

SER DOCENTE INVESTIGADOR

Experiencias y construcciones de docentes
en ejercicio y en formación.



Ilustración de tapa:
Emi Baldivieso

Compiladoras:
Silvia Baldivieso - Lorena Di Lorenzo - Constanza Valdez

SER DOCENTE INVESTIGADOR.

Experiencias y construcciones de docentes en ejercicio y en formación

Compiladoras:

Ma. Silvia Baldivieso

Lorena Di Lorenzo

Ma. Constanza Valde



Universidad
Nacional
de San Luis

Ser docente investigador : experiencias y construcciones de docentes en ejercicio y en formación / Silvia Baldivieso... [et al.]; compilación de Silvia Baldivieso; Lorena Di Lorenzo; María Constanza Valdez - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2022. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-343-5

1. Educación. 2. Investigación de Campo. I. Baldivieso, Silvia, comp. II. Di Lorenzo, Lorena, comp. III. Valdez, María Constanza, comp.
CDD 371.1007

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Morfiño
Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110
www.neu.unsl.edu.ar
E mail: unslneu@gmail.com

Directora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage
DG Nora Aguirre

Ilustración de tapa:

Emi Baldivieso

ISBN 978-987-733-343-5

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2022 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

ÍNDICE

Prólogo a cargo de la <i>Dra. Ramona Domeniconi</i> _____	3
Capítulo 1. Ser docentes investigadores. Sistematización de la experiencia de formación de docentes en investigación desde la FCH por <i>Silvia Baldivieso; Lorena Di Lorenzo; Ma. Constanza Valdez y Antonella Maldonado Berlo</i> _____	10
Capítulo 2. Perfil de los jóvenes actuales y sus hábitos de estudio por <i>Daniela Roxana Montalvini</i> _____	33
Capítulo 3. El reto de articular por <i>Cristina M. Belinaux; Lidia N. Chaves; Marta E. Flores López; Silvia C. Gómez; Silvana del C. Reyna y Sandra Bibiana Sosa</i> _____	49
Capítulo 4. Una alternativa pedagógica a la problemática de la sobreedad: luchar por sueños en medio del desprestigio social por <i>Graciela Caradonna; Romina Farías y Yamila Muñoz Sosa</i> _____	60
Capítulo 5. Trabajo en aula en el ámbito rural. La enseñanza en plurigrado por <i>Jesica E. Quiñones y Silvina Y. Vega</i> _____	82
Capítulo 6. ¿Escuela formadora o asistencialista? por <i>Nadia Barzola; Sara Fernández y Macarena Mancilla</i> _____	92
Capítulo 7. La religión católica dentro de la escuela laica por <i>Mara Balestro</i> _____	104
Capítulo 8. Vivencias de los estudiantes dentro de una escuela pública en relación a los cultos religiosos por <i>Andrea D. Alfonzo; Micaela N. Machuca y Daniela E. Salvarezza</i> _____	115
Capítulo 9. Ausentismo escolar por <i>Melina Alturria; Natalia Arribas y Lorena Mora</i> _____	124
Capítulo 10. Falta de acompañamiento escolar de parte de las familias por <i>María del C. Alturria; Gianina A. Escudero y Daniela G. Ferrari</i> _____	142

PRÓLOGO

*Hoy estamos en la etapa del estupor universal,
pero más pronto que tarde vendrá la etapa de la
disponibilidad cognitiva para revocar las viejas
creencias y colocar nuevas en su lugar.*

(Álvaro García Linera, 2022, un pensador indispensable de nuestro tiempo)

No es mi deseo presentar esta obra científica-académica con la casi inevitable, solemnidad de un prólogo, sino más bien con la amenidad de una invitación para su lectura y consecuente disfrute. Esto que resulta en apariencia una contradicción es justamente lo que debería operar como una indicación, como aquello que señala el camino de un leer la producción de estas investigadoras, desde el deseo de encontrar algunas voces que nos acompañen en la construcción o deconstrucción de una mirada sobre la investigación, más subjetiva y humana. Es que los trabajos que integran este libro recogen testimonios, intentan deconstruir y construir nuevas conceptualizaciones, leen y releen situaciones, interpretan acontecimientos, procesan diálogos de y entre diferentes contextos, movilizan a la participación activa y al despliegue de las vivencias personales de quienes participan en los procesos de indagación, por lo cual, ineludiblemente, estos textos provocan desconcierto y conmoción.

Desde hace varios años el equipo de investigación y docencia de la Universidad Nacional de San Luis, coordinado por la Dra. Silvia Baldivieso Hernández, conjuga sus esfuerzos con saberes específicos de la práctica investigativa, la formación docente, las prácticas sociocomunitarias y el compromiso transformador, lo que trae consigo una tarea de múltiples lecturas, voces y haceres que permiten otras miradas sobre la realidad. El Título de este libro, “Ser docente investigador. Experiencias y construcciones de docentes en ejercicio y en formación”, es al mismo tiempo un convite y una provocación. Una invitación a pensar que los fenómenos educativos son complejos, heterogéneos y múltiples, al mismo tiempo, que son sociales y que construir conocimiento sobre ellos requiere interpelar las nociones históricas de ciencia que nos constituyen, para promover una nueva formación en la práctica investigativa. Una provocación para animarse a advertir y reconocer aquellas manifestaciones cotidianas que, de manera simplista y naturalizada, se nos presenta

en el campo educativo, para interrogarlas, tensionarlas, cuestionarlas, en tanto que son construcciones socio-históricas, transversalizadas por ideologías que dan forma a unas epistemes dominantes de reproducción.

Leemos en las palabras del equipo una preocupación por aquello que denominan “brecha” entre la formación académica en investigación, ofrecida en la universidad y lo que acontece en las escuelas y a sus docentes. Preocupación que se transformó para estas profesionales en una ocupación concreta y transformadora por tejer relaciones entre espacios diversos, sujetos en tránsito formativo, problemáticas, trayectos, prácticas, saberes específicos, entre otros. En este contexto de escucha del equipo en torno a aquello que resulta incómodo, es posible reconocer los orígenes y trayectorias de una propuesta flexible y en construcción colectiva, en el marco de la formación inicial de maestras y maestros de educación primaria, de profesores en ciencias de la educación, en espacios de capacitación en el marco de un Programa de Formación y Acompañamiento en Escuelas Públicas y de acciones de extensión. Es posible reconocer unas intervenciones con el sentido de promover en las/os/es docentes una forma de relación creativa con el conocimiento, para que puedan constituirse en investigadores de su práctica y de otras prácticas que acontecen en la escuela, que les permita convertir cada aula, en un espacio en el que problematicen y se pregunten sobre su quehacer docente, por las particularidades de niñas, niños, niñas y jóvenes con quienes trabajan y las condiciones políticas, económicas y sociales que dan forma a las gramáticas escolares.

Este tejido desde la multiplicidad y pluralidad de saberes y escenarios es una invitación imaginativa, tal como señalan las autoras del primer capítulo, para “desplazar la investigación desde el lugar hegemónico de lo académico hacia espacios y problemas otros con diversidad de actores y participantes”. Un convite a vivir la investigación como propia, en la que se entrelaza lo intelectual con lo emocional, en un tejido de conocimientos sociales que van cambiando su textura para albergar los cambios culturales y ofrecer nuevas sonoridades.

Los textos que conforman este libro pertenecen a autoras en proceso de formación docente, inicial o continua que, movidos por la inquietud de pensar la realidad educativa y pensarse en la propia relación con la misma se aventuraron a mirar las problemáticas, enlazarse con ellas, apartarse, confrontar y construir un conocimiento que les permita ser otras. Desde las narrativas de los espacios educativos que se escogen como escenarios de indagación, se procura aclarar las particularidades que se ofrecen como cuadros pictóricos de los mismos. Es allí donde se desnudan algunas contradicciones, exponen las divergencias y quedan evidenciados los modos

en que sus relatos transgreden, adhieren y/o compiten con las concepciones dominantes sobre aquello que se ha impuesto como forma de estar y ser de la escuela. Es en ese gesto de asumirse como parte del proceso de investigación, en que precisamente, se exhibe parte del potencial emancipador que tiene inscribirse en una praxis investigativa que se promueve desde la práctica docente y que, al mismo tiempo, la transforma en un movimiento dialéctico.

Repasando nuevamente la obra me asaltan algunos interrogantes que me permiten seguir visitándola ¿Cómo construir alternativas para deconstruir la realidad educativa, registrar los procesos y hacer de los mismos un conocimiento situado y valioso, sin perder el sentido que nos mueve? ¿Cómo fortalecer la emergencia de estos nuevos modos de hacer ciencia en el quehacer cotidiano y sostenerla en el tiempo? ¿De qué manera huir a la seducción de intentar imponer un modelo de investigación, de ejercer otra violencia epistémica con un “nuevo” método de producción científica? ¿Cómo favorecer el diálogo entre sujetos, como pares sociales para constituirnos en copartícipes de una comunidad científica-académica que luche contra las desigualdades y exclusiones, que se promueven en nombre de la ciencia? Preguntas que provocan inquietud al reconocer en los textos el compromiso con los fenómenos socio-educativos que interpelan a las autoras y la tenacidad que las mueve para continuar tejiendo relaciones para la construcción de un conocimiento de naturaleza política.

Para la producción de este libro se ha recurrido a trabajos investigativos que tensan la empiria con unos cuerpos teóricos, al mismo tiempo que confrontan las teorías desde los análisis de una multiplicidad de formas en que se expresa la realidad. En los mismos, las autoras buscan estudiar temas ligados a la docencia como una profesión social y el conjunto de conocimientos, saberes, disposiciones, actitudes y prácticas vinculadas a ella. Es así que en la lectura nos encontramos en el capítulo dos con el germen de un proyecto que intenta cambiar las prácticas de enseñanza a partir de detener la mirada y advertir que, en las aulas de nivel secundario de una institución educativa, existe un desencuentro entre la forma en que se enseña y los hábitos de estudio de los jóvenes de hoy, distancia que no favorece el aprendizaje. Lo que moviliza a esta docente a investigar la situación y explicar algunas razones provisorias de ese desencuentro, para poder pensar en una propuesta que sea superadora de su práctica. Una propuesta que hunda sus raíces en las necesidades concretas de los sujetos involucrados y de los propósitos de la institución.

La articulación entre niveles en una escuela es una preocupación y ocupación sustantiva, que devino en una propuesta de intervención institucional, para posibilitar

trayectorias educativas sostenidas en el tiempo, evitar discontinuidades e interrupciones en los procesos formativos de los alumnos. Las autoras del capítulo tres van dando cuenta de aquellos interrogantes que se fueron formulando, algunas respuestas que ofrecen las diversas teorías, recuperando las voces de quienes hacen a la institución concreta, para reconocer las contradicciones, tensiones, conflictos y la “descomunicación” que no favorece un proceso articulador entre niveles en que puedan favorecerse prácticas educativas con coherencia. Las autoras comparten un acercamiento, como punto inicial, de la sistematización de una experiencia de articulación, llevada a cabo en una escuela de la ciudad de San Luis, explicitando las acciones realizadas, análisis y reflexiones. De este modo la construcción de ese conocimiento provisorio, situado y producido por sujetos concretos, nos permite reconocer nuevos significados y sentidos sobre esta problemática.

En otras páginas podemos aproximarnos a comprender una problemática denominada sobre-edad, que atraviesa a muchas escuelas secundarias argentinas, perpetuando aquella lógica exclusora que antepone edades cronológicas a experiencias socioeducativas. Las autoras de este cuarto capítulo son docentes de una institución pública, que ha ido creciendo de acuerdo a las demandas de la comunidad y a la que asisten algunos jóvenes “que por múltiples situaciones sociales, personales y pedagógicas se encuentran con sobre-edad. Lo que pone en riesgo su continuidad en la institución, no porque la misma los expulse” (Caradonna, Farías y Muñoz, 2022), sino por las normativas ministeriales provinciales. La situación de vulnerabilidad de la población estudiantil es tomada por la institución para desarrollar una propuesta de intervención para incidir en las trayectorias educativas y evitar el abandono de quienes tienen una asistencia discontinua o han iniciado sus estudios cuando sus condiciones lo han hecho posible. El abordaje investigativo asumido por estas docentes les ha permitido hacer foco en la realidad que viven cotidianamente y centrarse en un proceso de intervención y trabajo colaborativo, que reconoce la relación sujeto-sujeto, promoviendo un vínculo de reciprocidad, de afección mutua que trae consigo la transformación.

Los capítulos cinco y seis tienen como escenario a la ruralidad escolar, en unas experiencias de prácticas docentes en un profesorado universitario, de ese modo se entrelazan las exigencias formativas, las expectativas estudiantiles, una realidad institucional y social desconocida que se impone, unas emociones y cogniciones para conocer y construir conocimiento anclado en un espacio específico. Detenerse a leer y releer las preguntas que se van formulando las autoras del capítulo cinco trae el aire fresco de la curiosidad genuina de quien pretende conocer la realidad en la que se inserta, específicamente aquellas características de la organización curricular en el

ámbito rural, de un establecimiento con plurigrado. En sus palabras, es posible reconocer el uso de herramientas como la entrevista semiestructurada y la observación participante desde un abordaje cualitativo, en el intento por comprender esa trama particular en la cual iban a intervenir. Trama compleja, conformada por diversas dimensiones que logran reconstruir en una tarea investigativa y transformarse como futuras docentes de la educación primaria. En la segunda producción el eje gira en torno a una pregunta inicial, que identifica la investigación desde el título ¿Escuela formadora o asistencialista?, lo primero que me llama la atención es la posibilidad de separar ambas acciones en una misma práctica, la pedagógica. Analizado el contexto socio-económico y las múltiples necesidades de quienes asisten a la escuela de la localidad de Renca (San Luis) se preguntan por el rol docente y su transformación en ese espacio. La información obtenida con las entrevistas y las observaciones participantes son puestas en diálogo con teorías que ofrecen diversas miradas para pensar la acción educativa en aquellos contextos de pobreza, en que no todo está resuelto y que, por lo mismo, está todo por hacerse. Estos instrumentos favorecieron la reconstrucción del desempeño del rol docente de las maestras de la escuela en la que realizaron sus prácticas docentes, alertándolas acerca de la existencia de otras formas de funcionamiento escolar que responden a otras realidades, diferentes a las instituidas desde la colonialidad de un modo de verdad sobre lo que se debe ser y hace en la escuela.

La religión es una práctica privada, al mismo tiempo que social, política e histórica. La escuela pública argentina fue definida desde sus orígenes como laica, sin embargo, se han utilizado y continúan vigentes en el presente una gran diversidad de estrategias para instalar la religión católica en las instituciones escolares del Estado. Los capítulos siete y ocho abordan esta problemática desde dos perspectivas para comprender los modos en que esta religión se encuentra presente en escuelas de San Luis. En el primero de ellos, “La religión católica en la educación laica”, se lleva a cabo una cartografía socio-pedagógica de la expresión de ese culto, del mismo modo que un reconocimiento de discursos y prácticas, en una institución de una localidad del norte de la provincia. El rastreo minucioso de cada uno de los espacios de la institución, pesquisando todos aquellos elementos que simbolizan a la religión católica, de manera naturalizada, le permiten a su autora construir nuevas preguntas, diseñar un estudio de caso y apelar a las palabras de la directora para reconstruir sentidos a algunas prácticas antagónicas. Tal como señala su autora los discursos, elementos y prácticas construyen subjetividades en los estudiantes y en la comunidad en general, sin tener en cuenta las leyes vigentes sobre la laicidad y el derecho de elegir libremente. En el capítulo ocho la mirada se centra en los estudiantes y como propósito de indagación

se plantearon conocer las vivencias de niñas y niños de la educación primaria, en la escuela en relación a los cultos religiosos, para lo cual hicieron uso de la entrevista biográfica, en la intención de conocer significados, opiniones, emociones, prácticas, etc. El diálogo con sujetos entre 7 y 11 años les ha permitido la construcción de categorías específicas sobre prácticas escolares que dejan al desnudo las contradicciones de lo que se espera de la escuela, como rezar y silenciar a otras religiones, por ejemplo. El introducir los fragmentos de las voces de las y los estudiantes le aporta al capítulo una sensibilidad para pensar sobre aquello que está presente en las aulas, aquello que discrimina, excluye e impide la construcción de una democracia más justa desde la institución escuela.

El ausentismo escolar es el título del capítulo nueve, que sistematiza un trabajo investigativo en torno a las estrategias, que docentes de un establecimiento educativo, llevan a cabo para evitar el ausentismo escolar de niños y niñas de primer grado. Las observaciones y entrevistas en la escuela les permitieron conocer problemáticas tales como trayectorias discontinuas, las faltas reiteradas, el aislamiento de quienes faltan respecto del grupo total, la falta de compromiso de aquellas personas adultas responsables de estas/os estudiantes, cansancio y desgano para trabajar en el aula. Las autoras se interrogan sobre las estrategias que se ponen en juego en la institución para hacer frente a esa situación, para la construcción de conocimiento realizan entrevistas en profundidad a las docentes, a partir de las cuales reconocen aquellas situaciones de incentivo sobre la educación, tanto para las y los niñas/os como sus padres.

Como otra cara de la misma moneda, en el capítulo diez la problemática se centra en la falta de acompañamiento e interés, por parte de las familias de los/as estudiantes que asisten a una institución escolar. El primer registro que les señala a las autoras que algo hay allí, son las observaciones de los cuadernos sin completar, las tareas sin realizar, notas sin firmar, la ausencia de las familias a las reuniones. Como una corazonada inteligente esta primera información señala los indicios de lo que las va llenando de interrogantes, reflexiones y las moviliza en la búsqueda, partiendo de comprender que la familia es la primera institución en que se inserta todo sujeto, es un espacio de socialización y de subjetivación, por lo mismo la escuela necesita de su presencia. Las entrevistas ofrecen una información que va tejiendo una realidad que no siempre es advertida, por el contrario, las ideas previas y el prejuicio priman en el modo de concebir al otro social madre o padre; las estrategias repetidas y con escaso sentido hacen que se siga abonando la desconfianza y la falta de participación. Sin embargo, esta sistematización también se ofrece como posibilidad para la recuperación de acciones innovadoras y la creación de otras que permitan articular ambas instituciones.

Como expresara al comienzo de este prólogo, las páginas de esta obra son una grata invitación para pensar lo educativo y lo investigativo entrelazados en unas prácticas que dialogan y bailan y a un mismo ritmo. Una invitación a pensar en la experiencia de ser docente investigador/ra como hecho de conocimiento, para sí y para otras/otros/otres y, al mismo tiempo, como objeto de reflexión y producción de saberes científicos que posibilitan la intervención en espacios y con sujetos concretos. Queda el libro abierto para su disfrute.

Dra. Ramona Domeniconi

SER DOCENTES INVESTIGADORES. Sistematización de la experiencia de formación de docentes en investigación desde la FCH¹

Silvia Baldivieso²
Lorena Di Lorenzo³
María Constanza Valdez⁴
Antonella Maldonado Berlo⁵

Presentación

Desde hace algunos años estamos recorriendo el camino de la formación de investigadoras/es en educación. Comenzamos en el ámbito universitario conforme las orientaciones de la formación de profesoras/es y licenciadas/os en carreras de educación⁶ y poco a poco, buscando dar más fuerza y sentido a nuestro quehacer, fuimos incorporando estrategias para abordar lo que consideramos situaciones críticas de la formación y la investigación, lo cual nos ayudó a trascender lo áulico institucional y nos permitió abrirnos a otros espacios y modos de hacer en la formación en investigación.

En el recorrido, observamos una profunda brecha entre la formación en investigación que se imparte en la universidad y la realidad de los docentes en las escuelas, nos adentramos en la problemática, queríamos conocer más para transformar prácticas, trazar puentes entre ambas realidades y acercar orilla. Fue así como comenzamos a andar el camino de lo que llamamos prácticas integrales de formación en investigación en educación, articulando docencia, investigación y acción

¹ Experiencia marco en el cual se desarrollan las investigaciones que tienen lugar en los capítulos subsiguientes.

² Dra. en Educación. Prof. y Lic. en Cs. de la Educación. Institución de pertenencia: Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Facultad de Ciencias Humanas (FCH). Directora del PROICO 04-4018 y PEIS 04-0319. Contacto: silvia.baldivieso@gmail.com

³ Mgter. en Cs. Sociales con mención en Investigación Social (UNC). Prof. en Cs. de la Educación (UNSL). Institución de pertenencia: UNSL. FCH. Co-directora del PROICO 04-4018 y PEIS 04-0319. Contacto: lorenanataliadilorenzo@gmail.com

⁴ Lic. y Prof. en Educación Inicial. Institución de pertenencia: UNSL. FCH. Integrante del PROICO 04-4018 y PEIS 04-0319. Contacto: mariaconstanzavaldez@gmail.com

⁵ Prof. en Cs. de la Educación. Institución de pertenencia: UNSL. FCH. Integrante del PROICO 04-4018 y PEIS 04-0319. Contacto: antonellamberlo@gmail.com

⁶ Prof. y Lic. en Ciencias de la educación y Profesorado Universitario en Educación Primaria.

socio comunitaria (habitualmente llamada servicios/extensión). Conformamos un equipo, generamos un sitio articulador y facilitador de producciones y comunicaciones (ieducativa.org) e iniciamos el trabajo.

Dos proyectos de investigación orientados a la formación de investigadores⁷, más dos Proyectos de extensión⁸ convergieron con experiencias de formación en investigación en espacios de formación inicial docente y formación continua, y se constituyeron en el núcleo de reflexión y acción de las prácticas integrales. Núcleo que desencadenó una conversación continua con nosotras mismas y con los actores y sus saberes como así también la confrontación de experiencias e interpretaciones entre sí y con teorizaciones preexistentes y emergentes. En palabras de Messina y Osorio (2016), un ejercicio eco reflexivo rizomático⁹.

En el presente trabajo compartimos el fruto del ejercicio reflexivo focalizando la estrategia de acción/formación desarrollada que consideramos apropiada para salvar la brecha entre la formación académica y la realidad socio educativa, es decir la estrategia de acción formación en investigación, en y para la diversidad epistémica y metodológica, para el diálogo de saberes y la transformación. Todo ello salvaguardando el dinamismo propio de las experiencias y la posibilidad que tienen de continuar transformándose en relación dialéctica con su contexto y momento histórico y con los procesos que desde ellas se van generando. (Baldivieso, S. 2014).

Los fundamentos metodológicos del proceso reflexivo se enmarcan en la sistematización de experiencias. Cabe destacar que junto a quienes reconocen y defienden este enfoque como forma de investigación socio educativa capaz de generar conocimientos críticos sobre las prácticas y la acción social, recuperamos la concepción de experiencia como: “procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos, vividos por personas concretas. Procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad que se interrelacionan y modifican mutuamente” (Jara, 2009, p. 118)

⁷ PROICO 04-4018 “Formación de investigadores en Educación ante la Diversidad Epistémica y las concomitancias de la Era Digital. Análisis de propuestas de Formación y Experiencias de investigación”. PROIPRO 04-4216 “Formación en investigación y generación de conocimiento”.

⁸ PEIS 04-0319 (2019-2020) “Ciencia abierta y ciudadana para la democratización del conocimiento y transformación socio educativa” aprobado por resolución 157/19 CS de la Universidad Nacional de San Luis. (2017) “Cimientos para la transformación socio educativa: un espacio para construir (con) cimientos para el desarrollo de una cultura reflexiva e investigativa en las escuelas y sus comunidades”.

⁹ Proceso enraizado en la experiencia.

Esta noción de experiencia porque nos permite trascender los hechos para generar conocimientos y transformaciones. Como señala Ghiso (2008) las prácticas y experiencias sociales no son sólo fenómenos fácticos; los sujetos adquieren conocimientos a partir de la reflexión de sus propias prácticas y pueden o no dar cuenta de ellas dependiendo de sus niveles de conciencia. Desde una perspectiva crítica, sistémica e histórica, las acciones y saberes inciden en las condiciones, estructuras e instituciones.

Seguidamente recuperamos y describimos la experiencia y su contexto, ofrecemos elementos generales sobre la metodología construida, para arribar a los principales ejes de análisis o hitos que nos permitieron teorizar nuestras prácticas y delimitar nuevas rutas a transitar en nuestras propuestas de formación.

Sobre la experiencia

Apelando a la noción de prácticas integrales optamos por desarrollar experiencias articulando la formación en investigación de grado y de postgrado que ofrecíamos con la investigación sobre formación de investigadores y con la acción socio comunitaria, en instancias de trabajo presencial y virtual.

Comenzamos analizando el contexto socio histórico y político en el que estábamos insertas, cuestionando las seguridades ontológicas y metodológicas que habitualmente combatimos y nos comprometimos con la construcción de nuevos interrogantes (generadores de proyectos de investigación)

Nos propusimos desarrollar miradas y abordajes holísticos, para que las y los investigadores en formación lograran visualizar a la investigación como una práctica social y política y pudieran sentir el espacio cotidiano como un campo de conocimiento y transformación que pudieran analizar críticamente su dinámica, identificando también implicaciones personales y profesionales.

Nos comprometimos con principios teóricos que nos permitieran formar Profesores con capacidad de plantear otras investigaciones promoviendo lecturas y construcciones en y desde la diversidad socio cultural. Docentes investigadores preparados para leer la realidad críticamente y trascender los discursos

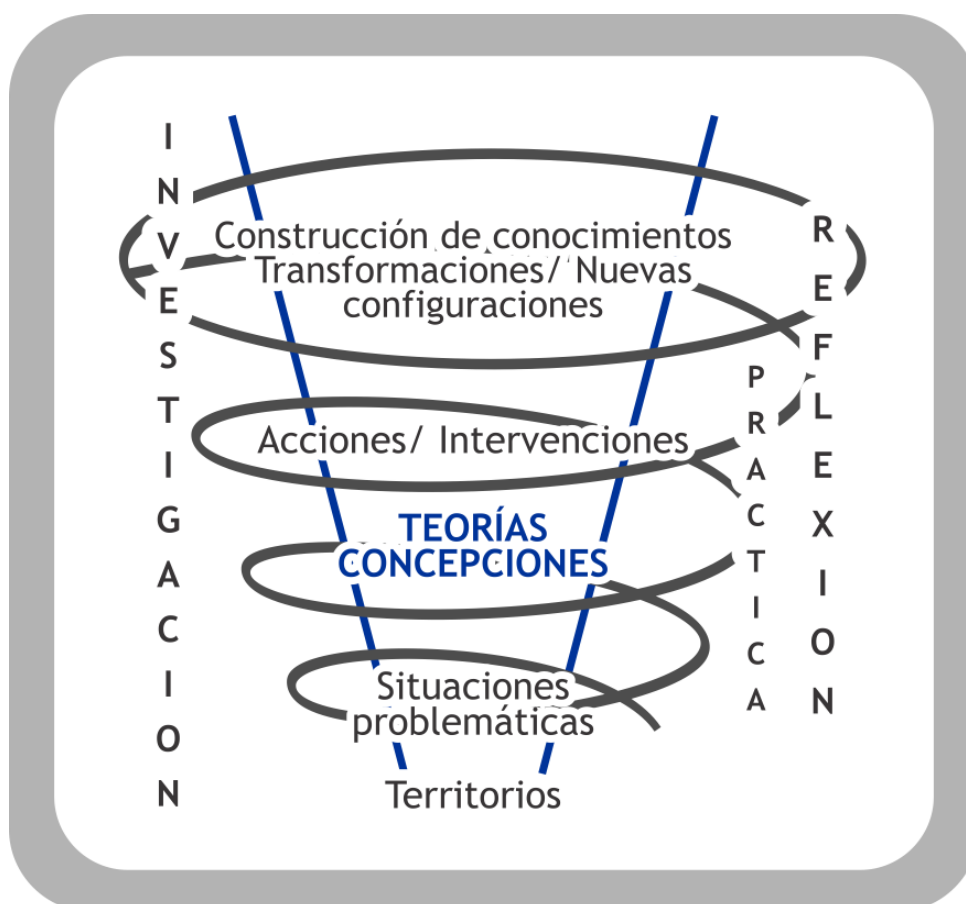
Trabajado con diversidad de estrategias situamos a los docentes en formación, en contextos reales de acción, propiciamos el reencuentro de los docentes en ejercicio, con teorizaciones previas, facilitamos contrastes y reflexiones. Por último,

invitamos a desplazar la investigación desde el lugar hegemónico de lo académico hacia espacios y problemas otros con diversidad de actores y participantes.

De modo transversal fuimos integrando docencia con investigación y acción socio comunitaria, así abordamos la realidad socioeducativa desde la perspectiva de diversos sectores y actores con lo que dejó de ser “objeto de estudio” y problematización, y se proyectó a convertirse en espacio de construcción de conocimientos y búsqueda de transformaciones.

Los tres componentes de las prácticas integrales -investigación, docencia y acción socio comunitaria- interactuaron brindando conocimiento profundo de las realidades, contenidos y espacios para la formación, e informando respecto a capacidades desarrolladas y necesidades de docentes en formación y en ejercicio.

Figura 1. Estrategia de formación en investigación.



Fuente: elaboración propia

Contexto de la experiencia

La experiencia tuvo lugar en la provincia de San Luis, ciudad capital y localidades aledañas pertenecientes a la región de influencia de la Universidad Nacional de San Luis. El contexto fue el de la formación inicial docente y formación docente continua.

