisis, creación y difusión.

La reproducción masiva y rápida de memes, que facilita su difusión global, se debe a la digitalización y la interactividad de las nuevas tecnologías. Este fenómeno se caracteriza por la capacidad de los memes para adaptarse y evolucionar, manteniendo elementos originales mientras se transforman en diferentes contextos culturales. Al conectar con la cultura contemporánea de los estudiantes y desarrollar sus competencias digitales, la incorporación de memes en el aula puede hacer el aprendizaje más relevante y atractivo. En conclusión, los memes representan una herramienta innovadora que puede enriquecer el proceso educativo al fomentar un aprendizaje activo y colaborativo.

Palabras clave: Memes - Internet - cultura digital - comunicación - integración pedagógica - aprendizaje activo.

Introducción

La presente ponencia se centra en la integración de los memes como herramientas pedagógicas en el ámbito educativo. En este contexto, se busca no solo comprender qué son los memes, sino también indagar en su potencial para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de esta experiencia innovadora, se pretende fomentar la creatividad y la participación activa de los estudiantes, motivándolos a relacionar conceptos académicos con su entorno cultural contemporáneo.

La propuesta incluye el análisis crítico de memes relacionados con temas de arte primitivo, arte egipcio y arte griego, lo que permite a los estudiantes desarrollar habilidades como la resolución de problemas y la comunicación visual. Al conectar estos contenidos con las experiencias previas de los alumnos, se favorece un aprendizaje significativo que integra teoría y práctica. Además, el uso de memes ayuda a reducir la ansiedad asociada a las

evaluaciones tradicionales, generando un ambiente más dinámico y participativo que estimula el debate y la colaboración entre compañeros.

En resumen, esta ponencia destaca cómo la incorporación de memes en el aula no solo facilita una conexión más relevante entre los contenidos académicos y la vida cotidiana de los estudiantes, sino que también transforma la experiencia educativa en un proceso más activo y atractivo.

Desarrollo

En 1976 Richard Dawkins introdujo el término “meme” definiéndolo como una unidad cultural que se transmite de una mente a otra. Según Dawkins, los memes pueden ser ideas, costumbres o modas que se replican y evolucionan con el tiempo, similar a la forma en que los genes transmiten información biológica, permitiendo establecer un paralelismo entre la evolución cultural y biológica, destacándose tres características de los memes: longevidad, fecundidad y fidelidad (Dawkins, 1976).

Entre los jóvenes, los memes emergieron como un fenómeno cultural significativo en la era digital, fenómeno que ofrece una oportunidad única para innovar en el ámbito educativo porque refleja la dinámica de la comunicación contemporánea, y porque introducirlos en el aula enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los estudiantes movilizar habilidades críticas y creativas.

La asignatura “Arte, Cultura y Sociedad” integra el plan de estudios del primer año del Profesorado de Música con orientación en Guitarra del I.S.E.S. Padre Miguel Bonuccelli, siendo de condición promocional.

En su primer parcial, y siendo un tema relevante en el contexto educativo contemporáneo, se incluyeron los memes como una experiencia de innovación en la enseñanza; buscando a través de la misma que el estudiante no sólo comprenda qué son los memes, sino que también indague en su potencial como herramienta pedagógica, fomentando su creatividad y su participación activa.

Se propuso a los estudiantes que relacionaran conceptos y temáticas abordadas de arte primitivo, arte egipcio y arte griego con memes contemporáneos, tarea que no sólo les exigió analizar y sintetizar información; sino que también les brindó la oportunidad de expresar sus opiniones de manera creativa y personal. Como sostiene Arango Pinto (2015), al analizar los memes relacionados con el contenido del curso, los estudiantes pueden desarrollar un entendimiento más profundo de las temáticas abordadas.

Al constituirse como un disparador inesperado, el meme captó la atención de manera instantánea –por su naturaleza visual y humorística- generando un mayor interés y motivación para abordar el parcial, a la vez que ayudó a reducir la ansiedad y el estrés que conlleva implícita cualquier instancia evaluativa. Al ser de resolución domiciliaria y permitir la resolución grupal, lo que ayuda a fomentar el debate, generó un ambiente de aprendizaje más

dinámico y participativo. En devoluciones realizadas por los estudiantes, comentaron que se motivaron más para participar en discusiones y compartir interpretaciones propias.

El análisis de los memes promovió habilidades como la creatividad, resolución de problemas, la comunicación visual y la colaboración, las que, según la Alianza para el aprendizaje del siglo XXI (2016), son fundamentales para el desarrollo de habilidades del siglo XXI. Y el poder relacionar los contenidos académicos con las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, favoreció lo que Ausubel, citado por Moreira (2020), señala como aprendizaje significativo.

Al formar parte integral de la cultura digital actual, Prensky (s. f.) establece que trabajar con memes facilita la conexión de los estudiantes con los contenidos académicos, conectando la realidad con la cultura. Esto es especialmente relevante en un contexto educativo donde a menudo percibimos una desconexión entre el contenido académico y la vida cotidiana de los alumnos. El uso de memes permite establecer puentes entre ambos mundos, facilitando un aprendizaje más contextualizado.

Para el análisis de los memes, los estudiantes debieron analizar críticamente la imagen para poder relacionarlos con los contenidos de los textos abordados, desarrollando así habilidades de pensamiento crítico y análisis visual; ya que debían identificar el mensaje subyacente al que hace referencia tanto la imagen como el texto añadido.

Esta naturaleza multifacética permitió abordar temas desde diferentes perspectivas, favoreciendo una visión interdisciplinaria que conecta el arte, la historia, la sociología, por citar los ejes de la asignatura “Arte, Cultura y Sociedad”.

Conclusión

El uso de memes en el primer parcial de la asignatura “Arte, Cultura y Sociedad” es una tendencia innovadora en cuanto representa una ruptura con una forma tradicional de evaluación. Al integrar conceptos académicos con prácticas culturales contemporáneas, y sustentado en bases teóricas sólidas que promueven un aprendizaje más significativo, activo y relevante para los estudiantes del siglo XXI, esta metodología facilita el desarrollo de competencias digitales transformando la experiencia educativa en algo más dinámico y relevante para nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Dawkins, R. (1976). *El gen egoísta*. Oxford University Press.

Arango Pinto, L. G. (2015). Una aproximación al fenómeno de los memes en Internet: claves para su comprensión y su posible integración pedagógica. *Comunicação Mídia E Consumo*, 12(33), 109–131. <https://doi.org/10.18568/cmc.v12i33.677>

P21. (2016). *Framework for 21st Century Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED519462>

Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje Significativo: la visión clásica, otras visiones e interés. Proyecciones. *Revista Digital Instituto de Investigaciones y Estudios Contables FCE - UNLP*(14). <https://doi.org/10.24215/26185474e010>

Prensky, M. (s. f.). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Institución Educativa SEK. https://www.academia.edu/22888822/Nativos_e_Inmigrantes_Digitales_Cuadernos_SEK_2_0

Apropiaciones y resistencias educativas en el ciberespacio. Entre las redes sociales y el aula

Franco Riquelme
francoriquelme416@gmail.com
Universidad Nacional de Cuyo

Resumen

Esta ponencia es resultado de una serie de reflexiones personales a partir de la pandemia COVID-19 (2020) donde todos los niveles educativos, desde inicial hasta universitario tuvieron que desarrollar una modalidad virtual que a veces oscilaba entre lo sincrónico (grupos de WhatsApp, aplicaciones como Meet, Zoom, entre otros) y lo asincrónico. La perspectiva teórica-metodológica para estudiar una institución secundaria privada y un instituto de Nivel Superior es a partir de la Sociología Histórica que posibilita la comparación para identificar en diferentes niveles similitudes y diferencias respecto al acceso digital y también a las apropiaciones que se realizan dentro del aula. Por otro lado, me interesa combinar con la mirada etnográfica del docente al percibir las resistencias de agentes educativos que van desde el rectorado hasta colegas con el uso de ciertos dispositivos y/o aplicaciones tecnológicas que son parte de nuestra época global.

Palabras claves: Sociología Histórica - educación secundaria - Nivel Superior - tecnología, apropiación - resistencia.

Introducción

Esta ponencia es resultado de una serie de reflexiones personales a partir de la pandemia COVID-19 (2020) donde todos los niveles educativos, desde inicial hasta universitario tuvieron que desarrollar una modalidad virtual que a veces oscilaba entre lo sincrónico (grupos de WhatsApp, aplicaciones como Meet, Zoom, entre otros) y lo asincrónico. Asimismo, la apropiación del espacio virtual fue progresivo, inmediato, lo que en cada instituto educativo fue generando una serie de tensiones y conflictos. ¿Cómo enseñar virtualmente? ¿De qué manera garantizar una participación activa de los/as estudiantes? Y más precisamente ¿Quiénes tenían acceso al 'ciberespacio'? Esa es la cuestión.

La educación virtual a partir del 2020 ha tenido un impulso creciente que también se manifiesta por empresas globales que apelan a la Inteligencia Artificial presente en páginas web, pero también ahora desde WhatsApp lo cual genera hasta el presente diferentes debates pedagógicos ¿el uso de la tecnología virtual está bien o mal en la educación? Los debates, mal que pese, suelen girar en torno a una cuestión ética y lo que me interesa a mí es proponer las apropiaciones que, como docentes, podemos realizar con estos nuevos recursos.

Aquí reitero una cuestión ¿quiénes tienen acceso a una formación educativa digital? Esa es la primera pregunta que debemos realizarnos como docentes y científicos sociales.

¿Todos los estudiantes cuentan con un dispositivo tecnológico (celular, netbook, notebook, etc.)? ¿Los docentes hemos enseñado una forma de apropiación de las aplicaciones que ofrece la tecnología virtual?

Desarrollo

La apropiación de la tecnología es una cuestión de época, de contexto histórico donde la globalización hace desear que cada docente y estudiante tenga, al menos, un celular y/o computadora. Basta cualquier dispositivo mencionado para desarrollar una clase, cualquiera sea. Propongo el ejemplo siguiente, en la unidad curricular de Historia solo mostrando el celular o la computadora puede el docente desarrollar el concepto de “Revolución Industrial” del siglo XVIII al presente, es decir, cómo la comunicación fue progresando a niveles cada vez más sofisticados: mensajes de texto, llamadas, videollamadas, etc. También pueden hacerse analogías con las clases sociales: el sistema con el funcionamiento del aparato (clase alta/burguesa) y el cargador que aporta la energía (clase baja/proletaria). Bueno podría seguir con el ejemplo. En Geografía puede pensarse lo mismo si proponemos saber con qué materiales se produce un celular y/o computadora y ello implica ciertos recursos naturales que están distribuidos en diferentes partes del mundo como también la producción, ensamblaje y distribución del producto.

Por otra parte, la apropiación de la tecnología implica, entonces, una formación de los/as docentes para refuncionalizar hacia nuestros estudiantes cualquiera sea el nivel educativo. ¿De qué nos podemos apropiar de lo que ofrece la virtualidad? El trabajo asincrónico, la disponibilidad de un amplio material bibliográfico, el desarrollo de aplicaciones que estimulen la creatividad estudiantil como creación de imágenes, videos, museos virtuales. Asimismo, enseñar a leer y escribir académicamente *desde* lo digital.

La apropiación tecnológica es necesaria para repensar el aula y ofrecer un estímulo que amplíe las formas del conocimiento científico y el aprendizaje. Por otro lado, la resistencia debe ser en cuanto a no reemplazar el encuentro áulico, el “aroma de la comunidad”, la circulación de la palabra, los cuerpos y su gestualidad. En pocas palabras, debemos aprender a utilizar lo digital que va desde la tan conocida aplicación de Word como el chat GPT, por mencionar un ejemplo. Otra cuestión que excede a los propósitos de esta ponencia son las desigualdades que obstaculizan, impiden el acceso a la educación áulica y digital. Asimismo, esta ponencia toma por caso dos instituciones de diferentes niveles, una secundaria siendo el Colegio María Auxiliadora, y por otro lado, el Instituto de Nivel Superior “Paulo Freire” a partir de mi experiencia profesional docente que utiliza el conocimiento y desarrollo de la tecnología entre estudiantes.

Así, establezco también el aporte de dos conceptos unidos que son territorio y comunicación porque ambos tienen la capacidad de producir representaciones en el espacio. Las representaciones que tenemos de nuestro entorno configuran, *pari passu*, las formas de movilidad, circulación, percepción del tiempo, hay una percepción física y subjetiva (mediática, en este caso) acerca del mundo espacial del que transitamos, somos parte. Desde los aportes

de Michel Foucault comprendí que las maneras de habitar un territorio son construcciones de poder donde se ejercen formatos de dominación tanto física como simbólica.

A lo que me refiero es que “el poder sobre la vida actúa en un campo de batalla expandido (...) intensifica[ndo] su acción no solo sobre la vida biológica, sino también sobre la vida anímica de individuos y poblaciones.” (Costa, 2021:34). Esto encuentra su correlato con el análisis de Michel Foucault respecto al biopoder moderno donde la gubernamentalidad controla, supervisa y administra las formas de vida social a partir de la extracción de información de las instituciones, de las redes sociales.

Dicho esto, ¿de qué manera los medios de comunicación alternativa configuran territorios, cuerpos, subjetividades? Este es un interrogante que me interesa porque los formatos de comunicación y digitalización para “establecer territorialidades através das representaciones que emprega ou pela conformação de sentidos territoriais que promove” (Santi y Araújo, 2020:8). Es decir, la cuestión radica en problematizar de qué manera el poder mediático se apropió de cuerpos y territorios, empero, a su vez; como las comunidades pueden hacer uso de resistencias y apropiaciones comunicacionales.

Ahora bien, la mediatización del territorio debe ser entendido como “un proceso que ultrapassa la idea de penetración tecnológica en determinada sociedad. (...) [D]as tecnologías digitales son un componente importante e merecedor de investigação, a midiatização envolve um elemento diretamente social.” (Santi y Araújo, 2022:146). Otra perspectiva que me interesa es concebir la mediatización como una matriz transformadora social y culturalmente. En el buen castellano, (re)productora de ideas que puede generar una voluntad, una conciencia de clase, de género y étnica en las personas lo cual es reconocer sus intereses, poder advertir el lugar que ocupan en la sociedad y el grado de explotación en que se encuentran.

Conclusión

El curso que va tomando el siglo XXI en estas primeras décadas nos obliga como docentes y científicos sociales a prestar atención a la celeridad de los desarrollos tecnológicos y la apropiación que se está realizando particularmente entre los/as estudiantes. Esto requiere en el sistema educativa una revisión total de los diseños curriculares, los programas de estudios y la búsqueda de trabajos colectivos entre docentes para evitar que cada uno/a trabaje en su frontera de especialidad, sino que podamos de manera mancomunada realizar abordajes interdisciplinarios para enriquecer la calidad de conocimiento hacia nuestros estudiantes y pensar qué apropiaciones y qué resistencias debemos realizar ante la digitalización del mundo.

Referencias bibliográficas

Costa, F. (2021). Big Data, algoritmos y el nuevo orden informacional. En Costa, F. *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida* (pp. 29-71). Taurus.

González Fuentes, L. (2021). Del dualismo moderno a la afirmación del cuerpo: poder, dominación, subjetividades y saberes implicados. *Revista Hermenéutica cultural* 36, 159-178.

Santi, V. J. y Araújo, B. C. (2022). Territorios mediáticos y la territorialización del movimiento de los pueblos indígenas en las biografías mediáticas. *TraHs N°14: Medios, violencia y alteridad. Las múltiples facetas de una realidad global*.

Club de Oratoria

Lucía Mariel Ilari
lucialilari@hotmail.com

Escuela de Educación Secundaria N°18
San Isidro, Buenos Aires

Síntesis

Imagínense dedicar una hora semanal durante todo un año a enseñar a adolescentes cómo expresarse en público. ¿Qué cambios podríamos ver en ellos y en su manera de comunicarse? ¿Qué desafíos y oportunidades surgirían de esta experiencia? En esta ponencia, compartiré reflexiones basadas en mi experiencia al liderar un Club de Oratoria para estudiantes de quinto año de secundaria en la Escuela Secundaria N°18 de San Isidro en la Provincia de Buenos Aires. Exploraré cómo el uso de dinámicas, juegos y técnicas de improvisación teatral ha impactado en el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes y en la profundización de los contenidos académicos, pero también en la preparación para el trabajo y los estudios superiores. A través de ejemplos prácticos y resultados observados, analizaremos el potencial transformador de la Oratoria en el contexto educativo, destacando tanto los logros alcanzados como los retos enfrentados durante este proceso.

Palabras clave: secundaria - oratoria - exposición - educación - expresión.

Introducción

El Club de Oratoria surge como una propuesta innovadora dentro de la Escuela Secundaria N°18 de San Isidro, en respuesta a la necesidad de potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes y promover su participación activa en la comunidad educativa. Este artículo busca analizar los objetivos, actividades y resultados de esta iniciativa, destacando su impacto en el desarrollo personal y académico de los adolescentes.

Desarrollo

La Escuela de Educación Secundaria N°18 de San Isidro está ubicada en el centro de la ciudad. Comparte edificio con la Escuela Primaria N°1 y tiene una orientación en comunicación, lo que plantea el desafío de generar prácticas de comunicación concretas y reflexivas. Otro factor importante fue la motivación para los estudiantes de asistir a la pre-hora, un espacio que suele tener alto ausentismo y llegadas tarde.

El Club de Oratoria se llevó a cabo una hora semanal en el marco de una escuela de orientación en comunicación, lo que aportó una práctica invaluable a las materias de

“Observatorio de Medios” y “Comunicación y culturas del consumo”. Este enfoque se fundamenta en la siguiente cita del marco de orientación de comunicación (2011):

"El pensar la comunicación como transmisión lineal de mensajes-estímulo y reducirla a los medios masivos, excluye la posibilidad de ubicarla como elemento constitutivo y no superestructural de la sociedad, es decir, como forma esencial de relación social a través de la cual se produce un común sentido sobre el mundo y se define la identidad de los sujetos, tanto individuales como colectivos, a través de la convivencia, origen de la dimensión política." (Fuentes Navarro, 1988).

El club de oratoria fue diseñado para alinearse con los propósitos del marco general de la orientación en comunicación del diseño curricular, los cuales incluyen favorecer la formación de comunicadores capacitados en la comprensión del mundo y su expresión, construir un espacio para hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de los nuevos lenguajes de la comunicación, y propiciar prácticas institucionales destinadas a que los estudiantes puedan socializar sus producciones, actuar como comunicadores y considerarse parte integrante y activa de la comunidad a la que pertenecen, así como responsables de la transformación social (Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2011).

Durante el año 2023, los alumnos participaron en diversas actividades que les permitieron aplicar y perfeccionar sus habilidades de oratoria. Se inició con la inspiración de Lionel Messi, analizando su evolución en las apariciones públicas y destacando cómo mejoró su confianza y seguridad con el tiempo. Se utilizaron diferentes espacios como el SUM, la biblioteca y el patio para las clases, lo que permitió una experiencia fuera del aula y también se introdujo el uso del micrófono y del escenario como práctica cotidiana.

Se organizaron tres actos escolares (Revolución de mayo, Día de la bandera y Día de la soberanía nacional) en los que los jóvenes tuvieron un rol protagónico como conductores, lectores, organizadores, animadores, fotógrafos y musicalizadores. Además, el club facilitó la relajación y preparación vocal antes de las actividades principales, protegiendo la salud vocal de los estudiantes y fomentando la conciencia emocional personal.

Los adolescentes participaron activamente en el programa juvenil "Altavoz" de la TV Pública, donde opinaron sobre temas de actualidad en la tribuna. También formaron parte del comité organizativo del proyecto de nombramiento de la escuela, utilizando la oratoria para comunicar ideas a toda la comunidad educativa. Finalmente, los jóvenes tuvieron que preparar a modo de proyecto final un discurso argumentativo para decirlo frente a sus compañerxs y recibir una devolución constructiva (Furman, 2021).

Al finalizar el club de Oratoria los estudiantes al ser consultados qué consideraban que habían aprendido en ese espacio rápidamente respondieron: "Perdimos el miedo a hablar en público". Esta respuesta sintetiza el mayor logro del Club de Oratoria: empoderar a los jóvenes para que se expresen con confianza y claridad. Además, es fundamental destacar que la exposición oral puede ser más que un modo de evaluar.

El Club de Oratoria demostró ser una experiencia transformadora para los estudiantes de la Escuela Secundaria N°18 de San Isidro. Al final del año, comentaron que debía continuar con el club lo que refleja el impacto positivo que tuvo en su desarrollo personal y académico. Esta experiencia subraya la importancia de integrar habilidades comunicativas en el currículo educativo, no solo como una herramienta para el aprendizaje, sino como una forma de empoderar a los jóvenes y prepararlos para el futuro.

Conclusión

El Club de Oratoria ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo la confianza, el pensamiento crítico y la expresión clara de ideas. Este espacio ha permitido no solo un crecimiento individual, sino también una mayor cohesión en la comunidad educativa. Los logros alcanzados durante el año 2023 destacan la necesidad de seguir incorporando este tipo de propuestas en la educación secundaria, fortaleciendo así las competencias comunicativas que los preparará para los desafíos del futuro.

Referencias bibliográficas

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011).

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Orientación Comunicación - 1a ed. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.

Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Siglo XXI Editores.

Escuela Primaria "i": una experiencia innovadora para pensar la inclusión educativa

Perla Garayo

pvgarayo@yahoo.com.ar

leLES Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam

Síntesis

El Programa Escuelas "i" tiene como finalidad profundizar los procesos de inclusión, la innovación en las formas, tiempos y espacios de estar en la escuela y la mejora en los vínculos escuela-familias-contextos, con vistas a garantizar la escolaridad obligatoria. Se puso en marcha en el año 2017 en la Provincia de La Pampa. En esta ponencia nos proponemos como objetivo analizar la resignificación de las prácticas y supuestos pedagógicos para el logro de una escuela inclusiva, desde las voces de las/os docentes participantes, en la Escuela Primaria "i" en el período fundacional (2018- 2020). El estudio es de tipo descriptivo y exploratorio, de corte cualitativo. Se pretende dar visibilidad a un proceso de construcción de una escuela inclusiva a partir de la comprensión de las voces de las/os protagonistas. El análisis preliminar da cuenta de una etapa fundacional donde el eje de trabajo se focalizó en innovar/cambiar el modelo escolar tradicional. Se identifican dos aspectos centrales recurrentes en las fuentes estudiadas: la modificación de agrupamientos y tiempos escolares, la cual no logró consolidarse, y la organización del trabajo docente en pareja pedagógica para cada grado con planificación por proyectos interdisciplinarios, la cual aún continúa. Este último se valora positivamente por las/os docentes entrevistadas/os porque favorece la inclusión al facilitar el acompañamiento a las/os estudiantes y generar mayor interés en los temas que se enseñan.

Palabras clave: Educación inclusiva - enseñanza primaria - agrupamiento educacional.

Introducción

La Provincia de La Pampa, en el año 2017, pone en marcha el Programa Escuelas "i" (Res. N°1422- ME) con la intención de profundizar los procesos de inclusión, la innovación en las formas, tiempos y espacios de estar en la escuela y la mejora en los vínculos escuela-familias-contextos, con vistas a garantizar la escolaridad obligatoria. Este programa sostiene como principios irrenunciables la justicia pedagógica y la inclusión educativa a partir de la innovación de la institución escolar. Se lleva adelante en escuelas de gestión pública y estatal emplazadas en las dos ciudades más pobladas de la provincia, en barrios sociales creados en la última década, ubicados en las afueras de las ciudades, cuya población estudiantil inicialmente, provino de distintas escuelas de la ciudad y, actualmente, es mayoritariamente del barrio.

La Escuela "i" abarca los tres niveles obligatorios del sistema educativo argentino (Educación Inicial - Educación Primaria y Educación Secundaria), los cuales trabajan de manera articulada y colaborativa para garantizar las trayectorias estudiantiles, bajo

normativas específicas y exclusivas para este tipo de instituciones y personal común, responsable del seguimiento de las trayectorias escolares y la articulación curricular.

En el marco pedagógico del programa se afirma que “cada Escuela “i” tiene la posibilidad de convertirse en un espacio de ensayo formal de la resignificación de las tradiciones y traducciones vigentes inherentes al mandato escolar, como basamento de nuevos posicionamientos políticos, éticos y pedagógicos ante la acción educativa” (Disposición 035-18 MCyE-LP). En esta ponencia, enmarcada en el Proyecto de investigación: “Pensar y hacer Escuela para la Inclusión educativa: Saberes pedagógicos de las/os docentes en la Escuela Primaria “i” (aprobado por Resolución CD- FCH N° 237/.2023- UNLPam), se propone como objetivo analizar la resignificación de las prácticas y supuestos pedagógicos para el logro de una escuela inclusiva, desde las voces de las/os docentes participantes, en la Escuela Primaria en el período fundacional (2018- 2020).

Desarrollo

El estudio, que se presenta a continuación, es de tipo descriptivo y exploratorio, de corte cualitativo. Por tal motivo, se profundiza en el análisis de casos, que posibilita la comprensión de la complejidad y singularidad del objeto. Se sitúa en una de las dos Escuelas Primarias “i”. Las fuentes de información consideradas son las voces de las y los docentes de una Escuela Primaria “i”. Los sujetos son seleccionados de manera intencional de acuerdo al criterio de accesibilidad. Para la recolección de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas, en profundidad, a seis docentes -de un total de 14- y un integrante del equipo de gestión previamente acordadas. La información obtenida se analiza en relación a normativas ministeriales que regulan el funcionamiento de la institución escolar. El estudio es relevante en tanto puede constituirse en material de consulta para posibles acciones en el resto del sistema educativo.

El análisis preliminar evidencia un período inicial con características particulares, al cual se denomina etapa fundacional. Este se extiende desde febrero de 2018 a marzo de 2020. Presenta una gestión directiva organizada en base a un Proyecto de gestión, el cual posibilita el acceso a la directora por concurso, y un equipo docente novel que accede al cargo por un listado especial sólo para Escuelas “i”. También, la adhesión a una idea de escuela inclusiva como aquellas que garantiza que todo el estudiantado pueda aprender, más allá de sus diferencias culturales, sociales, psicológicas, etc.

En esta etapa el eje de trabajo se focaliza en innovar/cambiar el modelo escolar tradicional. Se identifican dos cambios centrales según las voces de las/os docentes: los agrupamientos y tiempos escolares y la organización del trabajo docente. Con respecto al primero, se propone el trabajo alternado por grados -edades- y niveles -aprendizajes logrados- y el desarrollo de las clases en espacios diferentes (aula, patio, etc.). Esto implica aulas flexibles y no destinadas a cada grado y circulación de niñas y niños según actividad o disciplina en varios momentos de la jornada. El segundo aspecto, refiere al trabajo docente en pareja pedagógica y la planificación de la enseñanza por proyectos.