En cuanto a la primera, la formación en investigación se desarrolló en carreras de para diferentes niveles educativos: Profesorado Universitario en Educación Primaria, a término (que tuvo lugar en la localidad de Tilisarao, aproximando oportunidades a jóvenes y adultos generalmente egresados de las escuelas de la localidad que no contaron con la posibilidad de continuar estudios en la región, ni de trasladarse a una ciudad) y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (que se imparte regularmente en la ciudad de San Luis y al que habitualmente asisten jóvenes de la provincia y la región).

En estas carreras trabajamos con las disciplinas orientadas a la formación en investigación: Investigación y Práctica Docente 3 “El aula como microespacio de enseñanza y aprendizaje y Formación de Profesores investigadores” e “investigación educativa II”. Trabajamos con los estudiantes para el cuestionamiento de la realidad socio educativa y su abordaje desde la práctica de la investigación, procurando ir más allá de lo instituido, animando a pensar en nuevas realidades sociales y educativas con apertura a la diversidad epistémica y pluralidad metodológica, y con claridad respecto a su vinculación a posicionamientos teóricos, éticos, y políticos.

En la formación docente continúa la formación en investigación se desarrolló en los cursos del Programa de Formación y Acompañamiento en Escuelas Públicas¹⁰ de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, y del proyecto de extensión universitaria titulado: “Ciencia abierta y ciudadana para la democratización del conocimiento y transformación socio educativa”. Dichas prácticas tuvieron lugar en espacios de educación pública en la ciudad de San Luis, en Tilisarao y en Quines.

En ambos espacios, trabajamos en seminarios y talleres de investigación de la práctica trabajamos para fortalecer la figura del docente investigador, propiciando el

¹⁰ Dicho programa resulta de un acuerdo entre la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), Facultad de Ciencias Humanas (FCH) y Ministerio de Educación de la Provincia El Programa de Formación y Acompañamiento tiene, en sus fundamentos, el estar cerca de quienes hoy educan. Además de la formación de docentes y directivos, el Programa busca responder a través de diversos cursos de capacitación a las demandas de la comunidad educativa.

análisis crítico de la realidad generando estrategias de investigación para la reconstrucción reflexiva de la práctica situada entendiendo a ambas (práctica investigativa y práctica docente) como prácticas sociales, intencionadas, históricamente determinadas que tienen lugar en un tiempo y en un espacio, con alto potencial generativo y transformador de la realidad.

Desde una perspectiva geopolítica, la provincia de San Luis puede considerarse una región con presencia histórica en procesos de formación docente, aunque sin incidencia en lo que podríamos considerar una capitulación, hasta epistémica, que protagoniza el centro en relación a las políticas de formación.

Sobre la metodología de indagación de la experiencia

Desarrollar una investigación desde la perspectiva eco reflexiva rizomática colocó al equipo sistematizador (de investigación) en situación de diálogo constante. Diálogo con nosotras mismas, con nuestras concepciones y conocimientos, con nuestros modos de hacer. Diálogo con los actores, y sus saberes. Diálogo con las construcciones que juntos íbamos realizando, para nutrir la estrategia de acción/formación de investigadores en educación, para que se abra a la diversidad epistémica y metodológica, para articular docentes en formación, en ejercicio, investigadores y comunidad educativa en proyectos compartidos abiertos al diálogo de saberes.

Desarrollamos un proceso de sistematización haciendo propias las fases/actividades que habitualmente los orientan atendiendo la flexibilidad que las caracteriza y los movimientos circulares que requiere: asunción de compromisos en relación al marco y sentido de la sistematización; discusión de aspectos centrales de la sistematización (foco, eje de análisis, propósito y objetivos) o bosquejo del perfil de la sistematización; reconstrucción de la memoria histórica de lo vivido recuperando lo que consideramos los principales hitos del proceso; contrastes y reflexiones indagando conceptos y valores implicados, nombrando los aprendizajes suscitados, las transformaciones vividas y las construcciones realizadas; comunicación de la sistematización.

Así en el equipo de sistematización integrado por tres docentes y una alumna colaboradora, *tomamos como eje de análisis la estrategia de acción /formación de*

investigadores en educación desde y para la diversidad epistémica y la pluralidad metodológica que procuramos.

Recuperación de la memoria histórica de lo vivido

Iniciamos esta fase recuperando lo que consideramos los principales hitos del proceso, entendidos como vivencia, concepciones y prácticas que nos generaron tensiones, y nos condujeron a revisar contradicciones y generar desplazamientos.

Hito 1. Formación en la institución universitaria (primeros pasos)

Iniciamos el camino de la formación de investigadores/as en aulas universitarias atendiendo contenidos mínimos de planes de estudios que demarcan espacios de formación. Nos sentíamos libres y el entusiasmo era notorio, pero, aunque nos percibíamos trabajando bajo los principios de la libertad de cátedra, el verdadero vuelo se levantó al cuestionar el encuadre otorgado por la institución y significar lo cualitativo a la luz de los territorios y las trayectorias de cada sujeto.

Trabajar en este delicado equilibrio entre sujetarse y volar a la vez requiere de una labor artesanal y reflexiva constante. Reiteradas veces nos preguntamos esto, para llegar a la conclusión que el desplazamiento institucional en materia de transformación es mínimo en relación a las oportunidades, que aunque bajo el imperativo de un espíritu crítico, la formación responde a imperativos de la ciencia moderna, la concepción misma en el plan se concibe bajo un pensamiento binario que divide la metodología de la investigación en cualitativa y cuantitativa sin discutir siquiera que atenta contra la naturaleza de la realidad misma. Procuramos salvar este inconveniente y el de la pretensión de que tal como lo dice Ardoino (2005) la formación inicial sea científicamente universal (válida para todas y todos en cualquier momento y lugar) enriqueciendo lo que se considera investigación en educación con propuestas emergentes, que luchan por ser reconocidas, que implican epistemologías, prácticas y actores no tradicionales, como la sistematización de experiencias mismas; pero fue entonces cuando nos apareció otro inconveniente. Los docentes en formación no contaban con experiencias que les permitieran significar estas nuevas miradas de la investigación ni espacio de inserción que lo propiciaran.

Si bien las carreras cuentan con espacios de prácticas docentes donde ingresan a territorios y conectan con realidades educativas, las y los estudiantes denotan

preocupación por lo que podríamos considerar lugares comunes en el discurso de los problemas de la educación, (como deserción, repitencia, pobreza, currículum, etc.) y dificultad para visualizar la relación de ésta con el cotidiano de la educación. Sumado a esto, en el caso de la propuesta de formación para profes de nivel primario la materia focaliza en el microespacio del aula tal como lo dice su nombre. Fue así como sentimos la necesidad de nutrir la formación con investigación y prácticas socio comunitarias, fortalecer la mirada de un aula que se inserta en un contexto social más amplio y romper con miradas y definiciones de objetos problemas de investigación estandarizados. Potenciamos instancias de problematización de la realidad con la intención de hacer ajeno lo cotidiano y construir nuevos interrogantes acordes a las realidades dinámicas y cambiantes.

Hito 2. De la universidad a las escuelas y a la comunidad (nacieron las prácticas integrales)

Buscábamos trascender las escuelas y llegar a las comunidades, entonces pusimos en marcha un proyecto de extensión y servicio comunitario, que en su momento consideramos integral, de formación de investigadores en educación abordando tres ejes de acción, no secuenciales: *desarrollo de la cultura reflexiva e investigativa de la práctica y desarrollo de acciones transformadoras* conforme necesidades de las instituciones; *promoción de la comunicación del saber docente, generando espacios de interacción* e intercambio de experiencias / conocimientos, y repositorios; *capacitación y desarrollo de capacidades*, formando en la estrategia investigativa como recurso para leer la realidad y pensar propuestas superadoras. Y comenzamos con visitas a las escuelas para desarrollar los cursos armados y las propuestas para desarrollar.

Fue en el campo a través de la integración de las tres actividades en una, (proyecto de prácticas integrales) donde pudimos concebir un espacio de acción y acceder a lo que consideramos la piedra angular de nuestra actualización continua, que posibilitó que la formación que entregamos en la universidad y la investigación comenzará a tener sentido

Pero también fue allí en el campo, cuando los cronogramas no seguían el ritmo esperado, ni los compromisos “asumidos” se cumplían plenamente, cuando advertimos que los buenos propósitos no bastan, como así tampoco elaborar un proyecto en la universidad y consensuarlo en la escuela, porque al iniciar el trabajo planificado percibimos un vacío en la comunicación y la consecuente necesidad de

comunicarnos para compartir significados y trabajar juntos, fue así como nos planteamos la necesidad de trascender los prácticas inspiradas en valores por todos compartidos pero carentes de sentido en los espacios institucionales y nos orientamos a cuestionar también las nociones fundantes de las prácticas integrales, extensión e investigación.

Hito 3. De la extensión al diálogo, a la comunicación y a la acción socio comunitaria (deconstruimos la noción de extensión)

Al poner en marcha nuestro trabajo en el marco institucional de los proyectos de extensión universitaria, advertimos cierto malestar con respecto a la denominación que no se correspondía con el trabajo comunitario. Darnos cuenta de la necesidad de que la formulación y desarrollo de los proyectos de extensión se realicen en auténtica comunicación nos permitió participar de numerosos encuentros y diálogos en los que conversamos sobre necesidades y discutimos estrategias. El trabajo fue intenso y los logros significativos. Confirmamos la sospecha, el proyecto que llevábamos y nuestra forma de proceder estaba contaminada con la práctica tradicional de extensión, más allá de nuestras búsquedas e inquietudes.

Para Freire (1969) el extensionista extiende sus conocimientos y sus técnicas, en tal sentido supone transmisión, entrega de contenidos, mesianismo, superioridad (de quien entrega) e invasión cultural. Encontramos aquí una correspondencia con el hito anterior del imaginario que el investigador es el académico y en consecuencia es el que brinda los saberes.

En tal sentido advertimos que, al enseñar a investigar y generar conocimiento científico desde una lógica científicista, academicista, extendemos una lógica de pensamiento, una racionalidad que procuraba llevar a solucionar problemas que no siempre eran percibidos ni sentidos por la comunidad, a riesgo de violentarla epistémicamente. Nos posicionamos desde un lugar de la comunicación en contraposición al de extensión. La comunicación, portadora de un diálogo entre dos sujetos, persigue el desafío de reducir las distancias entre la universidad y la comunidad, cuestionando la superioridad de saberes del mundo académico. Quien comunica interactúa, entrega y empodera, modifica y se modifica al mismo tiempo por efecto del diálogo y la interacción (Di Lorenzo y Baldivieso, 2017). En este hito del trabajo cuestionamos la figura del investigador como sujeto cognoscente,

frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados. La comunicación es educación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber, sino encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (Freire, 1973, p. 3).

Reafirmamos en ese momento también convicción de que la comunicación y el compromiso de acción con el otro no puede ser sin el otro, no puede negarlo ni violentarlo, en términos de producción de conocimientos, no puede realizarse desde la lógica de la investigación tradicional, ni jerarquías en los roles.

Todo ello a pesar de la lógica interna del tradicional formulario de postulación a la extensión que se brinda en las universidades y el habitual modo eficiente de llenado y evaluación.

Hito 4. De la investigación en instituciones especializadas a las escuelas, y de un único modo de construir saber válido, a la conversación y la ecología de los saberes (deconstruimos la noción de investigación)

Nos resultó curioso y preocupante al mismo tiempo ver como nuestros estudiantes y docentes generalmente describían la imagen que tenían de los investigadores como hombres vestidos de blanco con una lupa en mano. Estas imágenes completamente alejadas de lo que sucede y necesitan las aulas y espacios educativos pusieron de manifiesto que difícilmente pudieran asumirse como docentes investigadores si no trabajábamos la noción de investigación.

El aislamiento del contexto natural, la soledad del laboratorio, la fragmentación de la realidad y observación de fracciones de ésta a través de la lupa reflejaron una visión de la investigación positiva. Visión que da la espalda a las críticas al sistema, búsquedas de los movimientos sociales y demandas que las instituciones mismas están teniendo ante la crisis de nuestra sociedad hoy, llamada también crisis civilizatoria actual.

Nos propusimos entonces trabajar las concepciones sobre investigación para potenciar la figura del docente investigador y abrir perspectivas de lo que esto supone, para salir de prácticas tradicionales, en tanto que como dice García Leal (2005):

no es investigación la mera búsqueda de datos o de conocimientos sobre algún tema, teoría, verdad científica que otros ya han expuesto o demostrado. Esta

es una labor meramente informativa y solo tiene por objeto acrecentar el saber de la persona que la realiza. Es un método activo de aprendizaje, pero nunca investigación científica (García Leal, 2005, p. 34).

Nos propusimos también situar la investigación en el contexto de los debates contemporáneos, y restituir al imaginario docente la posibilidad de ser constructor de conocimiento y no solo reproductor, de comprometerse con el contexto, la comunidad educativa y la sociedad.

Relevamos la mirada de García de Ceretto (2009) quien declara como ante la emergencia de nuevos paradigmas en la sociedad la investigación asoma como construcción cooperativa y participativa de problemas focalizados que tienen un carácter histórico y que son siempre perfectibles y superables. Quien, apuesta a una metodología múltiple, diversa, auto organizativa, que disfruta de lo complementario, de lo diverso, de las redes y de la problematización contextualizada. Una metodología que aventura un conocimiento que no disciplina, ni separa en compartimentos estancos o en parcelas la experiencia, la cultura, la sociedad, que promueve en la pregunta y en los procesos la gestación de la respuesta y de los resultados. Esta apuesta necesariamente llevó a cuestionar paradigmas y prácticas hegemónicas e introducir otros fundamentos epistemológicos a la investigación para llegar a construir propuestas otras.

Discutimos como en el campo de la educación fundamentalmente cobra sentido la mirada de De Souza Minayo (2015) que proclama la investigación como:

una actitud y una práctica teórica de constante búsqueda, una actividad de aproximación sucesiva de la realidad que nunca se agota, haciendo una combinación particular entre teoría y datos, pensamiento y acción. Prácticas relacionadas a los intereses y circunstancias socialmente concatenadas que nacen de la inserción en lo real y se desarrollan manteniendo una intrínseca relación con la dinámica histórica (De Souza Minayo, 2015, p. 26).

También trabajamos coincidiendo con Duhalde (2008) cuando expresa que la investigación es clave en la práctica docente, porque la tarea misma de enseñar lleva implícita la búsqueda y la indagación. La actitud investigativa también abre las puertas del pensar crítico, pues ella se justifica cuando hay objetos desconocidos; y en el proceso de descubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Al aprender de esta manera, no se somete a la transmisión mecánica, sino que resignifica su manera de estar en el mundo, de intervenir en el mundo.

El trabajo del profesor tiene la particularidad de ser tan riguroso como el que realiza el investigador. El educador debe trabajar como un investigador para ello es fundamental que el docente en su formación permanente, se perciba y se asuma como investigador, por ser profesor (Freire, 1997).

Asumirse como tal, identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución, tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación, interviniendo en la realidad.

De esta forma, educadores y educandos se conciben como productores de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros espacios e instancias. (Duhalde, 2008)

Remover las ideas en torno a investigación fue y sigue siendo un desafío para todos quienes participamos y especialmente para el equipo que, aunque discursivamente sostiene un posicionamiento requiere una actitud continua de vigilancia a las prácticas y consistencia con los principios que las nutren.

Hito 5. Del metodólogo al investigador y del monismo al pluralismo metodológico (resignificamos la noción de metodología)

Quienes sistematizamos somos docentes universitarias que formamos parte del área curricular denominada “área metodológica” y en consecuencia somos denominadas por la academia como “metodólogas”. El Metodólogo o también llamado asesor metodológico, se asocia a la persona que estudia la metodología, ésta última proviene de tres palabras de origen griego: meta (“más allá”), odos (“camino”) y logos (“estudio”).

Es en este marco en consonancia con el momento en que comenzamos a cuestionar la extensión e investigación, se suscitaron malestares respecto a esta construcción. La noción de metodología contiene en sí misma la visión más instrumental de la investigación, el metodólogo conoce las reglas “del” o “los” métodos científicos, es el especialista en los procedimientos para producir conocimiento, asesorando a los estudiantes en la aplicación de los mismos (Di Lorenzo y Baldivieso, 2017).

Consideramos investigador/a a toda persona que realiza una práctica de investigación, nuestro equipo busca promover la cultura investigativa en las escuelas porque consideramos que investigador no es solo el docente universitario, incentivado e integrado a un proyecto acreditado por ciencia y técnica, CONICET o cualquier organismo destinado a este medio. Sino todas aquellas personas que interrogan la realidad, tienen el objetivo de producir conocimiento y transformar. La investigación no es patrimonio exclusivo de una institución o de ciertas personas.

Sumado a ello cuestionamos la figura del asesor, que enseña a aplicar las reglas y monitorea prácticas. Esta es la matriz que nos ha dejado la investigación tradicional de corte positivista que durante mucho tiempo abogó por una única manera de hacer ciencia y se impuso en la sociedad con la ayuda de instituciones como las universidades. Cabe destacar que la formación de investigadores en nuestra casa de estudio hasta el 2000 se concentró en la enseñanza de las estadísticas, recién con las reformas curriculares pos dictadura comienzan a aparecer las llamadas metodologías cualitativas.

En este sentido, buscamos abrir las metodologías y abrírnos a ella. Buscamos poner en tensión prácticas y fundamentos epistemológicos que legitiman la investigación tradicional. Apoyar también a que otros modos de hacer investigación disputen hegemonía en el mundo académico, como la investigación acción participante, la cartografía social, la sistematización de experiencias entre otras y que se abran al diálogo de saberes.

Así trabajamos en torno a dos desplazamientos, de metodólogo a investigador (con claridad de que el investigador no es un asesor, sino un miembro del grupo o comunidad que aborda en conjunto una problemática) y del monismo metodológico al pluralismo.

Hito 6. De la estrategia procesual de formación en investigación a la dialéctica situada (revisamos y fortalecimos la noción de formación en investigación)

Comenzamos formando en metodología de investigación tal como la mayoría de los programas y textos la presentan, proceso ordenado que parte por la pregunta y acaba en el informe. Así nuestros estudiantes escogían e iniciaban un proceso de indagación. Pero cuando llegamos a las escuelas, los problemas nos problematizaron profundamente, y la diversidad de situaciones y complejidad de cada una exigía mucho más dinamismo y creatividad para abordarlas que las posibilidades de un

conjunto de fases o etapas pautadas (que en ese contexto no contribuían más que a modelar procesos y la realidad misma).

En consonancia con los cuestionamientos que la entronización de las prácticas integrales trajo aparejados, nos entregamos al diálogo colectivo con los docentes y participantes en talleres y acciones socio comunitarias, a la organización en pequeños grupos, la contextualización y análisis colectivo de experiencias que cada equipo había vivenciado, de las conceptualizaciones y acciones desarrolladas en respuesta a sus problemas, interrelacionando siempre con lo que todo docente investigador debe saber para aprender a investigar. Posteriormente cada equipo decidió como convertir esas experiencias en situaciones de conocimiento, y como abordarlo, tomando como referencia el conjunto de criterios que guían las lógicas de producción de conocimiento.

Más que a trabajar con enfoques o estrategias se orientó a considerar que cada experiencia supone una opción epistemológica y constituye un proceso de producción de conocimiento que, se escribe y válida en sí misma.

En este momento estamos concibiendo a la formación en investigación como un proceso de problematización en torno a la realidad socio educativa, de concienciación sobre la relación intrínseca que establece la investigación con contextos socio históricos, concepciones sobre la ciencia y la sociedad y asunción de proyectos éticos y políticos vinculados a la educación y la sociedad en su conjunto. También como un proceso de preparación para el diseño de la investigación, es decir, preparación en el conjunto de principios, criterios y procesos que posibilitan relacionar críticamente situaciones de conocimiento, epistemología, método, técnicas de investigación y tecnologías, con procesos de construcción de conocimiento y de realidades socio-educativas (Baldivieso, 2019).

Hito 7. De lo binario a lo complejo (articulamos prácticas pedagógicas y prácticas de investigación a la luz de todas las resignificaciones previas)

La investigación desarrollada a la luz de lo que llamamos las diferentes perspectivas de investigación (análisis que urden las raíces de las estrategias en posicionamientos epistemológicos) promete garantía de consistencia en sus planteamientos, pero ¿cómo lograr dicha consistencia cuando docentes y estudiantes de pedagogía no tienen real conciencia de los sustratos de la práctica docente?

Esta discusión nos orientó a realizar actividades para promover la reflexión y la “vigilancia epistemológica” de la práctica docente e investigativa con vistas a dotar de consistencia los procesos. Así trabajamos analizando y caracterizando imágenes, fotos, caricaturas, etc. que reflejaban diferentes concepciones de educación, trasladamos estos análisis a lo que sucedía en las aulas y los miramos desde la óptica de las políticas educativas. Este ejercicio fue clave para revisar la formulación de preguntas y fortalecer, mejorar y transformar los proyectos de investigación en curso en cada institución.

La amplitud de situaciones que se visualizaron dio lugar a múltiples interrogantes y nutridos análisis de rutinas y espacios comunes en las instituciones educativas, articulados a marcos teóricos conocidos y otros que se fueron introduciendo según los diálogos y discusiones suscitadas. Se miró el quehacer docente en su día a día y en su proyección política y socio comunitaria abordando los paradigmas que los sustentan y articulándolos a los de investigación (paradigma tradicional, constructivista, socio crítico, interpretativo, decolonial, indígena, feminista entre otros).

En el proceso se puso claramente de manifiesto lo limitante de las miradas fragmentadas de la realidad, la incapacidad que tienen las clasificaciones tradicionales de investigación para abordarla en toda su complejidad. Ni cualitativo ni cuantitativo, ni teórico ni completamente práctico, como así tampoco separaciones entre razón y emoción, sujetos y objetos, etc.

Ello nos abre a una nueva búsqueda en el espacio de la investigación en educación, el de la superación de los procedimientos lineales y de las categorías binarias, limitadas, limitantes.

Miradas amplias, integrales, integradoras, renovadas, y complejas posibilitarán la emergencia de interrogantes y prácticas investigativas que conduzcan hacia construcciones no habituales y realidades otras en la educación.

Hito 8. De problemas áulicos a contextos socio histórico políticos y culturales con sus situaciones problemas (reconocimos contextos y problematizamos la realidad)

¿Cómo repensar el lugar de la investigación en las prácticas docentes y hacer surgir la necesidad de investigar cómo práctica constante? ¿cómo interrelacionar la realidad sociopolítica con problemáticas institucionales?

Ante estos desafíos, y con la intención de problematizar desde las experiencias concretas, consideramos pertinente comenzar leyendo la realidad socioeducativa integralmente a partir de noticias extraídas de diferentes medios que ayudaron a relacionar problemas escolares con contexto local, regional e internacional. Estas operan como motores sensibilizadores de las propias realidades.

Introdujimos también la práctica de los diagnósticos participativos, dramatizaciones que ponían en tela de juicio temáticas naturalizadas por la comunidad y los grupos intervinientes. Este modo de trabajar nos permitió visibilizar situaciones particulares, entramadas en los contextos con las vivencias personales.

Recuperando las experiencias cuestionando desde la grupalidad cada situación naturalizada se generaron espacios de cuestionamiento, encuentro y crecimiento; y comenzaron a transformarse en focos de estudio que pretendimos conducir a la producción de conocimiento.

Es importante resaltar como dice Sirvent (2015) todo proceso de investigación tiene su génesis en la problematización de una realidad concreta y compleja. La función epistemológica del contexto socio histórico comienza a jugar en la investigación desde su inicio, como nutriente esencial del fenómeno social a estudiar.

Necesitamos una formación de investigadores cuyo punto de partida de la ciencia no es el problema teórico sino el problema real, las contradicciones de los fenómenos socio-educativos, resaltando el papel clave del contexto de descubrimiento.

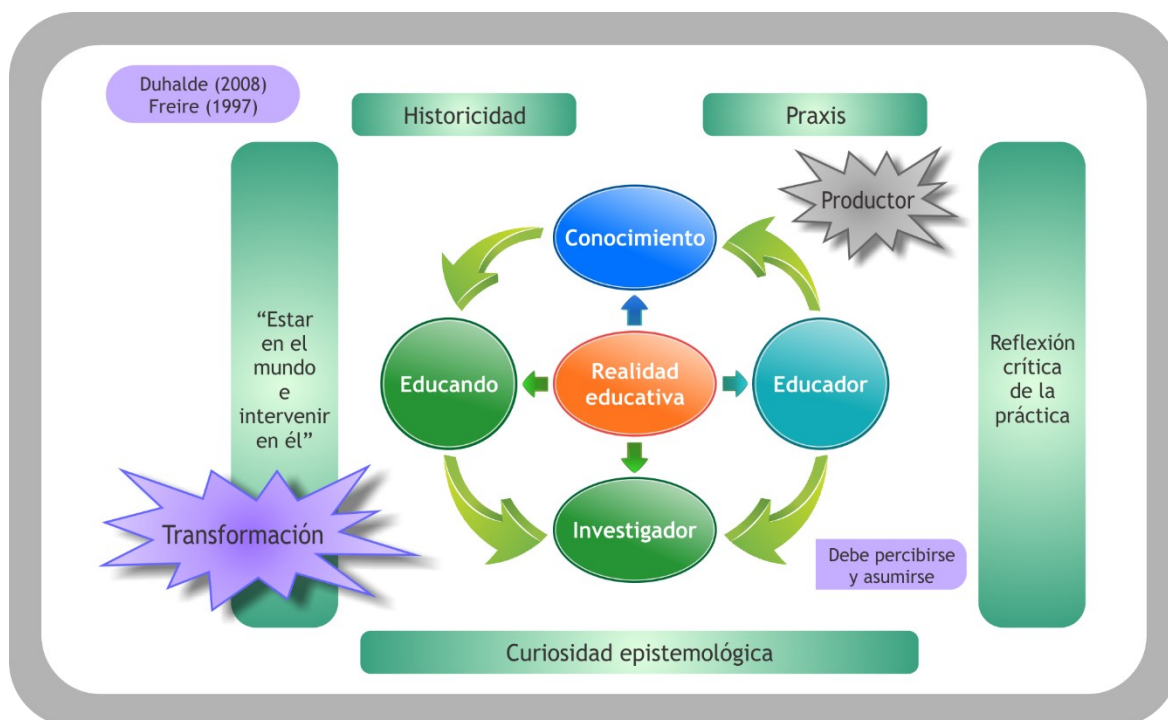
Los dispositivos empleados posicionaron a los docentes en un rol crítico de interpelación y cuestionamiento de la realidad cotidiana. El mayor desafío se presentó a la hora de fortalecer la construcción de alternativas de manera colectiva.

La experiencia puso en tela de juicio las prácticas de formación en investigación donde priman las bifurcaciones, dicotomías y oposiciones entre teoría y práctica, exigiendo el desarrollo de un "*pensar epistémico*", reflexivo y crítico donde se desarrolle la capacidad de reconocer la experiencia como fuente de conocimientos y de reflexión sobre el quehacer profesional para reinformarlo y cualificarlo.

En palabras de Zemelman (2005 en Ghiso, 2008) estamos tras la formación de un pensamiento que se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer. No se trata de decir: tengo los conceptos y construyó un discurso cerrado,

lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer?

Figura 2. Aportes de Duhalde (2008) y Freire (1997)



Fuente: elaboración propia

Hito 9. Del tradicional informe de investigación a la comunicación de la ciencia (reconocimos contextos y problematizamos la realidad)

Como formadoras de investigadores reconocemos una larga trayectoria de propuestas de programas cuya última unidad se titula el informe de investigación, incluso las tesis en cualquier nivel de grado o posgrado requiere la presentación de un escrito.

Nuestros movimientos apuntaron a romper con la visión del informe como la de un producto que se elabora al término de la investigación y con los canales y destinatarios que habitualmente tienen en tanto que el único canal de interacción del informe es el mundo académico. El informe de investigación entendido como reflejo de un proceso se escribe naturalmente mientras se investiga con los participantes y en formatos adecuados a las estrategias (no solo el formato típico de la investigación tradicional). La investigación como producto desconoce lo sustantivo del proceso, las disputas que se dirimen y las transformaciones que se generan.

Si aceptamos que la ciencia trabaja para la sociedad, no puede quedar circunscrita a los circuitos académicos de comunicación. Así surgió nuestro proyecto de extensión llamado Ciencia abierta y ciudadana, comenzamos a construir caminos para acercar la ciencia a la sociedad, pensando y construyendo nuevos canales y formatos accesibles para todas y todos. Apostamos a la oportunidad de este naciente movimiento en el seno de la academia y su frágil e incipiente aceptación por parte de la comunidad académica e intentamos articularlo a la apertura hacia la diversidad epistémica no siempre bien vista en las instituciones educativas y universitarias.

Elaboramos propuestas de eventos de comunicación pública de la ciencia para construir espacios de intercambio con diferentes actores de la comunidad educativa. Con la intención de acercar la ciencia a la comunidad, promover la construcción de sentidos en torno a las problemáticas de la educación y el lugar de la investigación educativa y construir conocimientos con los actores socio educativos. Asimismo, estas actividades aún constituyen un desafío para nosotras, por la dificultad de revertir perspectivas consolidadas y por la abrupta interrupción de actividades socio comunitarias que se generaron a raíz de la crisis sanitaria mundial. Este desafío nos implica desde lo presencial y lo virtual.

Cabe destacar que los actores, miembros de la comunidad suelen tener un papel de sujeto que brinda información para las investigaciones, nunca partícipes protagónicos de las mismas, ni cuestionadores de la realidad o generadores de las agendas de investigación Trabajar con y para la comunidad nos abre a la producción conjunta de conocimiento y al diálogo de saberes.