Conclusión

El agrupamiento graduado es una característica básica de la organización escolar moderna. Esta se modifica en la escuela "i" con el objeto de que las y los estudiantes tuvieran mejores oportunidades de aprender. Lo mismo ocurre con la responsabilidad de la enseñanza, la cual, históricamente, supone un/a docente para cada grado de la escolaridad, que enseña disciplinas, y no el trabajo simultáneo y colaborativo de dos docentes en el mismo aula, quienes deciden organizar la enseñanza por proyectos interdisciplinarios. La primera característica no se consolida pasado este período. Las entrevistas evidencian que las y los docentes, con la vuelta a clases presenciales pos-pandemia, solicitan a la dirección volver a las aulas por grado debido al "desorden y la pérdida de materiales" que implica el movimiento constante de niñas y niños en los recreos. La segunda característica, el trabajo docente por parejas pedagógicas y la enseñanza por proyectos, con cambios en la implementación, aún continúa y es valorada positivamente por los sujetos entrevistados. Según señalan ambos cambios favorecen la inclusión al facilitar el acompañamiento del alumnado y generar mayor interés en los temas que se enseñan.

Las voces de las y los docentes dan cuenta de tensiones y disputas entre un modelo escolar homogeneizador, centrado en la disciplina y el saber docente y otro que reconoce la diversidad de todo tipo, se centra en problemas y reconoce diversas fuentes del saber y disciplinas para comprender la realidad. En este sentido, se supone que la ausencia de sistematización pedagógica de la experiencia podría explicar, en parte, las dificultades para sostener un modelo escolar alternativo más inclusivo.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación de La Pampa (2017). Resolución N°1422/17: Proyecto Escuelas "i".

Subsecretaría de Coordinación y Subsecretaría de Educación (2018). Disposición 035/18 "Marco Pedagógico Proyecto Escuelas "i". Ministerio de Educación de La Pampa.

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Frigerio, G., Diker, G. y Baquero, R. (comps.), *Lo escolar y sus formas*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico VIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana, Buenos Aires.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de

Conferencias de Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Construcción de saberes pedagógicos y prácticas inclusivas: La experiencia de la Escuela Primaria “i” en General Pico, La Pampa desde la voz docente

Fátima Bistolfi

fatybistolfi@gmail.com

Daiana Ruth Flores

dayflores@hotmail.com.ar

Yanina Happel

yaninahappel@gmail.com

IeLES. Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa

Síntesis

Las escuelas primarias “i” comienzan a funcionar en la Provincia de La Pampa en el año 2018 y continúan en la actualidad con disposiciones reglamentarias específicas, destinadas a garantizar la inclusión educativa (Disposición 035-18 MCyE-LP). El objetivo de esta ponencia, es indagar los saberes pedagógicos que fundamentan las prácticas educativas en la Escuela Primaria “i” y contribuyen a la inclusión educativa. De esta manera, se busca comprender los saberes pedagógicos que provienen de la formación inicial y aquellos que emergen de las experiencias y desafíos propios de este contexto educativo particular. El estudio es de corte cualitativo, donde se recuperan las voces del equipo docente –con más de 4 años de antigüedad en la institución– obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas, previamente acordadas. Lo cual, permitió recoger información acerca de las prácticas educativas consideradas inclusivas, las condiciones en las cuales se desarrollan y los saberes pedagógicos que manifiestan portar los actores involucrados.

Palabras clave: educación inclusiva - saber - prácticas pedagógicas - formación docente.

Desarrollo

La implementación de las Escuelas Primarias “i” en la Provincia de La Pampa, desde 2018 surge como una iniciativa destinada a garantizar la inclusión educativa en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que subraya el derecho a una educación integral y de calidad. Uno de los propósitos del proyecto de investigación “Pensar y hacer escuela para la Inclusión educativa: Saberes pedagógicos de las y los docentes en la Escuela Primaria “i” –en el cual se enmarca esta ponencia–, es documentar la trayectoria de la experiencia educativa en estas escuelas, atendiendo a sus logros, dificultades y desafíos desde las voces del equipo docentes. Por consiguiente, el objetivo de esta ponencia es indagar los saberes pedagógicos que fundamentan las prácticas educativas en la Escuela Primaria “i” y contribuyen a la inclusión educativa. De esta manera, se busca comprender los saberes pedagógicos que provienen de la formación inicial y aquellos que emergen de las experiencias y desafíos propios de este contexto educativo particular.

Se entiende por saber pedagógico la conceptualización propuesta por Maurice Tardif (2014), quien considera este saber como las “doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa” (2014:29). Dichas concepciones constituyen un marco ideológico que articula resultados de investigaciones con distintos saberes profesionales (disciplinarios, curriculares, experienciales) resultado de su formación inicial y experiencia docente.

El estudio es de corte cualitativo donde se recuperan las voces del equipo docente – con más de 4 años de antigüedad en la institución– obtenidas mediante entrevistas semiestructuradas, previamente acordadas. Lo cual, permitió recoger información acerca de las prácticas educativas consideradas inclusivas, las condiciones en las cuales se desarrollan y los saberes pedagógicos que manifiestan portar los actores involucrados.

En función de lo planteado, el supuesto inicial es que los saberes pedagógicos construidos por las y los docentes durante su trayectoria formativa, se ponen en tensión con las demandas para el desempeño docente que emanan de las reglamentaciones y disposiciones de las Escuelas Primaria “i” como escuela inclusiva. Se comprende por inclusión educativa “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008: 11). Esto es relevante si se entiende que las decisiones docentes sobre el para qué, qué y cómo de su práctica son centrales en la construcción de este tipo de escuela.

Del análisis de las entrevistas podemos identificar, por un lado, la valoración de la formación inicial como fuente de saberes disciplinares, generales y teóricos; importantes al momento de reflexionar pero insuficientes para abordar la complejidad de la práctica y el contexto, ya que reconocen escasos saberes prácticos para la acción.

“Si me sirvió mucho lo que vi en la facultad, lo que trabajamos sí. Creo que al salir al mundo real uno se choca con todas estas realidades que no las conoce, pero por falta de experiencia. [...] Lo que tuve que aprender fue la parte de la realidad social que influye absolutamente ... la realidad social, que esa parte no te la enseña, de cómo influye” (S.Y, 2023).

Por otro lado, las docentes reconocen la construcción de saberes prácticos en la misma escuela debido a las condiciones institucionales favorecedoras del trabajo colectivo como espacio formativo, tales como: bandas horarias, jornadas institucionales para compartir los proyectos interdisciplinarios y trabajo en parejas pedagógicas; en un clima de colaboración y diálogo. Al respecto las entrevistadas refieren:

“Trabajamos en conjunto. Bueno esa es otra cosa tenemos lo que se llama banda horaria. En la que los docentes comparten las bandas. (...) o sea cuando los chicos tenían especialidad nosotras estábamos todas juntas, entonces ese era el momento

en que hablábamos, hacíamos algún proyecto, qué tema íbamos a tratar, cómo engancharlo, cómo hacerlo” (S.Y, 2023).

Retomar las voces docentes de esta experiencia educativa, nos permite comprender la resignificación de los saberes pedagógicos que realizan en el marco de sus propias prácticas educativas para pensar otras formas de acompañamiento a trayectorias educativas diversas, en busca de propuestas de enseñanza que tiendan a la inclusión.

Conclusión

Resumiendo lo planteado, se puede decir que, las docentes a partir de los saberes que ya tienen adquiridos en su formación inicial, construyen en la práctica nuevos saberes pedagógicos. En este sentido, el contexto donde vivencian las experiencias educativas permite singularizar la acción pedagógica. En tanto, se habilita una mirada retrospectiva sobre la formación inicial y práctica docente, que posibilite fortalecer un saber pedagógico enraizado en la experiencia, en la práctica educativa y en la reflexión crítica.

Referencias bibliográficas

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>

Ministerio de Educación de La Pampa (2017). Resolución N° 1422/17: Proyecto Escuelas “i”.

Subsecretaría de Coordinación y Subsecretaría de Educación (2018). Disposición 035/18 Marco Pedagógico Proyecto Escuelas “i”. Ministerio de Educación de La Pampa.

Tardif, M. (2014). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

UNESCO (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias de Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

La inclusión educativa en las normativas que regulan el funcionamiento y el proyecto pedagógico de la Escuela Primaria “i”

Adriana Garayo

adrianagarayo@gmail.com

Noelia Murno

profenoeliamurno@gmail.com

IeLES. Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de La Pampa

Síntesis

Nuestro trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación¹ más amplio. Presentaremos una indagación y reflexión sobre el Proyecto Escuela primaria “i”, implementado en 2018 bajo la Resolución 1422/17, con el objetivo de mejorar la educación obligatoria en instituciones de General Pico² y Santa Rosa. El proyecto propone nuevas configuraciones pedagógicas y organizacionales, enfocándose en la inclusión educativa y la justicia pedagógica. A través de enfoques interdisciplinarios, uso de tecnologías y el arte como herramienta formativa, se busca superar los modelos tradicionales centrados en el aula y promover una enseñanza más integrada y contextualizada. Se destacan principios como la flexibilidad de tiempos y espacios educativos, el trabajo en conjunto con las familias, y la importancia de documentar los procesos pedagógicos para evaluar y mejorar continuamente el proyecto de la escuela primaria “i”. Las experiencias recolectadas hasta el momento evidencian una mejor relación entre los diferentes niveles educativos y una mayor vinculación con el contexto social.

Palabras clave: Inclusión educativa - normativas - articulación.

Introducción

El Programa Escuelas “i”, aprobado por la Resolución 1422/17, surge como una propuesta innovadora para repensar la estructura y organización de las instituciones educativas en la provincia de La Pampa. Se propone superar los modelos tradicionales de enseñanza que suelen estar centrados en el aula y en disciplinas específicas, con un enfoque academicista que no siempre responde a las necesidades contextuales del estudiantado y constituirse en una experiencia transformadora que busca la integración educativa a través de nuevas metodologías, estructuras de tiempos y espacios, y el uso de las tecnologías de la

¹ Pensar y hacer Escuela para la Inclusión educativa: Saberes pedagógicos de las/os docentes en la Escuela Primaria “i”. Dirigido por la Esp. Perla Garayo. Resolución N° 237/2023 CD FCH.

² Nos enfocaremos en el caso de la Escuela Primaria de General Pico (La Pampa).

información y la comunicación (TIC).

En esta ponencia nos proponemos como objetivo, identificar aspectos del proyecto considerados en la normativa como fundamentales para lograr la construcción de escuelas inclusivas. En este sentido, se entiende a la inclusión educativa “como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problemas sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2008: 11), concepción que fundamenta el proyecto.

Desarrollo

El marco normativo que guía el Proyecto Escuelas “i” está alineado con las disposiciones de la Ley de Educación Nacional (L.E.N.) N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial (L.E.P.) N° 2511, que establecen la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación y de promover la implementación de experiencias pedagógicas innovadoras. El proyecto se lleva a cabo de manera gradual en un conjunto nuevo y específico de instituciones educativas localizadas en la Ciudad de General Pico y Santa Rosa (La Pampa), que funcionan como espacios de ensayo formal para reconfigurar los modos de enseñanza, la organización curricular y la evaluación, siempre con un enfoque centrado en la inclusión educativa.

Para realizar el análisis de la normativa se parte del supuesto de que esta puede habilitar e impulsar un tipo de escuelas inclusivas. Pero la existencia real de estas implica un proceso de ruptura, resignificación, construcción de saberes de las personas involucradas con el modelo escolar institucionalizado no exento de contradicciones y tensiones con la legislación vigente.

A partir del análisis realizado, identificamos que uno de los aspectos más relevantes del proyecto es la integración de diferentes niveles educativos y la creación de espacios y tiempos innovadores, que afectan a las familias o a los aprendizajes del estudiantado. En este sentido, las Escuelas “i” se caracterizan por fomentar el trabajo colaborativo entre docentes y el equipo directivo, promoviendo la interdisciplinariedad y la participación activa de las familias y la comunidad.

La escuela estudiada se concibe como un entorno inclusivo y diverso, en el que se reconocen las distintas trayectorias educativas del estudiantado, y se busca brindar un acompañamiento personalizado que permita mejorar las oportunidades de aprendizaje.

En la normativa, se hace hincapié en el uso de las TIC como herramientas fundamentales para la enseñanza. Estas tecnologías no solo facilitan el acceso a conocimientos más amplios, sino que también permiten, nuevas formas de interacción entre las/os estudiantes y el conocimiento, así como entre los diferentes actores educativos. Asimismo, el arte ocupa un lugar central en la propuesta, con un itinerario formativo que incluye diversas disciplinas como las artes visuales, la música, el teatro y la danza, adaptadas a los intereses y necesidades del estudiantado de diferentes edades.

Otro de los principios del proyecto es la necesidad de documentar y evaluar los

procesos pedagógicos. Esto es crucial para consolidar las experiencias innovadoras y ofrecer información valiosa que permita ajustar las prácticas educativas a las realidades de la institución. A través de esta sistematización, el proyecto busca crear un marco que permita replicar las experiencias exitosas en otras escuelas de la provincia.

Conclusión

Si bien la normativa impulsa la creación de las Escuelas "i", la existencia de las mismas implica un proceso de ruptura, resignificación y construcción de saberes de las personas involucradas que no se resuelve con la normativa en sí misma. Aun así el Proyecto Escuela Primaria "I" se convierte en una iniciativa fundamental para la mejora de la educación en la provincia, al abordar de manera integral los desafíos de la enseñanza contemporánea. Al poner el foco en la inclusión, la innovación y la justicia pedagógica, este proyecto abre nuevas posibilidades para la formación de estudiantes en contextos diversos, con el objetivo de construir una educación más justa, equitativa y de calidad.

Referencias bibliográficas

Blanco Guijarro, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. *48 Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*. UNESCO, Ginebra.

Ministerio de Educación de La Pampa (2017). Resolución N°1422/17: Aprobar el Proyecto "Escuelas i".

Eje temático

**La Educación inclusiva: experiencias de
acompañamiento a trayectorias educativas
diversas**

Alojando a nuestras infancias

Roxana B. Heredia

cokyheredia@gmail.com

Jardín N°4 "Arco Iris". Río Grande

Síntesis

Educar en la diversidad implica tener en cuenta todas las subjetividades y también los contextos, no se trata de adaptar las clases a cada estudiante sino diseñarlas con flexibilidad para que cada alumno/a encuentre donde entrar. La diversidad es inherente a los humanos. Todos/as nos relacionamos de formas diferentes, aprendemos y comprendemos diferente. Es nuestra responsabilidad crear el clima acorde para que los niños/as experimenten, indaguen, reflexionen sobre los aprendizajes. Debemos promover estrategias que estimulen un ambiente de cooperación y solidaridad.

Palabras clave: Diversificar - heterogeneidad - justicia - equidad - accesibilidad.

Introducción

El presente texto tiene como objetivo principal dar a conocer el recorrido que se llevó adelante en la institución de nivel inicial, Jardín N°4 "Arco Iris" de la ciudad de Río Grande en relación a la puesta en marcha de planificaciones diversificadas y del trabajo en aulas heterogéneas, haciendo presente hoy más que nunca nuestro lema institucional: "Enseñanza abierta a la diversidad".

Desarrollo

Desde la institución y como equipo de gestión

Somos una institución inclusiva y diversa, que desde hace un tiempo atrás trabaja con las y los docentes en relación a las aulas heterogéneas. Existe mucha dificultad en cuanto a los/las docentes ya que tienden a homogeneizar sin pensar en cada uno/a de los niños/as que alojamos (diagnóstico situacional 2023 y 2024).

Existen aún barreras como por ejemplo las actitudinales y las físicas, aunque se han logrado espacios accesibles, pero nos enfocamos en la accesibilidad total.

La accesibilidad es la noción clave sobre la que se construye la inclusión. Pensar en y desde la accesibilidad corre la mirada del sujeto y la ubica en el contexto, en todo aquello que hace tope, barrera, imposibilita el acceder para operar en ese contexto limitante que es lo que genera la inaccesibilidad.

Nuestras infancias no etiquetan, no discriminan somos los adultos quienes nos debemos un cambio de mirada. Realizamos un trabajo corresponsable con todos los actores

intervinientes, familias, docentes, equipos interdisciplinarios de muchas instituciones, pero aún falta.

Pensar en accesibilidad al aprendizaje nos lleva a repensar las prácticas pedagógicas tradicionales, homogeneizantes, para proponer prácticas pedagógicas no tradicionales que consideren la diversidad como un valor educativo y se sostengan en la diversificación de las propuestas.

Como equipo de gestión, encargados de asesorar, revisar y ajustar planificaciones podemos decir que estamos en un cambio pudiendo pensar en la flexibilidad de tiempo, espacio, variedad de recursos y estrategias. Este enfoque supone un nuevo modo de mirar a las instituciones, a sus actores y a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pensamos en cada jornada Institucional poder reflexionar sobre lo que proponemos y cómo lo proponemos, también en qué evaluamos, cómo lo hacemos y para qué.

Como garantes de derechos nos vemos en la obligación de repensar todo lo relacionado al currículum, desde las políticas educativas hasta los contenidos, las experiencias, los recursos y materiales didácticos, el rol de los y las docentes y también el rol de las familias.

Es nuestro anhelo que nuestras infancias sean realmente alojadas en nuestra institución y así volverse protagonistas en cada tiempo y espacio.

Si bien desde hace tiempo estamos trabajando con el nuevo paradigma fue durante el año 2023 que nos propusimos sistematizar este trabajo, poder llevarlo a cada rincón de nuestra institución.

A nivel institucional se pensó el proyecto “Las infancias de hoy... los Adulto/as de mañana”. Se trabajó con conceptos como barreras, inclusión, paradigma médico, paradigma social entre otros. Durante el presente ciclo hemos incluido en cada jornada institucional la diversificación en las planificaciones, trabajamos con las diferentes estructuras didácticas y cómo enriquecer con la mirada del otro/a. Compartimos material bibliográfico, videos, entre otros referidos a aulas heterogéneas, trajimos a la discusión la multitarea, la flexibilización de tiempos estrategias y recursos pensando en los grupos de nuestra institución. Se habilitaron espacios para la reflexión.

La diversificación curricular invita a modificar el modelo según el cual se sostiene una educación pareja para casi todos los alumnos/as y se hacen adecuaciones para dos o tres chicos integrados. Ese paradigma cambió y hoy se habla de una educación de calidad para todos, de un atravesamiento cultural, de puentes y puntos de encuentro que posibiliten el acceso al contenido.

Cada institución es responsable de encuadrar su proyecto educativo institucional y crear entre sus miembros una visión compartida, pero para esto también se debe respetar la heterogeneidad de todos los actores institucionales. Un equipo de gestión que conoce a sus

docentes y respeta las diferencias puede ayudar a identificar fortalezas y ver qué aspecto trabajar, permite además formar mejores equipos de trabajo que se apoyen y enriquezcan con las diferencias individuales.

Desde las aulas/salas

Como institución buscamos que los/las docentes planifiquen propuestas donde se construyan valores como la justicia, la ayuda mutua y la cooperación, no como algo aislado sino en el marco de los vínculos, de las relaciones interpersonales que se dan en la comunidad educativa. Pretendemos también que todos/as los/as integrantes de la institución puedan empatizar con cada estudiante y su contexto.

Es tarea del/la docente, estimular que todos los/as estudiantes tomen decisiones, tener actitud anticipatoria y proactiva, ofreciendo variedad de estrategias y de recursos. Tener altas expectativas con todos los alumnos/as.

El trabajo diversificado supone agrupamientos heterogéneos y dinámicos, modalidades variadas y flexibilidad temporal y espacial. Implica que se planifique desde la mirada y la lógica de la diversidad, ello significa una modificación en los modos de planificación, cambiando el preconcepto de pensar las propuestas para un alumno/a promedio, y luego realizar las modificaciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de algunos niños/as teniendo en cuenta todos los aspectos necesarios.

Educación en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva a desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos/as.

Educación para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos/as dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales, etc.

Diversificar no significa “bajar el nivel” sino supone transformar las estrategias de enseñanza y generar ambientes que movilicen el aprendizaje y la reflexión de todos los y las estudiantes. Cuantas más oportunidades se brinde mayor será la posibilidad de acceder al conocimiento.

Organizar el trabajo en aulas heterogéneas implica que las tareas de aprendizaje sean con sentido para los alumnos/as, que haya “buenas rutinas” es decir que cada uno/a sepa lo que tiene que hacer, cuándo, cómo y con quién, creando hábitos de trabajo y actividades que permitan abordar los aprendizajes de manera más significativa y que contribuyan al desarrollo de la autonomía.

Conclusión

Para garantizar la igualdad de oportunidades es la enseñanza la que debe adaptarse a la diversidad de los sujetos que pretende educar. El trabajo en aulas heterogéneas propone el uso de variedad de estrategias apelando a la idea de un ambiente flexible.

El trabajo en aulas heterogéneas no es una sumatoria de estrategias sino una manera de pensar la enseñanza y el aprendizaje de modo que permita incluir a todos cada uno de los alumnos/as

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2022). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós, Buenos Aires.

Arnais Sanchez, P. (2000). *Educar en y para la diversidad*. Panaacea.

Borsani, M. J. (2021). *Aulas Inclusivas. Teoría en acto*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Borsani, M. J. (2022). *De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva de la opción al derecho*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

La diversidad desde la perspectiva comunicacional. La comunicación aumentativa

Lorena Sandra Gonzalez
lorenasgonzalez1984@gmail.com

Samanta Soledad Uria
samanta.uria@gmail.com

Escuela Especial N° 1 Kayú Chénèn. Ushuaia

Síntesis

En experiencias áulicas, en el trabajo con niños y jóvenes con discapacidad, nos encontramos frente a situaciones que evidencian que la comunicación verbal es hegemónica. El paradigma del modelo social de la discapacidad nos permite reconocer esto no como una dificultad del estudiante sino como una barrera que debemos reducir para favorecer la igualdad y la participación.

Al reconocer la diversidad comunicativa, es decir, que la comunicación puede estar mediada por otros códigos, además de la verbalidad, habilitamos a los estudiantes al aprendizaje, validamos su singularidad y brindamos recursos para mejorar su calidad de vida y su inclusión en la sociedad.

A través de este escrito buscamos dar a conocer las múltiples formas comunicativas y generar una reflexión en torno a cómo llevarlas a las prácticas.

Palabras clave: Discapacidad - diversidad comunicativa - comunicación aumentativa - participación - formas comunicativas - accesibilidad cognitiva.

Introducción

Dentro del paradigma del modelo social de la discapacidad hablamos de la diversidad, pero al referirnos a esto ¿consideramos la diversidad comunicativa? ¿Qué sucede con aquellos sujetos que no se comunican utilizando los códigos habituales (oral y/o escrito) sino signos y conductas como formas comunicativas (expresivas y/o comprensivas)? ¿Cómo podremos lograr la igualdad, la participación, la representatividad y la visibilización de usuarios de estos códigos comunicativos? ¿Cómo logramos la accesibilidad cognitiva?

Esa es nuestra propuesta: reflexionar, habilitar miradas, analizar la comunicación y generar propuestas y recursos educativos que tiendan hacia la inclusión desde la perspectiva de la diversidad comunicativa.

Objetivos

- Visibilizar y generar espacios de debate en relación a la diversidad comunicativa.
- Dar a conocer otras formas comunicativas y validarlas de acuerdo a su eficiencia, transparencia y economía.
- Reflexionar sobre posibles abordajes para usuarios de otras formas comunicativas.

Desarrollo

Muchas disciplinas han intentado definir la comunicación a fin de generar una conceptualización que permita visibilizar las interacciones entre sujetos desde sus elementos más fundamentales (emisor, receptor, mensaje, código, entre otros).

Desde nuestra perspectiva, situándonos sobre el paradigma social de la discapacidad y tomando como marco la Convención Sobre Las Personas Con Discapacidad (2006) en el art. 2:

“La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal (...)”.

En esta misma línea, Watzlawick (1967) indica que “comunicación es cualquier comportamiento que tiene lugar en presencia de otra persona. No es necesaria, por lo tanto, la intención de comunicar. Desde el punto de vista de la pragmática no existe en el interior del sistema de interacción la posibilidad de no comunicar: todo el comportamiento y no solo el discurso es comunicación”.

Torres Monreal (2001) nos muestra cómo sería el circuito comunicativo (tomado de Jakobson) si uno de los intervinientes utilizara otro código o forma comunicativa. En el circuito de la comunicación no verbal, el emisor se vale de soportes físicos o gestualidad, su mensaje está codificado a través de símbolos, signos y el receptor utiliza el tacto y la vista para recibir el mensaje.

Sí como sujetos verbales nos mantenemos en el circuito original y nuestros interlocutores son no verbales ¿cómo logramos que se dé la comunicación? Esto nos lleva a preguntarnos, ¿cómo acceden los estudiantes con diversidad comunicativa a los contenidos

cuando la escuela de nivel está dominada por la lengua oral como única forma discursiva? ¿Qué códigos debemos usar para que el estudiante acceda a la propuesta curricular? ¿cómo puede expresar sentimientos, contarnos qué hizo, decirnos qué le duele y por qué? ¿Puede contar una novedad en el intercambio? ¿Puede decir su nombre?

Entonces, ¿de qué se tratan estas formas comunicativas? Son las conductas, signos y códigos que utilizan los estudiantes con discapacidad como forma comunicativa expresiva y receptiva.

- Movimientos: indica con algún movimiento algo. Por ej: En juegos de mecimiento, se mueve para que continúe el juego.
- Objetos: utilizar objetos de la vida real que resulten familiares al usuario y que éste emplee en sus ambientes naturales. Un objeto representativo puede ser:
- Foto real: fotografías como medio alternativo tomadas de los objetos que el usuario emplea, y no con imágenes genéricas que encontramos en internet.
- Pictogramas: Un pictograma es un símbolo gráfico que representa a una persona, un objeto, un concepto, una actividad o un acontecimiento.
- Señas: pertenecientes a la Lengua de Señas Argentina.
- Braille.
- Palabra escrita.

Una vez que hayamos reconocido la forma comunicativa que el usuario utiliza comprensiva y expresivamente, esta haya sido interpretada por su interlocutor, mediada por un signo o utilizado un código, debemos considerar los propósitos de su comunicación o funciones comunicativas: el para qué de la comunicación. Las funciones comunicativas, se refieren a la razón para comunicarse, estas pueden incluir como simple o básicas: pedir atención, información, solicitar personas actividades, situaciones o cambios, protestar, preguntar, describir, realizar comentarios, narrar o narrar; y más complejas como bromear, mentir y persuadir.

Entonces, tanto la comunicación expresiva como receptiva estará mediada por diferentes códigos -multicódigos-. De esta forma, se valida la diversidad comunicativa del usuario, minimizamos las barreras y fomentamos la participación de la persona usuaria de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación a fin de brindar accesibilidad cognitiva.

¿A qué nos referimos con la accesibilidad cognitiva? como lo define la Organización Plena Inclusión (2020), es la “característica de los entornos, procesos, actividades, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que permiten la fácil comprensión y la comunicación”.

Conclusión

En general, el lenguaje verbal es considerado el único vehículo de aprendizaje y enseñanza en la escuela. La mayoría de los estudiantes son “sujetos verbales” y se considera que no requieren otras formas comunicativas para comprender y apropiarse de la información. Nada más lejos de la realidad. Pues, no solo un niño que no se comunica verbalmente puede utilizar estos recursos comunicativos, sino que todos nos vemos beneficiados por el uso de diversas formas comunicativas -en algún contexto- de acuerdo a la temática, al interés, a la motivación, etc.

El uso de formas comunicativas múltiples (simultáneas o consecutivas) son, en el caso de estudiantes con desafíos en la comunicación, el único medio para habilitar la comunicación, la interacción, sus posibilidades expresivas y comprensivas y la adquisición de aprendizajes. Si podemos respetar esta diversidad comunicativa y brindar recursos a nuestros estudiantes, recién entonces, estaremos garantizando su derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Referencias bibliográficas

Angiono, V. A., Fernández, M. C., Reuter, L. y Mercado, B. (2017). Comunicación aumentativa y trastornos de la comunicación y el lenguaje: Una mirada para efectivizar la comunicación y mejorar la calidad de vida. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.

Blahe, R. (2001). Calendarios. Escuela de Texas para Ciegos y disminuidos visuales. Impresión en español, Argentina 2003. Metodología Perkins.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Asamblea General de las Naciones Unidas.

Plena Inclusión España (2020). Posicionamiento sobre accesibilidad cognitiva. Editora Plena Inclusión España. Madrid,

Torres Monreal, S. (2001). Sistemas alternativos de comunicación. Manual de comunicación aumentativa y alternativa. Sistemas y estrategias. Ediciones Aljibe.

Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (1991). La teoría de la comunicación humana. Editorial Herder, Barcelona.

La propuesta pedagógica de Psicopedagogía Inicial en el marco de la Educación Temprana. Una experiencia de la modalidad de educación especial

Yanina Burgos

yanburgos1989@gmail.com

Tatiana Kunzevich

tatianakunzevich@gmail.com

Lis Mendoza

lispatriciamedoza@gmail.com

Centro de Educación e Intervenciones Tempranas, Río Grande

Síntesis

La presente ponencia tiene por objetivo dar a conocer la propuesta institucional denominada “Psicopedagogía Inicial” que se lleva a cabo en el Centro de Educación e Intervenciones Tempranas de la Modalidad de Educación Especial, de la ciudad de Río Grande, destinada a niños/as de 2 años de edad con discapacidad o en riesgo de padecerla.

Palabras clave: Educación Temprana - propuesta pedagógica - proceso de inclusión en salas de 2 y 3.

Desarrollo

Para dar cumplimiento con el objetivo del Centro Educación e Intervenciones Tempranas (en adelante CEIT), el cual consiste en “garantizar la atención a niños y niñas con discapacidad o en riesgo de padecerla en la primera infancia (de 0 a 3 años inclusive) desde un abordaje integral educativo-terapéutico” (según Decreto N° 532/23), se plantea la propuesta institucional de Psicopedagogía Inicial para niños/as de 2 años. Dicho espacio se organiza para el trabajo con un grupo de niños/as con el acompañamiento de docentes de grupo de educación temprana, en el que se abordan contenidos mediante actividades que permitan el desarrollo del lenguaje, el vínculo con pares, la manipulación de objetos, la imitación, la grafomotricidad, la psicomotricidad, rutinas, entre otras, de modo de construir saberes a partir del aprendizaje y el desarrollo integral, y proyectar a cada uno de los/as niños/as en procesos de inclusión en sala de 2 y 3 años en instituciones de nivel inicial.

En base lo antes mencionado y siguiendo a Pitluk (2007:202), “es necesario señalar otros aspectos de gran importancia que influyen en la modalidad de trabajo en esta sala requiriendo propuestas que pongan en juego aspectos con el fin de favorecer su desarrollo

enriqueciendo a los niños:

- La presencia del juego simbólico.
- El desarrollo del lenguaje verbal como un modo relativamente nuevo y básico de comunicación.
- El interés por su propio cuerpo y el reconocimiento de sus diversas partes, vinculado con el avance en las habilidades motrices.
- El inicio en la representación a través del dibujo.
- El interés creciente y cada vez más complejo de los objetos, sus características y relaciones, que lo lleva a un constante manipuleo de éstos.
- La necesidad de explorar el espacio.
- El lugar de lo expresivo: la música, la literatura, las artes visuales, la expresión o el trabajo corporal”.

Planificación Anual

En la planificación anual³ se plantean aspectos generales de lo que se trabajará en la sala a lo largo del año y lo que se quiere lograr. Esta instancia requiere recuperar lo planteado en el primer ciclo del Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Inicial y tomar aquellas cuestiones que enmarcan el trabajo durante el año escolar.

Desde el CEIT se propone organizar la misma tomando unidades didácticas como formato de planificación. Dichas unidades se proyectarán de manera anticipada y su duración será de 1 (un) mes aproximadamente. Cada equipo docente es responsable de la construcción de diferentes unidades, según el cronograma anual, seleccionando los ejes a trabajar según el Diseño Curricular.

Es importante mencionar que toda planificación es flexible, por lo que se plantea una proyección sujeta a modificaciones según las necesidades de los/as niños/as.

Por otro lado, es importante mencionar que la planificación anual debe abarcar aquellas instancias de implicancia institucional: efemérides más relevantes, día de la familia, entre otras.

Figura 1. Modelo de planificación anual CEIT.

³ Ver Pitluk, L. (2024). *Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas (pp.105). Disponible en: <https://archive.org/details/pitluk-l.-educar-en-el-jardi-n-maternal>.

PLANIFICACIÓN ANUAL

	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Responsables									
Temática de la Unidad didáctica									
Fecha de presentación									
Propósitos									
Contenidos	ÁREA: EJE:								

Planificaciones periódicas

Para concretar el trabajo planteado en la planificación anual, es necesario la elaboración de planificaciones periódicas que se organicen como unidades didácticas, secuencias didácticas o proyectos con una periodicidad de 15 días o un mes según los contenidos a abordar.

En relación a los componentes mínimos a desarrollar en la planificación como texto, ya sean estas organizadas a través de Unidades/Proyectos/Secuencias Didácticas, las mismas deben contener:

- Nombre de la unidad, proyecto, secuencia.
- Tiempo.
- Fundamentación.
- Objetivos / propósitos iniciales.
- Contenidos globalizados (seguir diseño curricular jurisdiccional).
- Actividades (listado general de las mismas, ya que se desarrollarán en detalle en la planificación diaria).
- Recursos.

Planificación Diaria

Siguiendo lo que plantea el Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial en concordancia con lo que plantea Pitluk (2007, p. 106), es importante que la propuesta de

enseñanza contenga actividades cotidianas, propuestas secuenciadas, y de juego espontáneo.

Las actividades cotidianas, o de resignificación de las actividades cotidianas abarcan aquellas relacionadas con los momentos de higiene, alimentación y sueño (según corresponda). En relación a las actividades que implican propuestas secuenciadas⁴, son aquellas que dan lugar a la construcción del contenido en el que se incluyen grados de presencia lúdica. Y por último las actividades de juego espontáneo, considerando al juego como área transversal, deben ser instancias enriquecedoras con el acompañamiento de los/as docentes.

Desde el CEIT se propone un formato que permita visualizar las actividades que se desarrollarán diariamente, para construir los contenidos según la planificación anual y los objetivos de cada clase. Por otro lado, se dará lugar al registro de alguna observación, en el caso de corresponder. Si bien no se requiere un detalle exhaustivo de las propuestas a desarrollar, es importante que las decisiones pedagógicas que adopte cada equipo docente se correspondan con las actividades planteadas en dicha planificación.

Es importante mencionar que lo descrito anteriormente es pausable de modificaciones según las sugerencias que puedan proponer, ya que es una propuesta inicial para organizar lo pedagógico en el marco del espacio institucional de psicopedagogía inicial.

Figura 2. Planificación diaria CEIT.

⁴ Ver Pitluk, L. (2024). *Educación en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Novedades Educativas (pp.107). Disponible en: <https://archive.org/details/pitluk-l.-educar-en-el-jardi-n-maternal>.

Planificación Psicopedagogía Inicial							
Docentes:				Turno:			
Unidad / Proyecto / Secuencia Didáctica							
Fecha	Objetivos	Contenidos	Actividades Cotidianas	Propuestas secuenciadas	Actividades de Juego Espontáneo	Materiales y recursos	Observaciones

Conclusiones

Entendemos que el espacio de Psicopedagogía Inicial es un espacio de socialización donde se respetan los tiempos individuales de adaptación y de aprendizajes de los niños y niñas que forman parte de este grupo.

Dentro de la propuesta áulica, se destaca el juego como el principal instrumento de enseñanza, que habilita a los niños y niñas a explorar a partir de su propio cuerpo, conocer el mundo que los rodea, siendo protagonistas de experiencias directas que se desarrollan a través de unidades didácticas con diferentes temáticas a lo largo del año que tienen una duración de aproximadamente un mes; uno de los objetivos principales es que los niños/as se vinculen con el entorno que los rodea: docentes y pares, fortaleciendo dichos vínculos. Como así también que reconozcan al espacio físico como lugar seguro, de afecto y confianza. Es por ello que cada una de las acciones llevadas a cabo deben ser significativas, ajustadas a las trayectorias de cada niño/a.

Referencias bibliográficas

Decreto Provincial N° 532/23: Creación del CEIT. Tierra del Fuego AelAS.

Decreto Provincial N° 772/23: Creación del CEIT. Tierra del Fuego AelAS.

Resolución M.E.C.C.yT. N° 1119/22. Lineamientos Jurisdiccionales de Educación Temprana. Tierra del Fuego AelAS.

Resolución M.E.C.C.yT. N° 5028/22. Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Inicial. Primer ciclo. Tierra del Fuego AelAS.

Pitluk, L. (2006). *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes*. Homo Sapiens. Buenos Aires.

Pitluk, L. (2007). *Educación en el Jardín Maternal*. Noveduc Libros. Buenos Aires.

Pitluk, L. (2016). *Las propuestas educativas y las Secuencias Didácticas en el Jardín Maternal*. Homo Sapiens. Buenos Aires.

Prácticas de acompañamiento a maestros parejas pedagógicas. Sentidos construidos por directivos y gabinetistas en dos escuelas de nivel primario de la ciudad de Ushuaia (2018-2019)

Silvia Cuevas Alcoba
silcucoba@gmail.com

Colegio Provincial Dr. José María Sobral. Ushuaia

Síntesis

Esta ponencia tiene por finalidad comunicar hallazgos de un proyecto de investigación que abordó el tema de los sentidos asociados a las prácticas de acompañamiento que realizan dos directoras y dos gabinetistas a maestros parejas pedagógicas (en adelante MPP) en dos escuelas de nivel primario de la ciudad de Ushuaia durante el periodo comprendido entre los años 2018-2019. Se trató de un estudio cualitativo de carácter exploratorio que utilizó como técnicas, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido de documentos normativos jurisdiccionales. En cuanto a la construcción y tratamiento de los datos se recurrió al método de comparación constante, en función del cual se construyeron categorías que nuclean los sentidos emergentes.

Un hallazgo importante está vinculado a las características que adquieren las prácticas de acompañamiento en cada coyuntura institucional, como así también a diferentes interpretaciones a las que se asocia el acompañamiento; por un lado, a una práctica de orientación y asesoramiento, a una práctica reflexiva, mientras que por otro lado subyace la idea de monitoreo y control. Asimismo, otro resultado está vinculado a la necesidad de sostener de manera sistemática las reuniones entre quienes acompañan trayectorias, dado que es una forma de materializar las prácticas de acompañamiento a MPP.

Palabras clave: Sentidos - parejas pedagógicas- prácticas de acompañamiento – nivel primario.

Introducción

En escenario y contexto donde cobra relevancia la INCLUSIÓN a partir de la vigencia de la LEN N° 26.206/06, la Ley Provincial de Educación N° 1018/14 como sujetos que formamos partes de las instituciones educativas nos preguntamos quizás ¿cómo ponemos en marcha los procesos de inclusión? Allí a partir de esa pregunta podríamos decir que una de las formas en que se efectiviza la inclusión es garantizando el acompañamiento, pero ¿qué es acompañar? ¿todos significamos de la misma manera a esta categoría teórica?

Si bien, esta categoría termina siendo un término muy utilizado en ámbitos educativos y también en otros, resulta paradójico encontrarse con que no hay muchos estudios que la aborden, esta escasamente definida, pero todos lo demandan (la encontramos en normativa nacional, jurisdiccional, documentos técnicos, documentos escolares). Entonces,

desnaturalizar, poner en tensión estos usos y costumbres de “acompañar” me inspiró a realizar este trabajo de investigación, para de esta manera indagar, y conocer si quizás ¿todos hablan de lo mismo cuando se habla de acompañamiento?

Puntualmente en relación al acompañamiento a parejas pedagógicas en instituciones educativas de nivel primario a nivel local se registra una vacancia al respecto, quizás sí hay estudios en relación al acompañamiento a estudiantes en procesos de acompañamiento, pero aquí otro interrogante que da lugar a este trabajo, ¿quién acompaña a quien debe acompañar a estudiantes con trayectorias no encauzadas para garantizar la inclusión?

En este marco, esta ponencia intenta comunicar y despejar qué se entiende por práctica de acompañamiento, qué prácticas entienden como tal las directoras y gabinetistas entrevistadas. Este estudio pretendió develar los sentidos que orientan las prácticas de acompañamiento, es decir, identificar los sentidos detrás de las prácticas de acompañamiento. Por ese motivo recurrí al análisis de las prácticas, tomando lo aportado por las entrevistadas, y al análisis de la normativa, en tanto marco que las regula.

Desarrollo

En primer lugar, resulta relevante conceptualizar las prácticas de acompañamiento desde las perspectivas teóricas aportadas por Guyot (2011), y Nicastro y Greco (2009), quienes manifiestan que acompañar implica reconocer que quien acompaña trayectorias necesariamente requiere “pensar a otros y pensar con otros”, trabajo que posibilita el establecimiento de contenidos y continentes de pensamiento.

Nicastro y Greco mencionan que “las prácticas de acompañamiento requieren de la definición de un encuadre que prescriba criterios, enuncie propósitos, recorte situaciones, abra el juego a definir abordajes posibles” (Nicastro y Greco, 2009: 27). Para el caso de este estudio el encuadre, en tanto marco de referencia que se toma para analizar, consistió en considerar el artículo N°24 de la Ley de Educación Provincial N°1018/14 que estipula las funciones de los gabinetistas, por otro lado, la Disposición SENP N°0001/13, normativa de la Supervisión Escolar del Nivel Primario, que oficia de marco para quienes se desempeñan como parejas pedagógicas en la provincia de Tierra del Fuego, y el PEI del gabinete de psicopedagogía y asistencia al escolar donde se explicitan las misiones, funciones de cada una de los profesionales que forman parte de esta institución.

En esta línea, se puede decir que, en la escuela, los diferentes actores institucionales construyen sentidos y significados del acompañamiento a partir de relaciones intersubjetivas que se dan en esta trama. Y estos sentidos construidos offician de marco de referencia a las intervenciones que realizan en clave de acompañamiento.

Entonces, una aproximación a los sentidos construidos por las directoras y las gabinetistas entrevistadas que orientan sus prácticas de acompañamiento a MPP permite comprender las esperabilidades en torno al sostenimiento de las trayectorias escolares no

encauzadas y la puesta en práctica (Ball, 2006) de políticas de apoyo en torno a lograr la inclusión escolar.

Asimismo, la perspectiva aportada permite, por tanto, visualizar los modos en que significan, en estas dos instituciones escolares del nivel primario, sus experiencias en relación a la función y aquellos sentidos subyacentes que inspiran a realizar determinadas prácticas en clave de acompañamiento.

Conclusión

Tomando en cuenta las diferentes perspectivas de los actores institucionales entrevistados (directivos, gabinetistas) en relación a los sentidos que orientan sus prácticas de acompañamiento a MPP, puede mencionarse que resulta notorio el hallazgo de que la mayoría de las entrevistadas asocian el acompañamiento a instancias de orientación, asesoramiento, y reflexión, mientras que por otro lado, esos sentidos coexisten con otros vinculados al control, el monitoreo y la evaluación de las prácticas de los MPP.

Otro hallazgo importante está relacionado al hecho de que una de las directoras desconocía la existencia de la disposición de la Supervisión Escolar que regula las misiones y las prácticas de acompañamiento desarrolladas con MPP. Por otra parte, quienes la conocen le otorgan escasa relevancia como marco orientador de la práctica de los MPP.

Siguiendo este planteo, es importante mencionar que, si bien hace dieciséis años los MPP se vienen desempeñando en las escuelas de nivel primario de la ciudad de Ushuaia, no se han registrado investigaciones locales que aborden el trabajo institucional que se realiza con ellos. Lo cual pone de relevancia la necesidad de realizar un trabajo desde diferentes instancias ministeriales con la normativa, y con las prácticas de esos actores y de quienes institucionalmente se asocian a su trabajo.

Teniendo en cuenta que la normativa existente no establece los requisitos para acceder a estos cargos, que lo prescripto tiene escaso poder performativo sobre las prácticas de acompañamiento a los MPP (para quienes la conocen), y que el documento de la Supervisión Escolar carece de significatividad para algunos directivos y gabinetistas, uno de los resultados refiere entonces a la necesidad de incluir en la agenda de la política educativa dispositivos tendientes a fortalecer el trabajo de acompañamiento a los MPP, cómo así regular el acceso al cargo y la función de las parejas pedagógicas.

A partir de lo expuesto anteriormente, se evidencia que la existencia de cargos de MPP, de horas cátedra, de normativa específica que regula la función, parecen ser condición necesaria pero no suficiente para instituir estas nuevas funciones vinculadas al sostenimiento de las trayectorias escolares.

Por otro lado, el análisis del material de campo muestra, también, que los diferentes actores institucionales entrevistados tienen la necesidad de mantener una articulación permanente entre ellos, a fin de trabajar de manera organizada en cuanto a las prácticas de acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes y para asegurar prácticas de

orientación y asesoramiento a la función del MPP. Sin embargo, en sus experiencias refieren a que la dinámica institucional cotidiana es un factor que incide obstaculizando el sostenimiento de las reuniones en las que se puede articular el trabajo en pos de favorecer la trayectoria de los estudiantes acompañados.

En la perspectiva de una de las directoras acompañar se asocia al sentido de intervenir para dar cumplimiento a las líneas y propósitos que forman parte de los documentos escolares y que funcionan como marco y modelo para cumplir su función. La intervención de los ED para ayudar a cumplir esos propósitos es una tarea que requiere siempre de un doble movimiento: interrumpir, cuestionar, corregir lo pedagógico en un sentido estricto, y a su vez promover las condiciones organizativas para que los espacios de encuentro pautados sean posibles de concretar entre gabinetistas y MPP. Asimismo, favorecer el contacto con el afuera institucional en este trabajo en red que el acompañamiento demanda.

Por su parte, las gabinetistas plantean las prácticas de acompañamiento en clave de ofrecimiento de posibilidades, de aprendizaje colectivo, ya que sostener reuniones de manera sistemática posibilita construir con otros/as, y acompañarse mutuamente. No obstante, admiten que cuesta sostener institucionalmente las reuniones pautadas.

Una de las directoras entrevistada, atribuye un conocimiento técnico a los gabinetistas, situación que es valorada como un inestimable aporte que suma a su tarea en el acompañamiento a los MPP. Aunque también oficia, en el caso de una de ellas, como argumento para no involucrarse en las reuniones técnicas en función de que delegan en los gabinetistas la potestad de acompañamiento a partir del saber/expertise atribuido.

Tanto las directoras, como las gabinetistas entrevistadas plantean la necesidad de que exista una formación específica para acceder a los cargos de parejas pedagógicas, manifestando a su vez la necesidad de modificar la modalidad de acceso a estos cargos. Sobre esta idea se evidencia la necesidad de generar políticas educativas que las regulen y atiendan para favorecer el acompañamiento de las trayectorias escolares no encauzadas.

Otro hallazgo importante está vinculado a los diferentes modos de entender el ejercicio de esta función por parte de las entrevistadas y a las diversas formas en las que puede insertarse el MPP en la dinámica institucional, a fin de lograr el acompañamiento de los estudiantes. En virtud de ello se observa que las prácticas de acompañamiento a MPP asumen características peculiares en cada coyuntura institucional, los ED lo reconocen como una necesidad, pero se remiten solo a crear condiciones organizativas para que otros se hagan cargo de realizarlo, porque consideran que no cuentan con un saber específico que les permita sostenerlo.

Que las directoras no se sientan en condiciones de acompañar pedagógicamente a los MPP denota un deslizamiento de sentidos en la especificidad del trabajo pedagógico de acompañamiento a las prácticas docentes que es inherente a su función. El desconocimiento de las características y dificultades psicopedagógicas y psicológicas de los estudiantes a

acompañar opera como razón para delegar el trabajo pedagógico con las prácticas docentes de enseñanza en otros actores institucionales.

Este último punto abre interrogantes que podrían considerarse para futuros trabajos de investigación; ¿cómo inciden los procesos de acompañamiento institucional a las prácticas de los MPP en las trayectorias escolares de los estudiantes acompañados?, ¿qué orientaciones, seguimientos requieren en su quehacer por parte de otros actores institucionales en tanto reconocen la falta de formación para enfrentar determinadas situaciones con sus estudiantes?, ¿qué saberes/competencias deberían tener quienes acompañan a los MPP en su tarea?

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge, Londres.

Gabinete de psicopedagogía y asistencia al escolar (2015). Proyecto educativo institucional. Ushuaia, TDF, Argentina.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad*. Lugar Editorial, Buenos Aires.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens, Santa Fe.

Talleres para adolescencias con trayectorias escolares fragilizadas en R.G

Emilia Bonadies
emiliafyt@gmail.com

María Fernanda Vedia
mfernandavedia@gmail.com

Programa Aprender Más, Río Grande

Síntesis

Esta ponencia expone el trabajo del Programa Aprender Más en el acompañamiento de adolescentes con trayectorias escolares fragilizadas en Río Grande, Tierra del Fuego. En particular, se centra en jóvenes bajo la tutela de la Dirección de Cuidados No Parentales, cuyas trayectorias presentan discontinuidades por diversas problemáticas personales, familiares y sociales.

Palabras clave: Adolescencias - acompañamiento socioeducativo - vulnerabilidad - vínculo - proyecto de vida - autonomía.

Introducción

La siguiente ponencia expresa el trabajo que se realiza con adolescentes que presentan una trayectoria escolar fragilizada desde el Programa Aprender Más, ya sea por asistencia intermitente al establecimiento escolar en el cual registran su matrícula, porque se encuentran atravesando diferentes situaciones respecto a sus relaciones en el contexto familiar, por no lograr un vínculo con sus pares y/o docentes dentro del ámbito educativo, entre otras.

Desde el Programa Aprender Más Río Grande Tierra del Fuego, en el transcurso del año 2022, promotoras y promotores socioeducativos acompañan a jóvenes que se encuentran bajo la tutela de la Dirección de Cuidados No Parentales (DCNP) perteneciente a la Secretaría de Niñez, Familia y Adolescencia.

En un principio el acompañamiento fue dentro de las Residencias de Cuidados No Parentales, donde residían las y los jóvenes, generando un espacio de escucha, juego, orientación y en ocasiones de apoyo escolar. Luego, de acuerdo a las necesidades de cada joven, el desarrollo de las actividades se fue transformando, implicando el acompañamiento de los y las promotoras socioeducativas a charlas y paseos de índole educativo, talleres con proyecto de vida, reuniones con los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de las instituciones escolares a las que pertenecían las y los jóvenes, entre otras.

Este año, la impronta del acompañamiento a las trayectorias escolares que se encuentran fragilizadas por diferentes circunstancias, hace énfasis en convocar a dichas adolescencias a participar de talleres que se brindan desde el programa.

El taller que particularmente se expone en esta ponencia, “Construyendo Adolescencias Autónomas”, es llevado a cabo en los barrios Márgen Sur y Chacra 2, una vez por semana en cada barrio, adecuando los horarios a aquellos que resulten convenientes para las y los adolescentes convocados.

El plan de intervención de este proyecto consta de tres momentos: en principio, realizar actividades para generar el vínculo entre los sujetos adolescentes y los/as promotoras socioeducativas que luego permitiría trabajar en conjunto el desarrollo de la autonomía y habilidades sociales, como también el fortalecimiento de su trayectoria educativa. Durante el segundo momento, las intervenciones del equipo se centran en propuestas de carácter pedagógico divididas en tres grupos: Desarrollo y Producción de la Lectoescritura, ESI/Salud y Economía popular. Por último, trabajar de manera articulada en el posible retorno de los y las adolescentes a las instituciones escolares.

Objetivos:

1. Analizar los factores que influyen en la fragilización de la trayectoria escolar en adolescentes.
2. Sensibilizar la importancia del acompañamiento de las y los promotores socioeducativos con adolescentes que estén atravesados por la Secretaría de Niñez, Familia y Adolescencia.
3. Compartir experiencias y estrategias de acompañamiento socioeducativo.
4. Destacar y fomentar la importancia del trabajo en red entre los entes que interpelan a las y los adolescentes, Institución educativa (EOE), Aprender más, DCNP, Salud (Adolescencia).

Desarrollo

El programa Aprender Más surge como estrategia para acompañar a jóvenes con trayectorias escolares con intermitencia o discontinuidad pos pandemia, en Río Grande Tierra del Fuego.

A mediados del año 2022 parte del equipo de promotores socioeducativos del programa, especifica su acompañamiento en las residencias que pertenecen a la DCNP. En estas residencias se encontraban adolescentes con trayectorias escolares fragilizadas, por lo que este equipo, procede a realizar estrategias de trabajo, acompañamiento personalizado, apoyo escolar, reuniones con el equipo de la DCNP y con equipos de EOE de los diferentes establecimientos educativos a los que asisten las y los jóvenes.

En el año 2023 el acompañamiento por parte de las y los promotores socioeducativos fue la de continuar la articulación con la DCNP, con los equipos de EOE de las y los jóvenes, programa “Aprendo en mi barrio”, con el área de salud, espacios recreativos y formativos para jóvenes, como también actividades dentro y fuera de residencias con fines recreativos/didácticos.