De Souza Santos (1989) refiere a la necesidad de habitar lo que llama la doble ruptura epistemológica, es decir sin dejar de lado la primera ruptura epistemológica (ruptura epistemológica positivista a semejanza de las ciencias sociales, -superación del conocimiento cotidiano, prejuicioso) y apoyándose en la firmeza científica de dicho momento, abrirse a un reencuentro de las ciencias sociales con otras formas del saber y la misma transformación en nuevo sentido común emancipador. La segunda ruptura epistemológica significa la transformación del propio conocimiento científico y de su potencial en un movimiento en espiral que revierte en un nivel superior al sentido común (De Souza Santos, 1989 en Mejía Navarrete, 2008).

Contrastes y reflexiones indagando conceptos y valores implicados, nombrando los aprendizajes suscitados, las transformaciones vividas y las construcciones realizadas

¿Cómo formar en investigar entonces? ¿Cómo hacer desde la investigación para acabar con las desigualdades? ¿Cómo superar prácticas que niegan la alteridad y subjetividad de los otros? ¿Cómo liberar a la investigación socio educativa comprometida de principios y prescripciones referenciadas en una epistemología homogeneizadora? ¿Cómo aportar desde otras cosmovisiones sin modelar? ¿Cómo acabar con la violencia epistémica que se ejerce desde la concepción misma de investigación científica y su método? Preguntas como estas y otras vinculadas a la práctica de la investigación nos invadieron y movilizaron a lo largo de todo el proceso.

En relación a la formación en investigación paradójicamente los primeros aprendizajes fueron que:

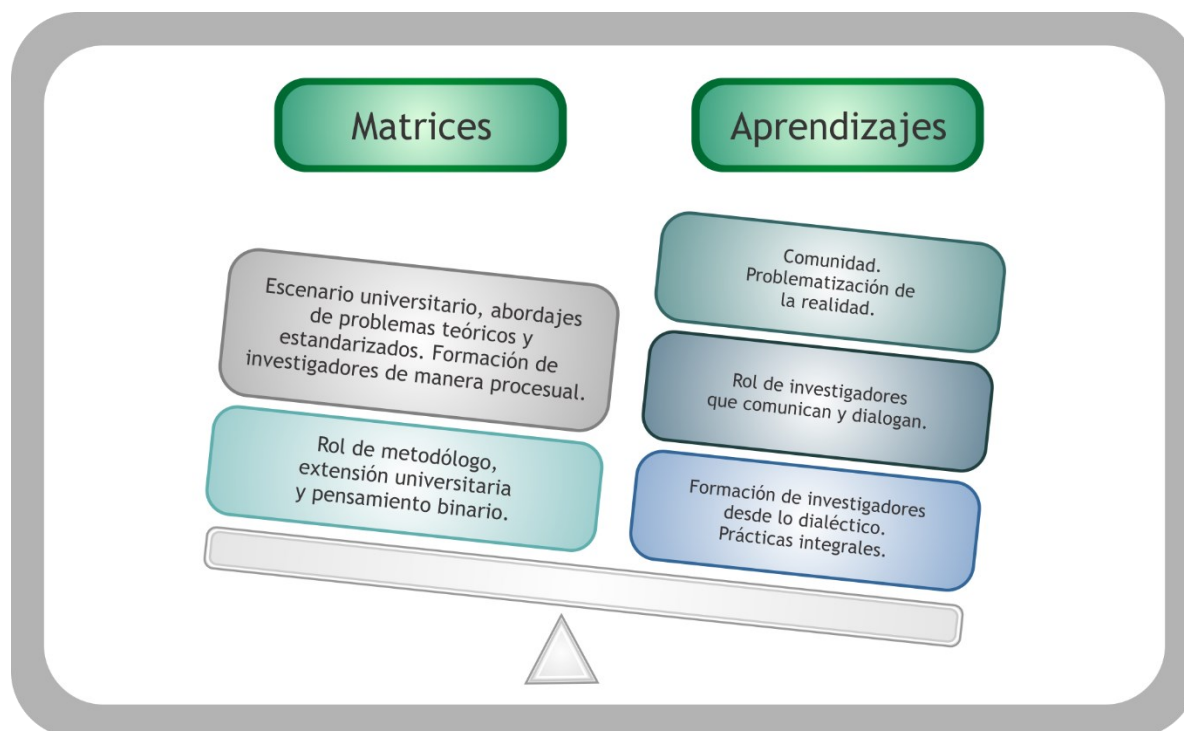
- Más que metodologías necesitamos claridades en relación al tipo de conocimiento que deseamos producir y promover, también necesitamos claridades respecto al ¿para qué de dicho conocimiento?, a la opción política epistemológica en la que se sustenta, para recién llegar a las opciones metodológicas que devienen de ello.
- También aprendimos que habiendo tomado posicionamiento necesitamos fortalecer nuestra opción sobre lo que se hará y claridad respecto al cómo se hará y sopesar cada movimiento y registrar cada decisión y acción para poder dar cuenta del valor de verdad de los procedimientos y/o estrategia seguida, y por último estrechamente ligado a ello claridad respecto a cómo se comunicará a los participantes e interesados en general , considerando que es lo más adecuados a los contextos y necesidades de cada uno.
- Visualizamos la necesidad de generar creativamente estrategias que partan del supuesto que es necesario indisciplinar la metodología, como lo plantea Walsh et al. (2003) indisciplinarla de los supuestos metafísicos que se reproducen en los marcos disciplinarios y como también lo plantea Haber (2011) indisciplinar en relación de sus supuestos: la relación de objetivación/subjetivación, la linealidad temporal de la secuencia de producción de conocimiento, la distribución topológica del conocimiento teórico y del mundo, y la autonomía práctica del conocimiento respecto de las relaciones social/vitales.

Como ya lo venimos diciendo, todo ello implicaría:

- Problematizar lo que habitualmente se llama problema, reconocer sus límites, sus recortes y descontextualizaciones y habilitarnos para transitar una investigación en el marco de una situación de conocimiento, sin objeto y sin sujeto (poderoso investigador que la lleva a cabo).

- Reconocernos en nuestro ser y en nuestra diferencia ante los otros, abrimos a la conversación con otros y con una relacionalidad ampliada (con otros seres, actores, entidades, movimientos sociales y comunidades locales), y ser en la conversación, interpelando sin convertirnos en los otros ni trasladando nuestras categorías al conocimiento del otro, sino aprendiendo en ella de nosotros mismos y de los otros, reconociendo allí los antagonismos, la episteme que nos constituye y lo que no tenemos, desplazándonos desde el lugar hegemónico de la disciplina hacia la diferencia (espacio-tiempos otros) y mudándonos en relación a saberes y posicionamientos. Ello a partir de recuperar el valor de la palabra, de la historia, de la participación y la militancia y apropiarnos críticamente de los elementos, medios y dispositivos tecnológicos disponibles.

Figura 3. Aprendizajes colectivos



Fuente: elaboración propia

En relación al ser docentes investigadores advertimos la necesidad de trascender perspectivas polarizadas y fragmentadas que conducen a múltiples tensiones que atraviesan a los docentes:

- Tensiones teoría práctica, la primera dueña de los espacios de formación y la segunda de los de docencia, siendo que una supone a la otra y la praxis el eslabón que las articula.

- Tensiones entre lo que significa ser docente investigador y la organización de los tiempos escolares que contabilizan trabajo frente alumno desconociendo otras prácticas por lo que investigar puede resultar una sobrecarga docente.
- Tensiones entre lo que se dice que se hace y lo que se cree que se hace evidenciando la necesidad de revisar los supuestos que subyacen a la práctica docente y continua y vigilancia epistemológica en la educación y la investigación.
- Tensiones que devienen del imperativo de la racionalidad técnica, y la necesidad de propiciar abordajes complejos, holísticos e integradores orientados a la construcción de sentidos y la transformación.
- Tensiones en relación a la búsqueda de soluciones universales y la necesidad de aportar a situaciones particulares y recuperar el carácter situado del conocimiento.
- Tensiones ante la emergencia de lo digital y la incertidumbre del cambio y los aprendizajes que supone.

A modo de cierre

Esta sistematización de nuestra experiencia como docentes investigadoras nos ha enriquecido de saberes colectivos que nos permitieron y permiten seguir cada día resignificando nuestras prácticas, nuestras propuestas formativas y enfrentar diariamente las diferentes tensiones.

El corte en el proceso se realizó solo a los fines de la escritura del presente artículo, las prácticas continúan y la investigación acompaña a las y los docentes comprometidos en cada una de las acciones.

Estamos en un camino en desarrollo con horizontes que se amplían a cada paso y animan a nuevas apuestas, como la de la del trabajo en red trascendiendo los límites geográficos de nuestro emplazamiento y la de la formación de postgrado presencial y virtual.

El compromiso con la educación y la construcción de una sociedad más justa e igualitaria nos anima y el convencimiento de que la formación en investigación desde una perspectiva amplia y crítica es el camino de la transformación, tracciona en ese sentido.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (2005). "Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Formación de Formadores", *Serie los documentos 13. Novedades educativas*. Universidad de Buenos Aires.

Baldivieso, S.; Di Lorenzo, L. y Valdez, M. C. (2020). "Cartografías sociales pedagógicas: Mapas que conducen a la transformación socio educativa", *Tendencias en investigación. Red Internacional sobre Enseñanza de la Investigación. RISEI*, 129-144.

Baldivieso, S. (2019). "Diversidad, pluralismo epistémico e investigación en educación: más allá de lo instituido Otros Logos", *Revista de Estudios Críticos. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad*, Universidad Nacional del Comahue.

Baldivieso, S. (2014). "La sistematización de proyectos socio educativos como forma de investigar en el ámbito de la juventud", *Trabajo presentado en IV Reunión Nacional de investigadores/as en Juventudes Argentina 4, 5 y 6 de diciembre Villa Mercedes, San Luis Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales UNSL - Campus*.

Bautista, R. (2017). "Hacia una geopolítica de la "diplomacia de los pueblos", *América Latina en movimiento*.

<https://www.alainet.org/es/articulo/184382#:~:text=Una%20geopol%C3%ADtica%20de%20la%20%E2%80%9Cdiplomacia%20de%20los%20pueblos%E2%80%9D%20reflexiona%20estrat%C3%A9gicamente,las%20l%C3%B3gicas%20de%20complementariedad%20y>

Di Lorenzo, L. y Baldivieso, S. (2017). "I educativa un espacio de articulación de prácticas: de asesorías pedagógicas articulando investigación extensión y formación", *V Encuentro Nacional II Latinoamericano Prácticas de Asesorías Pedagógicas Universitarias*. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Duhalde, M. (2008). "Pedagogía crítica y formación docente", en *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Godotti, M.; Gómez, M. V.; Mafra, J.; Fernández de Alencar, A. (comps.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>

Freire, P. (1973) “¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural” Siglo XXI y Tierra Nueva.

<http://www.inventati.org/coltrabperio/pgs/textos%20comunicaci%F3n/FREIRE-%20extension%20o%20comunicacion.pdf>

Ghiso, M. A. (2008). “La Sistematización En Contextos Formativos Universitarios”, Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=725>

Jara, O. (2009). “La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – una aproximación histórica”, Diálogo de Saberes, Nº 3, septiembre-diciembre, Caracas, 118-129. <https://egac.cl/wp-content/uploads/2017/02/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano.-Una-aproximacion-historica.pdf>

Jara, O. (2001). “Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias”, Ponencia presentada en el Seminario ASOCAM: Agricultura sostenible Campesina de Montaña, Cochabamba, Bolivia.

Mejias Navarrete, J. (2008). *Epistemología de la investigación social en América Latina. Desarrollos en el siglo XXI*. Cinta de Moebio.

Messina, G. y Osorio, J. (2016). “Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas”, *Revista e-Curriculum, São Paulo*, V. 14, Nº 02, 602– 624, abr./jun.

<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*, Anthropos.

PERFIL DE LOS JÓVENES ACTUALES Y SUS HÁBITOS DE ESTUDIO

Daniela Roxana Montalvini¹

*“La virtud humana no puede ser ni una facultad ni una pasión sino un hábito”
(Aristóteles en Calvo Martínez, 2001).*

*“Nuestras creencias están basadas en nuestros hábitos
que en cualquier otro conocimiento”
(Descartes en Reyes Cárdenas, 2018).*

Introducción

Al observar la problemática de los estudiantes de 4to año de un colegio de la ciudad de Juana Koslay, San Luis del año 2019 me permito ser productora de conocimiento desde las realidades del entorno, la práctica y realidad diaria del aula, en la relación alumno-docente, teorizando la práctica y re significando la teoría.

El docente-investigador es aquel sujeto que indaga intencionalmente su accionar detectando los problemas y planteando soluciones argumentadas y consistentes que mejoren las prácticas (Enríquez, 2007).

La investigación comenzó con la idea de visualizar y describir el perfil de los jóvenes actuales y sus hábitos de estudio con la intención de elaborar un proyecto repensando las prácticas docentes o profundizando las mismas en base a los cimientos necesarios para desprogramar hábitos de estudio y/o volver a programar nuevos hábitos de estudio adecuados a los intereses de los jóvenes investigados, alumnos de 4to año del Colegio.

Como supuesto de sentido, estimo que existe un desencuentro entre la forma de enseñanza (hábitos), en la institución educativa en cuanto al perfil y los hábitos de los jóvenes, que no permite cumplir con las expectativas de aprendizaje de los alumnos y enseñanza de los docentes.

¹ Prof. de Tercer Ciclo de la Educación General y de la Educación Polimodal en Ciencia Política. Institución educativa Colegio 13 “Roberto Moyano”. San Luis. Contacto: danielamontalvini1426@gmail.com

La prioridad es establecer un paréntesis en el proceso de enseñanza aprendizaje, evaluar las formas de enseñanza y encontrar nuevas miradas que favorezcan la construcción de hábitos de estudio para utilizarlos como estrategias y herramientas brindando al alumno una formación exitosa para ser un estudiante a largo plazo. Para elaborar este paréntesis debo conocer ¿Cómo es el perfil y los hábitos de estudio de los estudiantes del 4to año de un colegio de la ciudad de San Luis?

El objetivo general de la presente investigación fue: Describir el perfil y los hábitos de estudio de los estudiantes del 4to año de un colegio de la ciudad de San Luis. El objetivo de acción fue elaborar un proyecto de estrategias de enseñanza adecuado a los intereses de los estudiantes investigados a través de un taller en conjunto con los docentes, compartiendo resultados del cuestionario. Pensado como un paréntesis de acción de los contenidos o espacios curriculares.

Los invito a recorrer con su lectura el capítulo de investigación, donde encontrarán desarrollado el marco teórico, el diseño de investigación, el análisis realizado, las conclusiones y citas bibliográficas.

Marco Teórico

La juventud a lo largo de la historia se ha ido transformando y cambiando. Los modos, objetivos, prácticas sociales e históricas en que se han organizado las juventudes se han formado y construido desde procesos culturales, sociales y políticos. La edad moderna comienza a resquebrajar el orden ya impuesto y comenzamos a percibir un nuevo perfil de los jóvenes y nuevas exigencias a las prácticas docentes.

En la actualidad las tecnologías digitales y las redes sociales atraviesan todo lo impensado he imaginado, ya no está por fuera para facilitar, agilizar el mundo de las comunicaciones en los jóvenes sino que los jóvenes pasaron a ser parte de ese todo, de ese mundo que los succiona desde la inmediatez, de la viralización de los momentos y la cotidianidad, pasando a ser un entre nosotros, otorgando un rol necesario en sus vida, pero lejos de ser utilizadas para su aprendizaje, impulsando nuevos valores, intereses, y hábitos. Estos nuevos intereses pueden ocasionar un desencuentro entre las prácticas docentes y el perfil de los jóvenes y su aprendizaje y hábitos de estudio.

Los niños y adolescentes comienzan a desarrollar su vida en los mundos virtuales tanto como en los mundos reales. Hacen en los mundos virtuales las mismas

cosas que, en principio, hacen en su mundo real como si se tratase de una extensión de su mundo real presencial (Balardini, 2005). Lo virtual, en este sentido, es tan real como lo real, solo que uno es presencial (físico) y el otro es virtual (digital).

Se habla de jóvenes a partir del mundo de su vida cotidiana, de los mundos de vida que atraviesan los jóvenes, sus prácticas y actividades. Eso significa considerarlos como un producto social-histórico, relacional y dinámico. Para hablar de jóvenes debemos hablar de adultos, los cambios en los modos de vida y en las prácticas de los jóvenes y adultos deben ser considerados y analizados de un modo relacional. Porque hay una reconfiguración de las sociedades y de las prácticas sociales que implica cambios vertiginosos. Estos cambios son omnipresentes, es decir, cambios que se presentan en todos los ámbitos de la vida y llegan para quedarse, pero al mismo tiempo son provisionales, porque están en una permanente dinámica de transformación y por lo tanto se puede intervenir sobre ellos para intentar producir alguna orientación. En este marco, el término perfil remite a las características de los jóvenes, la generación táctil o alfa, vamos a conversar de jóvenes a partir del mundo de su vida cotidiana, un mundo creado y recreado por ellos mismos en un contexto virtual, las características de los jóvenes en función del comportamiento, la conducta, sus planes de vida, sus deseos y sentires, la necesidades e intereses económicos, la situación académica, el contexto sociocultural, en relación a lo que pretende del colegio, los valores asimilados, las capacidades de adaptación a ciertos espacios y horarios, la influencia y manejo en relación a las nuevas tecnologías digitales, la viralización de sus propias creaciones en las redes sociales y sus exigencias al sistema educativo desde sus hábitos.

Tenemos la presencia invasiva de las nuevas tecnologías y el diferente posicionamiento de las generaciones en relación a ellas. Porque lo que para niños y adolescentes es naturaleza, para los adultos es trabajo, técnica, desaprender y reaprender. Los usos que los adultos hacemos de los medios tecnológicos digitales son esencialmente instrumentales (Balardini, 2005).

Al proponer un paréntesis de acción, proyecto, queremos expresar un nosotros (docentes-alumnos) con sentido práctico para la elaboración de hábitos de estudio adaptados a los jóvenes actuales. Pensar en un paréntesis como proyecto de acción fomentando los hábitos de estudio desde el perfil de los jóvenes podemos indagar que son los hábitos y desde donde pensarlos y para qué hablar de ello siendo algo tan habitual de escuchar en los pasillos de las Escuelas.

Hábito con origen en el término latino *habitus*, es un concepto con múltiples acepciones. Podemos decir que es una práctica habitual de una persona. Según el diccionario de la lengua española, se denomina hábito a toda conducta que se repite en el tiempo de modo sistemático. El uso más usual de hábito está asociado a la costumbre o rutina que se adquiere a partir de repetir conductas similares. Estos hábitos también pueden asociarse al instinto y a la herencia.

Toda nuestra vida en cuanto a su forma definida no es más que un “conjunto de hábitos” (William James, 1892). Los investigadores de la Universidad de Duke han estimado que más del 40% de las acciones que realizan las personas cada día no son decisiones de ese momento sino hábitos (Verplanken y Wood, 2006, Neal, Wood y Quinn, 2006).

En la “Ética a Nicómaco”, Aristóteles (trad. en 2001) define los hábitos como aquello en virtud de lo cual nos comportamos bien o mal respecto de las pasiones. El hábito predispone a un sujeto para la realización perfecta de una tarea o actividad. En la medida en que la naturaleza predispone también a un sujeto (puesto que le da inclinaciones), la tradición habla de los hábitos como de segundas naturalezas. Aristóteles muestra en “Ética a Nicómaco”, que la virtud humana no puede ser ni una facultad ni una pasión sino un hábito. Que sea un hábito quiere decir que aparece no por naturaleza sino como consecuencia del aprendizaje, y más exactamente de la práctica o repetición.

La práctica o repetición de una acción genera en nosotros una disposición permanente o hábito -de ahí que la tradición aristotélica hable de una segunda naturaleza para referirse a los hábitos- que nos permite de forma casi natural la realización de una tarea.

Los hábitos pueden ser buenos o malos; son hábitos malos aquellos que nos alejan del cumplimiento de nuestra naturaleza y reciben el nombre de vicios, y son hábitos buenos aquellos por los que un sujeto cumple bien su función propia y reciben el nombre de virtudes. Los hábitos buenos ayudan a los individuos a lograr sus objetivos y metas, siempre que estos sean trabajados en forma adecuada a lo largo de la vida. El hábito es el conjunto de costumbres, formas y maneras de percibir, sentir, juzgar, actuar y pensar de una persona (Perrenoud, 1996). Los malos hábitos son los que se convierten en vicios y tienen consecuencias negativas y perjudican.

Bourdieu (1996) ha aplicado el concepto de “hábito” a la sociología, definiéndolo como “el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los

sujetos perciben el mundo y actúan sobre él”. Considera a estos esquemas “estructuras estructuradas y estructurantes”.

Las creencias, las destrezas, las redes de la memoria, los estilos motivacionales, los hábitos afectivos, las habilidades musculares, las virtudes y los vicios son hábitos. Lo que sé intelectualmente no me está presente de manera distinta a lo que sé hacer con mi cuerpo. Por ejemplo, para leer un libro de filosofía movilizo mis hábitos intelectuales. El saber no es lo que pienso, sino aquello mediante lo cual pienso. Los hábitos son un potencial que sirve de punto de apoyo a la reflexión y a la voluntad para un nuevo salto (Ricoeur, 1986).

Al automatizar las funciones, permiten realizarlas con más facilidad y menos gasto de energía. Si no tuviéramos hábitos automáticos, vestirnos nos llevaría una mañana entera. Sin embargo, para no caer en automatismos inertes, podemos adquirir hábitos flexibles, monitorizados por la inteligencia ejecutiva, que se encargará de evaluarlos, y en caso necesario intentará cambiarlos. Todas las actividades mentales se pueden convertir en hábitos. Hay un hábito de la rutina, pero también hay un hábito de la creatividad. Hay un hábito de la dependencia, pero también hay un hábito de la rebelión.

Para la psicología: los hábitos son comportamientos que se repiten con cierta regularidad y que se desarrollan sin que la persona tenga que razonar (Porto y Merino, 2012).

En lo que respecta a su significado de costumbre, podemos subrayar que existen claramente cinco tipos diferentes de hábitos, según Porto y Merino (2012). En primer lugar, estarían los llamados físicos que son todos aquellos que se realizan en relación a nuestro organismo. Por ejemplo, practicar deporte. En segundo lugar, el hábito afectivo, bajo dicha denominación se incluyen una serie de acciones que son realizadas por el ser humano de cara a relacionarse con quienes le rodean, con su entorno. En tercer lugar, los hábitos sociales son a la vez todos aquellos que se refieren a las distintas costumbres que forman parte intrínseca de un grupo, de una cultura, de una sociedad. Por ejemplo, tradiciones. En cuarto lugar, se encuentran los hábitos morales, son los que determinan cuál es la manera “correcta” que tiene que tener un individuo para actuar en su vida, qué criterios debe seguir para que sea una persona buena y que no vaya en contraposición de la sociedad. Finalmente están los llamados hábitos intelectuales que son aquellos que giran en torno al intelecto, al entendimiento. Sin dejar de pensar que todos están relacionados unos con otros e

influenciados por el perfil de los jóvenes ubicaríamos a los hábitos de estudio dentro de los hábitos intelectuales.

Los hábitos de estudio son los pasos a seguir para lograr una meta, nos hace fácil y eficiente el desarrollo de un trabajo. Son prácticas constantes de hacer y ser que permiten el aprendizaje. Pero no se hace solo, sino que necesitamos del entorno y de nosotros mismo. El hábito de estudio son modos constantes de actuación con que el estudiante reacciona ante los nuevos contenidos, para conocerlos, comprenderlos y aplicarlos. Podemos enumerar, como los más importantes los siguientes: aprovechar el tiempo de estudio, lograr condiciones idóneas, desechar los elementos perturbadores, plantear eficazmente el trabajo, seleccionar correctamente las fuentes de información y documentación, presentar adecuadamente los resultados, dominar las técnicas de observación, atención, concentración y relajación” (Sánchez, 2002).

Al igual que en cualquier otra actividad la habilidad y la dedicación son los puntos claves para el aprendizaje. Los hábitos de estudio son los métodos y estrategias que acostumbra a usar el estudiante para asimilar conocimientos, su aptitud para evitar distracciones, su atención al material específico y los esfuerzos que realiza a lo largo de todo el proceso (Cartagena, 2008).

Un estudiante no puede usar habilidades de estudio eficaces, hasta que no tenga buenos hábitos y va a depender que un individuo aprenda con mayor rapidez y profundidad que otros debido a sus acertados hábitos de estudio. El estudiar de forma eficaz y eficiente consiste más que en la memorización de hechos, en saber dónde y cómo obtener la información importante y la capacidad de hacer uso inteligente de la misma.

Los hábitos de estudio son un conjunto de hábitos de trabajo intelectual que capacitan al sujeto para una más fácil y profunda asimilación, transformación y creación de valores culturales (Fernández, 1988). Los hábitos que tiene un estudiante los puede perder, pero también se pueden aumentar o recobrar (Díaz y García, 2008). La adquisición de los hábitos requiere formación y fomentarlos así el cambio que implica no es tarea sencilla, debido a que tiene que estar el sujeto motivado por un meta, y sacrificar el ahora por lo que va a querer o necesitar más adelante. Crearlo y convertirlo en algo natural es o debería ser el objetivo de la educación.

El hábito de estudio requiere fuertes cantidades de esfuerzo, dedicación y disciplina. Pero también se alimenta de impulsos que pueden estar generados por expectativas y motivaciones del estudiante que desea aprender. Por ello es necesario entender que el proceso de aprendizaje es complejo y requiere de una adecuada

planeación y organización del tiempo. Mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en la educación superior, juega un papel esencial en el proceso de desarrollo de la sociedad. La motivación de los estudiantes es crucial por lo que hay que desarrollar un mejor entendimiento de los factores de la motivación académica.

Estudiar los hábitos de estudio en estudiantes nos ayuda a conocer las estrategias, técnicas, herramientas y métodos que los alumnos aplican día a día para lograr cumplir en tiempo y forma con sus tareas, trabajos extra clases, exposiciones y exámenes. Algunas investigaciones demuestran que los alumnos jóvenes optimistas y que cuentan con capacidades físicas e intelectuales tienen hábitos de estudio bien cimentados. (Tirado et al., 2010; Núñez y Sánchez, 1991). En tanto, Núñez y Sánchez (1991) advierten que, en el proceso de aprendizaje, el sujeto debe adquirir una serie de habilidades y contenidos que, internalizados en sus estructuras mentales, puede aplicar en distintas situaciones como recursos para adquirir nuevos conocimientos. Para el logro de estas conductas, la escuela debe proporcionar a los estudiantes diferentes métodos de trabajo que impliquen técnicas de estudio para la adquisición, interiorización y aplicación constante en sus estudios.

La literatura y la práctica cotidiana evidencian que "el hábito de estudio representa para la vida académica un factor preponderante para alcanzar el éxito académico. Puede ser definido como la aplicación de métodos y actitudes que facilitan la adquisición de conocimientos cada vez más complejos" (Téllez, 2005). Es así como los hábitos de estudio deben estar articulados con las características de la profesión, en general, y con los objetivos específicos de la actividad académica, en particular.

En esta investigación se usa la noción de hábitos de estudio a las distintas acciones emprendidas por el estudiante en forma repetida para adquirir conocimientos.

Decisiones metodológicas

La metodología utilizada es cuantitativa descriptiva ya que intenta describir las características de un fenómeno a partir de la determinación de variables o categorías ya conocidas. Siguiendo a Yuni y Urbano (2006) el conocimiento científico es el producto de un proceso de confrontación entre modelos teóricos y referentes empíricos, llamado datos. En el desarrollo de la ciencia se han generado diferentes caminos lógicos para realizar esa contrastación. La denominada lógica alude al

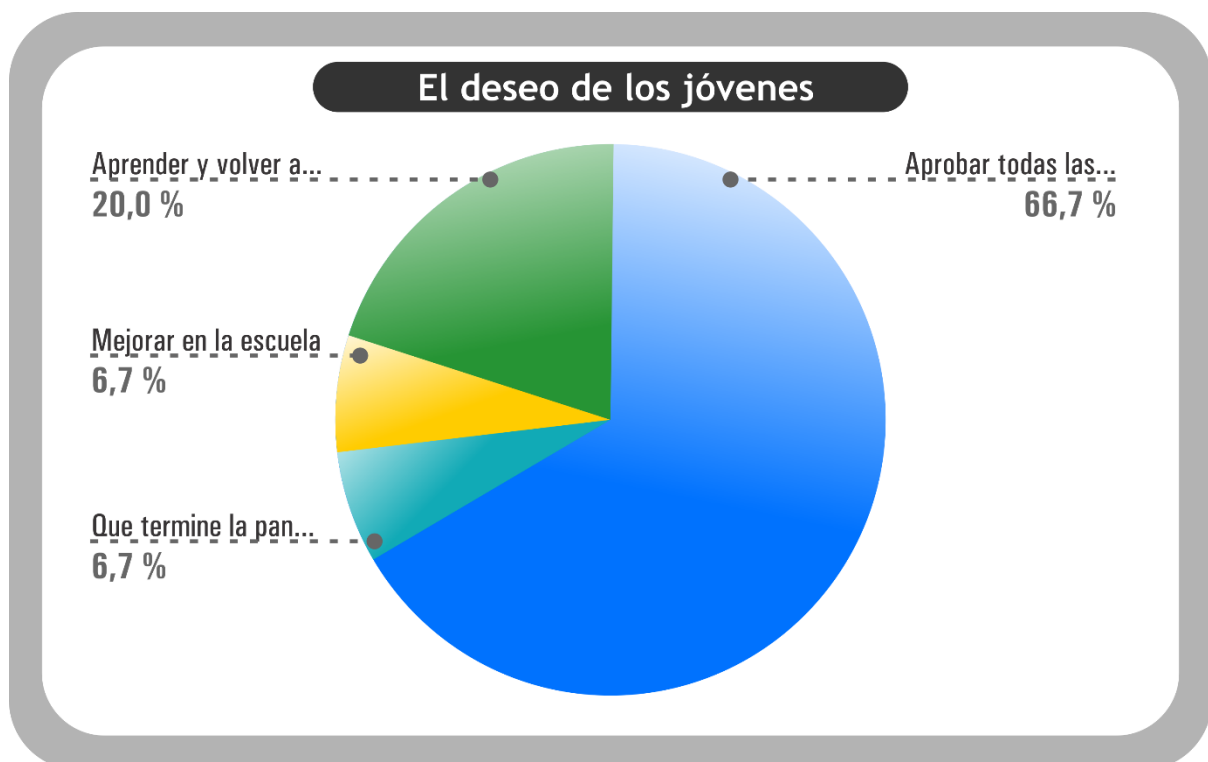
predominio de ciertos modos de razonamiento, entendiendo a éste como el procedimiento que permite caracterizar al conocimiento científico como producto de una actividad racional.