En el año 2024 teniendo en cuenta el trabajo en red realizado, el acompañamiento de las diferentes trayectorias, las reuniones con los equipos institucionales, surge como necesidad y propuesta acompañar esta vez a las y los jóvenes en pos de su autonomía y proyecto de vida.

Por lo que este equipo, propone talleres para todas las adolescencias que se encuentran atravesadas por las diferentes áreas de la Secretaría de Niñez. Esto requiere encuentros que sistematizan el continuo trabajo en red y la actualización de información que permitirá llevar un registro de las y los adolescentes convocados y por convocar.

Este proyecto pretende tomar conocimiento y reconocer cuáles son las problemáticas, necesidades, percepciones y opiniones de las adolescencias, y, de acuerdo a esto, que las intervenciones socioeducativas funcionen como bases para una verdadera inclusión ciudadana, que permitan al sujeto adolescente convertirse en protagonista de sus propios procesos de aprendizaje, fortaleciendo de esta manera, el autoestima, la confianza y, a partir del trabajo colectivo, fomentar la construcción de vínculos entre pares y el desarrollo de habilidades sociales fundamentales.

En un principio los talleres serán de carácter artístico-recreativos que pretenden (en este primer momento), generar el vínculo entre los sujetos adolescentes y los/as promotoras socioeducativas que luego permitirá trabajar en conjunto el fortalecimiento de su trayectoria educativa.

Durante el segundo momento, las intervenciones del equipo se centrarán en propuestas de carácter pedagógico divididas en tres grupos: Desarrollo y producción de la Lectoescritura, ESI/Salud y Economía popular. Estas propuestas tendrán el objetivo de facilitar herramientas que inciden de manera positiva en la vida diaria de los adolescentes, ya sea aportando conocimientos y habilidades a sus trayectorias escolares o para el transcurso de la vida adulta.

Estos talleres cuentan con un momento destinado a la merienda, donde se genera un ambiente en el cual se comparten historias, anécdotas y momentos de escucha. Una vez que las y los adolescentes crean el vínculo con las/los promotores socioeducativos, sienten que tienen mucho para contar y la libertad para hacerlo.

A medida que transcurren los talleres, la comunicación con las diferentes instituciones involucradas es primordial para un buen acompañamiento y un posible retorno de los y las adolescentes a las instituciones escolares, de esta manera es muy importante que el trabajo en red continúe más allá que las trayectorias hayan retornado a la Escuela. Esta situación invita

a todo el personal educativo a pensar en herramientas para sostener la permanencia en el establecimiento educativo.

Conclusión

El acompañamiento que llevan a cabo las y los promotores socioeducativos con adolescentes es fundamental para abordar las necesidades o situaciones complejas que enfrentan en sus trayectorias escolares y personales.

A través de un enfoque integral y colaborativo, el promotor socioeducativo puede proporcionar apoyo emocional, social y académico para fortalecer la resiliencia y autoestima de las y los adolescentes. Sin embargo, este acompañamiento no podría realizarse sin el esencial trabajo en red con las instituciones escolares, área de salud y el servicio de adolescencia, familia/tutores/DCNP y el programa Aprender Más. Este trabajo interinstitucional permite una visión integral de las necesidades de las y los adolescentes, el enfoque necesario y coordinado para abordar los diferentes desafíos, el uso eficiente de los recursos, herramientas y habilidades para realizar un impacto significativo en la vida de las adolescencias.

El objetivo primordial de todo este trabajo interdisciplinario es que las y los adolescentes que se encuentren en una situación de vulnerabilidad, logren obtener el acceso a una educación inclusiva que les permita desarrollar sus habilidades y potencialidades, disfrutar de un entorno seguro que les brinde estabilidad y bienestar, conocer y tener acceso a los servicios de salud integral, recibir apoyo emocional para abordar los diferentes desafíos que se presenten.

Referencias bibliográficas

Programa Nacional Volvé a la Escuela. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/educacion/volvealaescuela>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2023). Derechos de niñas, niños y adolescentes. - 3a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008170.pdf>

Semillas mapuche en Tierra del Fuego, una mirada hacia la inclusión multicultural

Alejandra Cayun

alejandrabeatrizcayun@gmail.com

Camila Guichacoy

cbguichacoy@gmail.com

Maximiliano Lipihual

maximilianolipihual@gmail.com

Facundo Quediman

quedimanfacundo@gmail.com

Cátedra Libre de Pueblos Originarios
de la Universidad de Tierra del Fuego AelIAS

Síntesis

El propósito de esta ponencia es compartir la experiencia de enseñanza de la cultura ancestral mapuche en los colegios, poniendo énfasis en su lengua, costumbres y saberes transmitidos a través de generaciones, proponiendo el trabajo con algunos de sus elementos clave como los números, las comidas típicas, las leyendas y los relatos. Este enfoque tiene especial relevancia en la región de Tierra del Fuego, donde reside una significativa población Mapuche. El objetivo es promover la preservación y el respeto por esta rica herencia cultural entre las nuevas generaciones.

Palabras clave: Multiculturalidad - inclusión.

Introducción

Nuestro propósito es compartir la experiencia de enseñanza de la cultura ancestral mapuche en los colegios, poniendo énfasis en su lengua, costumbres y saberes transmitidos a través de generaciones es decir el objetivo es promover la preservación y el respeto por esta rica herencia cultural entre las nuevas generaciones.

Les hacemos esta pregunta como docentes responsables al frente de las aulas... ¿Quién no conoce o no reconoce a un Millalonco, Gueicha, Guichacoy entre sus alumnos? Estos no son solo apellidos, sino kupalmes, que en castellano se traduce como linaje ancestral. Cada uno de estos kupalmes encierra una historia, un misticismo que alimenta nuestras raíces más profundas.

Nuestros niños no deberían sentir vergüenza o desconocimiento de sus orígenes, deberían poder vivir su cultura en total libertad, lejos de la discriminación, formando parte de una república pluralista, intercultural e inclusiva.

Nos gustaría proponer que se implementen programas educativos que incluyan talleres, charlas y actividades culturales donde se invite a los miembros de las comunidades indígenas a compartir sus conocimientos y experiencias. De esta manera, se fomentará un mayor respeto y aprecio por la diversidad cultural, y se contribuirá a la eliminación de prejuicios y estereotipos.

En conclusión, hacemos un llamado a todos los presentes a unir fuerzas en esta lucha por la inclusión y el reconocimiento de los pueblos originarios en la educación. Solo a través del respeto, la comprensión y la valorización de nuestra diversidad cultural, podremos construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva para todos.

Como sabemos, la cuestión indígena tiene profundas raíces históricas y culturales y en la actualidad, cuenta con un respaldo legal significativo. Este respaldo no solo proviene de leyes nacionales, sino también de acuerdos y tratados internacionales, además de un vasto océano de jurisprudencia que abraza el tema. Cuando referimos a nuestra legislación interna por ejemplo contamos con tres instrumentos clave:

A. **CONSTITUCIÓN NACIONAL, art. 75, inc. 17:** El cual establece un poderoso mandato a favor de los pueblos originarios. Este “reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, garantiza el respeto a su identidad y también el derecho a una educación bilingüe e intercultural”.

B. **LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL N° 26.206, art. 52:** Para hacer un breve resumen de esta norma, esta ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17. Dentro de ella nos encontramos con la forma en que se estructura el Sistema Educativo Nacional estipulando que comprende cuatro Niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-; y ocho Modalidades siendo la intercultural bilingüe una de ellas.

C. **LEY DE EDUCACIÓN DE TIERRA DEL FUEGO N° 1.018:** Esta ley también vuelve a estructurar el sistema educativo provincial, organizándolo en cuatro niveles y ocho modalidades, destacando nuevamente la educación multicultural e intercultural bilingüe en su art. 83. Este también menciona Principios, Derechos y Garantías de Políticas Educativas y cuando abarca lo relacionado con la educación primaria esta establece que tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común que promueva el pensamiento reflexivo de los estudiantes. Y cuando articula lo respectivo a la educación secundaria, establece que son sus objetivos brindar una formación ética que permita a los estudiantes respetar los derechos humanos, que rechacen todo tipo de discriminación y preserven el patrimonio natural y cultural. Y como se mencionó anteriormente, e igual que la ley N° 26.206, esta ley provincial también estructura la educación en niveles y modalidades y nuevamente vuelve a hablarnos de la educación multicultural e intercultural bilingüe, definiéndola como una modalidad del sistema educativo en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Por último establece que el Estado provincial tiene la responsabilidad de hacer realidad la Educación Multicultural e Intercultural Bilingüe en un ambiente de respeto y colaboración. Y

que para ello, debe crear espacios de participación donde los pueblos originarios puedan contribuir y dar sus perspectivas en la toma de decisiones educativas.

Figura 1. Dialogando con instituciones educativas.



Referencias bibliográficas

Cátedra Libre de Pueblos Originarios UNTDF (2022). Día de los Pueblos Originarios [Conversatorio].

Escuela Cono Sur (2023). Conmemorar el “Último día de Libertad de los Pueblos Originarios” <https://docs.google.com/document/d/1ldcMR1y8srHOWcJ4Lqeux2mgqX-o62Pq/edit>

Eduardo Galeano (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

Orihuela, A. M. (2021). *Constitución Nacional: Comentada*. Estudio, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Secretaría de Derechos Humanos y Diversidad de la Provincia de TDF AIAS (2023). DDHH, Genocidio Indígena y Diversidad Cultural [Conversatorio].

UNTDF (2023). Conociendo la voz del che: Taller básico de mapudungun destinado a infancias. Obtenido de: <https://untdf.edu.ar/noticias/2575>

Zarini, H. J. (2016). *Constitución Argentina: Comentada y concordada*. Astrea, Ciudad de Buenos Aires.

Eje temático

**Enseñar y Aprender: procesos de
acompañamiento a la alfabetización escolar**

Estrategias pedagógicas que promueven la motivación intrínseca

Pág. 65

Lorena García
lorepspgarcia@gmail.com

Ana Martí
anaelizabethmarti@gmail.com
Escuela Provincial N° 32 "IYU". Río Grande

Síntesis

La enseñanza de contenidos y habilidades requiere intervenciones educativas intencionales destinadas a fomentar actitudes de autorregulación que conduzcan al rendimiento académico y la satisfacción del aprendizaje. Desde esta prerrogativa, los docentes deben atender la necesidad de centrarse en la aplicación de estrategias de aprendizaje apropiadas que influyan positivamente en la dirección de la motivación intrínseca de los niños para aprender desde una perspectiva de crecimiento, en lugar de simplemente cumplir con los requisitos institucionales.

Este trabajo de investigación se propuso como objetivo general indagar sobre estrategias pedagógicas que promueven la motivación intrínseca en estudiantes de primer ciclo de la escuela primaria que asisten al área de recuperación de saberes. Mediante el desarrollo de una secuencia pedagógica se extrajeron observaciones y notas de campo, finalizada la cual se realizaron entrevistas semiestructuradas. Los resultados obtenidos en el campo confirmaron que la alianza entre estrategias pedagógicas y motivación intrínseca contribuyó positivamente a la resignificación de las clases de refuerzo, la experimentación de conductas percibidas como competentes, la promoción de intercambios que incrementan las propias posibilidades de expresión, la satisfacción de aprender desde la curiosidad y lo novedoso y la autonomía generada por el interés y el disfrute.

Palabras clave: Motivación intrínseca - estrategias pedagógicas - primer ciclo de nivel primario.

Introducción

Estrategias pedagógicas que promueven la motivación intrínseca

La escuela es un lugar común (Dussel, 2022) donde los conocimientos que se construyen y los horizontes que se amplían requieren de acciones pedagógicas de alta incidencia. Huertas (1997) y Ryan y Deci (2000) sostienen que existe una fuerte relación entre las estrategias pedagógicas como parte de la función de enseñar y la motivación intrínseca como impulsor de crecimiento y aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza debe promover la autonomía, la capacidad de elección y la responsabilidad. Es justo estas prerrogativas las que sustentan el trabajo pedagógico en la Escuela Provincial N° 32 cuyo objetivo es fortalecer las habilidades lectoescritoras de estudiantes de primer ciclo, considerando la heterogeneidad del grupo y el capital cultural incorporado (Bourdieu, 1987).

La motivación intrínseca es fundamental para el aprendizaje. Sin embargo, muchos estudiantes con menor capital cultural, carecen de confianza en sus habilidades y muestran poca motivación. El área de recuperación de la escuela busca cambiar esta situación, implementando estrategias pedagógicas que fomenten el deseo natural de aprender.

Este estudio tuvo como objetivo identificar estrategias que promuevan la motivación intrínseca en los estudiantes basándose en la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000) que destaca la importancia de la autonomía, la competencia y el apoyo social.

Según Naranjo Pereira (2009), Huertas y Montero (2003), Alonso Tapia (2005) y Litwin (2008), las estrategias pedagógicas deben suscitar la curiosidad a través de actividades interesantes y desafiantes, se adapten a las necesidades y gustos de los estudiantes. Entre las estrategias recomendadas están fomentar la autonomía, permitir que los estudiantes tomen decisiones y sean responsables de su propio aprendizaje, y reconocer sus avances con retroalimentación constructiva. Al implementar estas estrategias, se espera que los estudiantes aumenten su motivación intrínseca y mejoren sus resultados académicos.

Método

El presente trabajo siguió una ruta cualitativa y un diseño de investigación-acción (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018) con una muestra heterogénea de doce estudiantes de ambos géneros entre 6 y 8 años que asisten al área de refuerzo de saberes. Esta metodología permitió observar procesos y experiencias desde el mismo horizonte de los implicados para comprender los fenómenos según la significación que ellos mismos le otorgan (Troncoso Pantoja y Amaya Placencia, 2017).

La propuesta pedagógica estuvo enmarcada en el proyecto: “No hay gato como el mío” y constó de dos sesiones de ochenta minutos en dos días consecutivos. Durante la primera sesión se compartieron con los chicos los objetivos del trabajo, se dialogó alrededor del tópico mascotas, se continuó con una lluvia de ideas sobre lo que les genera curiosidad acerca de los gatos. Luego, aplicaron a la pintura de una silueta de gato toda la información relevada al principio.

En la segunda sesión se realizó la exploración y selección del texto dentro de una variedad literaria. Adicionalmente se hizo la lectura y el trabajo de comprensión para luego escribir en borrador aquello que satisfacía la curiosidad despertada. Finalmente, se desarrolló un debate y contraste sobre la respuesta que dio el texto con la lluvia de ideas.

Las estrategias aplicadas fueron: interesarse por lo que les gusta, despertar la curiosidad, compartir los objetivos, estimular el sentimiento de competencia. Por su parte, las tareas específicas de alfabetización fueron: lectura compartida e individual, escritura compartida, individual y mediada, reflexión sobre las unidades lingüísticas a partir de una necesidad (letra, sonido, palabra, frase). La docente generó situaciones en las que los estudiantes debieron discutir sobre la manera conveniente y convencional de escribir una palabra y esto resultó favorecido por la interacción grupal.

Al finalizar la secuencia pedagógica, se realizaron entrevistas semiestructuradas en las que los alumnos expresaron su experiencia con las actividades. Las entrevistas mostraron una excelente predisposición por parte de los estudiantes.

Los resultados se organizaron en dos temas principales: conductas motivadas intrínsecamente y estrategias pedagógicas que generan motivación intrínseca. El primer tema puso el foco en aquellas conductas que denotan autonomía y las que aluden al sentimiento de competencia. El segundo tema destacó aquellas estrategias que se centraron en los intereses de los estudiantes, estimularon el sentimiento de competencia y despertaron la curiosidad.

Conclusiones

Los datos obtenidos confirmaron que la alianza entre las estrategias pedagógicas y la motivación intrínseca resultó clave para resignificar las clases de refuerzo, fomentar conductas percibidas como competentes, promover intercambios enriquecedores y generar interés y disfrute. Por su parte, considerar los intereses de los estudiantes desde el inicio de la planificación fomenta su autonomía y deseo de aprender, algo que impactó positivamente en sus habilidades de escribir según sus propias posibilidades. Al proporcionarles oportunidades para tomar decisiones y sentirse competentes, los estudiantes mostraron un mayor interés en las actividades y un mejor desempeño. Por último, diseñar actividades alineadas con las necesidades e intereses de los estudiantes permite promover una motivación intrínseca duradera y esto coincide con los aportes de autores que nutren la investigación (Huertas y Montero, 2003; Alonso Tapia, 2005; Valenzuela Carreño, 2007; Litwin, 2008; Naranjo Pereira, 2009; Curione y Huertas, 2016).

En resumen, este estudio resalta la importancia de enfocar la enseñanza en el estudiante como agente activo de su propio aprendizaje para lograr mejores resultados.

Algunas preguntas problematizadoras que abren debate son las siguientes. Imaginemos un escenario donde los estudiantes puedan elegir libremente los temas a profundizar y el ritmo de trabajo. ¿Cómo cree que esto afectaría a su motivación y a la manifestación de conductas autodeterminadas? ¿De qué manera una investigación en el

segundo ciclo puede contribuir a una mejor comprensión de las necesidades y desafíos de los estudiantes en esta etapa, y cómo esto podría traducirse en el diseño de estrategias de enseñanza más adecuadas que promuevan la motivación intrínseca? ¿Qué evidencias observan los docentes del grado respecto al impacto de los aprendizajes en el área de refuerzo de saberes en la motivación y el compromiso de los estudiantes en sus actividades diarias?

Referencias bibliográficas

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Ediciones Morata.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.

Curione, K., y Huertas, J. A. (2016). Teorías cognitivas de la motivación humana. A. Vásquez Echeverría (Ed.) *Manual de introducción a la psicología cognitiva*. Udelar.

Dussel, I. (2022). *La escuela nos provee de ciertas experiencias de qué es lo común*. Co.labora.red. Disponible en: <https://carlosmagro.wordpress.com/2022/02/03/ines-dussel-la-escuela-nos-provee-de-ciertas-experiencias-de-que-es-lo-comun/>

Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo Educación. *Revista Educación* 33(2), 153-170.

Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.

Valenzuela Carreño, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e pesquisa*, 33, 409-426.

Enseñar y aprender: procesos de acompañamiento a la alfabetización escolar: propuestas y reflexiones sobre la enseñanza contextualizada de inglés en el nivel primario

Ethel N. Revello Barovero
erevello@untdf.edu.ar

Coordinación de Lenguas Extranjeras
Escuela Provincial N° 38 "Presidente Raúl Ricardo Alfonsín"
UNTDF

Síntesis

Este artículo aborda los desafíos y soluciones en la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina desde una perspectiva particular en la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. A pesar de las diferencias de cobertura y acceso a la educación en lenguas extranjeras entre diversas modalidades y sectores (público y privado, urbano y rural), se destaca la importancia de implementar la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel primario para promover la equidad y garantizar la democratización de la educación, conforme a la Ley de Educación Nacional. Desde 2010, la Escuela N° 38 "Presidente Raúl Ricardo Alfonsín" ha incluido la enseñanza del inglés con clases virtuales sincrónicas y proyectos como la Feria de Ciencias para contextualizar y enriquecer el aprendizaje. Este enfoque interdisciplinario y colaborativo mejora las habilidades lingüísticas y comunicativas de cada estudiante y fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de trabajo en equipo entre docentes y entre el grupo de estudiantes. La planificación de las clases de inglés acorde a los ejes delineados en el Diseño Curricular Jurisdiccional contribuye a la preparación de cada estudiante para interactuar con diversas culturas y enfrentar los desafíos del mundo actual.

Palabras clave: Enseñanza de inglés - nivel primario - educación contextualizada - equidad educativa.

Introducción

Nuestro país y en especial en la provincia Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur, todavía afronta el desafío de la enseñanza de las lenguas extranjeras en términos de cobertura y acceso dado que las diferentes jurisdicciones no se benefician con las mismas posibilidades dependiendo del sector de gestión (estatal y privado) y el ámbito (urbano y rural). Este panorama fundamenta la necesidad de la implementación de la enseñanza de la lengua extranjera en el nivel primario para poner en práctica el principio de equidad y garantizar el acceso a la educación tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional. A partir del año 2010 se incluye la enseñanza de la lengua extranjera inglés en la Escuela N° 38 "Presidente Raúl Ricardo Alfonsín" (siendo esta la única escuela ubicada en el Sector Antártico Argentino y la más aislada). Desde entonces las clases virtuales sincrónicas se han realizado de manera continua mientras la escuela ha estado abierta.

En las clases virtuales de inglés, que si bien son diseñadas y planificadas en la ciudad de Ushuaia, son pensadas en el contexto geopolítico en el que se encuentra la escuela y muestran un vínculo y una interrelación con las interacciones entre las escuelas de la Isla Grande de Tierra del Fuego y la comunidad de la Base Esperanza y sus problemáticas. Pensar en la escuela en red, en comunidad, implica generar lazos lejos del aislamiento y la soledad. Feria de Ciencias es un espacio ideal para fortalecer el aprendizaje y contextualizar la enseñanza de la o las lenguas.

El primer objetivo de este proyecto es promover la equidad educativa con la propuesta de un proyecto que surge a partir de una pregunta problema: ¿Por qué no hay árboles en la Antártida? Trabajar el vocabulario referido a la flora antártica en inglés y reflexionar sobre las causas de este problema. Al buscar en la dotación con una encuesta sobre el origen de la falta de árboles, se desarrollan habilidades multidisciplinares -otro de los objetivos- ya que se debió consultar con el meteorólogo por el clima y los fenómenos naturales que iban presenciando a medida que transcurría el año, como es el parhelio -la visualización de tres soles-, investigar con una paleontóloga sobre las eras geológicas y por qué hay fósiles de plantas y no se ven los árboles. El trabajo se hizo con toda la comunidad de la Base Esperanza. Esto ayudó a completar otro de los objetivos: involucrar a toda la comunidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, crear lazos y fomentar la colaboración entre estudiantes, docentes e investigadores. Para buscar información se aprovecharon las nuevas tecnologías que permitieron las conexiones sincrónicas con especialistas del Centro Austral de Investigaciones Científicas, la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Estos intercambios con expertos reflejan el compromiso con la calidad educativa y prepara al grupo de estudiantes que participan del proyecto a enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más intercomunicado.

Desarrollo

El objeto de estudio de este proyecto es investigar y comprender las características particulares del clima en Base Esperanza y su influencia en el paisaje y la vida cotidiana. El proyecto se centra en la pregunta problemática de por qué no hay árboles en la Antártida y explora hipótesis relacionadas con las condiciones climáticas y del suelo que impiden el crecimiento de árboles en esta región. A través de observaciones, experimentación y análisis de datos meteorológicos, el estudio busca proporcionar respuestas y fomentar el aprendizaje interdisciplinario en ciencias y lenguas extranjeras. El trabajo en la planificación de las clases de inglés consistió en formular las preguntas en inglés al meteorólogo y volcar las respuestas en fichas de recolección de datos.

Trabajar en ciencias sin pensar en la lengua es imposible. Para investigar y transmitir los conocimientos, es necesaria la lengua. ¿Por qué se incluye la lengua extranjera inglés en este proyecto? Se trata de entender lo cotidiano y compartirlo con otros; es tomar conciencia del lugar donde se encuentra la escuela en el planeta y comprender que desde allí se puede transmitir lo que el grupo estudiantil vive y experimenta todos los días. El contacto con la lengua extranjera inglés en este lugar es diferente al del resto de la provincia. A pesar de encontrarse en un contexto geográfico alejado de las grandes urbes, a partir de septiembre

pueden ser visitados por turistas de todas partes del mundo ansiosos por conocer y contactar con la comunidad de la Base. El antes llamado Fortín Sargento Cabral es un lugar de visita de cruceros a partir del mes de septiembre y hasta el retorno al continente americano la comunidad de la base Esperanza debe estar preparada para posibles encuentros con otras culturas. Aprender a vivir con la diferencia es un arte. Aprender una lengua extranjera propicia la reflexión acerca de la propia cultura y la ampliación de la propia visión del mundo.

En la comunidad escolar de esta institución se crea un crisol multicultural en donde es primordial adoptar una postura conciliadora e integradora abogando por una educación intercultural. Cada estudiante viene de una provincia o ciudad diferente de nuestro país y tiene trayectorias escolares diferentes.

Sylvia Schmelkes (1994) afirma que, si bien planificar a nivel central es importante y necesario, al hacerlo se cometen dos errores: por un lado, se supone que todas las escuelas de la jurisdicción son similares, y que todas ellas se parecen a una escuela urbana, de organización completa, con un maestro por grado, con un director de oficio, y con recursos suficientes para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no es así ya que la realidad de las escuelas en nuestro país es heterogénea. La escuela típica no existe. Y, por otra parte, desde la planificación central se supone que la demanda educativa está dada de manera idéntica en todas las escuelas (p. 41).

La Escuela N° 38 comparte algunas similitudes con la modalidad rural, como es el hecho de trabajar en un multigrado, pero tiene muchas particularidades. Una de ellas es el aislamiento -es la única en todo el continente Antártico y es de difícil acceso-. La tecnología ha hecho que la comunicación con distintas partes del mundo sea una actividad rutinaria y fácil y acorta las distancias y el tiempo. Esta característica ofrece la posibilidad de un contacto directo con las familias y otras escuelas argentinas del continente o de la misma provincia y con diversas culturas mundiales haciendo que seamos más conscientes de la nuestra propia y de cuáles son las similitudes o diferencias con ellas.

El diseño curricular jurisdiccional hace referencia al artículo 30 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) donde plantea en uno de sus objetivos desarrollar las competencias lingüísticas orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera. Se explica que de esta manera se incluye la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera como un derecho ineludible y como sumamente importante para el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de cada estudiante. Integrar la enseñanza de la lengua extranjera inglés junto con las de las otras ciencias es pararse desde un lugar que permite desarrollar una variedad de habilidades en diferentes disciplinas. Esto promueve:

1. El pensamiento científico en la toma de decisiones.
2. La proactividad de cada estudiante.
3. La capacidad de trabajo en equipo.

4. La habilidad de comunicación de cada estudiante.
5. La creatividad y la imaginación.
6. La motricidad fina.
7. La capacidad de resolución de problemas.
8. La confianza en sí mismo y la capacidad de recuperación frente a conflictos para aprender de los errores.
9. El pensamiento lógico.
10. La experimentación, el pensamiento crítico, la improvisación y la curiosidad.
11. El uso de las nuevas tecnologías.
12. Las conexiones socioemocionales y cognitivas del cerebro.

Conclusión

En este proyecto se concibe a la enseñanza y al aprendizaje de una lengua extranjera igualmente trascendental para la formación integral de cada estudiante ya que contribuye también a la reflexión en torno a la dimensión ética política e intercultural y al desarrollo del pensamiento crítico.

Para defender el espacio geopolítico en el que vive una persona, necesariamente debe conocerlo profundamente. A través de la enseñanza de la lengua extranjera por proyectos interdisciplinarios el foco se corre de lo meramente lingüístico a lo significativo por medio del desarrollo de la literacidad crítica. Así se consolida el trabajo áulico y la decisión acertada de incluir inglés en las currículas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia.

Referencias bibliográficas

Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Gobierno del Estado de Guanajuato, Secretaría de Educación.

Eje temático

Experiencias de trabajo transversal que han incidido en mejoras de procesos de enseñanza y/o de aprendizajes

Articulación de contenidos intra y entre espacios curriculares afines

Gabriela Ameri

gabrielaameri@gmail.com

Claudia Montoya

cfmontoya94@gmail.com

Colegio Integral de Educación Río Grande

Síntesis

El presente Plan Estratégico de Mejora Escolar se origina en el marco de del Programa Provincial de Actualización Docente “Transformando la Educación” que tiene como eje para el 2024, en el cual se propuso la producción de un instrumento de Intervención educativa que tenga como fin el abordaje de una problemática de institucional. En este sentido se desarrolló el presente proyecto “Articulación de contenidos intra y entre espacios curriculares afines”. Una de las problemáticas que se pudo detectar está vinculada a la articulación de los contenidos hacia el interior de cada área y entre áreas afines. Esta problemática afecta directamente el aprendizaje significativo de los estudiantes lo cual hace visibles límites entre contenidos, que luego se transmiten en unidades curriculares y en asignaturas cuyas fronteras están claramente delimitadas. Creemos que una mayor articulación de los contenidos dentro de cada área y una mejor articulación de los contenidos entre áreas afines permitirá que los aprendizajes sean realmente significativos. En este sentido se puso en marcha el Plan Estratégico de Mejora Escolar que se desarrollará desde el segundo cuatrimestre del 2024 y el ciclo lectivo 2025.

Palabras clave: Articulación – contenidos - áreas – curriculares – aprendizaje - significativo.

Introducción

En el ámbito educativo, uno de los desafíos constantes es la articulación efectiva de los contenidos curriculares, tanto dentro de cada área disciplinar como entre distintas áreas de conocimiento. Esta problemática se encuadra dentro de la dimensión pedagógica, y tiene su origen en la compartimentación del saber, la cual se ve sostenida por la estructuración tradicional del sistema educativo del nivel secundario en el que las disciplinas compartimentadas y estancas junto a la asignación de horas cátedra en función del área de experticia docente Terigi F. (2008), que limita la posibilidad de integrar de manera coherente los aprendizajes. Esta fragmentación dificulta que los estudiantes comprendan la relación entre contenidos que, aunque aborden temáticas diferentes, poseen una correlación evidente. El enfoque disciplinar aislado impide una visión holística del conocimiento, lo que afecta la profundización del aprendizaje y su aplicabilidad en contextos más amplios.

Desarrollo

El presente Plan de mejora aborda este problema institucional, con el fin de proponer soluciones que favorezcan la articulación de contenidos tanto *entre* como *inter* áreas, para lograr un aprendizaje más significativo para los estudiantes. En particular, se busca superar la tendencia de fragmentar los saberes y promover una educación que favorezca la conexión entre distintos campos del conocimiento. Esta reestructuración permitirá que los estudiantes puedan reconocer la correlación entre los contenidos, haciendo que el aprendizaje sea más relevante y aplicable a la resolución de problemas complejos.

Objetivos del Plan

El objetivo principal de este plan es generar un aprendizaje más significativo para los estudiantes (Ausubel, 1963) mediante la implementación de estrategias que favorezcan la articulación de los contenidos en diferentes niveles. En este sentido, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Promover un aprendizaje más significativo para los estudiantes: Esto se logrará mediante la integración de contenidos que permitan a los alumnos establecer conexiones entre lo aprendido en distintas áreas, facilitando una comprensión más profunda y relevante.
2. Mejorar la articulación de contenidos dentro de cada área disciplinar: La reorganización y la interrelación de los contenidos dentro de una misma disciplina garantizarán una enseñanza más fluida y coherente, eliminando los límites artificiales entre subtemas que dificultan la comprensión global del conocimiento.
3. Fomentar la articulación de contenidos entre áreas curriculares afines: A través de la colaboración entre los docentes de distintas disciplinas, se promoverá una enseñanza transversal que permita abordar los contenidos desde diversas perspectivas, facilitando la comprensión de sus relaciones y favoreciendo la formación de competencias interdisciplinarias en los estudiantes.

Conclusión

En resumen, este Plan de Mejora se propone lograr la articulación de contenidos, tanto dentro de una misma disciplina como entre diferentes áreas de conocimiento, mediante acciones concretas, como la revisión de la articulación de contenidos, la elaboración de proyectos y la producción de secuencias didácticas. puede contribuir a una mejora significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permitan una apropiación de saberes de manera más integrada y contextualizada.

Referencias bibliográficas

Ausubel, D. P. (1963). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.

Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29), 63-71. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.

¿Cómo trabajar en los espacios no formales de educación? Experiencias en los Espacios socio educativos de Cuidado 2023-2024

María Belén Arneudo
belen.arneudo@gmail.com

Dafne Villagra
dafnevillagra.dv@gmail.com

Institución Espacios de Cuidado, sede Jardín N°14. Ushuaia

Síntesis

En el siguiente artículo, se expone la perspectiva de dos docentes de Educación Inicial de la ciudad de Ushuaia, registradas en el año 2023-2024 en el Proyecto Espacios Socio Educativos de Cuidado, sede en el Jardín N° 14 “Caramelos Surtidos”. Planteando como objetivo visualizar otras formas de enseñar desde la perspectiva de dos docentes que trabajan de manera paralela en jardines de educación formal y en los espacios de educación no formal, como así también exponer sus experiencias de la no gradualidad, como un modelo de educación que no divide a los estudiantes por grado, sino que, se organiza en base a ritmos e intereses de las infancias.

Palabras clave: Educación - no formal - no graduado.

Introducción

Estos espacios buscan dar cuidados y contención brindando talleres y actividades lúdico-recreativas. Destinada las infancias que están al cuidado de estudiantes que mientras cursan su trayectoria y no cuentan con una red familiar o recursos económicos para afrontar el cuidado de dichas infancias, garantizando de esta forma el derecho a la educación y la inclusión de los estudiantes, logrando la continuidad y finalización en su formación educativa, mientras las infancias quedan al cuidado de las docentes del espacio.

En la sede de Espacios Cuidados que funciona en el Jardín N° 14 “Caramelos Surtidos”, recibe en promedio quince niños/as de entre seis meses y diez años. El horario en que asisten con mayor frecuencia es entre las 18:00 horas y 22:00 hs. Luego de las 22:00 hs., permanecen en la institución entre cuatro a ocho niños aproximadamente. El programa de Espacios Socio Educativos de Cuidado apunta a acompañar las infancias de los 45 días a los 10 años mientras sus tutores, padres o madres estén en trayectos formativos.

Dicho programa se lleva a cabo en distintos establecimientos de Nivel Inicial, como lo son: Jardín N° 8, Jardín N° 14, Jardín N° 10, Jardín N° 20 en el turno vespertino desde las 18 hs. a las 24:00 hs, de lunes a viernes.

Se trabaja de manera conjunta con docentes y equipo de coordinación y ante las demandas de las infancias, y se pretende responder a las mismas desde lo expuesto en los marcos normativos.

La mayoría de los niños/as que asisten al espacio lo hacen de forma diaria, habiendo algunos casos en que la persona responsable solo asiste a materias puntuales y, en esas situaciones, solo concurren algún día específico de la semana.

Actualmente, son 35 los niños y niñas que asisten al espacio. Los niños y niñas reciben una merienda, brindada por las y los docentes, en el horario de las 19:00 hs. y cenan a las 21:00hs. Las actividades comienzan a las 18:00 hs., donde los docentes y profesores de educación física se organizan para preparar propuestas acordes, según intereses y edades de cada infancia. Entre las 18:40 y 23:20 se organizan dinámicas diversas y flexibles, dependiendo la cantidad y edades de los niños y niñas.

Desarrollo

El Espacio Socio Educativo de Cuidado, es un espacio no formal. "La educación no formal tiene lugar mediante procedimientos o instancias que se apartan en mayor o menor medida de las formas canónicas o convencionales de la escuela" (Martín et al., 2011:4). Permite trabajar desde los intereses, los deseos y las necesidades de las infancias sin tener en cuenta las vorágines en lo cotidiano por cumplir con una evaluación, currículum, con una planificación estructurada y que eso da lugar a realizar las tareas con más tranquilidad donde cada estudiante tiene su lugar donde se siente parte de un grupo que le permite a cada uno poder sentirse más pequeños o más grande, se le da la libertad de terminar la actividad, de elegir con que quiere seguir, se respeta los tiempos y si hay algún día que no quiere hacer alguna actividad se le permite no hacerla ya que no es graduado o debido a que está cansado.

El espacio socioeducativo es un ámbito no gradual que ofrece una alternativa a la educación formal y logra anexarse de manera fluida a lo no formal, haciendo énfasis en el aprendizaje individual y personalizado sin diferenciar por las edades, sino que hace hincapié en los intereses de las infancias. Al momento de la merienda y cena, por ejemplo, cuando es hora del lavado de manos, las infancias más grandes, se encargan de repartir los utensilios como vasos y platos, a los adultos. Ellos mismos se categorizan como "más grandes y más pequeños" no desde la edad, sino, alineado con las tareas que pueden llevar a cabo.

Algunas de las particularidades de la educación no gradual que podemos visibilizar es la flexibilidad en el espacio en que cada uno aprende a su propio ritmo, cuenta con proyectos personalizados que le permite aplicar saberes de la realidad, cuenta con una evaluación continua donde se evalúa con el grupo de docentes, el progreso de forma constante y se ajusta al plan de aprendizaje según sea necesario.

Otro de los beneficios es la *motivación* donde los estudiantes se sienten más comprometidos con su aprendizaje, buscando el desarrollo integral en la cual se fomenta habilidades como la creatividad, la resolución de problemas y el trabajo en equipo y como así también la adaptabilidad que se ajusta a las necesidades de los estudiantes con diferentes estilos de aprendizajes.

Se busca trabajar incentivando a una conciencia ambiental, dado que que jardín tienen los recursos que acompañan esta propuesta. Desde la sala de los pequeños se trabaja desde la exploración, cuento e imágenes. Desde la sala de los más grande se lleva a cabo a través de informaciones previas, viendo videos, realizando plantación, lo que necesita la planta, la importancia del cuidado, entre otros.

Desde el área de educación física los profesores suelen dividir los grupos donde dan actividades con consignas sencillas para que los más pequeños las puedan realizar como: circuitos, saltar, correr, trepar, de persecución y apilar, a diferencia con el grupo más grande se llevan a cabo actividades más complejas que algunos contienen reglas, como el quemado, la mancha, juegos con dados. Y como cierre del día se dialoga sobre lo que hicieron en el día.

En el espacio de arte también se ven pintores para que los pequeños y grandes pinten como ellos, por ejemplo, se ha trabajado con Jackson Pollock, Yayoi Kusama, Milo Lockett, Bortusk Leer, entre otros.

En cuanto a los desafíos con los que nos encontramos son los siguientes: organización que se requiere de una planificación cuidadosa y una gestión eficiente de los recursos, la evaluación que puede ser más compleja que en un sistema tradicional y la transición que puede ser difícil para los estudiantes y profesores adaptarse a este nuevo modelo. Suele ser difícil buscar propuestas que capten la atención de todos, sin repetir actividades o en algunos casos determinar hasta qué punto se puede complejizar una propuesta. Es importante destacar que siempre se prioriza las necesidades de los aprendizajes de los/as niños y niñas, que van surgiendo emergente cotidianos si bien los docentes cuentan con una planificación, se pondera el deseo y los intereses de los sujetos, esto nos garantiza la escucha atenta, se trabaja desde lo micro y macro para garantizar el aprendizaje a todas las edades.

Conclusión

Esta es otra forma de enseñar que nos permite descubrir el arte de enseñarles a las infancias a cuidar, ayudar y a enseñar a un otro más chico, a darse cuenta de la existencia del otro, del cuidado, de generar lazos de confianza sin tensiones y a hacer actividades más flexibles, a su vez que ellos se identifiquen como parte de un grupo y que se integren desde su sentido

Referencias bibliográficas

Belén Martín, R., Rinaudo, M. C., Paoloni, V. (2011). Comunidades de aprendizaje en contextos no formales. La experiencia de un taller de tejido. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3).

Cagni, S. Gallardo, G., Islas, M. I., Lorente, P., Mosqueira, M., Palaia, C., ... Veliez, S. (septiembre, 2018). Escuela no graduada: una práctica alternativa en la educación primaria. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1998>

Entre narrativas docentes y transmedia. La adicción a pantallas

Mabel Silva
msilva@untdf.edu.ar

Franco Arístides
fran.raffa.ush@gmail.com

Colegio Provincial Ernesto Sábato. Ushuaia

Síntesis

La ciudadanía digital implica educarnos para comprender los entornos virtuales y su impacto en nuestras vidas, especialmente en un contexto de avances tecnológicos. Este concepto abarca habilidades para manejar información en medios digitales, promoviendo un uso seguro y crítico. Sin embargo, plantea tensiones entre lo público y lo privado, riesgos como delitos cibernéticos y desafíos sobre la conciencia de nuestra huella digital, que registra cada interacción en línea.

En un proyecto conjunto entre Metodología de la Investigación y el taller de Ciudadanía Digital, estudiantes de 5° año analizan y producen contenidos en plataformas como Instagram, Tik Tok, YouTube, podcasts y blogs. Estos encuentros abordan la problemática de la adicción a las pantallas, explorando impactos y promoviendo reflexiones sobre responsabilidades ciudadanas. Aunque los resultados están en proceso, se observa una fuerte dependencia tecnológica y falta de conciencia sobre las huellas digitales.

Adolescentes y adultos enfrentan desafíos como la confusión entre realidad y virtualidad, pero destacan beneficios como el acceso rápido a la información y nuevas formas de aprendizaje. La narrativa transmedia, que utiliza múltiples plataformas para contar historias, emerge como una herramienta educativa clave para reflexionar sobre estas cuestiones éticas y socioculturales.

Palabras clave: Educación - ciudadanía - digital - narrativa - transmedia - responsabilidad.

Introducción

El presente trabajo surge del intercambio pedagógico entre los espacios curriculares de Metodología de la Investigación y Ciudadanía Digital en el Colegio Provincial Ernesto Sábato de Ushuaia. Esta experiencia educativa integrada tiene como objetivos principales analizar la dependencia a las pantallas, fomentar una ciudadanía digital crítica y responsable y explorar el impacto de las narrativas transmedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este marco, se indagaron habilidades técnicas de estudiantes de 5° año en la producción de contenidos en diversas plataformas digitales como Instagram, TikTok, YouTube,

podcasts y blogs. Se buscó reflexionar sobre la huella digital, los riesgos asociados al uso de las tecnologías y la relación entre los consumos culturales y las prácticas digitales. A través de esta experiencia, se pretende fortalecer el pensamiento crítico y promover un enfoque ético y responsable en el uso de las herramientas tecnológicas, considerando sus ventajas y desafíos.

Desarrollo

La ciudadanía digital se define como la formación que permite comprender las dinámicas sociales y los entornos virtuales en el marco de las revoluciones científico-tecnológicas. Estas transformaciones generan nuevos escenarios e instrumentos para la vida cotidiana, influyendo directamente en la educación y las prácticas docentes, que enfrentan desafíos cargados de incertidumbre. Entre ellos, destacan presiones que intentan despolitizar, descontextualizar y simplificar los aspectos éticos, epistemológicos y axiológicos de la educación, limitando la profundidad del abordaje crítico de estos temas.

La metáfora de la transformación

Sigman y Bilinsky (2023) ilustran el impacto de la tecnología con una analogía entre materiales rígidos, elásticos y plásticos, sugiriendo que los cambios en la educación no solo deforman su estructura, sino que pueden rediseñarla de forma permanente. Estos autores señalan, al igual que otros especialistas, que las transformaciones tecnológicas en el ámbito educativo pueden percibirse como riesgosas. Sin embargo, estas ofrecen también una oportunidad para debatir críticamente sobre nuestras prácticas y hábitos, a menudo moldeados por consumos culturales y tecnologías que dictan parte de nuestras interacciones.

La ciudadanía digital: habilidades y tensiones

La ciudadanía digital implica un conjunto de habilidades para interactuar responsablemente en entornos digitales: acceder, evaluar, producir y utilizar información de manera crítica y segura. Estas competencias adquieren relevancia en un contexto donde la exposición a delitos cibernéticos y la pérdida de privacidad son preocupaciones crecientes. El concepto de huella digital, por ejemplo, visibiliza el impacto de nuestras interacciones cotidianas en el entorno virtual. Cada acción, como un "me gusta" o un clic, configura perfiles que son valiosos para empresas y mercados, pero de los cuales muchas veces no somos plenamente conscientes.

En este contexto, los adolescentes enfrentan una relación compleja con las herramientas digitales, oscilando entre las ventajas y los riesgos. ¿Cuánto conocen sobre sus responsabilidades digitales? ¿Entienden la importancia de construir una narrativa crítica y consciente? Estas preguntas invitan a reflexionar sobre su capacidad para gestionar la exposición y los riesgos asociados a la vida virtual.

Narrativa transmedia y la construcción de significados

La narrativa transmedia, por su parte, permite contar historias en múltiples plataformas, cada una aportando una perspectiva única. Esta forma de comunicación resalta

la necesidad de adaptar los mensajes al contexto digital y a los intereses de diferentes audiencias, generando oportunidades educativas innovadoras. Desde un post en Instagram hasta un artículo en un blog, estas narrativas pueden ser herramientas poderosas para explorar la ciudadanía digital y sus múltiples dimensiones.

Metodología y análisis de la práctica educativa

Bustos Sánchez y Coll Salvador (2022) proponen una mirada sociocultural a los entornos digitales, entendiendo la relación docente-estudiante como un espacio de co-construcción del conocimiento. A través de una metodología etnográfica en el aula, se analizan las dependencias tecnológicas y los valores éticos asociados, distinguiendo los conocimientos visibles e invisibles que contribuyen al aprendizaje intergeneracional entre jóvenes y adultos.

Reflexiones compartidas

Los estudiantes han señalado una creciente confusión entre la realidad social y la virtual, alimentada por la búsqueda de aceptación social y el consumo manipulado de contenidos.

Advirtieron también la falta de conciencia en adultos respecto al uso excesivo de dispositivos, lo que a menudo deriva en enajenación y un modelo de interacción negativo. No obstante, reconocen beneficios valiosos como el acceso rápido a la información, nuevas posibilidades educativas y modelos innovadores para resolver problemas.

Conclusión

La ciudadanía digital no solo es una responsabilidad individual, sino un desafío colectivo que exige una reflexión crítica y una acción ética. Su relevancia trasciende las habilidades técnicas y se enraíza en valores que permiten construir una convivencia digital más justa y segura. Las tensiones entre lo público y lo privado, los riesgos de la huella digital y las narrativas transmedia plantean la necesidad de educar para el uso consciente y transformador de las tecnologías. La integración de estas perspectivas en el ámbito educativo puede transformar los retos actuales en oportunidades para el aprendizaje compartido y la construcción de una ciudadanía digital responsable y crítica.

Dentro del marco del Taller, los alumnos a partir de reflexiones críticas y acciones éticas, crearon una cuenta de Instagram en donde produjeron contenido específico (www.instagram.com/picodigital.ush). A través de sus publicaciones buscaron generar conciencia sobre una ciudadanía digital responsable.

Referencias bibliográficas

Bustos Sánchez, A., y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionalisation et raison pédagogique*. Éditeur, París División de Elsevier Business Information 2. Versión español en Ed. Graó México 2004.

Sigman, M., Bilinkis, S. (2023). *Artificial: La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. Cap. VI. Penguin Random House. Grupo Editorial España.

ESI en acción, re-pensando estrategias para el aula

Brenda Tamara Benavidez
brendabenavidez@abc.gob.ar

María Ayelén Martínez
amartinez@untdf.edu.ar

Escuela Popular de Géneros, Disidencias, Masculinidades y Cambio Social

Síntesis

ESI en acción, es un espacio construido desde la Escuela Popular de Géneros, para pensar, repensar y construir con docentes y docentes en formación estrategias didácticas pedagógicas desde las bases de la educación popular y los sentidos de la ESI, junto con sus ejes y lineamientos curriculares. Para ello la propuesta consiste en tres cuestiones: identificar, problematizar y reflexionar sobre las propias experiencias y aprendizajes respecto a la educación sexual, desarmando ideas/prejuicios a la hora de abordar los contenidos de la ESI, describir las dificultades que aparecen a la hora de su abordaje en las aulas y por último construir propuestas colectivas vinculadas a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de cada nivel.

Palabras clave: Estrategias en el aula - Didácticas de la ESI - Educación Popular.

Introducción

La presente ponencia se ocupa de describir las conclusiones parciales y experiencias atravesadas en los encuentros realizados con docentes y docentes en formación, en el espacio de ESI en acción. Algunas de las finalidades del proyecto es el de abrir discusiones y habilitar instancias para dialogar sobre los sentidos de la Educación Sexual Integral, como así también construir estrategias para su abordaje dentro y fuera del aula, con las bases en la educación popular.

Desarrollo

El presente trabajo se enmarca en una propuesta de la Escuela Popular de Formación en Géneros, Disidencias, Masculinidades y Cambio social, siendo la misma un programa que depende del Ministerio de Educación y funciona en Ushuaia, Tolhuin y Río Grande. El objetivo general es propiciar espacios de encuentro con la comunidad, para sensibilizar, prevenir y erradicar todo tipo de violencia existente en la sociedad y construir en red, herramientas desde una perspectiva de género y el enfoque de Derechos Humanos.

En este sentido, la propuesta ESI en acción, nace de la necesidad de acompañar procesos de reflexión e incorporación de la perspectiva de géneros, específicamente en las

prácticas escolares cotidianas, para transformar los procesos de enseñanza- aprendizaje, y que puedan estar a la altura de las demandas actuales.

Los puntos claves trabajados en el trayecto son: Didáctica de la ESI, la Educación Popular, Rol docente: estrategias como toma de decisiones.

Para comenzar ¿Por qué la didáctica de la ESI? Porque entendemos a la didáctica como esa disciplina que estudia las prácticas de enseñanza, analiza, reformula, repiensa, revisa, diseña y proyecta cuestiones vinculadas al acto de enseñar. Creemos firmemente que el abordaje de la Educación Sexual Integral, requiere tener en cuenta todos estos aspectos, y ese es el mensaje que intentamos transmitir.

Por su parte, no podemos dejar de citar la ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral la cual fue sancionada en el año 2006 y establece que todos los educandos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La Educación Sexual Integral articula aspectos biológicos, psicológicos, éticos, sociales, y culturales en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada. Es así que la propuesta integral de la sexualidad, rompe la lógica biologicista y biomédica tradicionales con la que históricamente fue abordada en las escuelas.

Tal es así que además de ser un derecho normativo, se cuenta con la posibilidad de acceder a los cuadernillos y lineamientos curriculares ESI, tomándolos como herramientas fundamentales para acompañar trayectorias escolares, desde una mirada no adultocentrista y para pensar la misma, como una didáctica específica, con sus contenidos prioritarios que se complementan y nutren con las didácticas generales y específicas de cada nivel educativo y/o espacio curricular.

¿Por qué estrategias como decisiones? Porque las estrategias de enseñanza, requieren que se tomen un conjunto de decisiones con el fin de promover el aprendizaje, preguntando el ¿cómo enseñar? ¿por qué? y ¿para qué? Esto requiere de un posicionamiento ético-político, y acá es donde nos posicionamos como escuela ya que trabajamos desde este enfoque, el cual permite interpelar, potenciar las prácticas escolares, los saberes construidos, las experiencias, las instituciones, y las pedagogías.

Volviendo al grupo destinatario, lxs mismxs fueron docentes y docentes en formación, con interés por repensar las prácticas y construir estrategias para el aula. Nos encontramos con que en su mayoría asistieron docentes de nivel inicial, y nivel secundario, y casi escasa participación del nivel primario.

Los encuentros fueron pensados en 8 (en total), donde en 2 encuentros generales se construya un piso común, con contenidos transversales, normativas, conceptos, y 2 encuentros por cada nivel, lxs docentes tenían la posibilidad de asistir a todos o solo a los generales y a los 2 de su nivel.

En los primeros encuentros problematizamos, reflexionamos, derribamos mitos, debatimos, nos repensamos, y en el segundo se construyó a partir de lo que nos brindan los ejes y los NAP de la ESI (de cada nivel).

Conclusión

Algunas de las conclusiones fueron:

- Que lxs docentes puedan conocer las puertas de entrada de la ESI, como punto de partida.
- La importancia de transversalizar la ESI y no reducirla a un taller.
- Incluir a las familias en su enseñanza, principalmente en el nivel inicial
- Desarmar discursos adultocentristas.
- Incorporar la educación popular para transformar prácticas pedagógicas.
- Pensar estrategias didácticas desde el diálogo entre los 5 ejes de la ESI, según su especificidad y sentido acorde a cada nivel.
- Nuevas formas de abordar las preguntas que surjan en el aula, preguntas incómodas, lo que irrumpe.
- Se observó, en términos generales, cierta dificultad en poder reconocer la perspectiva de género (y/o la falta de ella) en situaciones áulicas/institucionales concretas. Se considera que esta dificultad es consecuencia propia de la naturalización/reproducción del sistema cisheteronormativo y patriarcal.

Algunos resultados de las encuestas: ¿Qué fue lo que más gustó?

- Las diferentes propuestas brindadas.
- Las actividades lúdicas
- Toda la propuesta es fantástica.
- Muy bien armada
- Los debates.
- Espacios de reflexión
- Descubrir formas de implementar ESI en los niveles.
- El material de lectura y las propuestas de trabajo en el aula para repensar los ejes y vincularlos con la realidad.
- Muy dinámica, clara en cuanto al contenido, me abrió la cabeza
- Las propuestas, actividades muy diversas y convocantes.
- El debate, escuchar a otras personas, el recordar y refrescar conceptos.

Presentar esta ponencia nos permite visibilizar la importancia y necesidad de repensar las prácticas escolares atravesadas por la ESI, con el fin de brindar desde la escuela, diferentes herramientas, para una mayor autonomía de niños, niñas, niños y adolescentes, como también el cumplimiento de ese derecho esencial para la vida.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. En Anijovich, R. y Mora, S. 1a ed. la reimp. Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

Jara Holiday, O. (2018). *La educación popular latinoamericana. Historia y Claves éticas, políticas y pedagógicas*. México CEAAL.