La técnica de recolección de la información utilizada fue el cuestionario que constó de dos partes una referida a los hábitos de estudio: en este caso se preguntó respecto a las actividades que les gusta realizar, deseos, materias interesantes, horas dedicadas al estudio y momento para realizar las tareas. La segunda parte se orientó a indagar sobre la vida extraescolar: actividades del tiempo libre, redes sociales, entre otras.

Análisis de la información

A continuación, se describen los principales datos recolectados sobre el perfil de los jóvenes y sus hábitos de estudio.

Figura 1. El deseo de los jóvenes



Fuente: elaboración propia

El primer dato alentador es que el 66,7 % de los alumnos desean “aprobar el año”, podríamos pensar que si se tiene el deseo de aprobar estaríamos concretando el proceso de enseñanza aprendizaje, ahora bien, sólo el 20 % desea “aprender y volver a la escuela”, un 6,7% mejorar y otro 6,7 % que termine la pandemia. Se logra apreciar que los alumnos están interesados en aprobar, pasar de año, pero relegan el aprendizaje quizá para más adelante, ¿Para cuándo? Desean volver a la escuela para compartir con sus pares y habitar el espacio escolar que les pertenece, donde comparten con sus compañeros y profesores. Consideran la escuela como un lugar de encuentro, contención, vinculación y distracción.

La preferencia de los distintos espacios curriculares es amplia y diversa va de la Educación Artística por su creatividad y practicidad, los idiomas como inglés e italiano pensando en viajar por el mundo, la parte humanística, como Historia, Ciencias Políticas y Formación Ética y Ciudadana, por ser inherentes a nosotros y su relación con los hechos actuales, la Biología y Matemática para saber calcular y manejarnos en la vida.

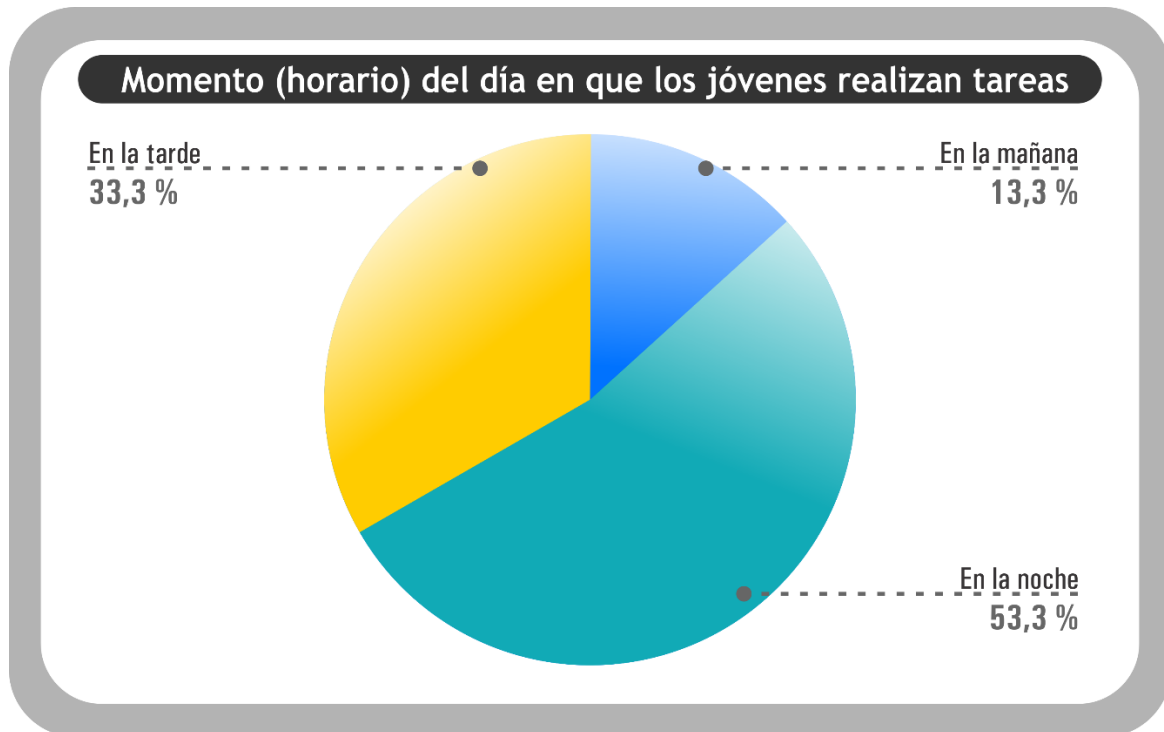
Figura 2. Días a la semana que los jóvenes realizan tareas



Fuente: elaboración propia

Respecto a la cantidad de días que tienen tareas, considerando que se realiza envío de tareas de lunes a viernes el 46,7% de los jóvenes realiza tareas todos los días, mientras que el 33,3% señalan una frecuencia de 3 o 4 días y solo el 20% dedica dos o tres días a la semana a los deberes escolares.

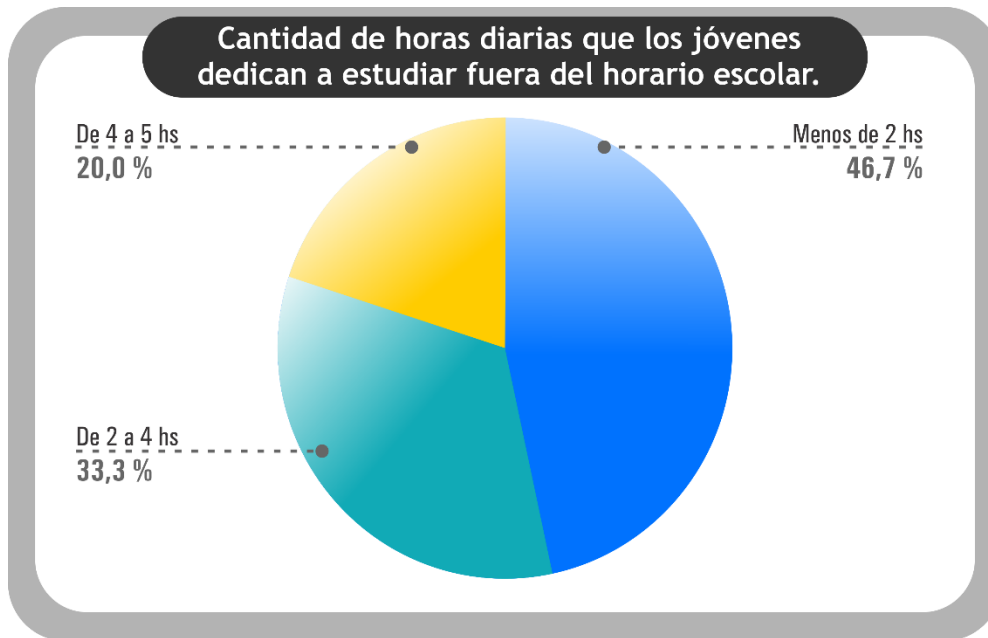
Figura 3. Momentos del día que los jóvenes realizan las tareas



Fuente: elaboración propia

El 53,3% dedica tiempo de noche para realizar tareas, el 33,3% elige la tarde y el 13,3% lo realiza en la mañana, hacen resúmenes con colores, leen varias veces en voz alta, toman mate, escuchan música mientras hacen las tareas, intentan entender el tema y explicarlo con sus palabras, hacen las tareas estando solos y en un espacio de pertenencia.

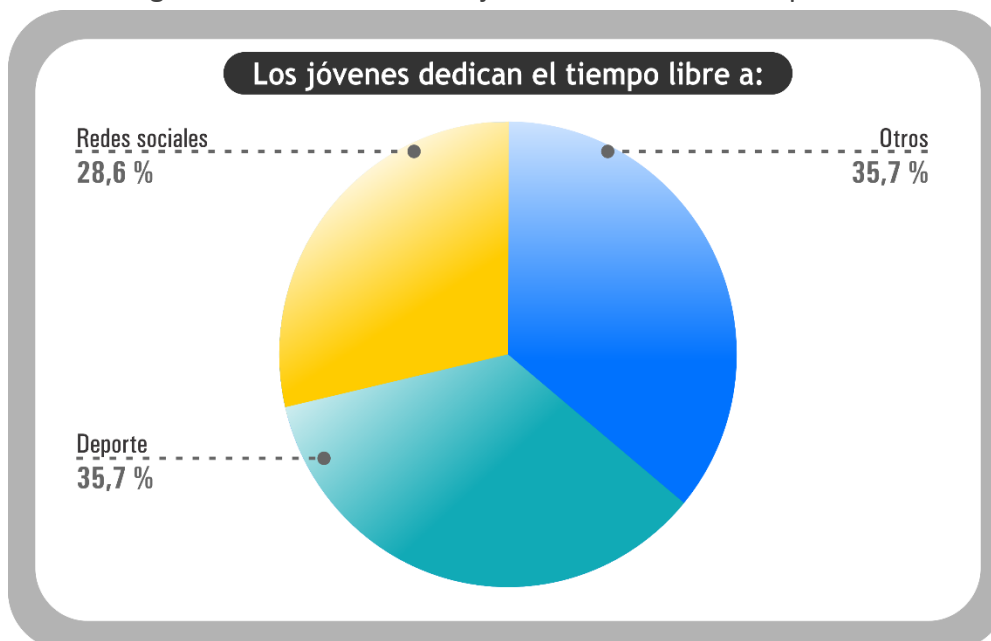
Figura 4. Dedicación al estudio fuera del horario escolar



Fuente: elaboración propia

En cuanto a las horas dedicadas específicamente al estudio el 46,7% jóvenes destina menos de 2hs, el 33,3% de 2 a 4 hs. y el resto de 4 a 5 hs., se reprochan o asumen que es poco y que deberían dedicar más tiempo. Expresan que las formas de enseñanza presencial si los motiva, accediendo a sacarse dudas rápidamente, para entender mejor el tema aun así no logran apropiarse de los contenidos para evaluaciones o clases explicativas.

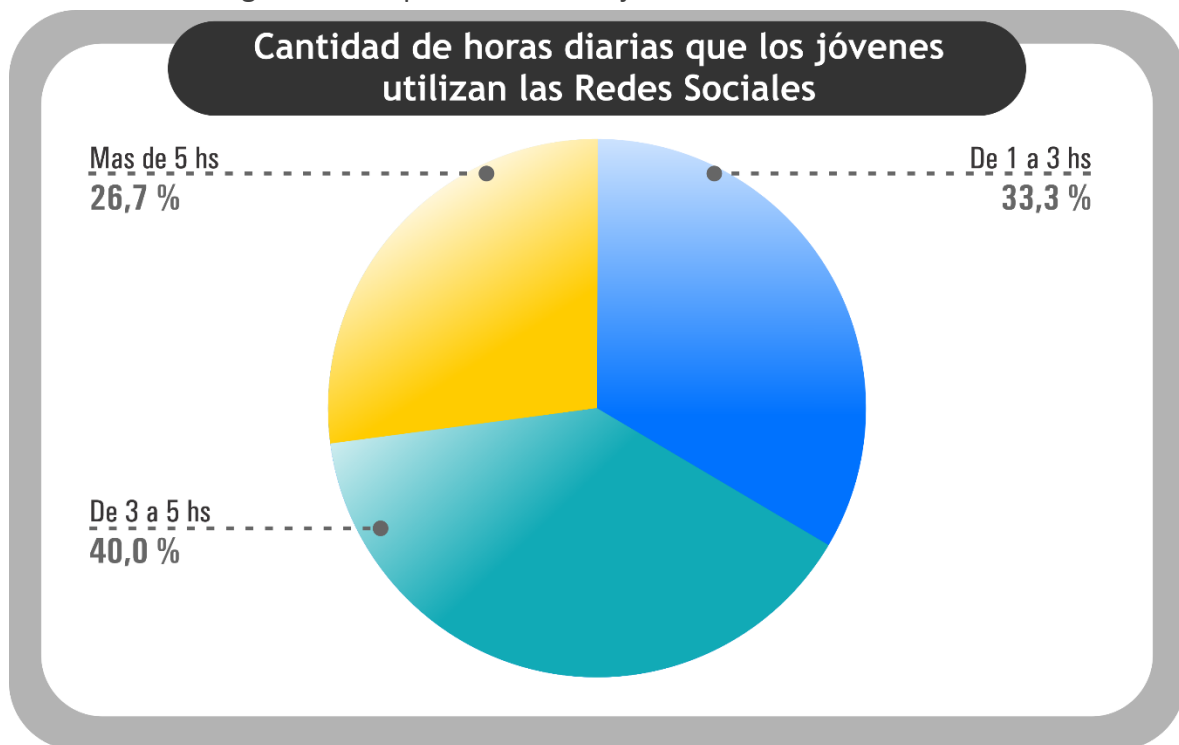
Figura 5. Dedicación de los jóvenes durante el tiempo libre



Fuente: elaboración propia

La vida extraescolar de los jóvenes se caracteriza por el deporte, la música y las redes sociales, el 37,7 % realiza los siguientes deportes fútbol, ciclismo, handball, voley, hockey y training, el 35,7% dentro de otras actividades los jóvenes tocan la guitarra, cocinan, escuchan música, colaborarán en el hogar, practican folclore, hacen podcast, se juntan con amigos y el 28,6% dedican su tiempo libre a las redes sociales, utilizan las siguientes redes: Instagram, Tik Tok, Netflix, Whatsapp, Youtube, Twitter, Twitch, Reddit.

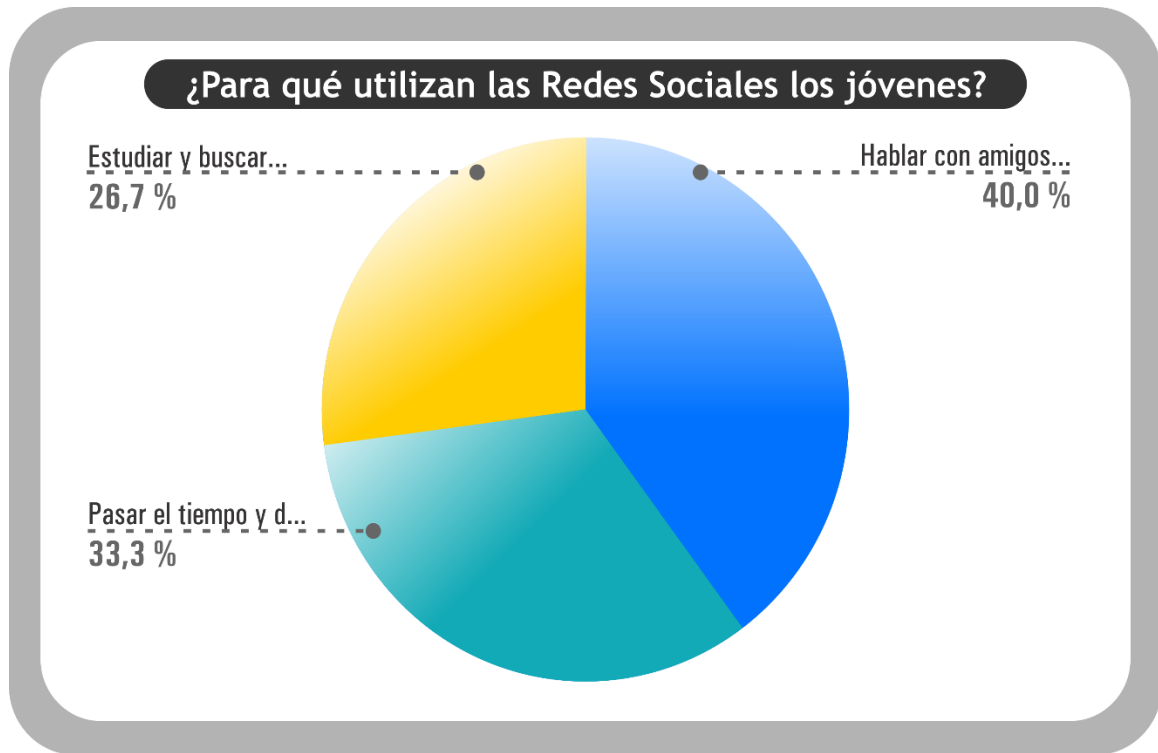
Figura 6. Tiempo de uso de los jóvenes a las redes sociales



Fuente: elaboración propia

Un 40 % permanece en las redes sociales de 3 a 5 hs, un 33,3% de 1 a 3 hs y más de 5hs el 26,7%. Un bajo porcentaje está aprendiendo a utilizar las herramientas de google como Word, Excel y Classroom. Meet, Camscanner y Gmail, expresan que recurren poco al uso de los mismos.

Figura 7. Propósitos de uso a las redes sociales por parte de los jóvenes



Fuente: elaboración propia

En un alto porcentaje manejan las redes sociales de manera comunicativa, con el fin de comunicarse o comunicar, un 40% habla con sus amigos y familiares, un 33,3% pasa el tiempo y se divierte y un 26,7% las utiliza para buscar información y estudiar.

Si damos por hecho que los jóvenes conocen, y aplican hábitos de estudios adecuados y que los profesores se adaptan a los hábitos del perfil de los jóvenes actuales caemos paradójicamente en el hábito de una creencia falsa e inadecuada sin posibilidad al cambio y transformación.

Conclusiones

A partir de la información recolectada se observa que los estudiantes que participaron de la muestra no cuentan con una base sólida de hábitos de estudio.

El perfil de jóvenes investigados nos invita a abrir el paréntesis y proporcionarles una hoja de ruta de aprendizaje, incorporar hábitos de estudio y dejarlo abierto para nuevos cambios que se presenten. La adquisición de hábitos por

parte de los jóvenes de acuerdo a su perfil actual es lo que confirma la puesta en práctica del paréntesis de acción. Un paréntesis de acción debe enseñar que son los hábitos de estudio, como formar esos hábitos y para qué son. De qué manera aplicarlos y reforzarlos a lo largo del trayecto escolar, también resignificarlos de acuerdo a las necesidades actuales que se realizan. Pensar en hábitos de estudio nos lleva a pensar en hábitos emocionales por los que los adolescentes se sienten tan identificados por los que son capaces de hacer, ser y la necesidad de tener proyectos y la certeza de cumplirlos.

Los datos nos invitan a los docentes a revisar nuestras prácticas docentes, a trabajar en hábitos de estudio que abran puertas a la universidad, que le permita abrir nuevos caminos y no esperar a que lleguen a la universidad para comenzar a aprender hábitos de estudio y no estar seguros de poder con eso, de pasar esa etapa. Hablé de la frustración, del fracaso y quedar excluidos. Siendo que la responsabilidad ética que tenemos los adultos en el rol docente en el secundario es incluirlos y que no abandonen, pero lo debemos hacer desde un lugar, ese para el que nos formamos, buscando reposicionar la centralidad de la escuela como lugar de producción de conocimiento encontrando nuevas formas de enseñanza, adecuadas a las necesidades de los tiempos que vivimos.

Propongo abrir el paréntesis de hábitos, pensar en los hábitos de estudios, darles un lugar preponderante desde el perfil de los jóvenes, enseñarle al estudiante que dedique tiempo y aplicación de este paréntesis llamado “P”, al hábito del conocimiento desde la *práctica* como motivación, la *perseverancia* como constancia y repetición y el *premio* como beneficio que obtiene luego de la realización de la acción es decir del logro de *hábito* para lograr el aprendizaje constante y a largo plazo y es ahí donde los docentes debemos calar profundo y no solo adaptarnos a sus nuevas prácticas o hábitos de estudio sino transformar o hasta quizás malos hábitos en prácticas transformadoras, en hábitos buenos, saludables, al estilo de los tik-tok una y otra vez, una y otra grabación, uno y otro intento, a no darse por vencidos sino hasta que lograron eso que tanto les costaba entender, ser o hacer. La adquisición de hábitos adecuados son estrategias de los jóvenes para el presente y el futuro de un camino educacional “El saber surge del hábito”, escribe Ricoeur (1986). También, por lo tanto, las creencias básicas, que tanta importancia tienen en nuestras vidas. Todos elaboramos un mapa personal del mundo, a partir del cual interpretamos lo que nos sucede. Es un conjunto de creencias frecuentemente implícitas, pero que influyen en nuestra acción.

Algunas recomendaciones para dar continuidad a futuras investigaciones: el programa de Acompañamiento específicamente en el curso de Investigar las Prácticas me permite ser protagonista, ser un docente investigador. Me brindó la posibilidad de aprender a mirar. Con la mirada interpretamos, observamos e inventamos, con la mirada creamos y transmitimos; recorremos historias, sentimos momentos, recreamos lo vivido, resignificamos diferentes situaciones y nacemos ante esa mirada. La problematización entre los docentes respecto al perfil de los jóvenes, nos tiende escenarios para mirar las diversas realidades e inquietarnos frente a situaciones problemáticas, mirar críticamente y desnaturalizar lo natural, lo impuesto y sorprender con miradas y lenguajes nuevos, emergiendo un objeto real de conocimiento.

Referencias bibliográficas

Balardini, S. (2005). “De los jóvenes viejos a la juvenilización del mundo”, Seminario internacional La Escuela media de hoy. Desafíos, Debates, perspectivas.

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* - 1a ed. - Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Biblioteca Nacional. <https://www.educ.ar/recursos/119667/que-hay-de-nuevo-en-las-nuevas-infancias>

Bourdieu, P. (1996). *El sentido práctico*. Paris.

Calvo Martínez, J. L. (2001) *Aristóteles, Ética a Nicómaco. Introducción, Traducción y Notas*. Alianza Editorial.

Claxton, G. (1995). *Vivir y aprender*. Alianza.

Marina, J. A. (2010). *La educación del talento*. Ariel.

Marina, J. A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Ariel.

Neal, D. T.; Wood, W.; Quinn, J. M. (2006). *Hábitos: una actuación repetida*. Current Direction in Psychology Science.

Perrenoud, P. (1996) (2° ed.). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata.

Reyes Cárdenas, P. (2018) “Las creencias como hábitos de acción y expectación: Elementos de epistemología”, en *VI Coloquio Internacional de Filosofía del Conocimiento*, FAHCE, Universidad Nacional de La Plata.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13185/ev.13185.pdf

Ricoeur, P. (1986). *Lo voluntario y lo involuntario*. Docencia.

Sanchez, (2002). “Hábitos de estudio y rendimiento académico”, *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Aula Santillana.

Fernández, F. (1988). “Técnicas de estudio”, *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Aula Santillana.

Tellez, (2005). *Hábitos de estudio de los alumnos de la Carrera de Ingeniero Agrónomo Fitotecnista del CEP-CSAEGR*. Tesis de Licenciatura. Colegio Superior. Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de Ingeniería Agropecuaria del Estado de Guerrero, Centro de Estudios Profesionales, Cocula, Guerrero, México.

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Brujas.

EL RETO DE ARTICULAR

Cristina M. Belinaux¹

Lidia Noemí Chaves²

Marta Eugenia Flores López³

Silvia Cristina Gómez⁴

Silvana del Carmen Reyna⁵

Sandra Bibiana Sosa⁶



¹ Prof. de Enseñanza Primaria. Nivel educativo: primer ciclo (2° grado). Contacto: kittidediez@gmail.com

² Prof. de Enseñanza Primaria y Preescolar. Nivel educativo: primer ciclo (1° grado). Contacto: Inchaves71@gmail.com

³ Prof. de Enseñanza Primaria. Nivel educativo: primer ciclo (1° grado). Contacto: eugeflores16@gmail.com

⁴ Maestra de Educación Básica. Nivel educativo: segundo ciclo (6° grado). Contacto: scristig@hotmail.com

⁵ Prof. de Enseñanza Primaria. Nivel educativo: segundo ciclo (5° grado). Contacto: silreyna51@gmail.com

⁶ Prof. de Enseñanza Primaria. Nivel educativo: segundo ciclo (5° grado). Contacto: sandrasbs-68@hotmail.com.ar

⁷ Infografía de la Institución de Pertinencia: Escuela N° 51 "Maestro Faustino S. Mendoza".

Introducción

El presente trabajo surge de una investigación llevada a cabo por docentes de una escuela ubicada en la zona norte de la ciudad de San Luis. La principal motivación ha sido el contexto. A continuación, se esboza un breve marco contextual de la institución elegida.

El establecimiento se ubica en un barrio emergente. El barrio se correspondió con un plan habitacional que surgió durante el gobierno del actual senador Adolfo Rodríguez Saá por el año 1986 y cuyo objetivo era otorgar un lote y de esta manera ser un atractivo para cubrir lo que se llamó Plan de radicación industrial. Es así que los primeros radicados en este barrio fueron personas de provincias limítrofes como San Juan y Mendoza y de países como Chile y Bolivia aparte de sanluiseños que necesitaban para sus hijos una escuela cercana ya que las próximas se encontraban a más de 1km y no se contaba con medios de transporte públicos en ese entonces.

Desde sus comienzos, la institución albergó a muchos estudiantes y en algún tiempo se llegó a tener tres turnos (mañana, intermedio y tarde) debido a la gran demanda y a las características de las familias (muy numerosas) que no podían mandar a sus hijos a escuelas más lejanas.

Los estudiantes que concurren provienen de familias de bajos recursos con la complejidad que la situación de pobreza reviste. La matrícula se ha visto afectada por la cercanía de escuelas autogestionadas, generativas y de un centro educativo emergente de esta escuela. Los padres preocupados por la educación de sus hijos prefieren dichas escuelas en vista de la oferta educativa que proponen. También influye la separación del nivel inicial, que desde la inauguración de la escuela en 1994 estuvo integrada a la misma, pero hace pocos años atrás se independizó.

Se llega a determinar la importancia de esta problemática de “la articulación” después de haber indagado en aspectos importantes de la trayectoria de los alumnos que concurren. La continuidad, complejidad, repetición y adquisición de los contenidos, como también el seguimiento del progreso individual de los alumnos y la ausencia de acuerdos. Planteamos la necesidad de llevar a cabo en esta institución este proceso entre la educación primaria (primer y segundo ciclo) y la secundaria.

En este marco nos preguntamos: ¿Cómo a través de un proyecto institucional de articulación entre niveles propuesto por un grupo de docentes, se logran trayectorias escolares de los alumnos más significativas?

Podremos llegar a responder esta pregunta desarrollando acciones de integración que den mayor coherencia a las prácticas educativas a fin de evitar rupturas y discontinuidades en los procesos formativos de los alumnos.

Marco conceptual

Acerca del término articulación

Según diccionario de la lengua española resaltamos las siguientes acepciones:

- Acción y efecto de articular.
- Unión entre dos piezas rígidas que permiten el movimiento entre ellas.
- Pronunciación clara y distinta de las palabras.
- Unión de un hueso u órgano esquelético con otro, que puede ser fija o móvil.

La palabra “articulación” proviene del latín “articulare” que significa unir, enlazar. Articulación hace referencia a la existencia de partes separadas que por lo tanto conservan su identidad, y a la vez, se necesitan mutuamente en función del mejor cumplimiento de una actividad que las involucre a ambas.

Se puede definir “articulación entre niveles” como un conjunto de acciones, fundamentalmente didácticas que facilitan el pasaje de los alumnos de un ciclo a otro, de un nivel a otro y que garantizan la profundización de los contenidos seleccionados para ser aprendidos. Las acciones de articulación se deben organizar y concretar a nivel institucional y su desarrollo debe definirse por las características de la institución, por el tipo de escuela y por las singularidades del grupo de alumnos que concurren a ella. Por eso pensamos en un proyecto que debe ser considerado como una “meta institucional”, como algo que involucre a toda la institución, en donde cada uno asuma un compromiso con la tarea a fin de lograr en nuestros alumnos la continuidad del proceso educativo. Ante esta premisa debemos tener en cuenta ciertos aspectos que pueden llegar a obstaculizar la tan ansiada articulación.

La desarticulación

Existe una apariencia de unidad fijada, pero en la práctica de esta unidad está puesta en duda. Cada nivel tiende a funcionar como una unidad cerrada “en sí misma” aislada de otros niveles y allí tenemos la desarticulación. Luego de algunas charlas

informales a docentes de primaria se identificaron los siguientes elementos que obstaculizan la articulación:

Gestión: algunos docentes mencionan que un obstaculizador para la articulación de los aprendizajes es claramente el tipo de gestión realizado por parte de las autoridades.