Korol, C. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. El Colectivo, Buenos Aires.

Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

**La perspectiva de género en los programas de nuestras materias.
Repensando abordajes y estrategias**

Sergio Chenlo
schenlo@untdf.edu.ar

María Ayelén Martínez
amartinez@untdf.edu.ar

Nadia Pessina
npessina@untdf.edu.ar

María José Mendez
mjmendez@untdf.edu.ar

Mariana Slavik
[mslavikar@untdf.edu.ar](mailto:moslavikar@untdf.edu.ar)

Guillermina Nuñez
guillebeninati@gmail.com

Pamela Erck
pamelaerck@gmail.com

Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur

Síntesis

Pensar una educación superior inclusiva representa un desafío que tenga en cuenta el diseño e implementación de prácticas de enseñanza y de aprendizaje que estimulen no sólo el desarrollo de competencias generales y específicas para la resolución de problemas en las disciplinas, sino también de competencias transversales relacionadas con el respeto por la otredad, la aceptación y valoración de la diversidad, y la reducción de las desigualdades. A partir de este enfoque y como parte del proceso que intenta propiciar la institucionalización de la perspectiva de género en la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (en adelante UNTDF), durante el año 2024 se llevó a cabo el Proyecto de Extensión Universitaria “La materia pendiente. Perspectiva de Género en la Currícula”. Entre sus objetivos se encuentra el de diseñar y ejecutar una propuesta formativa para docentes de la UNTDF cuyo fin sea la revisión de la perspectiva de género en los programas de las materias. Esta comunicación pretende relatar las diferentes acciones llevadas a cabo para la concreción del objetivo mencionado a través del diseño y puesta en marcha de dos talleres para docentes de la universidad. Los mismos invitaron a reflexionar sobre las formas y representaciones que se ponen en juego en la docencia al bosquejar el programa de una materia, así como en algunas estrategias para repensarlos con perspectiva de género.

Palabras clave: Perspectiva de género – Universidad – Programa.

Introducción

Desde el año 2015 en la UNTDF las políticas institucionales relacionadas con el género y los feminismos han ido desarrollándose y cobrando importancia destacando la creación del Programa de Géneros y Sexualidades, el Protocolo para la actuación en situaciones de discriminación por Género y/o Violencia de Género, la normativa vinculada con el cupo laboral trans y las víctimas de trata de personas, o la incorporación del uso del lenguaje inclusivo. Sin embargo, las currículas de las diferentes materias de los planes de estudio de las carreras se encuentran, en su mayoría, compuestas por propuestas didáctico-pedagógicas ajenas a los abordajes con perspectiva de género. Resulta entonces adecuado, siguiendo a Fabbri y Rovetto (2020) atender a la necesidad de construir un correlato entre los enfoques de género y el diseño curricular de la oferta de grado. En este contexto, durante el año 2024 y en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria “La materia pendiente. La perspectiva de género en la currícula” se llevaron a cabo diferentes tareas y acciones en pos de proponer la revisión de los diseños curriculares. En particular, se desarrollaron diferentes talleres con el objetivo de revitalizar los programas de las diferentes asignaturas de la UNTDF, a partir de la transversalización de la perspectiva de género en diálogo con docentes de la Institución y del nivel terciario de la provincia.

Desarrollo

A partir del siglo XX, y desde la reforma del '18, la universidad se ha convertido en nuestro país en el espacio académico por excelencia de producción y reproducción del conocimiento. Sin embargo, estos procesos no quedaron y aún no quedan exentos de la naturalización de la colonialidad del saber. En este sentido, se suele adherir a un modelo epistemológico ligado a la legitimación del orden colonial y del capitalismo como sistema-mundo. Se construyen imaginarios que son interiorizados por los sujetos dando lugar a la colonialidad del poder (Quijano, 2000 como se cita en Tasat, 2019:113), y la universidad se transforma en reproductora de este modelo y sostiene las herencias coloniales del conocimiento (Tasat, 2019: 113). A su vez, este modelo epistemológico responde a contextos de producción cisheteronormados, en los que las desigualdades de género se invisibilizan al normalizarse y reproducirse acríticamente como algo natural. Así, resulta imperioso interpelar este modelo epistemológico para incluir la perspectiva de género en la currícula. Al decir de Mayorga (2018):

La universidad es el espacio para la producción y reproducción de conocimiento constituyendo la base para el desarrollo del país, la formación de profesionales empoderados a nivel intelectual, académico, científico, humanístico, en valores es la fuente para impulsar a una sociedad justa, equitativa y solidaria. El desafío de los docentes universitarios es en transversalizar la enseñanza de igualdad de género en sus contenidos de cátedra sobre los dilemas que surgen de la realidad, violencia de género, discriminación por ser mujer u hombre, salarios diferenciados (p.142).

Es urgente e imprescindible entonces, ensayar y poner en acción en las aulas nuevas formas de entender el conocimiento disciplinar, sus contextos de producción y de aplicación

a partir de una herramienta pedagógica fundamental al momento de pensar abordajes pedagógicos, secuencias didácticas y actividades específicas: el programa.

Como género discursivo, el programa puede aparecer subestimado o burocratizado, siendo reproducido incontables veces para cada ciclo académico con el solo objetivo de cumplir con un requisito institucional. Sin embargo, pensado en clave de género se convierte en una herramienta potente y muy valiosa para guiar a los equipos docentes en las maneras de interpretar la realidad desde los enfoques disciplinares específicos.

Con el objetivo de interpelar y repensar los programas de las materias de la UNTDF con una mirada transversal de género, el equipo a cargo del Proyecto de Extensión “La materia pendiente. Perspectiva de género en la currícula”, compuesto por docentes y estudiantes de la Universidad, organizó los “Talleres para revitalizar los programas” que se llevaron a cabo en la UNTDF en el mes de junio. Allí, participaron docentes de distintas materias e Institutos de la Universidad y del nivel superior fueguino, junto a facilitadoras e integrantes de la Escuela Popular de Géneros, Disidencias y Masculinidades. Se avanzó en el análisis de varios programas con el fin de reflexionar acerca de aquellos aspectos naturalizados que responden a una mirada cisheteropatriarcal, así como también a las posibilidades de revisión incorporando la perspectiva de género.

Las dinámicas de trabajo incluyeron actividades en grupo, síntesis de experiencias y exposición de resultados de análisis. En tres encuentros se logró repensar varios programas y generar inquietudes acerca de las diferentes maneras de transversalizar la perspectiva de género. Fueron incontables los momentos en que la tarea provocó interrogantes e interpelaciones individuales y grupales. Algunas estrategias que aparecieron se relacionaron con la incorporación de mujeres autoras en la bibliografía de las materias, la utilización de ejemplos situados protagonizados por mujeres y disidencias, la revisión de la fundamentación y los objetivos de las materias incorporando la perspectiva de género, la revisión de las formas de evaluar enfatizando en el proceso, entre otras.

De esta manera, en un ambiente ameno y de permanente retroalimentación emergió un espacio de aprendizaje solidario que enriqueció a la totalidad de quienes asistieron a los talleres. Así, estos talleres permitieron sembrar en la docencia de la UNTDF la pregunta acerca de las formas de reducir la reproducción de las desigualdades y las violencias comenzando desde la revitalización de los programas de las materias.

Si bien en esta ponencia se centra en el análisis de la importancia de repensar los programas, el proyecto permitió también observar otros aspectos de lo curricular y de la práctica pedagógica mediante un diagnóstico inicial. En la actualidad nos encontramos en el proceso de elaboración del informe donde constará lo aprendido y relevado.

Conclusiones

Invitar a los equipos docentes del nivel superior en general y de la UNTDF en particular a repensar sus propuestas didácticas con perspectiva de género ha sido una tarea necesaria,

aunque no exenta de tensiones y resistencias. Así, el análisis y la puesta en común de resultados que los talleres propusieron, evidenciaron las formas en las que algún grupo de docentes, de manera más o menos implícita, ya venía incorporando la perspectiva de género en sus espacios. No obstante, la valiosa participación de las facilitadoras e integrantes de la Escuela Popular de Géneros permitió indagar críticamente los programas, para lograr la desnaturalización de algunas prácticas docentes ancladas en una visión cisheteronormada del conocimiento disciplinar. En los talleres se logró interpelar no sólo los programas sino también el material didáctico que se trabaja en el aula, ¿qué imágenes corporales utilizamos? ¿Qué ejemplos brindamos? ¿Qué material audiovisual seleccionamos? Si bien, revisar formas sedimentadas, aparece como un camino que puede resultar incómodo, emerge necesariamente en pos de intentar formar estudiantes con miradas amplias, tolerantes, equitativas e igualitarias en su futuro ejercicio profesional.

Referencias

Fabbri, L. y Rovetto, F. (2020). *Cuadernos feministas para la transversalización de la perspectiva de género*. UNR editora.

Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. Palermo *Business Review*, (18), 137-144.

Tasat, J. (2019). *La educación negada. Aportes desde un pensamiento americano*. Prometeo.

María Paula Vinuesa
m.vinuesa@ipesfa-ushuaia.edu.ar

Klevel Barrientos
k.barrientos@ipesfa-ushuaia.edu.ar

Escuela Popular de Formación en Géneros, Disidencias, Masculinidades y Cambio Social.
Ushuaia

“En un contexto sociopolítico de represión estatal, militarización del espacio público, criminalización de la protesta social y sexual, persecución a los pueblos originarios, negacionismo, ajuste y despidos masivos, es clave sostener la práctica pedagógica como intervención política y descolonización intelectual, subjetiva y afectiva, construyendo conocimiento desde la propia tarea educativa como una forma de interrumpir y transformar las “normalidades” deliberadas y restrictivas de las pedagogías informales.” - Val FLORES, Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y Educación.

Síntesis

La experiencia de vivir en sí misma implica un continuo proceso de enseñanza y aprendizaje. La construcción de la propia subjetividad implica una continuidad de este proceso que, además, es compartido con otros. La sexualidad, como aquello que nos constituye como sujetos sociales sexuales, es transversal a nuestras vidas, tanto en términos de integralidad como en términos de devenir, transitar, transcurrir del tiempo de vida. El recorrido que proponemos socializar es el denominado “Mejor hablar de las cosas. Adulterio, Sexualidad y Comunidad”, un proyecto pensado, planificado y llevado a cabo por la Escuela Popular de Formación en Géneros, Disidencias, Masculinidades y Cambio Social para compartir conocimientos y saberes en torno a la ESI desde una perspectiva comunitaria, para reflexionar sobre la construcción de nuestra sexualidad, tanto en su dimensión subjetiva como social, y los mandatos, estereotipos y violencias que la atraviesan. La propuesta se plantea en el marco de la Educación Popular y sus estrategias metodológicas, didáctico-pedagógicas, los sentidos de la ESI comunitaria con perspectiva de género transfeminista e interseccional, y el Arte como herramienta de lucha para el activismo, cuya propuesta puntual es la del Artivismo.

Palabras clave: ESI comunitaria - sexualidades - adulterio - artivismo - reflexión.

Introducción

La experiencia que presentamos desde La Escuela Popular de Formación en Géneros, Disidencias, Masculinidades y Cambio Social fue desarrollada en el marco de un ciclo de 8 encuentros dirigidos a la comunidad adulta en general, con especial invitación a docentes y docentes en formación. El trayecto fue pensado desde la escuela con los objetivos de construir

espacios de reflexión e intercambio de conocimientos y saberes; y aprender sobre la Educación Sexual Integral Comunitaria y la importancia de la perspectiva de género transfeminista e interseccional en todos los ámbitos en los que las personas nos desarrollamos y vinculamos a lo largo de nuestra vida.

Desarrollo

La ESI, que además de plantear un cambio de paradigma en torno a la concepción de la sexualidad humana tiene la importante misión, entre otras, de brindar herramientas para reconocer y prevenir las violencias, se difundió y promovió desde su implementación como un enfoque nuevo para la educación sexual en las escuelas; sin embargo, es necesario atender a que, como dice Graciela Morgade “La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de genitalidad o una expresión de la intimidad” (Morgade, 2011), por tanto, entendemos que somos seres sexuados y que la sexualidad es algo que nos constituye de manera subjetiva a todas las personas, es necesario llevar la reflexión en torno a la ESI a todos los ámbitos que habitamos y con personas que no necesariamente se encuentran en edad escolar. Así, transitamos esta propuesta de ESI comunitaria para adultxs con un grupo de personas, en su mayoría mujeres, algunas de ellas docentes en formación; junto a las cuales, en el marco de las pedagogías críticas, de acuerdo a la metodología de la Educación Popular como herramienta didáctica y con el Artivismo como propuesta de producción de los encuentros; logramos reflexionar, aprender, desarmar y transformar aquellas representaciones atravesadas por los mandatos y estereotipos patriarcales según los cuales construimos nuestras relaciones con otras personas.

Es por esto, que planteamos concluir el ciclo de encuentros con una instancia de evaluación. La misma fue una obra de Artivismo en la que se pusiera en juego lo vivido para que les participantes pudieran ponerse en rol de artivistas y compartir aquellos saberes que fueron construyendo a lo largo de los encuentros. Para esto en cada taller les propusimos material gráfico, bibliográfico y audiovisual; y les entregamos un “diario” en el cual volcar todo lo que pensaban y sentían que pudiera propiciar luego la construcción de su obra final.

Conclusión

En el devenir de la propuesta pedagógica realizada fue posible identificar cuán alejadas estamos las personas de la reflexión en torno a nuestra propia sexualidad, la educación sexual que hemos recibido, cómo construimos nuestros vínculos con lxs otrxs y qué creemos, pensamos y sentimos con respecto a estas cuestiones. Se evidenció, según nuestro análisis, la necesidad de generar espacios de encuentro en el marco de la ESI comunitaria para personas en la adultez, entendiendo que la de la Educación Sexual Integral es una perspectiva desde la cual pensamos la sexualidad en sus múltiples dimensiones y que nos permite reflexionar en torno a cómo construimos nuestros vínculos para transformar nuestro día a día y avanzar en el camino de construir una cotidianidad libre de violencias y opresiones por razones de género, edad, origen étnico, clase, etc.

Referencias bibliográficas

Morgade, G. (2011). *Toda Educación es Sexual*. Colección docencia serie ¿qué hay de nuevo en?. La Crujía Ediciones.

Flores, V. (2018). Los cuerpos que (no) imaginamos. Lengua, poder y Educación. *Estudios Del ISHiR*, 8(21), 24–32.

Acompañamiento integral a jóvenes con trayectorias educativas fragilizadas en Río Grande, Tierra del Fuego: Acompañamiento a ER

Débora Toledo
deboraatoledo90@gmail.com

Daiana Puelman
daianampuelman@gmail.com

Programa "Aprender Más". Río Grande

Síntesis

El trabajo expone una experiencia de acompañamiento integral a ER, una joven madre con una trayectoria educativa fragilizada, en el marco del programa "Aprender Más" en Río Grande, Tierra del Fuego. La intervención se basa en un enfoque de derechos y perspectiva de género, con el objetivo de garantizar el acceso de ER a la educación a través de la articulación intersectorial entre diversas instituciones educativas, de salud y sociales.

A lo largo del proceso, las promotoras socioeducativas han jugado un papel clave, no solo facilitando el acceso a recursos y servicios, sino que también promoviendo la autonomía de ER. Este acompañamiento comenzó en 2022, con un primer encuentro en el comedor comunitario "La Nona", donde se generó un espacio de diálogo para que ER pudiera retomar sus estudios.

La experiencia resalta la importancia de un enfoque integral, corresponsable y de redes de apoyo para jóvenes en situación de vulnerabilidad. Además, subraya la necesidad de políticas públicas que garanticen el acceso equitativo a la educación y otros servicios esenciales, respetando siempre la autonomía progresiva y la voz de las y los jóvenes de nuestra ciudad.

Palabras clave: Acompañamiento socioeducativo - perspectiva de género - trayectoria educativa - intersectorialidad - corresponsabilidad.

Introducción

El presente trabajo expone una experiencia de acompañamiento integral a ER, una joven madre con una trayectoria educativa fragilizada, en el marco del programa "Aprender Más" en Río Grande, Tierra del Fuego. La intervención, desde un enfoque de derechos y con perspectiva de género, ha sido liderada por promotoras socioeducativas que, mediante acciones intersectoriales, han articulado con diversas instituciones educativas y de salud para garantizar el acceso de ER a la educación y a servicios fundamentales. El caso de ER destaca por el desafío de reencauzar su trayectoria educativa en un contexto de vulnerabilidad, ofreciendo un ejemplo significativo del rol del acompañamiento corresponsable y la importancia de las redes de apoyo.

Objetivos

1. Presentar un análisis del acompañamiento integral a jóvenes con trayectorias educativas fragilizadas, enfocándonos en el caso de ER.
2. Examinar cómo el enfoque de género y de derechos promueve la autonomía de las personas jóvenes en contextos vulnerables.
3. Reflexionar sobre el papel fundamental de los promotores socioeducativos en la articulación intersectorial entre educación, salud y derechos.

Desarrollo

El programa "Aprender Más" se inició en 2022 como una estrategia para acompañar a jóvenes con trayectorias educativas discontinuas en Río Grande, Tierra del Fuego. En el caso de ER, la intervención comenzó en una reunión en el comedor comunitario "La Nona", donde participaron ER, su madre, su pareja adolescente y los promotores socioeducativos. Este encuentro inicial permitió crear un espacio de diálogo y reflexión sobre la importancia de que ER retomara sus estudios, aunque inicialmente se observaron resistencias debido a la intervención constante de su madre. Sin embargo, los promotores lograron generar un ambiente respetuoso, que facilitó la expresión de los deseos y preocupaciones de ER.

Posteriormente, se articularon esfuerzos con el "Espacio Joven" para que ER pudiera inscribirse en un curso de peluquería, lo cual representaba una oportunidad clave para su desarrollo personal y su eventual reintegración al sistema educativo formal. Además, se brindó acompañamiento en temas de salud, gestionando turnos médicos a través de una coordinación con el equipo de adolescencia del HRRG (Hospital Regional Río Grande), garantizando así una atención integral.

En agosto de 2024, ER comenzó a recibir apoyo educativo bajo la modalidad domiciliaria, gracias a un acuerdo entre la supervisión escolar, la institución en la que está matriculada y el equipo de adolescencia. Esta modalidad permite a ER continuar su trayectoria escolar desde casa, mientras recibe el apoyo necesario para superar los obstáculos que enfrenta como joven madre en situación de vulnerabilidad.

El rol de las promotoras socioeducativas ha sido fundamental en este proceso, no solo en la gestión de trámites y acceso a recursos, sino también en la creación de un espacio de confianza donde ER y su pareja adolescente pudieron abordar temas importantes sobre su salud y bienestar. La intervención se ha realizado desde un enfoque intersectorial, articulando con diversas instituciones para garantizar que los derechos de ER se respeten, y promoviendo su autonomía en la toma de decisiones sobre su educación y su futuro.

Conclusiones

El caso de ER evidencia la importancia de un enfoque integral y corresponsable en el acompañamiento a jóvenes con trayectorias educativas fragilizadas. La participación de las promotoras socioeducativas, la articulación intersectorial y el enfoque de derechos y género

han sido claves para garantizar que ER pueda retomar su educación y acceder a servicios esenciales, al mismo tiempo que se respeta y promueve su autonomía como sujeto de derecho.

Este acompañamiento pone de manifiesto la necesidad de políticas públicas que fomenten la creación de redes de apoyo intersectoriales para jóvenes en situación de vulnerabilidad, a fin de garantizar su acceso equitativo a la educación, la salud y otros servicios esenciales, respetando siempre su dignidad y autonomía.

Referencias bibliográficas

Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares: del problema individual al desafío pedagógico*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, Argentina.

Silva, T. T. (1995). *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica, Belo Horizonte.

Pescando intereses en un mar adolescente. En búsqueda de un horizonte pedagógico de igualdad de oportunidades

Cesar Gómez
profecesargomez@gmail.com

María Elena Chazarreta
mechaza2017@gmail.com

Rubén Jazmín
rubenmakalle@gmail.com

Colegio Provincial Alicia Moreau de Justo. Río Grande

Síntesis

En el Colegio Provincial Alicia Moreau de Justo llevamos adelante un Proyecto Educativo Institucional, basado en la generación y fortalecimiento de los vínculos. Institucionalmente consideramos fundamental el fomentar que nuestros estudiante puedan ser integrantes y partícipes activos de los diferentes actividades extra-escolares, porque entendemos que los mismos se constituyen como espacios de recreación y de contención propicios para el desarrollo de habilidades y capacidades físicas, socio-culturales y socio-afectivas; pero además para el desarrollo y puesta en prácticas de las mismas en relación con sus otros pares y otros adultos de su comunidad mediante la colaboración en eventos solidarios, el compañerismo en actividades culturales, deportivas y comunitarias, la empatía y el respeto ante situaciones conflictivas que se resuelven con diálogo y acompañamiento de adultos responsables de por medio, entre otros.

Palabras clave: Proyecto Educativo - Vínculo - Pertenencia - Identificación.

Introducción

El objetivo de este artículo es socializar como el trabajo pedagógico-vincular realizado contribuye a generar un clima escolar propicio para que el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje sea mucho más ameno, vincular y con mayor apropiación; y por ende, lo exployado anteriormente, contribuye a la disminución de situaciones conflictivas entre estudiantes.

Desarrollo

El Colegio Provincial Alicia Moreau de Justo recorre el Proyecto Educativo Institucional, basado en la generación y fortalecimiento de los vínculos, desde hace varios años con muchas convocatorias a sus estudiantes en diferentes actividades extra-escolares deportivas, culturales y socio-comunitarias en representación de la institución.

Institucionalmente consideramos fundamental el fomentar que nuestros estudiante puedan ser integrantes y partícipes activos de los diferentes actividades extra-escolares,

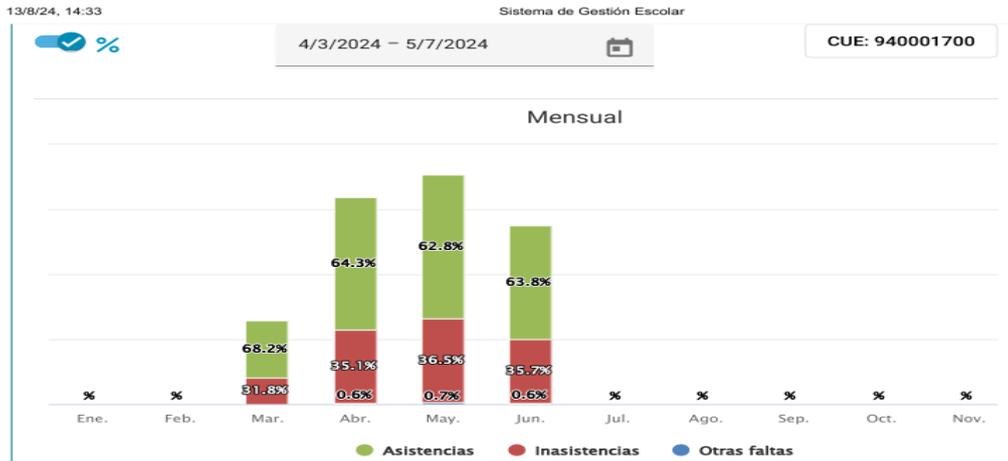
porque entendemos que los mismos se constituyen como espacios de recreación y de contención propicios para el desarrollo de habilidades y capacidades físicas, socio-culturales y socio-afectivas; pero además para el desarrollo y puesta en prácticas de las mismas en relación con sus otros pares y otros adultos de su comunidad mediante la colaboración en eventos solidarios, el compañerismo en actividades culturales, deportivas y comunitarias, la empatía y el respeto ante situaciones conflictivas que se resuelven con diálogo y acompañamiento de adultos responsables de por medio, entre otros.

Se evidencia que fomentar las participaciones de equipos institucionales genera en nuestros estudiantes un mayor sentido de pertenencia e identificación con la institución educativa y la comunidad educativa a la cual pertenecen, reconociendo sus características particulares, sus fortalezas y debilidades, conformándose en activos fundamentales para la construcción del diario educativo y comunitario.

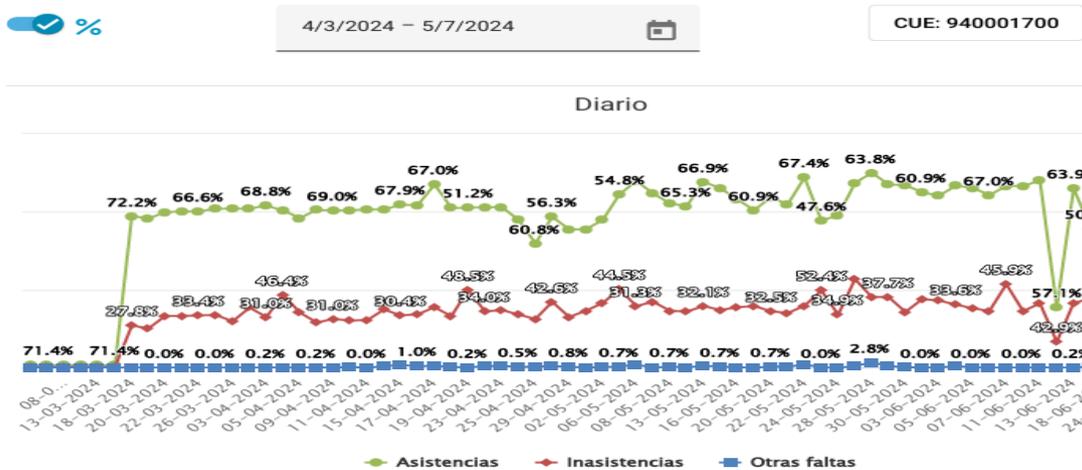
Lo último mencionado influye en la convivencia escolar diaria, ya que al conformarse como sujetos partícipes activos de actividades representativas de nuestra institución y entendiendo que cada estudiante comparte ese momento con otros pares que pueden ser del mismo curso, del curso de al lado o frente, o del otro turno; lo cual entonces, significa simplemente el hecho de conocer a ese otro que comparte además de un equipo, un espacio de evento cultural; también comparte un colegio en común.

Todo lo mencionado contribuye a generar un clima escolar propicio para que el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje sea mucho más ameno, vincular y con mayor apropiación; y por ende, lo explayado anteriormente, contribuye a la disminución de situaciones conflictivas entre estudiantes. Según los datos estadísticos del sistema SGE del primer cuatrimestre, entre un 60% y 70% de la población estudiantil asisten regularmente a clases, es decir 7 de cada 10 estudiantes. El 30 % restante en su mayoría son estudiantes que presentan inasistencia irregular por situaciones complejas y particulares, que se siguen trabajando institucionalmente con los diferentes equipos institucionales; y estudiantes que figuran en el sistema por pases incompletos (Figura 1 y 2).

Figura 1 y 2. Datos obtenidos del Sistema de Gestión Escolar.



Análisis cronológico >> Diario



Conclusión

La participación en las diferentes actividades extraescolares propuestas por la institución significa para nuestros estudiantes un espacio de contención y acompañamiento en su desarrollo psicológico, emocional, espiritual, en definitiva como parte de una sociedad en crecimiento, muy importante y fundamental.

Los chicos generan relaciones saludables con sus pares y los adultos docentes que los acompañan, y en muchas ocasiones las familias también se hacen asiduos concurrentes a las actividades deportivas y culturales (Orientación Música) en las que participa la institución y sus diferentes grupos de estudiantes.

A nivel institucional y escolar, se evidencia un acrecentamiento en el sentido de pertenencia e identificación con “El Alicia Moreau de Justo” como colegio elegido para transitar su trayectoria escolar secundaria. En este sentido, lo mencionado contribuye a la

existencia de un clima educativo propicio para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos propuestos en el diseño curricular.

Referencias bibliográficas

Duschatzky, S. (2008). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Editorial Paidós.

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Resolución M.E.C.C.y T. TDF AeIAS N° 2343/1.

Resolución M.ED. TDF AeIAS N° 0267/13.

Resoluciones CFE N° 93/09, N° 84/09 y N° 86/09.

Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

La gestión de lo pedagógico como fuente de sentido

Darío Gutiérrez
agutierrezdario@gmail.com

Programa Provincial de Actualización Docente. Tierra del Fuego AelAS

Síntesis

La transformación educativa requiere de un proceso que implica trabajar en pos de una visión clara, empírica, reflexiva y de gestión, que promueva un constante trabajo en equipo a través del diseño y puesta en marcha de un Plan de mejora. El liderazgo distribuido de los equipos directivos y la comunicación como herramienta con la que traspasan la gestión, son esenciales para que los procesos de enseñanza y las propuestas pedagógicas acompañen procesos de aprendizaje significativos y con sentido para los y las estudiantes de nuestra provincia en todos sus niveles y modalidades. Garantizar el derecho a ingresar, permanecer y egresar con un perfil de estudiante logrado, es uno de los mayores desafíos que cada uno de los actores institucionales tenemos; por lo que, la responsabilidad, la corresponsabilidad y la interdependencia son los mayores desafíos que todo equipo de trabajo debe lograr y son los equipos directivos los que tienen el privilegio de habilitar, promover y potenciar estos rasgos distintivos que hacen a todos los profesionales de la educación.

Palabras clave: Transformación educativa - Reflexión pedagógica - Liderazgo distribuido - Plan de mejora - Equipos de trabajo.

Introducción

El rol del equipo directivo y el de los docentes en la construcción y desarrollo de un plan de mejora que profesionalice las propuestas de enseñanza, de modo que éstas, impacten significativamente en los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Focalizar la mirada en las propuestas de enseñanza que una institución construye para garantizar que los estudiantes puedan experimentar procesos de enseñanza que produzcan en ellos aprendizajes con sentido y de calidad, es una tarea sumamente importante e inherente a todos los equipos que conforman las instituciones. Importante remarcar que, de todos, el equipo directivo, es el gran orientador. ¿por qué? Porque son los directivos quienes tienen el privilegio de pensar, diseñar, crear, promover, impulsar, analizar y reflexionar, para liderar y coordinar, el trabajo que implica tomar decisiones en torno a las propuestas pedagógicas que ofrecen las instituciones donde ellos trabajan. Lo anteriormente enumerado habilita una gran oportunidad para consensuar y construir con todos los equipos con los que conviven y trabajan. Con el objetivo de introducir los términos para más tarde retomarlos formulo estas preguntas, ¿grupos o equipos de trabajo? ¿dónde radica la diferencia?

Este trabajo lo enmarco en el Eje: Experiencias de trabajo transversal que han incidido en mejoras de procesos de enseñanza y/o aprendizaje, porque lo que pretendo con esta ponencia es colaborar con lo transitado por los equipos directivos en el Programa Provincial de Actualización Docente: Transformando la educación, y promover la reflexión a través de una presentación breve del trabajo que le implica a los directivos la gestión de lo pedagógico; como así también referirme a la importancia que supone la adhesión activa del resto de los equipos con los que trabajan, para que la colaboración y la participación de todos y todas, promuevan la mejora escolar a través de la reflexión pedagógica constante.

Desarrollo

Es desde este punto de vista, que en esta ponencia se considera que un plan de mejora institucional focalizado en la gestión de lo pedagógico es una herramienta que puede contribuir al ejercicio directo de procesos de enseñanza con sentido y que garanticen el principal derecho de los y las estudiantes, es decir, que todos aprendan. Desde otro punto, resulta importante agregar que, coordinar las decisiones pedagógicas potencia los modos de enseñanza de los principales responsables de ésta, es decir, los docentes.

Para continuar y teniendo en cuenta que este es un congreso de educación y que particularmente este trabajo pretende colaborar con la reflexión primeramente individual y luego en conjunto al interior de las escuelas, es que, en esta instancia, considero propicio formular estas preguntas acerca de nuestras propias prácticas: Con relación a la planificación de programas y/o unidades de contenido:

- ¿Qué cuestiones tengo en cuenta al pensar y crear mis propuestas pedagógicas?
- ¿Qué importancia tiene el perfil de estudiante del colegio para el que estoy elaborando ese trabajo? ¿conozco ese perfil?
- ¿Las decisiones de qué enseñar, cómo enseñar y por qué enseñar esto y no otra cosa, las tomo en soledad o en equipo? ¿por qué?

Con relación a mi rol dentro de la/s escuela/s en las que trabajo:

- ¿Cómo entiendo que al ser docente soy parte de un proceso de gestión mayor y qué participación se conjuga con la de mis compañeros/compañeras?

Decidí comenzar formulando estas preguntas que nos llevan a mirar nuestras propias prácticas porque a continuación deseo formular otras orientadas a los equipos directivos que por lo ya dicho en la introducción son los responsables principales de pensar en una buena escuela, por lo que identificar o generar oportunidades que faciliten la mejora de lo escolar a través de acciones específicas, en este caso, la gestión pedagógica. Por lo que teniendo en cuenta las preguntas arriba formuladas, ahora agrego estas: Con relación a la gestión pedagógica:

- ¿En el ejercicio de la gestión qué lugar ocupa la gestión pedagógica?

- ¿Las decisiones pedagógicas son lideradas y coordinadas a través del consenso y análisis de la realidad del colegio?

Creo que este tipo de interrogantes, son necesarios y nos convoca a todos a reenfocar la mirada y ampliar la visión. Por un lado, a que los docentes se conciben parte activa de una gestión mayor y a nuestros directivos a considerar todo lo que implica el liderazgo distribuido y coordinado de la conducción escolar, poniendo el foco en la gestión pedagógica a través de una comunicación activa. Esta manera de entender la gestión es una construcción que está en constante proceso y se enmarca con el valioso aporte de los equipos directivos de toda esta provincia y el trabajo que hemos realizado a la luz de una sistematización de marcos teóricos innovadores que desde el Programa Provincial de Actualización Docente hemos considerado. Quisiera proseguir con una breve caracterización de dos ideas que menciono en la introducción:

- El gobierno de lo escolar es un ejercicio que posibilita y potencia acciones que apunten a favorecer la autonomía del establecimiento educativo como primer escenario de formación, democrática, cívica, ciudadana y plural.
- Blejmar (2013) menciona que: “el grupo es un conjunto de sujetos ligados afectivamente que se reconocen mutuamente como integrantes del mismo espacio de convivencia. En cambio, el equipo es un grupo de sujetos - actores articulados emocional, intelectual y activamente por una tarea y objetivos comunes, enfocados a la búsqueda de resultados” y agrega otro aspecto muy importante del equipo y agrega que: “La evaluación de la eficacia de un equipo va a estar dada precisamente por lo que sus miembros hacen y los resultados que logren, a diferencia del grupo, cuya razón de ser es el propio espacio emocional. Un equipo es un grupo en tarea que busca resultados”.
- Un plan de mejora institucional focalizado en la gestión de lo pedagógico es una herramienta que puede contribuir al ejercicio directo de procesos de enseñanza con sentido y que garanticen el principal derecho de los y las estudiantes, es decir, que todos aprendan.

En la clase 3 del Módulo 1, reflexionamos sobre la importancia de detenernos a mirar la escuela, los actores institucionales, lo normalizado, lo ya instalado etc. con el objetivo de iniciar un análisis que nos conduzca a mirar detenidamente aquello sistematizado en pos de reconocer lo que sí funciona y aquello que puede mejorar, por lo que:

“La búsqueda de la mejora escolar se inicia a partir del cuestionamiento de lo que ya está instalado en las instituciones y de cómo esto forma parte del hacer cotidiano; podría tratarse de formas, modos, circuitos, personas, equipos, etc. Cuestionarlo no implica “derribar lo existente”, al contrario, permite repensar aquello que venimos transitando, aquello que venimos haciendo y cómo esto nos va reposicionando en el rol que ocupamos” (clase 3, Módulo 1, PPAD).

Resalto que este momento del escrito permite vislumbrar con más nitidez, uno de los objetivos principales de la ponencia; que los diferentes equipos se dispongan a trabajar

articuladamente ¿cómo? poniendo a disposición el conocimiento, compartiendo la creatividad, reformulando buenas y malas experiencias, abiertos a ser conducidos por equipos directivos enfocados en el fortalecimiento de la gestión pedagógica. Este trabajo necesariamente comienza en el interior de los equipos directivos y se distribuye al resto de los equipos que conforman las diferentes dimensiones y que colaboran con la dimensión pedagógica.

Conclusión

Entendiendo que, en educación y gestión escolar, nada está finalizado y todo siempre transita de mejora en mejora, en lo personal, concluyo diciendo que cualquier tipo de mejora requiere de una predisposición y un reconocimiento de eso que se quiere mejorar, tanto en lo individual como en lo laboral. La diferencia radica que en lo laboral, nosotros no trabajamos solos, primero formamos grupos y luego nos convertimos en equipo solo si nuestra predisposición y humildad, se ponen también al servicio del otro que es mi par, que es mi semejante, que es mi colega y que no necesariamente tiene que pensar y sentir igual que yo.

La predisposición traerá consigo la habilidad de gestionar mejor la escucha atenta, la comunicación asertiva y de calidad en pos de un solo objetivo: garantizar aprendizajes con sentido y centrados en el derecho a la educación de cada uno/a de nuestros estudiantes.

Referencias bibliográficas

Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Ediciones Novedades Educativas.

Directores que Hacen Escuela (2015). *Un Horizonte para orientar el camino: el planteo de objetivos*. OEI, Buenos Aires.

Gvirtz, S., I. Zacarias y Abregú, V. (2012). *Construir una buena escuela: herramientas para el director*. Cap. 3. Aique Educación, Buenos Aires.

Gvirtz, S., Papperella, C., Abregú, V. (2015). *El Decálogo para la mejora escolar*. 1ª Ed. Ed. Granica, Ciudad autónoma de Buenos Aires.

Harf, R. y Azzerboni, D. (2008). *Estrategias para la acción directiva: condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.

Morduchowitz, A. (2006). *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. UNESCO. Buenos Aires.

Ministerio de Educación TDF AeIAS (2024). Programa Provincial de Actualización Docente (2024). Clases de los módulos organizados para su desarrollo. Nivel Secundario.

Eje temático

Propuestas de abordaje en relación con la gestión de la convivencia escolar y los buenos tratos

Aportes para pensar intervenciones psicoeducativas frente a procesos de vulneración de derechos de Niños, Niñas y Adolescentes

Camila López Auil

camila.lopezauil@gmail.com

Equipo de Orientación Escolar. Río Grande

Síntesis

El presente documento pretende incitar a la reflexión sobre los ejes de las estrategias que pueden ponerse en juego desde los equipos interdisciplinarios escolares para llevar adelante una labor garantista de los derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (N.N. y A.), poniendo de relieve que son los abordajes de carácter comunitario y preventivo los que permitirán las aproximaciones más cercanas a dicha dirección.

Palabras clave: Corresponsabilidad - vulneración - proceso - intervención psicoeducativa - lógica restaurativa.

Introducción

Manteniendo como pauta teórica la configuración múltiple de la vulnerabilidad psicosocial y la naturaleza de la determinación socio-histórica de ésta última, así como también comprendiendo que es necesario abordar una multiplicidad de aristas para aspirar a una resolución de conflictos acorde a una perspectiva garantista de derechos; se abordan los aportes de la lógica del sistema de justicia restaurativa aplicada al ámbito escolar, teniendo en cuenta que su consideración en el diseño estrategias de intervención psicoeducativas admite que ellas sean pensadas alejadas de lo punitivo, efectivas en lo socio comunitario, en lo vincular y en lo singular.

Se busca poner en cuestión la permanencia de lógicas discriminatorias en un momento normativo distinto, así como también el lugar de la corresponsabilidad, la ética profesional y la responsabilidad civil en relación a procesos de vulneración de derechos.

1. La normativa vigente.

En el año 1994 se incorpora a la Constitución Nacional Argentina la Convención de los Derechos del Niño (en adelante C.D.N), la cual reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de derecho sin admitir distinción ni discriminación alguna por cualquier condición de la persona misma, de sus padres o de sus representantes legales.

Roitstein (2010) realiza un recorrido por algunos criterios a tener en cuenta respecto a la Convención; el principio que se plasma en su artículo 3º, también conocido como el de Interés Superior del Niño, se trata de un principio jurídico garantista y estructurante, que limita

y orienta la función de la familia -en tanto que ella tiene por objeto la protección y desarrollo de la autonomía del niño en el ejercicio de sus derechos-; marca un criterio de prioridad tanto respecto a otros derechos que puedan entrar en conflicto eventual con aquellos del niño, como así también frente al interés colectivo, social y administrativo; y, de relevancia clave, estipula que las políticas públicas deben orientarse en función a la garantía de los derechos de N.N.y A.

Se deriva de la incorporación de dicho instrumento a la Constitución Nacional Argentina, no sin precedencia de una serie de legislaciones y dispositivos de interés inminente pero extenso para nuestro cometido -como la Ley 10.903 o Ley Agote-; la actual Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, sobre la cual se asienta la máxima exigibilidad de aplicación de los derechos humanos de N.N.y A, sustentándose en el principio mencionado. (Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, 2005, Título I, Art. 2º).

II. La construcción social de la infancia.

La revisión de los movimientos histórico-sociales y legislativos que envuelven las prácticas sobre las niñeces permite la distinción de dos paradigmas, el primero toma el nombre de “Doctrina de la Situación Irregular”, y el posterior se conoce como “Doctrina de la Protección Integral” ubicando su inicio con el surgimiento de la C.D.N. (Roitstein, 2010). Son numerosos los autores que, como Cillero Bruñol (2004), llaman la atención sobre la subsistencia de lógicas tutelares discriminatorias; este autor menciona, por ejemplo, que nos encontramos frente a la existencia de modelos de protección y control de las infracciones a la ley penal que contradicen las garantías constitucionales. Se visualiza que las niñeces y adolescencias integran los grupos de personas que no se encuentran efectivamente protegidos en el goce de sus derechos, ya sea por lógicas discriminatorias o bien por circunstancias asociadas a la vida personal de aquellas personas.

El pasaje desde la enunciación discursiva a una real penetración del paradigma de los derechos humanos en las lógicas institucionales, tanto dentro de las escuelas como así también en otras instituciones estatales, requiere del compromiso profesional y ético de los agentes intervinientes. Quienes desempeñamos nuestras profesiones en las instituciones educativas tenemos la responsabilidad civil de generar nuevos dispositivos para el acompañamiento, no sólo a las trayectorias escolares de las infancias sino a su desarrollo como seres humanos sociales. En un contexto en el que el neoliberalismo y el individualismo se encuentran tan arraigados en la comunidad, y los derechos humanos son cada vez más pisoteados, dentro de las escuelas es necesario generar espacios socio-educativos, de formación ciudadana, en los cuales se fortalezca lo colectivo.

III. La escuela garante.

Labourdette (1989) ubica en la educación un proceso continuo de transmisión y creación cultural de una sociedad a través de generaciones, que permite obtener los tipos de

personalidad social adecuados a los requerimientos de cada comunidad; de esto se deriva que el sistema educativo tiene un rol fundamental en la transformación social.

No se trata sólo de cambiar un factor de la realidad y salvaguardar a un niño de una situación de riesgo por una única vez en su vida, sino de contribuir a una transformación cultural, de emprender los pasos hacia una sociedad respetuosa de los derechos de N.N y A., lo que subyace a una práctica profesional desde el paradigma de los derechos humanos es el interés por un cambio en los patrones culturales; para entablar una praxis desde el paradigma de protección integral es necesario trabajar con la comprensión de que la lucha por la consolidación de un Estado de Derecho es aquella por las condiciones dignas y justas para los sectores sociales más vulnerabilizados, siendo la infancia uno de ellos. Las transformaciones legislativas nacionales, totalmente imprescindibles, deben servir para dar un sentido colectivo a los esfuerzos realizados en relación a conquistar condiciones plenas de ciudadanía para este sector, y finalmente, el cambio en el patrón cultural mencionado, debe dejar entrever lo absurdo de pensar en la protección de la infancia a través de mecanismos que en lo subyacente condensan formas de segregación y discriminación (García Méndez, 2001).

No se debe perder de vista que no hay agentes individuales en la escuela, que los agentes institucionales tienen la posibilidad de articularse y trabajar conjuntamente, entonces al momento de encontrarse frente a una demanda de intervención en el sistema educativo, proveniente de la familia, de maestros, de directivos o incluso de los estudiantes, se debe pensar en la multideterminación de los problemas y habilitar la puesta práctica de estrategias intersectoriales de actuación. Toda intervención que permanezca ligada a una concepción reduccionista, que se enfoque en el déficit individual, que no busque la transformación de la lógica institucional y la democratización de la resolución de los conflictos que atraviesan los estudiantes, tiene como la naturaleza de ser reactiva y efímera, sin concretar una solución real a la problemática; la alternativa es a través de acciones de prevención y promoción, que si bien pueden ser impulsadas por los equipos interdisciplinarios, necesariamente comprenden una tarea articulada junto a docentes y directivos.

Como lo plantea la C.D.N., es deber de los agentes estatales el fortalecimiento del rol de la familia en la efectivización de los derechos humanos de los N.N.y A., así como también el rol de la comunidad, que por motivos de solidaridad y en ejercicio de la democracia participativa tiene la responsabilidad y posibilidad de ejercer un rol activo en la vigencia y aplicación efectiva de los derechos y garantías propios a los N.N.y A. La escuela y la familia son instituciones donde se reproducen las lógicas funcionales al sistema sociopolítico, las intervenciones psicoeducativas son un esfuerzo más en vistas a la transformación social, la acción con las mencionadas instancias debe ir dirigida a construir en conjunto las herramientas y posibilidades para apoyar y garantizar el desarrollo de niños, niñas y adolescentes en el seno familiar y en pleno goce de sus derechos, bajo los ideales de paz, tolerancia, dignidad, igualdad, libertad y solidaridad. (Roitstein, 2010).

Conclusiones

El concepto de corresponsabilidad social (Domínguez Lostaló, 1999) nos permite visualizar que la vulneración de derechos tiene su origen en la vulneración misma, entendiendo un proceso de vulneración que se deja avanzar y se perpetúa así durante generaciones. Con esta consideración en mente, se plantea la necesidad de que los dispositivos de intervención tengan como pauta el fortalecimiento del tejido social. El profesional debe sacar la mirada del individuo y ver la situación en la que se desenvuelven las singularidades, las dificultades que presentan los estudiantes, que son expresión de un malestar institucional-social, deben ser abordadas en relación al contexto institucional-educativo-social. Las lógicas restaurativas, del sistema de justicia restaurativa, que se proponen para la praxis de una perspectiva de derechos en el sistema educativo implican la implementación de mecanismos de reparación sustentados en la responsabilidad, la solidaridad y la restauración del lazo social; para poder ser llevadas adelante la escuela debe tomar un lugar activo en la comunidad en la que se inserta.

Frente a la vulneración de derechos que proviene de los sectores políticos que están destinados a garantizarlos es necesaria la articulación interinstitucional, y hacia dentro de las instituciones mismas es también fundamental que exista una unidad entre todos los agentes educativos, es necesario trabajar con la comunidad el hecho de que los derechos no son regalos sino conquistas y estas siempre son colectivas.

Referencias bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas (1998). Convención de los derechos del niño.

Cillero Bruñol, M. (2004). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en García Méndez E. y Beloff M. (comp.) *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, Editorial Temis. Bogotá.

Domínguez Lostaló, J. C. (1999). Vulnerabilidad. Ficha de Cátedra. Psicología Forense. Facultad de Psicología. UNLP.

García Méndez, E. (1991). Prehistoria e historia del control socio penal de la Infancia: Política jurídica y Derechos Humanos en América Latina y Prehistoria e historia del control socio-penal de la Infancia. En: García Méndez, E. y Bianchi, M. (comp.). *Ser niño en América Latina: de las necesidades a los derechos*. UNICRI-Editorial Galerna.

Honorable Congreso de la Nación Argentina (1919). Ley N° 10.903. De patronato de menores o Ley Agote.

Honorable Congreso de la Nación Argentina (2005). Ley N° 26.061. De protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Labourdette, S. (1989). *Educación – Cultura – Poder*. E Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Roitstein, G. (2010). Del control de la Minoridad a la Protección de la Infancia. Ficha de Cátedra. Universidad Nacional de La Plata.

Perspectiva de docentes de enseñanza secundaria sobre la inclusión de las Habilidades para la Vida en las instituciones educativas

María Elena Iturriaga Goroso

meig-2011@hotmail.com

Thaís Pereira

thais.pereira@estudante.ufjf.br

Weverton Corrêa Netto

weverton.correa@estudante.ufjf.br

Gabriel Martins

martinssilvagabriel@gmail.com

Telmo Mota Ronzani

tm.ronzani@gmail.com

Pollyanna Santos da Silveira

pollyannassilveira@gmail.com

María Valeria Contreras

valeriacontreras132@gmail.com

Universidad Federal de Juiz de Fora, Departamento de Psicología, Brasil

Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Psicología, Argentina

Síntesis

Los adolescentes enfrentan múltiples situaciones de riesgo, incluyendo el consumo de alcohol y otras drogas (AOD). Profesionales de la salud y de la educación pueden contribuir con la creación de ambientes que estimulen habilidades para afrontar esas situaciones. Las acciones de promoción de Habilidades para la Vida (HpV) colaboran con el desarrollo de competencias sociales, cognitivas y emocionales. El equipo de investigación llevó a cabo actividades basadas en las HpV en las escuelas para disminuir los riesgos asociados al consumo de AOD por los adolescentes. Entre las tareas implementadas se trabajó con profesores para incluir en el currículo escolar estrategias cotidianas de salud de fácil aplicación. Se presenta la perspectiva de 7 profesores de una institución secundaria pública de Tucumán, sobre la inclusión de las HpV en las escuelas como recurso para la promoción de salud y prevención del consumo de AOD entre adolescentes. Se realizó un grupo focal abordando las HpV en la adolescencia, el rol del profesor para promover salud desde las HpV y la elaboración de acciones preventivas del consumo de drogas. Los participantes destacaron

Pág. 114

la relevancia de la formación en el área para emplearlas de forma breve en las aulas. Relataron dificultades en la aplicación de estas herramientas debido a la dinámica escolar y al escaso desarrollo de políticas educativas que acompañen a los docentes en estas problemáticas. Se concluye que estas tareas requieren de trabajos interdisciplinarios y de inversión pública en materia educativa.

Palabras clave: Salud del adolescente - Habilidades para la Vida - docentes - servicios preventivos de salud.

Introducción

El Fondo de las Naciones Unidas informa que aproximadamente 16 millones de adolescentes entre 10 y 19 años en América Latina y el Caribe tienen una problemática de salud mental, tales como ansiedad, depresión, dependencia de sustancias, entre otros. Entre las acciones promotoras de salud se plantea la inclusión del abordaje integral en salud mental en las instituciones educativas. La escuela es un espacio donde los adolescentes transcurren la mayor parte de su tiempo en interacción con otros, por lo que es fundamental contribuir con el desarrollo de un entorno escolar saludable y con vínculos satisfactorios entre docentes y estudiantes. El desarrollo de competencias socioemocionales en los docentes constituye una de las estrategias planteadas por la OMS, siendo el abordaje de las Habilidades para la Vida (HpV) un programa reconocido que avanza en la construcción de estilos de vida saludables. En Argentina y Brasil existen iniciativas que afianzan estas directrices como la Ley Nacional 26.892 y la Estrategia Nacional de Entornos Saludables en Argentina; y en Brasil, la Base Nacional común curricular, la ley 9.394/1996 y la resolución 1.055/2017. Este abordaje plantea 10 habilidades organizadas en competencias sociales, cognitivas y emocionales. A partir de estos lineamientos, el equipo de investigación ha trabajado entre 2021 y 2023 en escuelas argentinas y brasileñas implementando intervenciones basadas en las HpV para disminuir los riesgos asociados del consumo de alcohol y otras drogas en adolescentes escolarizados. En dicha intervención, además, se toman los aportes de los desarrollos teóricos en el área de la prevención del AOD que consideran el proyecto de vida, creencias sobre drogas y la resistencia a la presión de pares como habilidades que contribuyen a retrasar el inicio en el uso de drogas. Entre las actividades que formaron parte de la investigación fue trabajar con un grupo de docentes con el propósito de poner en práctica las HpV e incluirlas en el currículum escolar transversalmente. El objetivo es presentar la perspectiva de 7 profesores de una institución secundaria pública de Tucumán, sobre la inclusión de las HpV en las escuelas como recurso para la promoción de salud y prevención del consumo de AOD entre adolescentes.

Desarrollo

Fue realizado un grupo focal abordando las HpV en la adolescencia, el rol del profesor para promover salud desde las HpV, y la elaboración de acciones preventivas del consumo de drogas. Los resultados evidenciaron que la implementación de esta estrategia en las instituciones presenta ciertos obstáculos vinculados al tiempo y a las condiciones necesarias para trabajar con los alumnos debido a la dinámica escolar. Sin embargo, los profesores destacaron la necesidad de fomentar el trabajo de estas herramientas de afrontamiento de

problemáticas comunes en los adolescentes. Generalmente, los profesores implementan en las aulas estrategias como la escucha activa, comprensión y el establecimiento de vínculos empáticos con los estudiantes. Asimismo, sostienen la importancia de dar continuidad a las actividades preventivas llevadas a cabo por el equipo con los adolescentes, manifestando la iniciativa de fortalecer tareas libres asociadas con la música, el teatro, la corporalidad, que permiten la expresión de los jóvenes. Además, consideran la puesta en práctica de sostener la mirada, preocuparse por las dificultades de los alumnos, y ejercer la interdisciplina con colegas de otras materias para reforzar el trabajo sobre sexualidad, consumo de sustancias, autoestima. Si bien presentan predisposición para ejecutar estas orientaciones promotoras de salud, los docentes expresan la importancia de contar con la guía de un psicólogo para sostenerlos en esa tarea, así como brindar un espacio de contención grupal y no sólo individual a los estudiantes. Así también, destacaron la relevancia de las políticas educativas que acompañen a los docentes en la implementación de las estrategias propuestas para abordar estas problemáticas y siendo acordes a la realidad contextual.