Resistencia al cambio: es un tópico reiterado por parte de los docentes participantes y también surge en lo que se refiere al equipo directivo. Unos y otros se ven como antagonistas, lo cual denota una falta de comunicación. Además, los docentes son vistos por parte de los directivos como sujetos que no innovan y buscan consolidar un status como una forma de garantizar una serie de beneficios y prebendas, mientras que, para los docentes, los directivos no innovan porque no poseen las competencias de liderazgo necesarias para hacerlo o, simplemente, no saben hacerlo o no quieren, por temor a las consecuencias ante el sostenedor. A través del discurso, se evidencia división, ausencia de metas comunes y temor frente al uso de la información y los resultados de ésta. Se critica fuertemente la «amistocracia» con la autoridad, y algunos de los docentes señalan que uno de los obstáculos más corrientes es asignar a profesores responsabilidades para las que no tienen competencias ni formación.

La desarticulación de la educación

Uno de los problemas de la educación, sobre el que existe absoluto consenso, es el referido a las múltiples desarticulaciones del Sistema Educativo. Las discontinuidades o rupturas entre los niveles son, pues, algo más que consecuencias de la existencia de modalidades pedagógicas diferentes que han evolucionado sin encontrarse, fruto de la particular historia del aislamiento natural en el seno del sistema escolar, la metodología de enseñanza por carencias en la formación inicial, teórica y metodológica y las expectativas.

¿Qué proponen los expertos? Aguarredondo (2007) sugiere que para articular adecuadamente hay que romper la idea de los niveles y pensar en un continuo, cuyos ciclos sirven para potenciar la maduración cognitiva, la responsabilidad moral de los alumnos y todas las demás dimensiones que se requieren para el desarrollo integral.

La articulación entre los diferentes ciclos y niveles de la institución educativa permite dar coherencia y unidad al sistema educativo. La construcción de la

articulación permite pensar simultáneamente en la unidad y la diversidad del sistema educativo. La articulación es un proceso pedagógico y de gestión que implica acciones conjuntas para facilitar el tránsito y la movilidad de las personas entre los distintos niveles y ofertas educativas, el reconocimiento de los aprendizajes obtenidos y el mejoramiento conjunto en los distintos escenarios formativos y el mejoramiento continuo de la pertinencia y calidad de los programas, las instituciones y sus aliados. Fortalecer la articulación implica superar la idea de discontinuidad entre niveles en pos de una visión del sistema educativo obligatorio como un todo articulado, dentro del cual los mismos constituyen “etapas” de un proceso continuo de aprendizaje. Esto supone necesariamente promover la coherencia interna en cada una de las instituciones escolares, considerando las dimensiones organizativa, pedagógica y curricular, para asegurar la continuidad del proceso educativo.

Las instituciones educativas del nivel inicial y nivel primario han priorizado la articulación desde hace tiempo. En estos años se implementaron variados formatos y diversidad de propuestas y hoy es necesario recuperar y valorar la riqueza de estas prácticas a la luz de los enfoques propuestos en los Diseños Curriculares de ambos niveles.

Existen variadas concepciones sobre la articulación interniveles que es necesario distinguir para producir acuerdos enmarcados en los lineamientos de la política educativa vigente. Entre ellas, aquellas que entienden a la articulación como una preparación, pensada como un tiempo de espera y consolidación de saberes que sólo serán útiles para el inicio del tramo siguiente. Otras, que consideran la articulación educativa como un puente, concebido como un dispositivo mediador entre Nivel Inicial y el Nivel Primario como entidades diferentes.

La articulación siempre supone un enlace entre los dos niveles. Para generar una instancia superadora, se propone focalizar la mirada en el estudiante desde una perspectiva de derechos e inclusión educativa y la articulación en términos de trayectorias educativas continuas, avanzando en el desarrollo de las seis capacidades establecidas para todos los niveles. El tránsito por el sistema educativo puede ser visto como una carrera de obstáculos en donde se intenta superar ciertos niveles antes de pasar al otro. O bien, puede ser analizado desde la lógica de una trayectoria educativa integrada, pensando la experiencia de aprendizaje como superadora de la segmentación disciplinar -de frágil articulación entre niveles- y jerarquizando continuidades a lo largo de la educación obligatoria.

Valorar la continuidad como proceso educativo que se inicia cuando los niños ingresan al sistema educativo formal y que se mantendrá hasta la finalización del nivel Secundario, pretende evitar la ruptura con las culturas e identidades de cada nivel, respetando las singularidades de cada alumno, sus familias y sus contextos. Por lo tanto, se hace necesario problematizar el pasaje del Nivel Inicial al Nivel Primario, haciendo hincapié en las trayectorias. Acompañar a nuestros niños en las mismas desde una política de cuidado, requiere el compromiso de todos los docentes como representantes del Estado, concretando en cada acción el derecho a la educación y a aprender con calidad. Desde esta mirada se pretende habilitar nuevas prácticas para mejorar las propuestas de articulación. En este punto resulta necesario focalizar en los lineamientos jurisdiccionales desde el Marco Curricular Referencial que enmarcan los Diseños Curriculares de ambos niveles educativos. A partir de un enfoque integrador de la enseñanza que supera los límites de las áreas de conocimiento tradicionales y relaciona el desarrollo de las capacidades y los saberes, se propone potenciar “continuos de aprendizaje”, orientando desde este principio la toma de decisiones pedagógicas y didácticas. Estos aprendizajes -tal como lo expresa el concepto de “continuum”- sólo se consolidan si se sostienen en el tiempo, comprometiendo al nivel subsiguiente a continuar promoviendo las condiciones que los potencien, reconociendo los saberes y particularidades en las trayectorias ya iniciadas y los niveles de avance en el desarrollo de las seis capacidades fundamentales.

Un proceso de articulación conlleva entonces que, a partir del conocimiento mutuo, se generan nuevos saberes propios del proceso de transición que se pretende asistir, para proveer de un contexto y de oportunidades pertinentes para potenciar los aprendizajes de los niños en una trayectoria continua y progresiva (Aguerrondo, 2009, p. 117).

Desde este punto de vista el pasaje entre un nivel y otro no debe ya extenderse como una barrera o bisagra en el sentido que lo utiliza Santos Guerra (1990), sino en función de una idea de continuidad de las trayectorias educativas que contemple la singularidad de los recorridos de cada estudiante. Esto implica que las características y propósitos específicos de cada ciclo y nivel se complementen entre ellos. Así, el concepto de articulación posibilita pensar a las partes diferentes entre sí, pero a la vez pertenecientes a un todo donde se tiene en cuenta tanta unidad como la diversidad del Sistema Educativo.

Diseño de investigación y decisiones metodológicas

La articulación en acción

Uno de los pilares fundamentales de la articulación es la construcción de acuerdos, en el marco de un trabajo colectivo y cooperativo interinstitucional. Estas acciones consolidarán trabajos de enseñanza compartidos en el ámbito de las instituciones.

Es importante mencionar, que para fortalecer la continuidad cuando se pasa de un ciclo lectivo al siguiente es fundamental que los docentes trabajen juntos y compartan información completa y significativa. Lo que interesa es saber qué vieron de ese contenido y, sobre todo, cómo. Esta información es la que el docente necesita para decidir desde donde comenzar a trabajar, qué problemas retomar, sobre qué aspectos avanzar, qué estrategias utilizar con los alumnos que aprendieron menos, etc. Para ello el trabajo colaborativo es clave. En la medida en que todos los docentes compartan criterios respecto de las estrategias de enseñanza, evaluación y promoción, partirán de una base común.

Este trabajo realiza un primer acercamiento a sistematizar la experiencia de articulación entre niveles para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares a través de diversos proyectos institucionales realizados hasta el momento en una escuela de la ciudad de San Luis. Algunas de las acciones realizadas fueron:

- Registro único del estudiante (legajo) como instrumento de seguimiento y acompañamiento de la trayectoria educativa, que se inicia en Nivel Inicial y concluye en el último año de secundaria.
- Organización de dispositivos de información y diálogo entre los niveles.

Actividades que potencian los aspectos pedagógicos y lazos vinculares:

- Los alumnos de 6 grado de primaria son invitados a compartir jornadas de trabajo escolar junto con el primer año de la escuela secundaria. Se recorren las instalaciones y se realizan actividades en conjunto.
- De igual manera se realiza este intercambio con los alumnos del nivel inicial y los de primer grado en el primer ciclo de la escuela primaria.

Algunas propuestas donde se debe poner de relieve lo curricular y la enseñanza:

- Reuniones de equipos docentes de ambos niveles y entre los maestros de los diferentes ciclos de la escuela primaria y de los diferentes turnos, para intercambiar propuestas de enseñanza y elaborar iniciativas innovadoras.
- Planificación e implementación de propuestas de enseñanza por parte de los docentes.
- Planificación de proyectos que se trabajen desde primer ciclo y se continúen en el segundo ciclo, así como proyectos propuestos en el segundo ciclo se continúen en el nivel secundario.
- Talleres para padres donde se traten temas sobre la inserción de los niños en los diferentes ciclos, siendo fundamental que los padres comprendan la tarea específica del aprendizaje, los espacios curriculares, cumplimiento de tareas y el acompañamiento de los niños hacia sus hijos, a saber la creación de hábitos, siendo estos muy importantes para que el niño incorpore el sentido de trabajo, responsabilidad, higiene, comunicación, cortesía y respeto por el otro y dar lugar a los padres que planteen sus inquietudes y propuestas.

Análisis realizado

En el marco de un acuerdo entre docentes del turno tarde de la escuela se realizaron talleres los días viernes con el objetivo de que los alumnos pudieran integrarse a distintas propuestas de aprendizaje: taller de yoga, folklore, asambleas, ciencias, plástica, arte, inglés, entre otros. La siguiente práctica, se realizó con alumnos de primer grado. En ella el objetivo consistía en motivar y estimular el aprendizaje por medio de las ciencias, buscando lograr que los alumnos obtengan conocimiento teórico a través de las prácticas, desde la observación directa. Para ello se basó en el fenómeno físico de la capilaridad (capacidad que tiene el agua de ascender o subir en contra de la gravedad). Explicado de manera sencilla, los alumnos comprendieron por qué se produce este fenómeno, cómo se produce la mezcla de colores primarios y genera un nuevo color secundario.

En el resultado de la experiencia se pudo observar que los alumnos participaron con entusiasmo de la actividad, compartieron con chicos de otros grados el experimento, lograron explicar con sus palabras, no solo como lo habían hecho sino también qué se logró. Posteriormente, este trabajo fue presentado por los alumnos en la feria de ciencias de la escuela, donde explicaron el proceso del experimento, y por qué se produjo. El nombre del proyecto fue “Colores que caminan”.

Cuando los alumnos se involucran activamente en realizar experimentos, no solo logran comprender porque (como) sucede el fenómeno, si no que fácilmente pueden explicarlo a otros. Se involucra lo teórico con la práctica (Praxis).

Otros proyectos desarrollados como el de “Yoga” y “Educación Emocional”, dieron grandes resultados y beneficios tanto para alumnos como para los docentes. Fue un proyecto que fue pensado para trabajar con alumnos de 5° y 6° grado durante el año 2018 - 2019. El yoga es una disciplina milenaria que enseña a los alumnos a encontrar el equilibrio entre cuerpo y mente. En las clases se trabaja el desarrollo de distintas capacidades psicomotrices, como el equilibrio, la fuerza o el estiramiento de los músculos. Con este proyecto se permite desarrollar lazos afectivos e implicar a los alumnos en proyectos comunes estableciendo vínculos de sentimiento de empatía desde edades muy tempranas. El yoga ayuda a trabajar la no competencia o diferenciación de los alumnos y alumnas entre ellos o consigo mismo, sino que se fomenta, la aceptación de manera individual, descubriéndose logra conocerse tal y como es. La práctica del yoga en el aula es una herramienta de intervención para el fomento de la salud y la calidad de vida de los niños que lo practican, y también, un modo de prevención de futuros comportamientos y hábitos inadecuados. En este proyecto se trabajó: el conocimiento de sí mismo y la autonomía personal, el conocimiento del entorno y lenguajes, la comunicación y representación.

Continuando con la misma temática se presenta un proyecto que permite desarrollar lazos afectivos e implica a los alumnos en proyectos comunes estableciendo vínculos, sentimiento de empatía desde edades muy tempranas.

La propuesta de trabajar a partir de la educación emocional, plantea la necesidad de trabajar todos estos aspectos desde una visión general y luego ir hacia las particularidades, en un trabajo mancomunado entre docentes y alumnos. Saber ser, saber estar, saber hacer y saber convivir. Los niños y niñas del siglo XXI necesitan más ser que saber. Saber elegir de forma autónoma y responsable, saber pensar de forma crítica y a la vez creativa y disciplinada. Saber trabajar en equipo, saber seleccionar la información y hacer que el conocimiento se convierta en sabiduría. A partir de este planteo se comienza a trabajar y abordar temas como ESI (Educación Sexual Integral), violencia de género, prevención de adicciones, usando herramientas como las Asambleas y la práctica de yoga.

Otro proyecto fue el de “Folklore en la escuela” que surge por las necesidades de transmitir y profundizar en los alumnos el conocimiento de nuestras danzas y creando un espacio en donde se conviertan en transmisores voluntarios aprendiendo

y expresándose en actos escolares y demás acontecimientos de la comunidad integrando alumnos de diferentes ciclos.

Conclusiones

Como conclusión sabemos que la problemática de la desarticulación entre diferentes ciclos y niveles no es ajena a nuestra institución, ya que obedece a cuestiones pedagógicas, curriculares y tensiones entre docentes que redundan en la falta de espacio, tiempo e intenciones para acordar, aspectos fundamentales y entender que el aprendizaje es global y no lineal.

En términos de una sistematización de experiencia hemos llegado a describir las actividades realizadas en el proyecto institucional, reconocemos que la investigación requiere avanzar en procesos de reconstrucción del proceso vivido incorporando perspectivas de otros actores y factores, analizando nudos críticos para luego poder realizar un análisis crítico en diálogo con soportes teóricos que permitan rediseñar la experiencia.

En vista de lo realizado hasta el momento, consideramos que para que el aprendizaje tenga lugar es necesario que el encuentro entre alumnos y docentes con el conocimiento escolarizado se produzca y sostenga en el tiempo. Gracias a este encuentro los alumnos se vinculan, trabajan y reflexionan sobre el saber. Esta condición en apariencia simple se inscribe en una realidad institucional compleja y marcada por interrupciones, imprevistos, cambios y rupturas. Hay rupturas en el pasaje de un ciclo al otro, o de un nivel educativo al siguiente. Existen variaciones en el modo de enseñanza, contenidos y criterios de los docentes de distintas asignaturas, o de grados consecutivos. Hay discontinuidad en el encuentro entre docentes y alumnos por las ausencias de unos y otros o por su presencia intermitente a lo largo del ciclo escolar.

Como docentes investigadores tenemos la necesidad de hacer conocer la importancia de la continuidad del aprendizaje como un proceso sostenido en el tiempo, definiendo criterios comunes entre los docentes, pensando estratégicamente las secuencias, reiteraciones, cambios entre años y ciclos o niveles pretendiendo lograr un aprendizaje espiralado entendiendo que muchas veces es necesario volver a pasar por un contenido, profundizando los niveles de continuidad y comprensión.

Esta investigación comenzó a fines de 2019, donde no se propiciaron desde la gestión institucional los espacios necesarios para observación y concreción de todas las actividades propuestas en el trabajo final del curso “Investigar las prácticas docentes” por lo que los docentes que trabajaron en el proyecto lo realizaron por iniciativa propia y además se intentó realizarlo a comienzos del ciclo lectivo 2020 siendo interrumpido por la pandemia.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009) “Niveles o ciclos. El reto de la articulación”, *Revista internacional magisterio*, N° 38.

<https://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/educacion/articulos-aguerrondo-ciclos-el-reto-de-la-articulacion.pdf>

Aguerrondo, I. (2007). “Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa”, *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, V. 23, N° 3, 463-481, set./dez. <https://core.ac.uk/download/pdf/303979028.pdf>

Ministerio de educación de Córdoba (2003) Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela: La articulación curricular en tiempos de dispersión.

Sanabria J. L. (2014) La desarticulación entre las diferentes etapas de formación escolar. <http://files.gestioneducativa1.webnode.es/200000016-df40be03df/LA%20ESARTICULACION%20ENTRE%20LAS%20DIFERENTES%20ETAPAS%20DE%20FORMACION%20ESCOLAR.pdf>

Santos Guerra, M.A. (1990a). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares. Madrid: Akal.

UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA A LA PROBLEMÁTICA DE LA SOBREEDAD: luchar por sueños en medio del desprestigio social

Graciela Caradonna¹

Romina Farías²

Yamila Muñoz Sosa³

Introducción

Comenzar con la presentación de nuestra institución y de los estudiantes que la transitan permitirá conocer parte de nuestra cotidianeidad como docentes y acercarnos a comprender el contexto en el que está inserta, como así también dar a conocer algunas de las problemáticas que nos interpelan y que deseamos de algún modo poder transformarlas en beneficio de los/las jóvenes. Vislumbrar estas problemáticas fue lo que movilizó nuestra investigación; en particular la sobre-edad como factor que perjudica o que pone en riesgo las trayectorias escolares.

Al decir de Fernández, un establecimiento institucional es una unidad social compleja constituida por un conjunto de grupos que se mueven en un espacio material común; funcionan de acuerdo con ciertas metas y programas, obtienen resultados que le asignan relaciones de interacción con el medio y hacen todo eso a través de una organización y funcionamiento que expresa la singularidad de un tipo particular de organización especializada en concretar alguna institución universal (Fernández, L. 2005, p. 35).

Nuestra escuela tiene sus propios rasgos de identidad y señas particulares que le son propios y que la hacen única. Está inserta en un contexto urbano marginal de la provincia de San Luis, es importante saber que los contextos de vulnerabilidad, generan en los estudiantes otras condiciones con el conocimiento que impactan no solo en el aula, sino también en sus propias trayectorias escolares.

¹ Docente. Institución educativa N ° 51: “Maestro Faustino S. Mendoza”. San Luis. Contacto: gracielaacaradonna@gmail.com,

² Docente. Institución educativa N ° 51: “Maestro Faustino S. Mendoza”. San Luis. Contacto: brisasmiley@gmail.com

³ Docente. Institución educativa N ° 51: “Maestro Faustino S. Mendoza”. San Luis. Contacto: yamilamuoz@gmail.com

Por este motivo a continuación la describiremos a fin de visibilizar la situación problemática que nos convoca en este capítulo a partir de la caracterización del contexto de la escuela, los estudiantes y el espacio físico.

Contexto de la escuela

La escuela objeto de estudio, está ubicada en la zona norte de la ciudad de San Luis. Nació ante la necesidad de contar con un establecimiento escolar en un barrio emergente, el Plan Lote Eva Perón, cuyos habitantes fueron beneficiados con un lote y construyeron sus viviendas en pleno auge de la radicación industrial a partir de 1986 durante la gobernación de Adolfo Rodríguez Saá. Así, los primeros vecinos fueron personas llegadas de otras provincias -San Juan, Mendoza- y países -Chile y Bolivia- como así también pobladores puntanos que necesitaban para sus hijos una escuela cercana ya que las más próximas se encontraban a más de 1 km y no se contaba, en ese entonces, con medios de transporte públicos.

Desde sus comienzos, la institución albergó a muchos estudiantes y en algún tiempo llegó a tener tres turnos (mañana, intermedio y tarde) debido a la gran demanda y a las características de las familias que al ser numerosas no podían mandar a sus hijos a escuelas más lejanas. Durante este período se llegó a tener una matrícula de más de 2.000 alumnos que incluía nivel inicial, primario y EGB3.

A partir del ciclo lectivo 2013, gracias a las políticas educativas de inclusión y contención implementadas por el Ministerio de Educación que responden a las políticas nacionales educativas (ley 26.206), se implementa el 4° año de la Escuela Secundaria Obligatoria con dos orientaciones: Bachiller en Informática y Bachiller en Artes Visuales. De esta forma se garantiza la continuidad de los jóvenes de la comunidad en su formación secundaria evitando el abandono por falta de medios económicos para movilizarse hacia escuelas aledañas y garantizando que completen la formación obligatoria.

Desde el ciclo lectivo 2015 cambia la conducción directiva de la institución y se produce una reorganización, se comienza a trabajar desde otro paradigma donde la inclusión y el acompañamiento de las trayectorias escolares son los pilares fundamentales.

Durante los años siguientes se pensaron, implementaron y evaluaron cambios en los modos de organizar los saberes y de trabajarlos en las aulas, cambios que se pensaron mancomunadamente entre el equipo directivo, los profesores y los

preceptores. Se unificaron programas, se desarrollaron estrategias para resolver problemáticas emergentes del diario vivir en la institución, se pensaron proyectos a corto y mediano plazo. Se generó un movimiento de reforma que unificó el lenguaje y la voluntad de los actores institucionales a favor de los estudiantes y de que sus trayectorias escolares se desarrollarán de la manera más exitosa posible.

Se ha trabajado con la comunidad a través de distintas redes sociales como: talleres/jornadas de trabajo con padres, intervenciones socio-comunitarias en el barrio, se realizaron convenios con agentes sanitarios del Centro de Atención Primaria de Salud Nº 15 (CAPS), se nombró a la institución como Centro Preventivo Escolar, gracias a un trabajo mancomunado con la Fundación de Acción Social (FAS). Se dictaron talleres a los grupos de primaria y secundaria con agentes sanitarios del hospital del Cerro de la Cruz. Nuestros jóvenes se encuentran becados económicamente y acompañados por una Asociación sin fines de lucro: "Cimientos"⁴ cuyo objetivo es fortalecer la permanencia en dichas trayectorias. También se logró la increíble participación de los estudiantes en ferias de ciencias, expo ferias, jornadas, competencias deportivas- intercolegiales, intercolegiales culturales; situando a la escuela en una posición de reconocimiento en el barrio, en el resto de escuelas y a nivel provincial.

De este modo se llega al ciclo lectivo 2018 con buenos indicadores, ya que se produjo una disminución en la sobre edad, y un dato importante es que el desgranamiento en 2017 fue del 0% y la matrícula, tanto en primaria como en secundaria, aumentó considerablemente.

Sin embargo, a pesar de tener estos pequeños éxitos, en el secundario todavía se presentan casos de jóvenes que por múltiples situaciones sociales, personales y pedagógicas se encuentran con sobre-edad. Lo que pone en riesgo su continuidad en la institución, no porque la misma los expulse, sino porque en el Decreto Provincial Nº 1953-ME-13 establece en su 2do artículo:

Aprobar la propuesta socio pedagógica "Escuela para Jóvenes" para la franja etaria de quince (15) años cumplidos, con dos (2) años de sobreedad según el último

⁴ Cimientos es una organización sin fines de lucro creada en 1997 en Argentina, que promueve la igualdad de oportunidades educativas de niños y jóvenes de bajos recursos socioeconómicos. A través de varios programas educativos, Cimientos brinda apoyo para que todos los chicos puedan ir a la escuela y reciban una mejor educación. Los ejes de trabajo que comparten los programas son: el acompañamiento personalizado, el intercambio de experiencias entre participantes y la transferencia directa de dinero.

Promover la igualdad de oportunidades educativas mediante programas que favorezcan la inclusión escolar y mejoren la calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes provenientes de familias de bajos recursos socioeconómicos. Educación de calidad para todos.

año cursado al momento del ingreso en 1o, 2o, 3o y 4o año de la presente propuesta y hasta los dieciocho (18) años de edad, de adolescentes y jóvenes con trayectorias escolares discontinuas, a partir del 1o año del Ciclo Lectivo 2013, en forma gradual y progresiva.

La problemática surge debido a que los estudiantes no pueden acceder a estas instituciones previstas para su edad, porque no se encuentran cerca de sus domicilios, ya que las más próximas se encuentran en el centro de la ciudad⁵ y como describimos anteriormente, lo económico es uno de los elementos determinantes al momento de continuar y finalizar sus estudios secundarios.

De igual manera, podemos percibir que el sentido de pertenencia que los estudiantes construyen con la institución y con los actores que en ella se desarrollan, en algunas situaciones les juega en contra. Puesto que al emerger situaciones de sobreedad, y al ser reubicados en una institución para jóvenes, terminan abandonando porque no encuentran el ambiente de trabajo a los que venían acostumbrados.

Características de la población estudiantil

La población escolar que concurre a la institución proviene de sectores vulnerables en su gran mayoría, con problemáticas sociales y familiares diversas, tales como, inestabilidad laboral, migraciones estacionales, familias ensambladas, monoparentales, etc. Cuyos hijos presentan o han presentado problemas de adicciones, alcoholismo, embarazos adolescentes y delincuencia juvenil. Estas y otras problemáticas han impactado en forma negativa en las trayectorias de los estudiantes.

En relación a las características de los grupos familiares, en su mayoría son familias numerosas y pocas concuerdan con el modelo tradicional. En este sentido se puede hablar de una conformación familiar variada, donde existen hogares en los que se encuentra solo uno de los progenitores y, al mismo tiempo, otros en los que conviven más de una familia en un mismo hogar.

En cuanto al nivel de escolaridad de los padres o tutores, la mayoría de ellos no han terminado el nivel primario, asimismo, encontramos un porcentaje significativo de tutores que no saben leer ni escribir.

⁵ Región Educativa I: Centro Educativo N° 1 "Juan Pascual Pringles", Colegio N° 1 "Juan Crisóstomo Lafinur", Escuela de Comercio N° 10 "Juan Esteban Pedernera, Colegio N° 13 "Prof. Roberto Moyano".

A lo largo de los años, se ha podido visualizar una constante en las dificultades que presentan los estudiantes al momento de comunicar y expresar con claridad sus ideas. Se observa una baja autoestima en la gran mayoría de ellos junto a un creciente desinterés por los problemas sociales de su entorno. En algunos de ellos esta ausencia de interés por la realidad social se traduce en dificultades para proyectar su propio futuro.

Sin embargo, cuando son motivados se entusiasman, se involucran, se interesan por la actividad concreta que se utiliza para tal fin y se sorprenden de sus propias capacidades. Observamos cómo éste debe ser un acompañante e impulsor en el desarrollo del proyecto, ya que cuando no existe tal acompañamiento familiar, por diversas razones, no hay participación y falta de significatividad por parte de los jóvenes. Se observa como un buen camino estratégico para lograr el aumento de la estima de los jóvenes y niños, la palabra del docente, la escucha y los lazos que se generan dentro y fuera del aula ya que refuerza la motivación y propicia un ámbito de trabajo colaborativo y generan una verdadera inclusión educativa donde se potencian las capacidades de estos.

En decir que nuestros estudiantes, que provienen de sectores vulnerables, la mayor fuente de trabajo, de sus familias, está constituida por planes sociales, como el Plan de Inclusión Social, Plan Solidario o programas nacionales, entre otros, el Plan Jefe y Jefa de Familia. En este sentido, el ingreso que reciben algunas familias es muy escaso y en muchos casos nulo.

Características del edificio escolar

En relación al edificio, el mismo cuenta con planta baja y un primer piso que corresponde a la primaria. En planta baja funciona el nivel primario y el nivel secundario. Ambos niveles están delimitados, como así también, los patios de recreos. El edificio de nivel inicial se encuentra atravesando un patio externo. Desde hace un año y medio se separa de la escuela convirtiéndose en una nueva institución con nombre propio, sin embargo, comparte espacios físicos y mantiene una comunicación fluida entre directivos y docentes.

Sus ambientes poseen buena ventilación e iluminación, gracias a los ventanales que rodean la escuela. En cuanto a la calefacción sus aulas poseen uno o dos calefactores por cada una de ellas. Sin embargo, en épocas de frío no todos los calefactores funcionan adecuadamente, lo que hace que en ocasiones los estudiantes y docentes estén en clases con frío.

Asimismo, la escuela posee un patio interno que es utilizado como un salón de uso múltiple (SUM) en el que se realizan los actos escolares, como así también otras actividades preferentemente correspondientes a las horas de educación física y de recreación. Esto se torna en factor de distracción, puesto que el ruido ocasionado por las diversas actividades dificulta el trabajo en el aula. Y a su vez deja visible la falta de espacios idóneos para realizar tales actividades. Por otro lado, los recreos de primaria y de secundaria son distintos pero el SUM es utilizado por ambos niveles, lo que genera un alto nivel de ruido en horarios de clases durante la mañana. No así en la tarde donde solo funciona el nivel primario. Sin embargo, debemos aclarar que los/las estudiantes de secundario comparten el SUM con nivel primario de turno tarde. Lo que ocasiona inconvenientes en los espacios compartidos.

También cuenta con una biblioteca que está ubicada en un espacio muy reducido, es decir, que solo se puede acceder a ella para retirar libros, no es un espacio de lectura por la ausencia de espacio y de mobiliario.

Teniendo en cuenta que la escuela tiene una orientación en informática, afirmamos carece de una sala de computación (en un momento si poseía un espacio, pero al crecer la matrícula e incorporar el orientado, ese espacio desapareció), una sala de docentes, compartida con la vicedirección, una cocina que es más utilizada para primario, ya que se brinda la copa de leche sola a ese nivel, una pequeña aula ambientada por docentes que realizan tutorías emocionales, acompañamiento a estudiantes embarazadas, taller de convivencia escolar, un lugar destinado a depósito y un baño para docentes y seis baños para alumnos divididos en turno mañana de la siguiente manera: cuatro para secundaria y dos para primaria. La institución posee dos patios externos con cierre perimetral.

Se advierte que la institución necesita mantenimiento y reparación en su infraestructura por parte del gobierno provincial y que a pesar de las reiteradas demandas por parte del equipo directivo al área de infraestructura escolar, las reparaciones no son suficientes ni pertinentes ya que sus arreglos no perduran en el tiempo.

La escuela a lo largo de su historia ha sufrido varios robos. Hace dos años uno de los robos fue muy significativo ya que se robaron elementos muy valiosos para los estudiantes y docentes como ser computadoras, cámara de fotos, equipos de música, proyector. Fue significativo porque en la institución se sintió el abandono del Estado provincial, haciendo evidente la soledad que enfrenta la docencia ante problemáticas sociales que destruyen posibilidades de educar a los jóvenes.

En este contexto desarrollado se deben crear estrategias y “hacer lo que se puede”. Con la necesidad de aulas por incrementación de alumnos y con los robos, la escuela no tiene sala de computación y cuenta con muy pocas computadoras lo que dificulta trabajar. Esto se observa en todas las asignaturas, la falta de material y los malabares por parte de los docentes para poder tener los materiales que necesita.

Conocer la infraestructura escolar, los recursos materiales disponibles y no disponibles es significativo en este contexto de investigación. Puesto que estas carencias hacen que tanto el equipo directivo y los docentes, generen continuamente estrategias para luchar y garantizar la equidad, entendida como oportunidades educativas. Esta lucha contra la exclusión económica, social, cultural y política es desigual en tanto se debe continuamente reconocer y desarraigar el fuerte estigma social que se transmite y sostiene culturalmente “chicos pobres, escuela pobre”.

Es así que, nuestro problema de investigación es:

¿Cómo lograr que los estudiantes con sobreedad terminen sus trayectorias escolares en nuestra institución, implementando el proyecto de aceleramiento?

Para dar respuesta al mismo nos propusimos los siguientes objetivos de investigación:

- Sensibilizar a la institución sobre la importancia de la implementación del proyecto de aceleración para dar solución a la problemática de sobreedad.
- Fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes con sobreedad a través de una propuesta pedagógica que les permita adquirir los aprendizajes fundamentales y avanzar en la educación secundaria contemplando las particularidades e individualidades de cada uno de ellos.
- Lograr que los estudiantes se sientan capaces y seguros de sí mismos para emprender esta propuesta pedagógica fortaleciendo su autoestima.
- Implementar el proyecto de aceleramiento en la segunda mitad del año a través de un trabajo interdisciplinario.
- Analizar el proceso de implementación del proyecto: estudiantes, tiempos, docentes a cargo, bibliografía a utilizar, guías de actividades.

Con la implementación de la estrategia de aceleración creemos que los estudiantes transitarán y terminarán efectivamente sus estudios secundarios en esta institución.

Marco conceptual

A continuación, nos detendremos en el desarrollo de algunos conceptos que creemos estructurales para abordar nuestra investigación, tales como sobreedad, repitencia, deserción, y baja estima.

Sobreedad

En esta investigación se entenderá por sobreedad escolar, al desfase entre la edad cronológica y la edad escolar. Es decir, que ella existe cuando la edad cronológica está por encima de la edad escolar que el sistema educativo establece como “preferible” (Ruiz y Pachano, 2006). Se considera sobreedad a partir de un año o más de desfase entre la edad cronológica y la edad escolar.

Al abordar la sobreedad en el proyecto, se hace necesario partir de la premisa que la institución debe considerar la singularidad de cada estudiante, conocer la trayectoria escolar de los mismos, para que, de esta manera, el equipo directivo y los docentes puedan abordar esta problemática de manera consciente y crítica.

Se parte de que la idea de que los estudiantes en sí mismos no tienen sobreedad, sólo la presentan en el marco de la relación con la escuela. Y de aquí la importancia de pensar en la diversidad de trayectorias escolares que se pueden generar al interior de las instituciones para abordar, en este caso, la sobreedad.

En palabras de Terigi (2007):

la sobreedad no es un problema per se, se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización (cronosistema escolar) que define un ritmo esperado, transformado en normal, de despliegue de las trayectorias educativas de los alumnos. Para atender esta cuestión es necesario entender esa relación y el impacto en la organización didáctica, en la convivencia institucional y en la generación de expectativas por parte de los docentes. Atender a la sobreedad encierra una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a un arreglo formal de los tiempos de acreditación sin asegurarse los aprendizajes esperados. Acelerar el tiempo de la acreditación garantizando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, requiere poner en juego nuevos recursos pedagógicos e institucionales para que los alumnos puedan progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que el que caracteriza su ritmo previo (Flavia Terigi, 2007, p. 13)

Pensar en una alternativa pedagógica que aborde la problemática de la sobreedad es, por un lado, permitir que los jóvenes transiten por estrategias pedagógicas que brindan la superación de las “trayectorias normales” sin renunciar a la formación que debe tener por ser un derecho. Por otro lado, permite al interior de la institución generar dispositivos superadores de seguimiento y acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes que, en algún momento de su formación, por diversos motivos, se vieron alteradas. Es ofrecer alternativas diferenciadas contemplando necesidades y posibilidades, y asumiendo a la vez que éstas no constituyen responsabilidad exclusiva de cada docente de manera aislada e individual. Se trata de un trabajo junto que permitirá generar nuevas oportunidades para aprender.

Repitencia y deserción

Se denomina repitente aquel estudiante que no ha cumplimentado los requisitos mínimos establecidos por la Currícula para aprobar el ciclo lectivo inmediato anterior exigido por los lineamientos normativos en vigencia para el Sistema, y que se encuentra inhibido para ingresar en el curso siguiente. Precisando el concepto decimos que es el joven que cursa por segunda o más veces el mismo grado/año por no haberlo promovido en su oportunidad. Se considera a la repitencia como uno de los elementos constitutivos del desgranamiento escolar, aunque implique, sin embargo, la permanencia del alumno dentro del sistema. Para los especialistas es uno de los antecedentes más importantes de la deserción.

La deserción o abandono escolar, hace referencia a los estudiantes que dejan el establecimiento educativo antes de finalizar un determinado nivel de escolarización, en cualquier año del nivel. Consiste en dejar el sistema educativo por uno a más años, con la posibilidad de volver luego como repetidor o reinscrito de un año determinado.

Abordar los conceptos de Sobreedad, repitencia y deserción escolar, nos permite focalizar la realidad social de nuestra escuela. Pensar en su contexto particular, donde los estudiantes que forman parte de la misma pertenecen a grupos heterogéneos fuertemente marcados por desigualdades sociales.

Es así como la escuela se convierte en ese lugar para luchar contra las desigualdades y las exclusiones económicas, sociales y culturales. Sabemos que la repetición está asociada de muchos modos con la pobreza. Repite el alumno que no rinde en la escuela en los términos y ritmos definidos por ésta, convirtiéndola la escuela

en una institución discriminadora, rígida e implacable. Repite el estudiante que no ha sido apoyado con alternativas pedagógicas a lo largo de su trayectoria escolar.

Los estudiantes que se encuentran en contextos vulnerables, y por distintos motivos han repetido se generan un alto porcentaje de probabilidad de deserción escolar. Abandona la escuela el alumno que debe trabajar, para ayudar al sustento de su familia y al suyo propio, abandona el estudiante que no tuvo las adaptaciones curriculares pertinente, abandona el estudiante que por las reiteradas faltas escolares no logra el sentido de pertenencia, abandona el estudiante que tiene baja autoestima y ha escuchado alguna vez en su trayectoria escolar frases como la cabeza no te da, no es bueno para el estudio, no aprende rápido, entre otras.

Baja estima

Pensar en la trayectoria discontinua de los estudiantes y sus posibles fracasos, lleva a la escuela a trabajar el concepto de la autoestima ya que la misma influye en los aprendizajes. Daniel Goleman (2009) comenta que la mayoría de personas pensamos que no tenemos elección sobre cómo nos sentimos, en realidad, los sentimientos que atribuimos a cualquier situación son una elección que hacemos nosotros mismos. Lo más importante para entender los sentimientos es aprender a verlos como opciones.

No comprender lo que les pasa a los jóvenes que intentan hacerlo bien, pero se encuentran con obstáculos que son invisibles para los demás, genera en ellos un pobre autoconcepto y una baja autoestima, no confían en sus posibilidades, no creen en sí mismos. En este sentido, la baja autoestima tiene consecuencias negativas que se ven reflejadas en:

El empeoramiento de las dificultades de aprendizaje, es decir, no se ven capaces de lograr sus objetivos y creen que les da igual lo que hagan. Afecta a sus metas personales con independencia de las escolares. Afecta a sus interacciones y relaciones sociales. El estudiante se ve inferior a los demás compañeros de clase.

La adolescencia es el periodo más crítico para el desarrollo de la autoestima; es la etapa en la que la persona necesita hacerse de una firme identidad, es decir, saberse individuo distinto a los demás, conocer sus posibilidades, su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro. Por eso, es importante potenciar en los estudiantes el trabajo de la autoestima. Es un trabajo que se debe realizar de manera

colectiva entre docentes y estudiantes para lograr que los adolescentes con autoestima aprendan significativamente y estén capacitados para aprovechar las oportunidades.

En tal sentido, la presente investigación considera sumamente valioso la intervención docente en los problemas de autoestima que presentan los adolescentes y la influencia que tienen en la formación de los jóvenes, así como en la construcción de las concepciones académicas y escolares, lo cual repercute en la calidad del aprendizaje. Abordar la autoestima como proyecto integral de la escuela, permite comprender que los problemas de educación no solo consisten en diseñar estrategias para adquirir conocimientos, sino también comprender que la labor del docente es una verdadera construcción social del conocimiento, donde todos los agentes educativos se comprometan con el adolescente y sus percepciones afectivas.

Es la escuela y los maestros los que tienen una función esencial en el desarrollo integral del adolescente, pues poseen una figura de autoridad que ejercen en la adolescencia una determinada influencia sobre posibles comportamientos y actitudes.

El trabajar con la autoestima de los estudiantes, el sentido de pertenencia con el fin de potenciar el aprendizaje en los jóvenes, nos lleva a abordar la importancia del trabajo colaborativo al interior de la institución. Ya que la mirada y el acompañamiento implica mirarlo desde lo institucional con maneras consensuadas de abordar el trabajo pedagógico.

El trabajo colectivo como rasgo fundamental de la profesión docente implica mirarlo desde el desarrollo junto a otros y que en palabras de Hargreaves y O'Connor (2018) sería en este encuentro cuando se profesionaliza el trabajo docente. Es importante tomar en cuenta que el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo, es decir se construye en el encuentro con otros a través de la docencia. Este aspecto es esencial en el desarrollo profesional de los docentes, el cual estaría marcado por experiencias individuales del ejercicio junto a otros (Tardif, 2004, p. 15).

La importancia de trabajar de manera colectiva, y más en escuelas de contexto vulnerables, implica comprender que este modo de trabajar implica compartir fines y operar interdependientemente para lograr los objetivos comunes. Es decir que la colaboración es un medio para alcanzar fines colectivos que permite el aprendizaje de actitudes, hábitos, creencias, saberes prácticos y construir escuelas que son espacios de aprendizaje para todos (Salokangas y Ainscow, 2017).

Decisiones metodológicas

De acuerdo a los objetivos de la investigación, se consideró apropiado, utilizar como metodología la Investigación Basada en Diseño. El término diseño hace referencia al diseño instructivo que se elabora, implementa y se somete a escrutinio de investigación, de allí que los estudios se desarrollen, usualmente, en torno de la introducción de nuevos temas curriculares, nuevas herramientas para el aprendizaje de esos temas o nuevos modos de organización del contexto de aprendizaje (Confrey, 2006).

Algunos autores consideran que este paradigma emergente en la investigación educativa ayuda a explicar cómo, cuándo y por qué las innovaciones educativas funcionan en la práctica. Los investigadores que siguen este tipo de enfoque optan por estudiar los problemas de aprendizaje en sus contextos naturales con el propósito explícito de producir modificaciones que lleven a mejores aprendizajes. Esta opción ubica al problema de estudio en una compleja red de fuerzas socioculturales. Por ello la Investigación Basada en Diseño no acepta modelos simples de causa y efecto en el estudio de ambientes sociales complejos; su propósito es comprender y mejorar los aprendizajes, que se entienden como procesos situados en contextos particulares (Kelly, 2006).

A manera de síntesis, Rinaudo y Donolo (2010) mencionan cuatro características de los estudios de diseño:

- La decisión de ubicar la investigación en el contexto natural en que ocurren los fenómenos estudiados.
- El propósito de producir cambios específicos en ese contexto.
- La opción por los enfoques sistémicos, es decir estudios que tratan a las variables como interdependientes y transaccionales.
- El carácter cíclico e iterativo de los diseños.

Los investigadores que adoptan esta metodología en el campo educativo están interesados en generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias. Son estudios de campo, en los que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida (Rinaudo y Donolo, 2010).

En este sentido, Gros (2007) destaca los principales objetivos de la Investigación Basada en Diseño, diferenciándose de una experimentación de corte clásico-positivista:

- No pretende controlar sino identificar las variables para caracterizar la situación.
- No tiene como objetivo la replicación de las implementaciones realizadas, sino la mejora del diseño implementado y la generación de pautas para la implementación de diseños educativos en situaciones con condiciones similares.
- No está orientado a demostrar hipótesis sino al desarrollo de un perfil que caracterice el diseño en la práctica.

Los estudios de diseño no se reducen a la elaboración y prueba de un diseño o intervención particular porque los mismos se entienden como concreciones de modelos teóricos que son también objeto de investigación. Toda investigación de diseño lleva como propósito la producción de contribuciones teóricas, ya sea para precisar, extender, convalidar o modificar teoría existente o para generar nueva teoría (Reigeluth y Frick, 1999).

Gravemeijer y Cobb (2006) delimitan tres modos posibles en los que se pueden concretar los aportes teóricos de los estudios de esta naturaleza:

- Ubicar a los resultados esperados del diseño como casos de fenómenos más generales que pueden ser considerados en otras investigaciones u otras situaciones de enseñanza;
- Ubicar sucesos de las clases dentro de temas o líneas de estudio más generales que no hayan sido consideradas aún como aspectos centrales en el diseño implementado;
- Observar y delimitar nuevas categorías científicas que puedan ser útiles para generar o refinar nuevas alternativas de diseño (innovaciones ontológicas).

Un grupo de investigadores sobre los estudios de diseño, sintetizó los propósitos de este enfoque de la siguiente manera: *“La investigación basada en diseño, nos ayuda a entender las relaciones entre la teoría educativa, el artefacto diseñado y la práctica. El diseño es central en los esfuerzos para mejorar el aprendizaje, crear conocimiento útil y avanzar en la construcción de teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza en ambientes complejos”* (Design-Based Research Collective, 2003, p. 5).

Desde esta postura, creemos que la Investigación Basada en Diseño es la que mejor nos proporciona herramientas para abordar nuestro problema de investigación, puesto que en palabras de Hoadley es interactiva, centrada en procesos, intervencionista, colaborativa, multinivel, orientada a la utilidad, y fundamentada en la teoría. Como así también, se caracteriza por ser inconclusa, inacabada, abierta (Hoadley, 2002). Esto representa una ventaja para la investigación en nuestro contexto actual.

Posicionadas en esta decisión metodológica, a continuación describiremos el proyecto de aceleramiento que construimos a partir de la problemática emergente.

Proyecto de aceleramiento 2019/2020

La complejidad que presentan las trayectorias educativas de los adolescentes trae aparejada, en algunos casos, la condición de sobreedad (categoría que hace referencia a la discrepancia entre la edad cronológica y la pauta en el sistema educativo). Entre las posibles causas que ocasionan la sobreedad podemos mencionar: la asistencia discontinua a la escuela, el inicio tardío, la repitencia, la no aprobación de materias, entre otros motivos, hacen que exista una franja etaria de adolescentes entre 15 y 17 años que se encuentran transitando su ciclo básico y/u orientado fuera de los años escolares establecidos.

La propuesta de una alternativa pedagógica de aceleración intenta dar respuesta no solo a las cuestiones académicas sino también a incluir cuestiones personales, familiares y sociales, puesto que inciden fuertemente en la cursada. Teniendo en cuenta que muchas veces la enseñanza simultánea y graduada no siempre se adecua a la diversidad de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, se necesita de propuestas que favorezcan la continuidad de los estudios secundarios. Resulta central que toda la institución: Equipos Directivos, docentes, padres, tutores puedan trabajar de manera conjunta y lograr el objetivo para los /las estudiantes.

Somos conscientes que nuestra propuesta no es un dispositivo pedagógico destinado a perdurar, ya que deseamos que en la medida que vayamos abordando esta estrategia, se vaya disminuyendo la sobreedad.

El proyecto de aceleramiento consiste en que el estudiante pueda terminar sus estudios secundarios con la edad que le corresponde. Mediante un acompañamiento

pedagógico se busca que pueda adquirir los conocimientos del año superior simultáneamente con los contenidos del año que cursa actualmente. Es decir, si está cursando 2° año al mismo tiempo pueda acelerar los contenidos de 3° año.

Los docentes junto con el equipo directivo, deberán realizar una selección de los contenidos del año que acelera, teniendo en cuenta los contenidos prioritarios necesarios para cursar el año posterior al que acelera; siguiendo con el ejemplo, en este caso sería los contenidos necesarios para cursar 4° año. Asimismo, cada docente elaboró guías de estudio de los contenidos, junto con las evaluaciones que implementó para la promoción de los mismos.

Desde el equipo directivo se realizó la selección de los docentes que participaron del proyecto de aceleramiento. Los criterios de selección se basaron en que los docentes compartieran el año de cursada y aceleración de los estudiantes a su cargo y en el mejor de los casos que los recibiera el año posterior al aceleramiento. Sumado a que fuera un docente flexible a los cambios y empático a la situación de cada joven.

Durante la trayectoria de aceleramiento, los estudiantes estuvieron contenidos no solamente desde lo pedagógico sino también desde lo emocional, a partir de talleres de encuentro de reflexión, estudio y evaluación de sus trayectorias. En dichos talleres, los estudiantes podían proponer cambios o mejoras a partir de las evaluaciones que realizaban de los docentes a cargo, contenidos, guías de estudio, metodologías de trabajo, entre otras.

El proyecto se implementó en 3 etapas, siendo la primera, la etapa de información del proyecto y sensibilización de su importancia para la institución en general y para cada estudiante involucrado, en particular. La segunda etapa será la de implementación del mismo, en la que se realizarán las cursadas y las reuniones con docentes responsables y talleres con los estudiantes. La tercer y última etapa será la de cierre del proyecto en la que cada estudiante realizará un trabajo de recopilación de los saberes básicos necesarios para cursar el año entrante.

Es importante destacar que el proyecto fue evaluado procesualmente en las reuniones y talleres extra cursada que se realizaron con docentes y estudiantes. Para ello, se utilizaron grillas de evaluación construidas colectivamente entre docentes de apoyo y equipo directivo.

Líneas de acción

- Conformación de un equipo de coordinación integrado por el equipo de dirección, docente tutor/tutora del proyecto y docentes acompañantes que serán representantes de cada área curricular.
- Diseñar, por parte de los docentes, el material de estudio para los/las estudiantes que realizan la trayectoria, esquemas de contenidos, ilustraciones, trabajos prácticos y guías de lecturas.
- Diseñar por parte del equipo directivo y docentes acompañantes propuestas de horarios de consultas.
- Organizar reuniones informativas con la familia para dar a conocer el proyecto y el contrato pedagógico a fin de garantizar el compromiso de los mismos.
- Realizar reuniones con el personal docente a fin de acordar las estrategias pedagógicas más convenientes según las características de cada estudiante.
- Elaborar proyectos interdisciplinarios para el abordaje de contenidos transversales. Como así también, diseñar en equipo (docentes, directivos) adaptaciones curriculares en los casos que lo requieran.
- Emplear y confeccionar recursos didácticos variados que contribuyan en la adquisición y el desarrollo de aprendizajes.
- Organizar y realizar actividades de enseñanza y aprendizaje compartido con las familias para que puedan acompañar y alentar a los/las adolescentes.
- Realizar reuniones periódicas con docentes y directivos involucrados en el proyecto para fortalecer la construcción de acuerdos pedagógicos y didácticos propiciando la capacitación en servicio de manera sistemática.
- Acordar criterios e instrumentos de evaluación.

Análisis

Luego de visibilizar la problemática emergente de sobreedad, se diseñó y desarrolló la propuesta de aceleración como posible solución a la misma. El proyecto se llevó a cabo en tres grandes etapas:

- Primera etapa: sensibilización de la propuesta.
- Segunda etapa: implementación de la propuesta.
- Tercera etapa: recopilación de saberes.

A continuación, detallaremos el proceso de implementación de estas tres grandes etapas tomando como eje organizador las líneas de acción, asimismo nos

valdremos de algunos instrumentos contruidos para llevar a cabo la implementación y evaluación del mismo.

Primera etapa: sensibilización de la propuesta

Para el desarrollo de esta etapa el primer paso fue el de conformar un equipo de coordinación integrado por el equipo investigador, el equipo de dirección y docentes de la institución que fueron designados en dos tareas diferenciadas, unos como tutores del proyecto y otros como docentes acompañantes que serán representantes de cada área curricular.

Con este equipo de trabajo se confeccionó un cronograma de actividades para llevar a término la propuesta. En una primera instancia se organizaron reuniones de sensibilización a toda la comunidad educativa. Se mantuvieron reuniones con los profesores, padres y estudiantes con sobreedad que formaron parte de la propuesta. Se asignaron días específicos para desarrollar las reuniones informativas con cada uno.

Mediante un dispositivo de presentación se explicitó el problema emergente y la posible solución; se detallaron los objetivos de la propuesta y las metas a corto y mediano plazo para lograrlas. En estas reuniones se elaboraron acuerdos de trabajo donde quedaron consignados los esfuerzos y compromisos de cada uno de los actores.

Esta etapa inicial cobró mucha importancia dentro de la institución puesto que se concientizó a la institución de la problemática, se despertó el interés por darle solución y se resaltó el papel preponderante del trabajo colaborativo para lograr los resultados esperados: la efectiva aceleración de los estudiantes con sobreedad para terminar sus estudios secundarios en la escuela.

Se trabajó desde la idiosincrasia de la institución y se construyó una conciencia común de esfuerzo colectivo para el éxito en las trayectorias educativas de todos los estudiantes de la institución.

Si bien esta etapa estuvo enmarcada en un tiempo determinado es pertinente afirmar que la misma estuvo presente en las dos etapas que le sucedieron, puesto que fue necesario volver cada vez que fue necesario, a recordar y fundamentar el porqué de la propuesta.

La selección de los docentes que formaron parte de la propuesta estuvo guiada por el sentido de pertenencia que los mismos tienen de la institución, su acercamiento a los estudiantes y la disponibilidad de horas dentro de la misma

Como afirmamos anteriormente se seleccionaron dos grupos de docentes: docentes responsables y docentes de apoyo. Los primeros fueron los encargados de desarrollar el aceleramiento, quienes brindaban los contenidos de aceleración y quienes evaluaron esos contenidos. Los segundos, como lo afirma la palabra, fueron docentes de apoyo que trabajaron con los estudiantes desde una posición de tutores, brindando apoyo académico y contención emocional a los estudiantes.

En una segunda instancia, se elaboraron guías de estudio a través de proyectos integrados. Estas guías fueron elaboradas por los docentes responsables de los contenidos de aceleramiento. Quienes asimismo las explicaban y evaluaban. Tenían fechas de desarrollo, de presentación y de evaluación. Los estudiantes que aceleraban trabajaban en simultáneo con los contenidos del año que cursaban y del año que aceleraban.

Para la elaboración de las guías se propició un trabajo interdisciplinario que les permitió a los estudiantes tener una visión global de los contenidos. Puesto que se seleccionaron los contenidos prioritarios del año que cursaban y del año que aceleraban. Estas guías no tenían un fin en sí mismas, sino que continuamente estuvieron inmersas en procesos de evaluación, revisión y modificación. Continuamente se mejoraban por la retroalimentación que se realizaban en las reuniones que los estudiantes mantenían con los docentes tutores.

En una tercera instancia, en el trabajo con los tutores. Los docentes responsables mantenían reuniones con los mismos para firmar acuerdos de compromiso, en los que el tutor se notificaba de la propuesta de aceleramiento y se comprometía a trabajar colaborativamente en el mismo. También se mantenían reuniones para informar los avances o retrocesos de su representado.

Cabe destacar que el compromiso de los padres hacia la propuesta rondaba en los siguientes puntos:

- Mantener contacto periódico y fluido con la escuela, esto permitía a los padres conocer la evolución del estudiante en el cursado e informar a los docentes responsables y tutores cualquier problema que se pueda detectar en casa.
- Comunicarse con los hijos durante esta etapa es fundamental para su buen desarrollo y para transmitirles la seguridad que necesitan en estas edades donde aumenta su nivel de libertad, pero también de responsabilidad. Es conveniente enseñarles que ambos conceptos deben complementarse.
- Facilitarles el estudio, proporcionándoles una planificación (organización temporal) y un lugar (organización espacial) tranquilo que favorezca la

concentración, para lograr la adquisición de buenos hábitos de trabajo y estudio.

- Motivar y valorar el esfuerzo realizado durante un trimestre o en un examen concreto ayudará al estudiante a sentir que el trabajo merece la pena; asimismo, es importante ser positivo ante un fracaso académico y buscar soluciones antes que sanciones.
- Cuidar su alimentación y horas de sueño es, asimismo, importante para que el rendimiento académico del estudiante sea satisfactorio; un buen descanso y desayuno le proporcionarán las fuerzas necesarias para afrontar una jornada escolar más larga que en otros años.
- Replantear el rol de los padres en el acompañamiento escolar, supervisando tareas, favoreciendo paulatinamente mayor autonomía de trabajo.
- Estimularlo a establecer relaciones con sus pares, supervisando al grupo de amigos del que forma parte. Establecer contacto con otros padres.
- Ayudarlos a ver que el cambio es parte de la vida y que la adaptación al mismo lleva consigo errores y aprendizajes.

Como afirmamos, esta primera etapa, fue muy significativa en el desarrollo de la propuesta. Se unificaron los ánimos, se generaron las expectativas necesarias de los docentes, estudiantes y padres para el inicio de la segunda etapa de la propuesta.

Segunda etapa: implementación de la propuesta

En esta etapa diferenciaremos el trabajo realizado por los docentes responsables y el de los docentes tutores. Actividades que se desarrollaron en simultáneo con la finalidad de retroalimentar la tarea de unos con otros.

Los docentes responsables proporcionaban las guías a los estudiantes, junto con un cronograma de las fechas de presentación de los avances y finalmente las instancias de examen y promoción de los contenidos. Asimismo, cada docente contaba con una ficha de seguimiento para cada estudiante que estaba acelerando. En la cual se consignaba el nombre del estudiante, año que estaba acelerando, materia y las fechas de presentaciones de las guías, los días de examen y los resultados obtenidos.

El desarrollo de las guías se realizaba durante las clases y en horarios extra clases, que la institución proporcionaba, donde los estudiantes trabajaban con los docentes tutores. Estas clases de apoyo se realizaban una o dos veces por semana, de acuerdo a la demanda de cada estudiante. El ritmo de trabajo en las clases consistía en que una vez que el docente responsable de la materia (por ejemplo, lengua) presentaba el tema a la clase total, a la hora de realizar las actividades del día, el

estudiante que aceleraba realizaba las actividades de la guía puesto que las mismas contenían los contenidos de la materia del año que cursaba y del año que aceleraba. En este punto es donde el docente explicaba las actividades de manera individual al estudiante o a los estudiantes que estaban acelerando su materia en ese momento.

En relación al trabajo de los docentes tutores, como explicitamos anteriormente, se realizaban encuentros en horarios extra clase. Los estudiantes consultaban las dudas que surgían del desarrollo de las guías y también visibilizaban las dificultades con las que se encontraban en el proceso de aceleramiento, tanto académicas, como así también personales y familiares. Este equipo de trabajo estuvo compuesto por docentes pedagogos, psicólogos junto al equipo directivo. La función principal era brindar contención para que los estudiantes no desistieran y poder así avanzar en sus trayectorias.

En cuanto al avance de aceleración, la manera de trabajo consistió en acelerar un grupo de materias por mes. Estas decisiones las tomaba el docente tutor con cada estudiante. De acuerdo al tiempo de cursada, a la disponibilidad horaria en el hogar, la carga horaria y de contenido de la materia e incluso a los estados de ánimo se decidían qué materias acelerar primero y qué materias dejar para el final del año.

El desarrollo de esta etapa estuvo guiado por distintos momentos que no necesariamente mantuvieron el orden en el que son descritos: Cursada, reuniones entre el equipo directivo y docentes responsables, reunión entre el equipo directivo y docentes tutores, reunión con los tutores.

En la cursada es cuando los estudiantes desarrollaban sus guías y estudiaban los contenidos. Esta cursada se dio tanto en las clases como en las extraclases.

Cabe destacar que un factor determinante para el éxito de esta etapa fue el proceso de comunicación que se dio entre los diferentes actores de la institución. Continuamente se realizaron informes de avance, en el que se hablaban las problemáticas emergentes y se diseñaban las soluciones inmediatas, a fin de que no se viera interferido el proceso de aceleramiento.

Tercera etapa: recopilación de saberes

Esta última etapa estuvo integrada por dos grandes momentos, uno en el que se buscó fijar los saberes adquiridos en la segunda etapa. Y otro en el que se realizaron evaluaciones y reflexiones sobre el desarrollo de la propuesta de aceleración.