Conclusión

Se concluye que, los docentes aplican estrategias relacionadas con la afectividad y el fortalecimiento de vínculos que se asocian con intervenciones breves para promover salud y prevenir comportamientos de riesgo. Tales tareas requieren de la interdisciplina y de redes comunitarias para su fortalecimiento, así como de inversión pública en materia educativa.

Referencias bibliográficas

Fondo de las Naciones Unidas (2021). Resumen regional: América Latina y el Caribe. Estado Mundial de la infancia 2021: En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia.

<https://www.unicef.org/media/108166/file/Resumen%20regional:%20America%20Latina%20El%20Caribe%20.pdf>

Ministerio de Educación. Brasil. (2018). Base Nacional Común Curricular. Brasília. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Ministerio de Educación, Neuquén, Argentina (2018). Convivencias escolares. Notas para pensar los modos de habitar las escuelas. <https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/CUADERNILLO-1.pdf>

Ministerio de Salud, Argentina (2021). Salud impulsa la Estrategia Nacional de Entornos Saludables. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/salud-impulsa-la-estrategia-nacional-de-entornos-saludables>

Organización Mundial de la Salud. (1993). Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir. [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0148/Ense%C3%B1anza en los colegios de las habilidades para la vida.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0148/Ense%C3%B1anza%20en%20los%20colegios%20de%20las%20habilidades%20para%20la%20vida.pdf)

Organización Panamericana de Salud & Organización Mundial de la Salud (2018). Promover la salud en la escuela. ¿Cómo construir una escuela promotora de salud?. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49146/OPSARG18031-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez de la Barrera, C. (2012). Habilidades para la vida y consumo de drogas en adolescentes escolarizados mexicanos. *Adicciones*, 24(2), 153-160.

Secretaría de Políticas Integrales de la Nación Argentina (s/f): Estar en prevención. Espacio territorial de articulación de redes en prevención. <http://www.prevencionenadicciones.unsl.edu.ar/Estar%20en%20Prevencion.pdf>

Idea del POMyS sobre su participación en la vida escolar

María Belén Arneudo
belen.arneudo@gmail.com

Síntesis

Este artículo tiene la finalidad de dar a conocer algunos de los resultados del proyecto de investigación *Ideas del POMyS sobre su participación en la vida escolar*. El trabajo analiza las ideas del personal de obras, maestranza y servicios (en adelante POMyS), sobre su participación en la actividad escolar. Para llevar a cabo este proyecto, se optó por una metodología con diseño cualitativo, utilizando como estrategia de recolección de datos, entrevistas semiestructuradas, que fueron administradas a ocho trabajadoras que se desempeñan en diferentes instituciones escolares en la ciudad de Ushuaia, durante el ciclo 2020. Para el recorte muestral, se tuvo en cuenta la antigüedad en el cargo y el haber transitado más de una institución, con distintas funciones, priorizando un tipo de estudio exploratorio descriptivo, y una estrategia de análisis temática. Como resultados se lograron establecer nociones de las ideas en cuanto a la participación del POMyS sobre el espacio de apropiación en la institución, donde la cocina se convierte en su territorio, así también cómo es el vínculo dentro del espacio educativo en el cual se desempeñan, y el lugar al cual se los convoca a participar. Un hallazgo importante está ligado a cómo las ideas de los sujetos entrevistados influyen a la hora de participar en las distintas instancias escolares, dejando entrever una fuerte relación entre los vínculos afectivos y su participación. A su vez, observamos cómo estas ideas generan una configuración de tramas institucionales que podrían obstaculizar o facilitar las tareas cotidianas.

Palabras clave: Auxiliares de limpieza - ideas - participación - POMyS.

Introducción

El artículo presenta los resultados de una investigación sobre la participación del personal de obras, maestranza y servicios (POMyS) en la vida escolar. El objetivo es analizar las ideas del POMyS sobre su participación en la escuela y cómo esto influye en su comportamiento y desempeño. La investigación se realizó en la ciudad de Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego, en el año 2020. En el marco de la licenciatura en Gestión Escolar.

Se parte del concepto de "ideas" que se entiende como los pensamientos y razonamientos sobre un tema específico, que configuran los marcos de acción y posibilidad en el ámbito de trabajo. Las ideas del POMyS sobre su trabajo, la escuela y su posibilidad de acción predisponen su comportamiento y desempeño. Ortega (1976 en Patricio 2016) quien sostiene que las ideas:

(...)son los "pensamientos" (razonamientos) sobre el tema que sea y cualquiera sea su grado de verdad; en cualquier caso, son ideas que a un sujeto se le ocurren, ya sea

originalmente o ya sea inspirándose en las ideas de otro (...) las producimos, las sostenemos, las discutimos, las propagamos, combatimos en su pro y hasta somos capaces de morir por ellas (...) Por tanto, idea es el término que usamos para denominar el resultado de la actividad intelectual. (p. 103).

En otras palabras: “no son ideas que tenemos, son ideas que somos” (p. 131). Consideramos que la participación, esa forma de hacerse presente en la comunidad educativa, se verá influenciada por cómo el POMyS entiende que tiene que hacer su trabajo, cómo es su idea en cuanto a las relaciones/interacciones con el otro, cómo es su idea de estar en la escuela.

Esto constituye un problema que se potencia cuando hablamos de instituciones que tienen la finalidad de construir lazos sociales y cada organización configura distintas culturas institucionales, que le asignan a cada actor funciones, roles y lugares específicos que le son propios. El contexto, en la configuración de su rol, es crucial.

El artículo también aborda el concepto de participación, definido como el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en el ámbito de lo público. Se mencionan diferentes categorías de participación, desde la pseudo-participación hasta la máxima participación. En concordancia con la expresión “sin participación no es posible usar el calificativo de comunitaria” (Ferullo, 2006: 14), es decir, que si no logramos participación, la comunidad educativa no existiría y también se aplica a la inversa, la comunidad educativa existe porque existe la participación.

Metodología

El ámbito donde se desarrolló la investigación fue en escuelas públicas de la ciudad de Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego e IAS, en un lapso aproximado de 4 meses, en el año 2020, tomando muestras de los diferentes niveles educativos (inicial, primario y secundario). Se desarrolló esta investigación a través de un diseño cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo (Sagastizabal y Perlo, 2006).

En relación con las unidades de información, se realizó un muestreo intencional (Maxwell 1996), estableciendo como recorte a ocho mujeres que desempeñan estas tareas, que tuvieran más de cinco años de experiencia en el cargo, y que hubieran trabajado en más de una institución educativa o en diferentes niveles de la misma. Se consideró que ese lapso de experiencia permitiría a la entrevistada hacer una comparación entre los cargos, los vínculos entre los diferentes niveles e instituciones, compañeros de trabajo, espacios, entre otros. Este método permitió profundizar en situaciones y conceptos claves, priorizando la perspectiva del sujeto, revalorizando su voz, generando un espacio de reflexión con las entrevistadas. Al realizarlo de manera individual, y en un espacio externo a la escuela, se buscaba establecer una comunicación donde prime la confianza y la libertad para expresarse.

Resultados

Los resultados se expresaron en apartados, teniendo en cuenta una codificación abierta con las categorías de análisis que surgieron desde el marco teórico y su vinculación con la información brindada por el POMyS en torno a cuáles son sus ideas en las distintas dimensiones de su participación en la vida escolar, recuperando las citas más representativas vinculadas a cada una de estas categorías. En este artículo, expondremos: a) Ideas sobre formas de participación en la vida escolar que tiene el POMyS y b) La cocina: el territorio protagónico del POMyS

a) Ideas sobre formas de participación en la vida escolar que tiene el POMyS

En palabras de Sánchez (2000) la participación es “el proceso mediante el cual los individuos toman parte en las decisiones de instituciones, programas o ambientes que lo afectan” (p.35). En las entrevistas, se procuró conocer cuál es su idea en relación con su participación, es decir, si pueden establecer en qué momentos son llamadas a participar, de qué manera se las considera, cómo es su actitud frente a estos llamados. De sus respuestas, surge que las tienen en cuenta únicamente cuando ya no se cuenta con personal para organizar algún espacio, ya sea para reuniones, actos o encuentros. Se las plantea como una última opción, y no son consideradas como parte del equipo que organiza los proyectos.

Y cuando te invitan, vas a la jornada porque no te queda otra, pero las señas están allá, y nosotras acá, y ni cinco de bolilla, nada, hasta mates distintos usan (...) y te sentís así, mal, y pensás, ¿para qué vine? (Erica, POMyS, nivel inicial).

Yo me involucro mucho en el lugar de trabajo, como que a mí no me corresponde hacer, cuando otra cosa y yo voy y lo hago a mí no me tienen que andar diciendo ‘Andá a hacer esto o lo otro’. Y hay otros que no, pero yo me involucro. (Silvina, POMyS, nivel secundario).

En relación con la participación en jornadas, actos, en la toma de decisiones, en lo cotidiano de las escuelas, las entrevistadas plantean que les gusta sentirse parte y colaborar en lo que sea necesario, no obstante, al hacerlo, a veces sienten un vínculo fragmentado entre lo que es el cuerpo docente y el POMyS. Si bien, generalmente, se las involucra en la colocación de la ornamentación, no se las tiene en cuenta en lo organizativo, tampoco se las involucra en la actividad en sí. Es decir, que, si bien participan, no es una participación democrática, en la que pueden exponerse, organizar o expresar, sino que quedan relegadas a las decisiones de otros actores.

Una va a la jornada, pero, desde el vamos, una vez que la que tiene que buscar el mate, llevar el termo es una, te invitan, pero no te tratan igual, vas de moza por así decirlo, y te cansa, al principio lo hacés, pero después decís: “es al pedo, porque te preguntan algo y te dicen sí, tenés razón, pero después nunca cambian las cosas”. (Lorena, POMyS, nivel primario).

Para la construcción de una política educativa, es necesario tener en cuenta el discurso de todos sus actores. En palabras de Torres Santomé (2017) “una política guiada por principios

de justicia social precisa apostar por políticas de redistribución, de reconocimiento y de participación” (p. 9).

Se concluye, a partir de la interpretación de la palabra de las entrevistadas, que el POMyS no tienen una participación real en la construcción de proyectos, sino una pseudoparticipación en los espacios que se le habilitan y en los que ellos aceptan participar. Esta participación está agrietada por la idea de “ser menos, ser moza, o no ser escuchada”, lo que implica una forma desafectada de ser y estar en los momentos de jornada, actos, o momentos en el cotidiano en el que son requeridos.

b) *La cocina: el territorio protagónico del POMyS*

En las entrevistas, se mencionó un lugar físico dentro de la institución en donde la participación de los POMyS cambia radicalmente: la cocina. Como sostiene Fernández (2019), “delimitar un espacio, definir un territorio, con sus propios olores, formas, tareas, permiten construir el espacio de la cocina y el conjunto de tareas que realizan como espacio, a través del cual disputan autoridad con el adentro y el afuera escolar (p. 17).

El espacio de la cocina es definido, en la mayoría de las entrevistas, como un lugar propio, donde la organización y los materiales, utensilios y alimentos que están allí les pertenecen. Y son ellas las encargadas de decidir si comparten o no estos elementos. Es un ámbito de vínculo, donde, con esas personas con las que hay “buena onda” o “feeling”, se permiten cosas más allá de lo estipulado por la normativa: prestar material, tomar una infusión, o hasta compartirles la comida del comedor.

Aquí, las decisiones del POMyS no son cuestionadas y son aceptadas por el resto de los actores. Sus opiniones tienen peso, ya que, para poder entrar y permanecer en su espacio, se les debe escuchar. Asimismo, los POMyS plantean que se utiliza este espacio para hablar de conflictos con estudiantes o docentes, de propuestas o proyectos, no desde el discurso estructurado, sino desde un diálogo más distendido y, como se menciona anteriormente, se le da lugar a que el POMyS exponga lo que piense, cuente lo que sabe al respecto. Romina dice:

Respecto de los docentes vienen cuando los chicos están en EFI o música, y una ya sabe que le vienen a pedir que le calienten el agua o que le compartas algo, porque no vienen siempre, ¿viste?, vienen ahí porque saben que acá una siempre les comparte, y si queda pan se lo llevan. (POMyS, nivel primario).

Las entrevistadas plantean que los otros actores reconocen que el “espacio cocina” es un espacio al que deben entrar de otra manera, con otra predisposición, un territorio en el cual los límites y órdenes son establecidas por el grupo de POMyS. Es decir, que construyen un espacio donde se establecen y rigen por sus propios límites, organizando un territorio propio dentro de la institución. Este espacio se vuelve un lugar de descanso para los docentes, que se acercan a tomar mate, a dialogar, o solicitar algún material. También, se vuelve el refugio de los estudiantes que salen de las aulas:

Un nene sí que era reconflictivo, pero con nosotras no, él estaba en paz dentro de la cocina. Nos pidieron [haciendo referencia a los directivos] que el nene no entre más a la cocina porque no correspondía, pero él había creado ese feeling... Pero yo le preguntaba a él y él me contaba cosas. Y después, de Gabinete nos pidieron que le contemos y nos acercamos al nene porque tenía más confianza con nosotros, pero también después de que nos habían prohibido acercarnos a los chicos. Uno se da cuenta que le pasa otra cosa, porque por eso se acercan y yo no me acerco a los 30 niños que tienen en el aula. (Erica, POMyS nivel inicial).

Lo mismo ocurre en el nivel secundario, al ser la cocina el lugar donde se prepara la copa de leche, los estudiantes suelen establecer relación con los POMyS en busca de comida o algún intercambio de palabras, "Vienen haciéndose los zonzos, con cara así, mirándote y te dicen "¿no sobró yogurt?", y una le da, ¿qué va a hacer?". (Liliana, POMyS, nivel secundario)

Por todo esto, puede afirmarse que este espacio para los POMyS es un lugar donde participan con cierto poder, que les da libertad de expresarse, dejando en evidencia que este espacio se vuelve suyo, lo hacen propio, lo acomodan a gusto, le dan su impronta, invitan a aquellos actores con los que tienen mejor relación. En este espacio, se sienten "dueñas de". Su voz es escuchada y sus decisiones son tenidas en cuenta.

Conclusiones

Luego de analizar las ideas del POMyS sobre su participación, podemos identificar los siguientes elementos:

La categoría emergente de "lugar", espacio o terreno del que el POMyS se apropia, siendo la cocina de la escuela su territorio protagónico. Esta última es descrita como un espacio informal, de intercambio afectivo entre el POMyS y los estudiantes o con los docentes. Las reglas institucionales, habitualmente rígidas, parece que se tornan más flexibles, desarrollándose en este lugar un microclima socialmente amigable y contenedor. De toda esta información, surge la necesidad de una nueva investigación que profundice en la función del espacio de la cocina como lugar exclusivo del POMyS y su relación con los otros ámbitos institucionales.

Otro de los elementos es el vínculo afectivo, ya que, según las entrevistadas, su idea de participación en la comunidad educativa se ve directamente influenciada por cómo se sienten, qué trato reciben, cómo es la relación que establecen tanto con el cuerpo docente, como con el equipo de gestión. Esta comunidad educativa es quien influye, también, desde distintas áreas, en el bienestar y desarrollo psicosocial de los estudiantes. Esto es un punto de análisis para tener en cuenta en las propuestas de gestión, en cuanto a fortalecer vínculos institucionales.

En contraposición a esto, el POMyS expone que su relación con las familias o adolescentes se ve coartada desde el equipo de gestión del nivel secundario. En algunas

oportunidades, incluso, se les limita o prohíbe el diálogo cotidiano. Asimismo, aunque son llamados a participar en algunos actos o jornadas, no es una participación real, sino una participación simbólica, o pseudoparticipación, ellas logran mencionar una fragmentación entre el cuerpo docente y el POMyS. Esta idea de fragmentación o limitación es un elemento que caracteriza el pensamiento del POMyS sobre su vida laboral. No tenerlo en cuenta en la vida institucional podría favorecer situaciones de exclusión. ¿Pueden los equipos directivos pensar más allá de la función específica del POMyS y proponerles una participación más inclusiva y democrática?

Entre las ideas de participación que surgen del POMyS, destacamos la relevancia del trabajo para el equipo de gestión y comunidad educativa en general. Es importante poner esto en diálogo con otros actores y como herramienta de toma de decisiones en pos de una comunidad que los haga parte.

En cuanto a las limitaciones del estudio, a este proyecto podrían sumarse las voces del personal docente o de los estudiantes y generar debates e intercambios. Así surgen nuevas preguntas, como ¿Puede la escuela ser un espacio educativo y formativo también para el POMyS? Consideramos que este artículo ofrece una mirada introductoria sobre cómo es la realidad del POMyS y evidencia la necesidad de que, desde los ámbitos académicos, se investigue y se hagan propuestas en relación con su participación en la vida institucional, para defender el espíritu democrático de la educación.

Referencias bibliográficas

Fernández, S. (2019). Auxiliares de servicio: el orden y la limpieza como modos de “hacer política” en la escuela. *Educación, lenguaje y sociedad*, 16 (16), 7.

Ferullo de Parajon, A. (2006). *El triángulo de las tres P. Psicología, participación y poder*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992). *Las instituciones educativas, cara y ceca*. Argentina. FLACSO.

Maxwell Joseph A. (1996). Chapter 5. Methods: What will you actually do? En: *Qualitative research design. An Interactive Approach* (pp. 63-85). Sage Publications. Thousand Oaks, California. Traducción: María Luisa Graffigna.

Milstein, D., y Fernández, S. (2011). Los porteros y el cuidado de los edificios escolares. Una mirada etnográfica sobre los sujetos y las políticas educativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de Educación* (6).

Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. (2016). *La investigación-acción como cambio en las organizaciones*. La Crujía.

Sanchez, S. y Zorzoli, N. (2018). *Gestión de la evaluación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora*. Noveduc.

Segato, R. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Editorial Prometeo. Buenos Aires.

Torres Santomé, J. (2015). La educación inclusiva como proyecto político. *Cuadernos de pedagogía*, (461), Sección Historias mínimas.

Torres Pereira, M. (2006). *Liderazgo efectivo y participativo en salud. Un desafío para los procesos de participación social*. Binasss.sa.cr.
<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v30n682005/art1.pdf>

Articulación Institucional y Educación Popular: Hacia una Educación Sexual Integral Transformadora

Diana Ancao
ancaodiana1@gmail.com

Matias De los Santos
Mati.dls9420@gmail.com

Hugo Iglesias
iglesias.educaciontdf@gmail.com

Dexter Agus Leal
dexterleal91@gmail.com

Gisela Mascazzini
mascazzinigisela.91@gmail.com

María Meza
mariamezaipes@gmail.com

Escuela Popular de Formación en Género, Disidencias, Masculinidades para el Cambio Social
Centro Polivalente de Arte "Prof. Diana Cotorruelo. Río Grande

Síntesis

La presente ponencia es desarrollada por Maria Meza (tutora) y Hugo Iglesias (asesor pedagógico) del Centro Polivalente de Arte "Prof. Diana Cotorruelo" de Río Grande junto a Gisela Mascazzini, Diana Ancao, Dexter Agus Leal y Matías de los Santos, integrantes de la Escuela Popular de Formación en Género, Disidencias, Masculinidades para el Cambio Social (en adelante EPFGDMyCS) de la ciudad de Río Grande, con el objetivo de reflexionar sobre la experiencia desarrollada en los segundos años, con un aproximado de 142 estudiantes, a través del dictado de talleres en clave de ESI. Por ello, a continuación desarrollaremos los antecedentes, la planificación, y algunas **Conclusiones** de la experiencia llevada a cabo en los meses de agosto, septiembre y octubre del 2024

Palabras clave: Educación popular - pedagogía feminista - convivencia escolar.

Introducción

Construyendo puentes: redes que garantizan derechos

La intervención de la EPFGDMyCS se presenta en el marco de lectura realizada por las Tutorías de 2do año del Colegio Polivalente de Artes. La misma consta de 16 hs cátedra para cubrir a 142 estudiantes que realizan doble jornada con Educación Física, Espacios de Definición Institucional y Espacios Pendientes de Aprobación.

Este año dimos cuenta de la necesidad de intervenir primero como tutora y luego institucionalmente ante problemas con los vínculos, tratos entre ellos⁵ y docentes. Las dificultades vinculares eran en persona y además a través de sus celulares y computadoras. El abordaje se realizó en encuentros con estudiantes, preceptores, Equipo de Orientación Escolar, Vicedirección, e incluso si era necesario se llamaba a las familias para poner al tanto del malestar y conversar sobre cómo acompañar. Lo primordial es, y fue, la escucha a cada estudiante, acompañarles en el proceso individual y colectivo de sus emociones, y en charlas entre estudiantes y docentes e incluso en salidas recreativas. Ante lo insuficiente de los resultados y sabiendo que el trabajo es colectivo comenzamos a pensar que la intervención sea por grupos o cursos. Cuando aparece la posibilidad de generar este entrecruzamiento con la EPFGDMyCS, se nos abren otras alternativas de trabajo en pos de seguir profundizando lo hecho por la escuela.

Desde la EPFGDMyCS durante el presente ciclo escolar se realizaron intervenciones específicas en instituciones escolares⁶ ante la necesidad de trabajar sobre los tratos entre estudiantes en el aula, debido a diferentes situaciones de violencia. En este contexto, el equipo de la EPFGDMyCS se contactó con el C.P.A. a fin de brindar información sobre sus propuestas de abordaje en los distintos niveles educativos con la intención de construir un plan de acción entre ambas instituciones para acompañar a los estudiantes de segundo año del ciclo básico. En este sentido, la EPFGDMyCS crea un dispositivo en formato taller, llamado “Promoción de los vínculos saludables en el aula”, el cual consta de un ciclo de cuatro talleres por curso con una periodicidad semanal, enfocado en la prevención de violencias en el aula.

Cuestionar, alojar y transformar desde la Educación Popular

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”

Paulo Freire

Considerando los aportes teóricos de la educación popular, la cual reconoce y valora los saberes situados de los estudiantes, se planificaron actividades que buscaron interpelar y cuestionar a los adolescentes, mediante la conversación, reflexión y construcción de saberes colectivos. Los talleres que se llevaron a cabo en esta institución tenían como objetivo abordar la convivencia escolar, partiendo de la perspectiva de género y de los ejes de la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, que abordan de manera integral la sexualidad, más allá de lo biológico, articulando aspectos psicológicos, sociales y afectivos desde un enfoque de promoción de salud y derechos humanos. Además, pensamos en la ESI, para construir nuevos sentidos que favorezcan una mejor convivencia escolar basada en el respeto y afectividad entre los propios estudiantes, en virtud a que, “una educación democrática, crítica y liberadora

⁵ Se utilizará el genérico con la letra “e” reconociendo el carácter cultural del lenguaje y el reconocimiento de las múltiples identidades de género.

⁶ Si bien esta ponencia trabaja con la experiencia en el centro polivalente de arte, también se realizaron talleres en la Escuela Provincial N° 7, Escuela N° 23, Escuela N° 10 y en el Juvenil Instituto Fuegoño.

contribuye a formar sujetos con las destrezas para transformar sus relaciones sociales y sus relaciones con el mundo". (Jara, H. 2010, p.7). Abordamos los talleres bajo una pedagogía feminista (Longo, R; 2022) de manera horizontal entre les estudiantes y les talleristas, a fin de vincularnos en un espacio que propicie la circulación de la palabra en un lugar seguro para compartir experiencias, para un aprendizaje constante de saberes y conocimiento para todes.

De experiencias, encuentros e intercambios

Desde la EPFGDMyCS se plantearon dinámicas diferenciadas entre masculinidades y mujeres y disidencias, debido a los diferentes roles de género asociados al circuito de las violencias lo que requiere caminos diferentes. En el grupo de masculinidades nos propusimos trabajar sobre las características y roles asociados a varones y a mujeres y luego pensamos en el abordaje de las violencias. Fue posible reflexionar respecto a cómo el haber sido socializados como varones (que tienen que saber defenderse e imponerse por sobre otros varones) nos puede llevar a maneras más hostiles de convivencia y no posibilita abrazar la diversidad que habita en la sociedad. En la mayoría de los casos se llegó a la conclusión de que los hombres hemos sido educados de manera violenta y es lo que nos lleva a ejercer violencia hasta de manera inconsciente. Se pudo identificar la necesidad de poner freno a las situaciones y de plantear alternativas a las respuestas violentas.

Con respecto a las feminidades y disidencias, se trabajó en el reconocimiento de los actos violentos que discurren en el contexto educativo. En esta instancia los grupos de compañeres han podido poner palabra a situaciones específicas incómodas o dolorosas que les eran comunes, pero que se transitaban en soledad. Tejiendo así, desde los emergentes, distintas redes de contención e incluso trabajando colaborativamente con el objetivo del cuidado íntegro de sus compañerxs, planificando estrategias grupales, anticipatorias, para el abordaje comunitario de futuras agresiones. Fueron clases reflexivas que dispararon varios mecanismos intragrupal de acompañamiento basado en la empatía.

Conclusión

La escuela popular ofrece intervenciones en el aula con dinámicas cooperativas y grupales que favorecen la comunicación entre les estudiantes y propicia vínculos saludables. En este sentido, la EPFGDMyCS, sintetiza cada uno de los talleres para una revisión constante de nuevos saberes. No obstante, la articulación institucional entre ambas escuelas, posibilitó este enriquecedor intercambio para el abordaje de la prevención para la erradicación de las violencias. A su vez, estamos trabajando para lograr acuerdos institucionales para el ciclo 2025 que involucre una continuidad de nuestros talleres a fin de establecer un nexo más cercano con les estudiantes en pos de garantizar la real aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral.

Referencias bibliográficas

Jara Holliday, O. (2010). Educación Popular y Cambio Social en América Latina. *Community Development Journal*. Oxford University Press.

Lázaro, F. (2023). Desde esas otras Educaciones Populares y Pedagogías Críticas: por los caminos del Sur. En Lázaro, F., Alfieri, E. y Santana, F. (Coord.) *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur*. Editorial El Colectivo.

Longo, R. (2022). La educación popular y las pedagogías feministas. *La Piragua, Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política* (49), 72.