En el primer momento, básicamente se abordaron los contenidos básicos para el año de cursada entrante. Este trabajo fue llevado a cabo por los docentes tutores. Una vez aprobadas las materias, se resaltaban los saberes prioritarios elaborando esquemas de síntesis de los conceptos claves que debieran tener presentes en el año que iban a ingresar.

En esta etapa también se trabajó el aspecto social de los estudiantes, concientizándolos acerca del cambio de compañeros. Y sobre la importancia de generar nuevos vínculos sanos con los compañeros del curso que aceleró. Favorablemente, en la mayoría de los casos, la emoción se incrementaba al pensar que se reencontrarían con sus compañeros de años anteriores que al repetir fueron perdiendo el vínculo.

En este momento se pidió a los estudiantes y los padres realizar una evaluación de la propuesta. Para tal fin se proporcionaron grillas de evaluación que posteriormente fueron utilizadas en las reuniones que se realizaron entre los docentes y directores de la institución. Se fijaron criterios de evaluación concernientes a los contenidos, a las guías de estudio, a los tiempos de desarrollo y de exámenes, al desempeño de los docentes responsables y de los docentes tutores.

En un segundo momento se realizaron encuentros de reflexión en el que se manifestaron las ventajas y desventajas de la propuesta, como así también las debilidades y fortalezas. Estas reuniones estuvieron conformadas por los equipos docentes y los directivos, en los que se presentaban las evaluaciones realizadas por los estudiantes y tutores y se propusieron cambios para mejorar la implementación de la estrategia en futuros ciclos lectivos.

Conclusiones

Al llegar al final de este capítulo retomamos los objetivos de investigación, en los que nos propusimos fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes con sobreedad a través de una propuesta pedagógica que les permitiera adquirir los aprendizajes fundamentales y avanzar en la educación secundaria contemplando las particularidades e individualidades de cada uno de ellos. Podemos afirmar que, con un trabajo colaborativo, en constante revisión y modificación los estudiantes logran sentirse capaces y seguros de sí mismos para emprender una propuesta pedagógica que los desafíe a ir más allá de sus situaciones actuales. El trabajo colaborativo entre directivos, profesores y padres en pos de las trayectorias escolares de los estudiantes efectivamente fortalecen su autoestima. Asimismo, pudimos comprobar que al

implementar el proyecto de aceleramiento a través de un trabajo interdisciplinario se potencian las posibilidades de concreción de las metas propuestas.

Para cerrar, somos testigos de que con la implementación de la estrategia de aceleración los estudiantes transitaron y terminaron efectivamente sus estudios secundarios en la institución. Pero es importante destacar que esta estrategia por sí misma no es una solución que se pueda implementar como siguiendo una receta de cocina, sino que al emerger de una problemática particular y al involucrar la idiosincrasia de la institución se deben generar dispositivos particulares que permitan contemplar la trayectoria escolar de cada estudiante. Sumado a esto, se debe contar con un cuerpo docente dispuesto a acompañar dichas trayectorias y con un clima institucional flexible a los cambios, abierto a las críticas y proactivos en la concreción de las metas colectivas de trabajo.

Referencias bibliográficas

Aparicio Molina, C.; y Sepúlveda López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, Universidad Católica de la Santísima Concepción- Concepción- Chile.

De Benito, B. y Salinas, J. M. (2016). "La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa", *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/26063>

Gros Salvat, B. (2007). "Aula de Innovación Educativa", *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 162.

Decreto N° 1953-ME- 2013 "Escuela para Jóvenes". Ministerio de Educación, Provincia de San Luis.

Rinaudo, M. C.; Chiecher, A. y Donolo, D. (2010) "La investigación basada en diseños en el estudio de los contextos virtuales de aprendizaje", *Ponencia presentada en Simposio Internacional Para La Socialización De Buenas Prácticas E Investigación En Red. CIAFIC*, Buenos Aires. Abril de 2010.

Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007, Fundación Santillana.

https://ensalberdi-tuc.infed.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf

TRABAJO EN AULA EN EL ÁMBITO RURAL. La enseñanza en plurigrado

Jesica Edith Quiñoñes¹

Silvina Yudich Vega²

Resumen

La institución rural situada en una localidad del interior de la provincia de San Luis, organiza sus contenidos de acuerdo a las necesidades de los/as estudiantes, dando lugar de esta manera a la organización curricular particular de dicha institución. Esta información se recaudó, utilizando una metodología cualitativa, en la que se realizaron entrevistas semiestructuradas al director/docente y a la maestra; y nuestras observaciones. De las mismas emergen prácticas y criterios que posibilitan comprender los procesos seguidos y las decisiones tomadas por el equipo institucional y apreciar el valor del trabajo en relación al contexto.

Introducción

Como alumnas del Profesorado en educación primaria, perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, nos ha tocado realizar nuestras prácticas en una escuela rural, la cual está ubicada en un pueblo del interior de la provincia de San Luis. Tiene un director con grado a cargo correspondiente al segundo ciclo, una docente que se ocupa del primer ciclo y una maestra que está en cambio de función, que se encarga de la parte administrativa. La presente institución trabaja con jornada simple, desde 8:15 a 12:15 horas. Cuenta con las áreas básicas de educación: matemática, lengua, sociales y naturales; como así también áreas específicas: música, educación física y ajedrez.

También existe un jardín con su respectiva maestra. La institución cuenta con una biblioteca muy bien equipada, dos aulas, un depósito, una sala de computación la

¹ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: yesica26lucero@gmail.com

² Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: franco-yudi25@hotmail.com

dirección, cocina, baños divididos para niños y niñas, y otro baño para los docentes, cuenta con un sum y un extenso patio, con un playón y una cancha. La misma se clasifica en una escuela de tercera categoría, para ingresar en esta clasificación es necesario cumplir con ciertos requisitos; estar ubicada en localidades pequeñas, no tener una matrícula que superen a los 30 alumnos, contar con un director y un docente a cargo o dos docentes a cargo de grados. En este caso, la matrícula total es de 20 alumnos, contando cada ciclo con 10.

Situación problemática

Antes de comenzar a desarrollar la presente investigación, es preciso remitirnos a lo que la educación rural representa en la localidad. Es fundamental este tipo de investigaciones para poder conocer el trasfondo de la organización curricular de estas escuelas, en las que se presenta una diversidad de realidades, y en las que se intenta cubrir con las necesidades particulares de cada estudiante.

A raíz de nuestras observaciones tuvimos un acercamiento con la problemática que pretendemos investigar, la misma es sobre la organización curricular en el ámbito rural. Esta es muy flexible y se va moldeando de acuerdo a los imprevistos que puedan surgir en el momento. Es por ello que nos pareció de gran importancia adentrarnos un poco, para comprender el manejo de la organización curricular de la institución; tomando como foco de análisis la enseñanza en plurigrado de la escuela rural de nivel primario.

- ¿Cómo organiza el maestro a los alumnos para el trabajo en clase?
- ¿Sigue el criterio institucional de asignación por grados, o los agrupa según otros criterios?
- Si es así, ¿qué grupos resultan de estos criterios diferentes? ¿Son agrupamientos estables o móviles?
- ¿Cómo se presentan los contenidos a los grados y a los grupos, y cómo se los desarrolla?
- ¿Se generan instancias comunes de trabajo entre grados o grupos?
- ¿Qué contenidos permiten a los maestros diferenciar grupos y tareas?

Antecedentes

En nuestra región existen escasas investigaciones sobre esta temática, pero consideramos que es de gran relevancia ser estudiado y conocido por la población en

general, ya que se tienen muchas estigmatizaciones con respecto a todo lo que refiere a la educación rural.

Seguidamente presentamos antecedentes de estudios en aulas rurales que nos situaron en la problemática y ofrecieron elementos para el planteamiento de nuestra investigación

Silvia Coicaud de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, considera que la organización del currículum por disciplinas se remonta a las primeras etapas de la historia de la educación. Distintos campos del conocimiento nos permiten analizar las posibilidades y limitaciones que ofrecen las disciplinas escolares. Desde criterios didácticos, nos interesa promover la enseñanza del lenguaje de la ciencia a través del estudio de las disciplinas, abordando tanto sus estructuras sustanciales como las sintácticas mediante estrategias cognitivas apropiadas para la comprensión. Un currículum que recupere la organización no fragmentada ni arbitraria de las disciplinas académicas, posibilitará tender puentes entre saberes diversos, estableciendo redes y áreas transversales. Esto permitirá a los alumnos comprender y actuar en forma crítica y creativa sobre el mundo simbólico de las ciencias. Desde los aportes de investigaciones cognitivas, consideramos que resulta más significativo para los alumnos de los primeros ciclos de la educación básica aprender con un currículum global e integrado. En los otros ciclos y niveles, en cambio, será más apropiado enseñar en forma pormenorizada las estructuras de las ciencias, ya sea a través de disciplinas académicas o de áreas de estudio que posibiliten establecer relaciones entre los contenidos sin dejar de lado el análisis de las particularidades epistemológicas de cada campo del conocimiento.

Problema

En esta investigación nos proponemos indagar acerca de las características de la organización curricular en el ámbito rural, específicamente en un establecimiento con plurigrado. Nos preguntamos:

¿Cómo es la organización curricular establecida en una institución respecto al plurigrado en el ámbito rural?

Objetivo General

Caracterizar la organización curricular establecida en una institución del interior de la provincia de San Luis, con respecto al plurigrado en el ámbito rural.

Marco teórico

La necesidad de desarrollar comprensiones en torno a la realidad que se vivía en la escuela y su comunidad nos condujo a la búsqueda de elementos teóricos que permitieran aproximarnos a los debates actuales en torno al tema e interrelacionar estos con las vivencias en la institución. Así se trabajaron tres conceptos clave a lo largo del proceso:

Escuela rural tomando como referencia la caracterización realizada por Boix (2004):

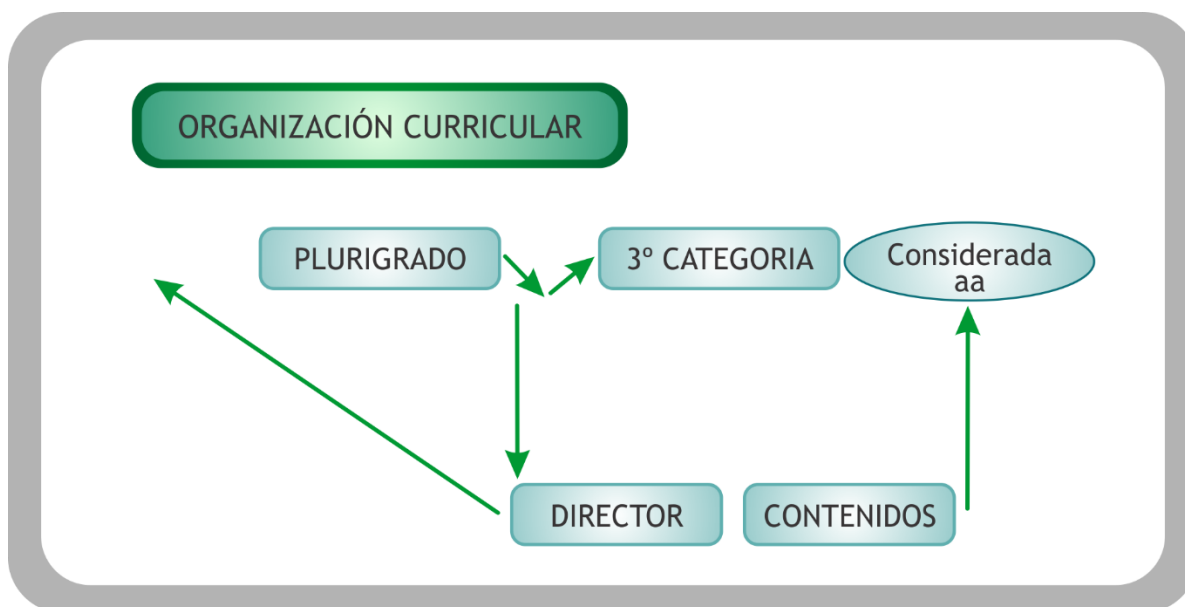
entendemos por escuela rural esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada (Boix, 2004, p. 13).

Plurigrado: entendido como cuando en el aula de la escuela rural pueden convivir, en un mismo ámbito y con un único maestro, alumnos de distintos grados o de distintos ciclos; también conviven -como en cualquier aula- alumnos con niveles muy diversos de aproximación a los contenidos y niños de diferentes edades e intereses.

Curriculum: es la herramienta didáctica de los profesores que incluye los criterios, los planes de estudios, la metodología, los programas y todos y cada uno de los procesos que servirán para proporcionar al alumnado una formación integral y completa. El currículo educativo es la estructura esencial del conjunto de asignaturas de cualquier colegio, instituto o universal, y es lo que determina y define los procesos de enseñanza en cada ámbito.

Seguidamente se presenta un esquema de la organización de la escuela

Figura 1. Organización curricular



Fuente: elaboración propia

Metodología

El trabajo se realizó mediante una metodología de tipo cualitativa. Para recoger la información se realizaron observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas al personal de la escuela (docente y directivo). El análisis se desarrolló siguiendo los procedimientos propios de procesos orientados a la construcción de categorías.

Entendiendo a la metodología cualitativa como aquella que “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales - entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos - que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez Gómez y otros, 1996)

La entrevista semiestructurada la definimos como aquella en la que se decide de antemano qué tipo de información se requiere y en base a ello se establece un guión de preguntas, dejando siempre espacios abiertos para que surjan otras informaciones, matices interesantes. o para que el entrevistador incorpore alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada.

La entrevista se orientó sobre la organización del aula, trabajos grupales, la organización curricular de la escuela con especial referencia al plurigrado, coordinación de contenidos, la organización horaria y evaluación.

En el caso de la observación participante la entendimos como aquel instrumento que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en un escenario social, ambiente o contexto) y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1984)

Análisis de la información

El paso por la escuela fue de gran relevancia para nosotras, pudimos observar que es muy distinta la manera de llevar a cabo las diferentes actividades relacionadas con la institución en general a como se realizan en una escuela urbana. Toda la organización desde lo más simple a lo más complejo es flexible, el comienzo de la jornada escolar es a partir de las ocho y cuarto, algunos niños/as llegan a esa hora y otros más tarde, a las nueve de la mañana se les da el desayuno en el sum y recién luego de esto, se comienza con las actividades de enseñanza- aprendizaje. No hay horario fijo para la entrada de los alumnos, se tiene en cuenta la situación particular de cada niño/a.

Luego del desayuno cada ciclo se dirige a su aula, y así comienza la jornada, los recreos se dan de acuerdo a las actividades que tengan los y las estudiantes, estos suelen ser de 15 a 20 min. según el criterio del docente. Los lunes tienen áreas especiales (música y educación física). El horario de salida es de doce y cuarto en el cual forman y realizan el saludo a la bandera en donde pasa un estudiante a bajar y a guardar la misma, también es el momento en que se dan notificaciones respecto a tareas y demás que tengan que realizar los niños/as para el día siguiente.

A continuación, presentamos las categorías elaboradas a partir de las respuestas obtenidas de expresiones textuales de los sujetos de la investigación que ayudan a especificarlas y ejemplificarlas. Ellas son:

- Organización del aula. Distribución de las y los estudiantes en el aula:

“El orden del lugar lo ponen los chicos. Están todos integrados. A veces divido el pizarrón en tres partes, y ahí si los acomodo, si es que está lejos la parte del pizarrón que les toca” (E1).

“En cuanto a ubicación es libre, ellos se ubican como quieren. Según el contenido que se va a desarrollar” (E2).

- Horarios de clases:

“Horarios flexibles “el horario es flexible, lo manejo yo. Si veo que el tema es largo, no doy recreo y sigo con la clase y después les doy un recreo más largo” (E2).

“El horario es completamente flexible, adecuado a las necesidades” (E1).

- Organización del contenido:

“lo que se da depende de cada niño o niña, más que de los contenidos correspondientes al año en el que está asignada. Tengo alumnos que en el sistema aparecen 3° pero hacen contenidos de 2°; también tengo una nena que en el sistema aparece en 2° pero hace contenidos de 1°” (E1).

- Contenidos por grupos:

“En el primer ciclo doy el mismo tema para todos, pero las actividades son distintas y hasta iguales” (E1).

“En el segundo ciclo, trabajo temas diferentes para cada grado” (E2).

- Instancias comunes entre ciclos:

“A veces suelo trabajar el mismo contenido con segundo y tercero, todo depende del tema. Por ejemplo, no se le puede dar la hora a un niño de primero” (E2).

- Articulación de ciclos:

“Trabajo en equipo docente: siempre nos consultamos todo, siempre trabajamos en conjunto. Según el tema, por ejemplo, el tema de la tradición, cada docente trabaja con su ciclo y después nos juntamos” (E1).

“Trabajo en equipo de estudiantes interciclos: hago articulación con nivel inicial, por ejemplo, las efemérides trabajo con jardín. Hago talleres de lectura, donde mis alumnos van al jardín y les leen a los más chiquitos, eso les encanta porque se sienten grandes” (E2).

- Planificación:

“La planificación es flexible - situacional. La enseñanza se desarrolla de acuerdo a las características de las y los estudiantes, sus necesidades, posibilidades y tomando en cuenta las orientaciones de ministerio. Es flexible al ritmo de los niños y a la asistencia” (E2).

- Adaptación del currículum provincial al plurigrado:

“Trabajo con los NAP y el diseño curricular provincial, que nos llegó este año, este no se adecua al plurigrado, así que hacemos una adaptación. Con un plan anual, dentro se encuentran planes trimestrales, planes semanales y planes diarios, hay que mencionar que todos los planes son flexibles y es de acuerdo al grupo que se tenga en el momento” (E1).

“Los contenidos se adaptan al diseño curricular aunque este no tiene en cuenta la enseñanza en plurigrado” (E2).

- Incorporación de temas de acuerdo a situación y demanda:

“También se hace lo que se llama memoria anual, donde se agrega todo lo que surgió durante el año y que no se encuentra en la planificación anual” (E1).

- Coordinación de contenidos con las escuelas en red:

“Se fijan los contenidos generales, cada escuela lo adapta después de acuerdo a como manejan la comunidad. Se plantean problemáticas, como la deserción, las familias numerosas.

Presentamos proyectos en común y si los aprueban nos dan materiales para todas las escuelas. No recibimos ayuda del ministerio, lo hacemos de manera personal.

Nos juntamos en distintas fechas, más que todo en las fechas patrias. Cuando se jura la bandera lo hacemos todas las escuelas juntas” (E1).

“Mi colega trabaja con escuelas de P.U, va a las reuniones y después cuenta todo acá y también da sugerencias de cómo trabajamos acá para que puedan aplicarlo en otras escuelas” (E2).

- Evaluación:

“Evaluación continua, trabajo de manera trimestral, evaluaciones diarias, evaluación general al finalizar el trimestre.

Evaluaciones sin exámenes, no siempre es evaluación. Se realizan diagnósticos al inicio de clases, la primera semana” (E2).

“Se evalúa con el trabajo en clases, como trabajan en el pizarrón, de acuerdo a las actividades. Les doy una ficha, no les digo que es una prueba y que va con nota, para que ellos no se pongan nerviosos. Igual veo si ese día hacen solos las fichas o con poca ayuda les pongo la nota si no, no les pongo nada y les vuelvo a dar otra otro día” (E2).

- Actividades de aprendizaje en la casa:

“De lunes a jueves, menos el viernes para que tengan el fin de semana libre. Esto lo pienso también como mamá, porque a mí ya me tocó que a veces nos pasábamos todo el sábado haciendo tareas. Si es un fin de semana largo si les doy tareas, no es mucha, dos sumas, dos restas. Pero para que no vengan crudos a la escuela, porque se olvidan. Fines de semana: tiempo para descansar. Tareas mínimas para un fin de semana largo: para que mantengan la continuidad y no olvide lo que están trabajando” (E2).

Conclusión

Para concluir con la presente investigación, podemos dar cuenta de la particularidad de trabajar en una escuela rural, en la cual, el aprendizaje es personalizado, donde se encuentran diferentes realidades de acuerdo al contexto, cuando decimos contexto nos referimos a la comunidad, tanto social como educativa; al entorno socio-afectivo, a los factores económicos. También vivenciamos como se da la enseñanza-aprendizaje en el ámbito rural con respecto al plurigrado, en los cuales, a nuestra apreciación, es un arduo trabajo muy diferente al que se da en una escuela urbana.

Teniendo en cuenta que el enfoque de nuestra investigación fue la organización curricular en plurigrado, concluimos que es flexible en todos los aspectos, tomando lo dicho por los docentes, como así también nuestras observaciones. Esto da cuenta de la complejidad de la enseñanza-aprendizaje en este ámbito y que la formación y

preparación general como maestro no es suficiente para enfrentarse a esta realidad, sino que entra en juego lo personal, las ganas de responder a las diferentes necesidades y requerimientos del medio en el cual se encuentra inmerso la institución.

Podemos decir que el diseño curricular deja afuera la enseñanza aprendizaje en el ámbito rural, teniendo los docentes el doble trabajo de adaptar los contenidos para dar a sus alumnos/as.

Para finalizar queremos felicitar y reconocer la gran labor del docente rural, ya que juega un papel fundamental en la sociedad y en el desarrollo de las zonas de campo; y que además posee conocimientos de una realidad muy distinta a la urbana. Este debe cumplir diversas funciones, como líder de la comunidad; asumiendo una enorme responsabilidad y compromiso con los alumnos e incentivándolos para su futura formación.

Referencias bibliográficas

Boix, R. (Coord.) (2004). La escuela rural: funcionamiento y necesidades. Barcelona: Editorial Praxis

Rougier María Elena (2017) «La enseñanza en el plurigrado» Entrevista UNER

Gregorio Rodríguez Gómez-Javier Gil Flores-Eduardo García Jiménez. (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ediciones Aljibe. Granada (España).

Taylor y Bogdan (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

¿ESCUELA FORMADORA O ASISTENCIALISTA?

Nadia Barzola¹
Sara Fernández²
Macarena Mancilla³

Resumen

El presente trabajo de investigación aborda situaciones que han sido de nuestro interés, donde realizaremos una descripción detallada de la problemática a desarrollar en la localidad de Renca (San Luis), la cual cuenta con una institución educativa rural. Asisten niños/as de distintas clases sociales, religiones, cultura, etc. donde algunos de ellos presentan diversas dificultades en su trayectoria educativa en tal establecimiento que devienen de limitaciones de alimentación, ausencia de atención médica. Considerando la particularidad del mismo y de las dificultades que se presentan, investigamos enfocándonos en el rol que las docentes cumplen, quienes se ven en la obligación de correrse de su lugar de formadoras a asistencialistas teniendo que pensar en solucionar las falencias que se ven reflejadas en sus alumnos y buscar ayuda con profesionales para su mejor rendimiento académico.

Situación problemática

La escuela en la que realizamos nuestras prácticas docentes, se encuentra ubicada en la localidad de Renca, provincia de San Luis. Dicha institución está enmarcada dentro de la modalidad de educación rural, cuenta con los niveles: inicial, primario y secundario. En cuanto al nivel primario, el equipo docente está conformado por dos docentes, que enseñan con la modalidad de plurigrado, una docente tiene a

¹ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: nadiabarzola@outlook.com

² Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: sarafernandez88@gmail.com

³ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: macarenamancilla77@gmail.com

cargo 1°, 2° y 3° grado, la otra docente tiene a cargo 4°, 5° y 6° grado y además, es la directora de la institución.

En este establecimiento, así como en todas las escuelas de la provincia de San Luis, se les brinda a los alumnos la copa de leche. Sin embargo, a partir del año 2019, tras detectar situaciones de vulnerabilidad social y familiar, tales como la manifestación de alumnos que decían no almorzar ni cenar en su hogar, la institución educativa pide la intervención del municipio para buscar una posible solución a estas falencias que afectan el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.

En cuanto al primer ciclo, la maestra está al tanto de las condiciones de salud de todos sus alumnos y, a veces con ayuda del municipio, se encarga de contactar especialistas y sacar turnos para ellos. Una vez realizada la consulta o atención médica, realiza un seguimiento de cada caso particular.

A través de los hechos mencionados anteriormente hemos podido observar, que las docentes de esta institución realizan acciones orientadas al asistencialismo, lo cual conlleva el recorte de contenidos, debido al tiempo y las energías puestas en juego para cumplir con dicha función. Las situaciones particulares de esta institución nos llevan a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Cómo entienden las docentes el rol docente? ¿Cómo fueron construyendo y/o transformando en dicho contexto su percepción del rol docente?

Objetivo de investigación

Analizar la percepción de las docentes de una escuela rural de una localidad de la provincia de San Luis respecto al rol docente.

Antecedentes

Se resalta el estudio de Diego Schurman (1995), del Instituto de del Viso en la provincia de Buenos Aires cuyo tema se centra en “La escuela como centro asistencial.” El sistema educativo nacional en Argentina, se encuentra hoy tan lejos de garantizar la enseñanza básica como de servir para defenderse en el mundo de fin de siglo. La crisis económica y social se vive en las aulas con igual o mayor ferocidad que en las calles: hay cada vez más niños necesitados, los magros salarios docentes impiden la capacitación y además los maestros deben ejercer de asistentes sociales

porque nadie puede aprender con el estómago vacío. Los institutos educativos de Del Viso, en la provincia de Buenos Aires, una zona duramente castigada por la recesión y el desempleo, son un botón de muestra del efecto de la crisis. Los comentarios de las maestras que cumplen funciones educativas en los barrios carenciados de las principales ciudades son desalentadores. Los niños pobres van a la escuela para recibir comida principalmente lo cual obliga al cambio de rol del docente para enfrentar esos problemas, cambios que en la mayoría de los casos lleva a desatender la educación. Ahora el maestro es asistente social, brinda alimento, se mueve para conseguir ropa, etc.

El estudio de Marcia Lena Rodríguez (2015) “El niño en el medio rural: su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar.” En este pre-proyecto de investigación la autora pretende indagar acerca de las características del aprendizaje cotidiano del niño en el medio rural, y la relación con el aprendizaje escolar. Desde las ciencias sociales, y particularmente desde la psicología, es importante estudiar este tema dado que, entre los conocimientos cotidianos y los conocimientos escolares, hay una profunda relación, y este trabajo intenta aportar algunas contribuciones, iluminando senderos de sinergia y potenciación entre ambos modos de aprender. Es fundamental que el maestro integre estos conocimientos a la hora de pensar sus prácticas docentes. Estos emergen del propio medio y los alumnos, como capital cognitivo que llevan a la escuela. Con estos recursos, el desafío para los maestros puede consistir en construir nuevos andamios, crear diferentes estrategias, y generar innovadores modos de enseñar. En cuanto al resultado de la investigación, al tratarse de un pre-proyecto (año 2015), faltaba su puesta en acción, por lo que no pudimos observar el resultado, ya que tampoco obtuvimos acceso a la investigación a realizar el año siguiente (2016).

Marco teórico

La escuela es una institución en la que se alberga un sentido de lo público, donde se persigue el objetivo de que garantice el derecho de todos los sujetos a recibir educación. En este sentido, Perkins (2001) menciona lo siguiente:

así, la escuela deberá intencionar sus prácticas educativas a la reflexión crítica y a la participación activa de los actores implicados en la comprensión del conocimiento, el cual, es la capacidad que poseen los sujetos en formación para explicar, ejemplificar, aplicar y justificar lo aprendido (Perkins, 2001, p. 128)

Con esto se hace referencia a que los educadores deben poner a disposición de los educandos sus mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar la realidad que vivimos.

Krishnamurti (1994), dice lo siguiente:

Se trata, entonces, de desarrollar la mente de los educandos, de enseñarles a vivir, de aprender no sólo de los libros sino de la vida, de producir cambios mentales orientados a que cada persona aprenda por sí mismo acerca de sí mismo (Krishnamurti, 1994 citado Colom, A. y Mélich, J. C., 1997, p. 92).

Es una intención formadora que pone sus esfuerzos en hacer que lo aprendido sea significativo y transformador del actuar de las personas, que perfila una escuela que en sí misma propone una comprensión del mundo, de sus relaciones y de las estructuras más adecuadas para vivir dignamente.

Siguiendo a Cortés (1999), también se refiere a esta institución pensándola como:

una escuela concebida como el espacio donde se construyen ambientes estructurales y globales para la transformación del sujeto, mediante los cuales se propicia el desarrollo del talento como la herramienta más elaborada del hombre para fabricar un conjunto de abstracciones sobre el mundo real y sobre sus propias idealidades, y al mismo tiempo, reconocer en las habilidades y destrezas diversas formas de racionalización que recrean y crean situaciones más propicias para el desarrollo humano de los sujetos comprometidos en un proceso de formación (Cortés, 1999, p. 40).

La escuela se constituye entonces como un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones. También es una de las instituciones que se encuentra en el ojo de la tormenta, atravesada por una vorágine de sucesos y transformaciones sociales que muchas veces han puesto en jaque su función y su sentido social de existencia, ya que como tal se creó hace más de un siglo y es necesario que se adapte a los tiempos actuales.

Se hace necesario re-pensar la escuela, rescatar la importancia que tiene la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de la cultura, y renovar los modos de construir la igualdad, construyendo un lugar común y compartido, y que al mismo tiempo tenga en cuenta la diversidad de historias, recorridos y experiencias de los diferentes actores sociales.

La ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, abrió nuevos retos y fortaleció oportunidades para educar en la ruralidad. Al constituir la educación rural como modalidad del sistema educativo y a fin de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, se planteó la necesidad de determinar propuestas específicas para los requerimientos y características de la población que habita en zonas rurales.

Pensar en la escuela rural requiere hoy tomar en consideración diferentes perspectivas. Es necesario tener en cuenta los múltiples contextos en que las instituciones educativas están insertas, analizar los aspectos que ellas tienen en común y también sus particularidades, considerar las condiciones de trabajo docente, sus correspondientes propuestas de enseñanza y el análisis de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Además, tienen la particularidad de atender a comunidades aisladas, reciben matrículas reducidas e insuficientes para conformar un grupo por año de escolaridad. Por ello, se constituye una organización particular en las escuelas rurales que les otorga una característica específica: la conformación de grados agrupados, denominadas aulas plurigrado que incluyen una diversidad de situaciones que comparten la particularidad de que en un mismo espacio y al mismo tiempo trabajan alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad.

Los docentes generalmente deben afrontar en soledad la toma de decisiones que su tarea requiere y no es habitual que tengan la oportunidad de participar en instancias de encuentros con otros docentes sin alejarse de sus lugares de residencia y trabajo. En este sentido, cabe consignar que se trata de instituciones que dan respuestas a la demanda educativa de las comunidades rurales pequeñas, generalmente aisladas, con su población dispersa y en su mayoría caracterizada por bajos niveles socioeconómicos.

En cuanto al rol docente, implica asumir que las proposiciones hechas deben ser consideradas móviles y cambiantes según las condiciones de contexto. Es decir, que se proponen enunciaciones caracterizadas tanto por su historicidad como por un estado de permanente resignificación, que rechaza todo intento de sacralización y universalización de las mismas. A su vez, significa no aceptar la posición universalista

y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos, en la que por lo general han caído algunas teorías que consecuentemente quedaron desfasadas con respecto a una realidad que, por su propio dinamismo, cambia de un modo acelerado. En cuanto a esta idea de historicidad, Hugo Zemelman (2001) realiza un planteo en el cual, recuperando a Gramsci, establece que el gran problema del conocimiento social es poder construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia. Y aquí advertimos la idea de la realidad no sólo como inconclusa e inacabada, sino como algo a ser constantemente resignificado al compás del desarrollo de los contextos sociohistóricos.

Metodología

Para desarrollar esta investigación utilizamos una metodología cualitativa, para comprender en profundidad la realidad social y educativa. También instrumentos de recolección de información susceptibles de tratamiento cualitativo, entrevistas y observación no participante.

La entrevista es una herramienta particularmente útil, pues permite acceder al conocimiento de la vida social a través de los relatos verbales. En otras palabras, la entrevista es una técnica especialmente aplicable en aquellas situaciones donde existen relaciones sociales.

Dentro de las entrevistas cualitativas, seleccionamos la entrevista de tipo individual semiestructurada. El interés por desarrollar entrevistas semiestructuradas nace de la expectativa de que será más probable que las personas entrevistadas manifiesten sus puntos de vista en una situación de diseño más abierto que en un cuestionario. Sin embargo, en esta modalidad de entrevista, también llamada entrevista focalizada, el objetivo de la entrevista es establecido de antemano, planteándose inclusive hipótesis relativas al tema en estudio, hipótesis que sirven de guía para la formulación de las preguntas.

La observación no participante supone un cierto distanciamiento por parte del investigador respecto a los fenómenos de la realidad a observar. Es decir, actúa como espectador y evita realizar acciones que altere o modifique el fenómeno que le interesa observar (Yuni y Urbano, 2006).

Cabe destacar que los datos cualitativos, no cuentan con un procedimiento único y, casi siempre, se requiere de la creatividad de los investigadores para

sistematizarlos y a partir de allí poder hacer el análisis y la interpretación y eso es precisamente lo que pretendemos hacer con la recolección de datos.

Tipo de estudio: dentro de la metodología cualitativa, trabajaremos con un estudio de caso, para ello retomamos al autor Stake (1998) que en su libro “Investigación con estudio de casos” menciona lo siguiente: “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake (1998, p. 195). Con respecto a esta frase que citamos, podemos decir que realizamos la elección de este tipo de metodología de investigación dadas las características particulares que observamos en el desempeño del rol docente de las maestras de la escuela en la que realizamos nuestras prácticas, donde existen formas de funcionamiento que nos interesó abordar con mayor profundidad.

Según Gutiérrez Pérez (et al.) (2002) el estudio de casos:

provee densas descripciones que serán esenciales para generar juicios de transferibilidad a otros contextos. Proporciona el mejor retrato de situaciones concretas y acontecimientos singulares. Responde más adecuadamente a la concepción de múltiples realidades, dando cuenta de las interacciones entre el investigador y el contexto (Gutiérrez Pérez, et al., 2002, p. 540)

Basándonos en esa cita, podríamos decir que posiblemente nuestra investigación pueda ser transferible o aplicable en otras realidades similares a la que investigamos.

Los sujetos fueron: dos docentes del nivel primario de la escuela de Renca.

Análisis: las entrevistas y observaciones no participantes muestran que dada la particularidad de la institución y diferentes situaciones que se nos presentaron, se evidencian algunos factores que influyen en el desempeño del rol docente de las maestras de la institución. Se analiza que las docentes se vieron obligadas a correrse de su rol como formadoras y cumplir un papel asistencialista ante las necesidades que se presentan en el establecimiento. En función de esto, mencionamos las siguientes categorías construidas:

- *Trabajo ad honorem de las docentes*

La categoría surge de las observaciones y entrevistas realizadas. Particularmente, se analiza que la directora del establecimiento, además de cumplir con las obligaciones y responsabilidades correspondientes a la dirección (lo cual le

demanda mucho tiempo y dedicación), es también docente en el segundo ciclo del nivel primario, es decir 4°, 5° y 6° grado. Ella cumple la función de directora del establecimiento hace tres años, es decir que lleva un buen tiempo solicitando que se le reconozca su labor y se le pague su respectivo sueldo. Mientras tanto, el Estado no ha ofrecido una solución a su problema, dado que a la directora titular le asignaron tareas pasivas a realizar en otra institución, lo cual da por resultado que hasta que ella no renuncie a su cargo de directora o se jubile, no podrá asumir el cargo de directora quien actualmente está cumpliendo con dicho rol.

El análisis de la entrevista nos muestra que toda esta situación genera cierto malestar y estrés a la docente y la institución dado que debe asumir a diario muchas responsabilidades sin ser retribuido económicamente su labor.

Por otro lado, el análisis de la entrevista realizada a la maestra de primer ciclo da cuenta que tampoco ha sido nombrada para cubrir ese cargo, ya que no ha presentado la documentación correspondiente para inscribirse en la Junta de Clasificación Docente en la región educativa IV. La docente explicita con claridad que ha accedido al cargo con ayuda del municipio de Renca, quien tiene contacto directo con el Ministerio de Educación de la provincia de San Luis.

Finalmente analizamos que la situación vivida por las docentes ha generado irregularidades en cuanto a los trámites administrativos y hace que el rol de ellas se constituya en un trabajo no remunerado y todo lo que con ello se genera.

- *Escasez de fuentes de trabajo de las familias de los alumnos*

Del análisis de las entrevistas a las docentes, esta categoría sintetiza que algunas familias de los alumnos deben movilizarse hasta alguna localidad vecina para trabajar porque es escaso el trabajo en Renca. Por esta razón puede creerse que los padres no pueden dedicarle más tiempo a sus hijos o menores a cargo.

- *Falta de acompañamiento educativa de la familia*

La categoría nace porque algunas familias de los estudiantes de primer ciclo no han logrado completar el nivel primario de educación, o no han logrado culminar el nivel secundario. Sin embargo, de las entrevistas se analiza que las docentes expresan que algunas familias reclaman cuando a sus hijos/as no se les entrega algo. Por ejemplo, cuando a un niño no le entregan su tablet, inmediatamente alguien de su familia se acerca a la escuela a reclamar. Pero en ocasiones donde hay reuniones

informativas de la escuela o cuando la docente los cita para dialogar sobre problemas de aprendizaje o conducta que presentan los niños, no se interesan por asistir.

Asimismo, de las observaciones se analiza un cierto desinterés de los alumnos por asistir a la escuela a aprender. Creemos que ellos saben que en sus hogares no le prestan demasiada atención a su trayectoria escolar, pero habrá que investigar más.

Por otra parte, algunos padres se han separado recientemente, generando situaciones de crisis familiar y conflictos, sumado a que a veces hay situaciones de violencia física, por cuanto suponemos que tales hechos de índole formativo y cultural pueden afectar algunas capacidades cognitivas y emocionales de los estudiantes que son necesarias para lograr el aprendizaje escolar.

Además, la docente expresa en una de las entrevistas que, a través de una evaluación pedagógica, detectó que algunos estudiantes presentaban problemas fonoaudiológicos, neurológicos, psicológicos y por ello decidió pedir ayuda a la municipalidad de Renca más allá de informar a sus familias. Desde tal institución, le ofrecieron la posibilidad de hacer una intervención con un equipo de profesionales especializados en: psicología, nutrición, pediatría, psicopedagogía y asistencia social. La docente aceptó la ayuda y a partir de los resultados que arrojó esta intervención, tales como la falta de alimentación de algunos estudiantes, el municipio comenzó a otorgar ayuda económica para darles además del desayuno, el almuerzo a los alumnos. Otra situación que se visibilizó, fueron los problemas psicológicos de algunos niños, por lo que comenzaron a recibir asistencia psicológica gratuita por medio del municipio, en este sentido desde el comienzo la maestra puso sus esfuerzos por conseguir que los estudiantes asistieran a las sesiones con la psicóloga. Sin embargo, sólo algunas familias continuaron enviando sus hijos/as a las sesiones.

- *Es complicado enseñar contenidos curriculares*

Esta categoría surge de las entrevistas a las docentes porque consideran que “es complicado enseñar contenidos curriculares” en el contexto donde se encuentra la escuela. Ellas expresan y además se observa que en su mayoría los/as alumnos/as que concurren tienen problemas de diferente índole, como por ejemplo problemas psicológicos, familiares, de aprendizaje, de salud, que llevan a que resulte difícil para la maestra enfocarse en una enseñanza adecuada.

En la entrevista realizada a la directora, ella expresa que la división de los dos ciclos es muy reciente. Hace cuatro meses que nos dividimos y estamos trabajando 1°, 2° y 3° con una maestra, mientras que 4°, 5°, 6° están conmigo.

En la entrevista realizada a la docente del primer ciclo, ella nos relata que desde su inicio en la escuela tuvo que empezar a ocuparse de poner en práctica muchos conocimientos y estrategias que aprendió a lo largo de su formación docente. Algo muy importante que nos mencionó en cuanto a su proceso formativo, fue que no había tenido ninguna materia que abordara específicamente las dificultades que se pueden presentar en el aprendizaje y es por ello, que nos pedía ayuda para ver qué estrategias le sugerimos nosotras como practicantes, dado que le comentamos que en nuestra formación cursamos la materia Dificultades de aprendizaje. También nos comentó que durante su formación docente y en sus anteriores experiencias laborales siempre había trabajado en segundo ciclo, por lo que ingresar al primer ciclo había significado un cambio relevante para ella, al que tenía que adaptarse de la mejor manera posible.

En observaciones realizadas, se analiza que la nueva educadora al llegar al primer ciclo, empezó a cambiar ciertas modalidades de trabajo áulico y ofrecer una mejor enseñanza, o al menos intentarlo. Como investigadoras también observamos que es muy difícil para ella enseñar los contenidos curriculares correspondientes porque algunos de sus nuevos alumnos/as presentaban ciertas conductas como: la falta de límites, ya que a la hora de hacer actividades querían seguir en recreo o no querían escribir; otros no pronunciaban bien las palabras; otros alumnos/as tenían dificultades en cuanto a la lecto-escritura, factor que fue alarmante para ella. Sumado a esto había un caso en particular de un niño que presentaba grandes problemas de atención, violencia en su forma de relacionarse con las demás personas y también había sufrido en el mes de mayo del corriente año, un fuerte golpe en su cabeza que había originado en él dolores de cabeza y malestar, condiciones que hicieron que comenzara a ser medicado por un neurólogo.

Conclusión

A partir del análisis de la información recogida en la investigación, los datos muestran que la institución se encuentra atravesada por una realidad compleja, que pone en tensión el rol que deben cumplir las docentes del nivel primario en relación a su accionar asistencial. Si bien ellas desean y pretenden cambiar esa realidad asistencialista, también reconocen que les llevará mucho tiempo poder revertir la situación, dado que son muchos los factores a solucionar para que la institución empiece a enfocarse en la formación pedagógica-curricular de los alumnos.

Los datos describen que el rol docente empieza a tomar un protagonismo particular rozando los límites de sus funciones. Las acciones de ellos demandan repensar su labor como tal en la institución analizada porque es precisamente aquí donde se corre su trabajo de enseñar pedagógicamente para empezar a ocuparse de las dificultades familiares que presentan sus alumnos. Por eso, como lo mencionamos anteriormente, la maestra busca ayuda psicológica y atención médica (neurólogos, fonoaudiólogos) para sus alumnos, con la colaboración del municipio quien cumple un papel fundamental en la localidad.

Considerando nuestra participación en la institución durante el periodo de prácticas, consideramos interesante hacer una propuesta de talleres educativos donde participe toda la comunidad educativa de la escuela con el objetivo de trabajar en conjunto para fortalecer el rol de la escuela como institución de educación pública, primaria y obligatoria.

Referencias bibliográficas

Colom, A. y Mélich, J. C. (1994) *Después de la Modernidad: Nuevas filosofías de la educación*. <https://es.slideshare.net/linacervantes/despues-de-la-modernidad>

Cortes, G. (1999). *Perspectiva educativa*. Colombia: Editorial FAID.

Cuadernos para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrados en las escuelas rurales. Ministerio de educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001716>

Duhalde, M. (2008). “Pedagogía crítica y formación docente”, en *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Godotti, M.; Gómez, M. V.; Mafrá, J.; Fernández de Alencar, A. (comps.). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>

Giné i Giné, Climent (2001). “Inclusión y sistema educativo”, III Congreso “La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación 108 Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Salamanca: INICO (Universidad de Salamanca).

Gutiérrez Pérez, J.; Pozo Llórente, T. y Fernández Cano, A. (2002). “Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa”, *Revista Arbor CLXXI*, 675 (marzo), pp.533-557

<https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1045/1052>

Janin, B. (2007) “El ADHD y los diagnósticos en la infancia: la complejidad de las determinaciones”, Revista Cuestiones de Infancia, Nº 11. <https://beatrizjanin.com.ar/mis-articulos/adhd-diagnosticos-infancia.pdf>

Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado (1° ed.) (2007) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001716>

Stake, R. E. (4° ed.) (2007). *Investigación con estudio de casos*. <https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>

Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2016) *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

<https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/tc3a9cnicas-para-investigar-volumen-2-yuni-josc3a9-alberto-y-urbano-claudio-ariel.pdf>

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. IPECAL.

LA RELIGIÓN CATÓLICA DENTRO DE LA ESCUELA LAICA

Mara Balestro¹

Resumen

El siguiente trabajo de investigación educativa “La religión católica en la educación laica” llevado a cabo en una institución pública y laica de una localidad del interior de la Provincia de San Luis analiza la dinámica interna dentro de la comunidad educativa en relación a los discursos/prácticas de la religión católica. Es una investigación de tipo cualitativo que se orienta a visibilizar y comprender acciones que tienen lugar en la escuela a pesar de su condición legal de escuela laica. El trabajo consta de dos partes: Una cartografía social pedagógica inicial en la que se realizó una representación de los cultos religiosos en la educación laica”, y una posterior de profundización, mediante entrevistas abiertas y en profundidad, de la dinámica interna de la institución en relación a los discursos/prácticas propias del culto católico. La recolección de la información nos permitió obtener de manera abierta, diversas emociones, ideologías y experiencias significativas que circulan en el interior de la escuela. Advertimos que aquellas acciones que se practican históricamente dentro de las instituciones educativas, construyen subjetividades en los estudiantes y en la comunidad en general, sin tener en cuenta la ley 1420 vigente desde el año 1884 que en su art. 8 proclama “la Educación común, laica, gratuita y obligatoria”. En conclusión, la educación laica es independiente a las religiones y creencias, esto no significa que la educación esté en contra de valores religiosos o que defienda una postura agnóstica o aún atea, la educación laica se concentra en capacitar y transmitir conocimiento sin incluir una interpretación religiosa de los mismos, más bien busca una reflexión humana basado en la libertad y no en el dogma.

Introducción

La presente investigación sobre “*La religión católica dentro de la escuela laica*”, es realizada por alumnas de la carrera Profesorado Universitario en Educación

¹ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: mara.balestro@hotmail.com

Primaria, en el marco de la asignatura Formación de Profesores Investigadores de la Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. Esta investigación fue trabajada en el año 2019 en un primer momento mediante una cartografía social pedagógica, en el marco de la asignatura “Investigación y Práctica Docente 3: El aula como micro espacio de aprendizaje”. Esta cartografía analiza las tensiones entre territorio escolar y subjetividades a partir de la representación realizada por miembros que pertenecieron a la comunidad educativa. En un segundo momento, en el marco de la asignatura “Formación de Profesores Investigadores” se profundizó la dinámica interna de la institución en relación a los discursos/ prácticas propias del culto católico.

Situadas en una institución educativa de la localidad de Tilisarao, tenemos conocimiento que fue creada hace 50 años y teniendo en cuenta que se promulgó en el marco de la Ley Nacional N° 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria del año 1884. Nos cuestionamos respecto a las prácticas religiosas en la institución, por la simbología del culto religioso católico existente. Finalmente, nos llevó a preguntarnos lo que nosotras consideramos como una problemática pero que, sin embargo, está naturalizado por toda la comunidad educativa. Las preguntas fueron: ¿Cuáles son los mandatos que rigen en la institución en cuanto a la religión católica?; ¿Cómo esto afecta a los niños de otras religiones?; ¿Qué participación tienen los docentes a la hora de reproducir el culto religioso dentro del aula?; ¿Qué postura toman directivos y padres?

De la institución educativa donde se realizó la investigación

La escuela donde se realizó la investigación corresponde una escuela pública y laica, ubicada en el interior de la provincia de San Luis, cuenta con tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria, y por la tarde hay un aula especial. La matrícula de alumnos es alta, alrededor de 600 alumnos en total. La institución tiene un amplio terreno para distintas actividades, entre ellas pista de atletismo, playón, dos patios, sum, salón de informática, sala de profesores, cooperadora, biblioteca, laboratorio, sala de plástica, secretarías, dos cocinas, kiosco y cuatro baños, y en todos los espacios se disponen imágenes y simbologías del culto católico apostólico y romano.

Formulación del problema

En el marco de lo dicho, el conjunto de interrogantes en torno a la problemática de la educación religiosa, especialmente católica dentro de la escuela laica, se sintetizó

en el siguiente enunciado que se convirtió en objeto problema de investigación: Cómo es la dinámica discurso/práctica de la religión católica dentro de la escuela laica?

Antecedentes del estudio

Soto Sonera (2008-2009). Puerto Rico. La investigación aborda la influencia de las creencias religiosas en los docentes de ciencia sobre la teoría de la evolución biológica y didáctica. La metodología utilizada en la investigación es: entrevista en profundidad, abierta y reflexiva. a partir de un estudio de caso, con enfoque cualitativo. y las conclusiones indican que es preciso incluir en el currículum cursos que consideren el estudio de conceptos básicos de la teoría evolutiva, así como su desarrollo histórico.

Arellano Carranza (2010). La educación religiosa y su influencia en la formación de valores en los estudiantes de educación secundaria. Lugar de realización del estudio Nepeña (Perú). La investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de influencia de la educación religiosa católica en la formación de valores en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria 2010, de la institución educativa "San Jacinto", distrito de Nepeña. La metodología utilizada es cuantitativa, dado que el propósito fue describir la actuación en términos cuantificables de dos determinadas variables. La población de estudio estuvo integrada por 100 estudiantes. Se utilizó como técnica la encuesta, aplicándose a los estudiantes cuestionarios que permitieron recabar datos. Entre los resultados obtenidos se observa que la variable educación religiosa católica tiene una correlación positiva alta con la variable formación en valores, alcanzando un valor promedio de 0,71189 en la escuela de Pearson. Por ello, al concluir la investigación, se puede afirmar que existe una influencia significativa de la educación religiosa católica en la formación en valores en los estudiantes de segundo grado de educación secundaria 2010 de la I. E. "San Jacinto", distrito de Nepeña.

Saavedra Muñoz (2010) Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. El enfoque del estudio fue de tipo cualitativo, Los participantes fueron profesores de Religión Católica que desempeñan su actividad profesional en establecimientos educacionales de la región de Valparaíso. Considerando que en la conformación de las creencias tienen un rol preponderante las experiencias de socialización, de formación y desempeño laboral, se procuró que los docentes participantes representaran realidades diversas para así maximizar las posibilidades de desarrollar conocimiento a partir de su estudio.

Las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Los resultados evidencian que en la conformación de las creencias tienen un rol fundamental las experiencias de participación eclesial y el desempeño laboral. Asimismo, se evidenció que los docentes poseen creencias constructivistas y progresistas sobre la enseñanza y el aprendizaje respectivamente, las cuales se ven reflejadas en la planificación. Finalmente, en torno a la finalidad de la Educación Religiosa Escolar Católica, los resultados evidencian que sus creencias se condicen con el planteamiento que de la asignatura se hace desde el Ministerio de Educación y se alejan de la finalidad crítica que incorpora la Conferencia Episcopal de Chile.

Objetivo general

El objetivo general de la presente investigación es describir la dinámica interna en relación las prácticas/discursos de la religión católica, dentro de la escuela laica.

Marco teórico

El 8 de julio de 1884 se promulgó la Ley 1420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria. La Ley es sancionada bajo la presidencia de Julio Argentino Roca. La misma fue producto de largas e intensas discusiones entre Bartolomé Mitre y Domingo Faustino Sarmiento, ambos dejando muy en claro sus diferencias y objetivos. Es necesario recordar que el debate se da en el contexto del fin del fin de las guerras internas entre la confederación del litoral y el proyecto liberal de Buenos Aires y que, a raíz de la victoria de esta última, comenzó el proceso de construcción del Estado Nacional, que a su vez dará al surgimiento paulatino de una clase dirigente a nivel nacional. Los conflictos entre la Confederación y Buenos Aires eran conflictos entre las elites dominantes locales. El triunfo de Buenos Aires era necesario para que tuviera lugar el nacimiento de una clase dirigente unificada a nivel nacional formada por terratenientes y comerciantes ligados al capital extranjero, sobre todo al británico. El otro elemento a tener en cuenta fue la puesta en marcha del modelo agro-exportador, con el cual Argentina se convirtió en proveedora de materias primas en la división internacional de trabajo importadora de bienes manufacturados desde Gran Bretaña y empleadora de millones de trabajadores inmigrantes expulsados de Europa. En este contexto se produjeron los debates en torno a que proyecto educativo era necesario para los objetivos de la oligarquía argentina.

Históricamente, la iglesia fue la encargada de la instrucción en general y de otras funciones que el Estado empezó a recortar. Los liberales y los católicos pertenecían a la misma clase social la oligarquía gobernante y por ello el proyecto en esencia era el mismo para ambos actores políticos: consolidar el poder político de la clase dirigente. La discusión fue si enseñanza religiosa sí o no, en la empresa educativa pública. El Estado argentino en desarrollo en su proceso de secularización y modernización, finalmente decidió que se podría dictar catequesis antes o luego de la jornada normal de clase, pero se podían utilizar los recintos públicos. Sin embargo, la influencia de la iglesia quedara en la formación de otros sujetos de este cambio. Reflexión de La izquierda diaria. Tal es así, que el art. 8ª de la Ley 1420 establece: “La enseñanza religiosa solo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clase”.

La educación laica es un tipo de educación que se brinda formalmente desde el Estado pero que no está basada en ninguna doctrina religiosa. Su principal función es *igualar las posibilidades de acceso a la educación y al conocimiento sin distinción de credo ni religión*. La educación laica está dirigida a toda la población en su conjunto, a pesar del amplio espectro de creencias existentes. Su objetivo no es contrario a los valores religiosos, ni sus postulados son agnósticos o ateos, sino que se mantienen al margen de este tipo de debates y se enfoca en transmitir conocimientos sin connotaciones ni interpretaciones religiosas. La educación laica cuya corriente de pensamiento es llamada laicismo, garantiza libertad de conciencia y no la imposición de valores morales o normas particulares de ninguna religión”. Mónica Porporatto 12 de febrero de 2015.

En cuanto a la religión católica, podemos decir que a través de la palabra catolicismo podemos designar a aquella religión que es profesada por los cristianos y que se distingue por el reconocimiento del Papa como el representante de Dios en la tierra y como máxima autoridad de la Iglesia Católica. Las bases sobre las que se sustenta el catolicismo son las enseñanzas y mensajes de Jesús de Nazaret que se reúnen en el Antiguo y Nuevo Testamento de la Biblia, los católicos, creen que Jesús es el hijo de Dios que se hizo hombre y llegó a la tierra para redimir a los hombres del pecado original, y para ello murió sacrificado en la cruz y a los pocos días resucitó, acontecimiento que se celebra en la Pascua. Además, los católicos, son fieles creyentes y asiduos asistentes a las celebraciones, doctrinas, teología, valores éticos y dogmas de la Iglesia Católica. El concepto de catolicismo ha sido empleado para referirse a la Iglesia Universal y todo cuanto de ella dependa y produzca su doctrina, la teología, la

liturgia, los principios éticos que la rigen, las características y las normas de comportamiento que exige.

Cabe destacar, que los dogmas, resultan ser las creencias fundamentales que distinguen y definen a la religión católica respecto de otras propuestas cristianas. Mientras tanto, estas verdades reveladas encuentran su razón de ser, por un lado, en la Biblia y, por otra parte, en la tradición apostólica, en decir en el testimonio de los apóstoles que acompañaron a Jesús en su paso por la tierra (Florencia Ucha).

En conclusión, compartimos la metáfora con la que el filósofo Kant se refiere a los seres humanos que, por falta de valor, no se valen de su propia razón sin la guía de otros, los tutores. De la misma forma que los menores de edad no son responsables y no toman sus propias decisiones, los hombres no ilustrados no hacen un uso autónomo de su propio pensamiento, sino que se sirven de prejuicios que reciben de otros. Es por eso que dentro de la institución educativa se sigue reproduciendo los discursos/prácticas de la religión católica a pesar de la vigencia de la Ley 1420. En el texto de Kant reflexionamos que, hoy vivimos en una sociedad que valora por encima de todo el conocimiento. Nuestro sistema educativo pretende de hecho, que los alumnos aprendan a ser críticos, que formen sus maneras de pensar. La educación se ha convertido tanto en un medio para alcanzar la autonomía, como en una forma de transmitir valores cívicos y morales que favorezcan los derechos de todos los hombres a vivir con dignidad. Por ello, concluimos que es fundamental una educación laica.

Metodología

Tipo de investigación

Para el presente trabajo se hace una investigación de tipo cualitativo entendida como una recogida de información basada en la observación de comportamientos naturales, discursos, respuestas abiertas para la posterior interpretación de significados.

Técnica e instrumento para la recolección de la información

La técnica de la investigación empleada fue en el primer momento la cartografía social pedagógica: la misma tuvo como propósito realizar un mapa de las prácticas religiosas en la escuela laica y se realizó colectivamente entre un grupo de exalumnas

de la institución. En el segundo momento, la entrevista en profundidad y observación participante. Tuvieron como objetivo la caracterización de las prácticas y discursos de la religión católica dentro de la institución educativa. Posteriormente, la entrevista semiestructurada fue realizada a partir de cuatro preguntas que abrieran diálogo que pretendía ser abierto y en profundidad, adecuadas a la realidad institucional. Las mismas fueron dirigidas a la directora de la institución. La observación participante a diferentes actores de la comunidad educativa para conocer la dinámica interna dentro de la institución.

Análisis de la información

A continuación, previa presentación del marco que ofreció la cartografía social pedagógica se presentan las categorías de análisis de la información, para identificar los aspectos más significativos del tema que nos ocupa que emergieron en el estudio. Mediante la construcción colectiva de un mapa de la simbología y las prácticas religiosas que se desarrollaban en la escuela, se advirtió la fuerte presencia de estas en la institución a pesar de la ley que regula la educación laica. y de la concurrencia a la escuela de estudiantes de otros cultos. El análisis del mapa en el territorio evidenció cómo dichas prácticas están fuertemente influenciadas por la presencia de lo religioso en el pueblo, y el culto de las docentes que pertenecen a la localidad. Como es bien sabido, el territorio y las subjetividades se conforman y modifican mutuamente. Este trabajo” nos permitió la reflexión sobre: la influencia de la religión católica dentro de la institución educativa, la naturalización de la problemática por parte de la comunidad educativa, también, nos permitió una auto reflexión de cómo presentarnos ante esta problemática: en cuanto a actores, estrategias, metodologías y la incertidumbre de no saber si esta investigación podría en algún momento llegar a una transformación socioeducativa. Así dimos por finalizada la cartografía educativa. Realizado estos recorridos y reconocimientos, avanzamos en el proceso de análisis siguiendo los principios y procedimientos propios del análisis cualitativo, y revelamos cuatro ejes o macro categorías de análisis.

- *Educamos con respeto y derechos en el marco de la ESI*

La ley que creó el Programa Nacional de Educación Sexual integral, fue sancionada por el Congreso Nacional en el año 2006.esta norma establece que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación de este tipo

tanto en los establecimientos públicos como privados sin importar la orientación religiosa. Es decir, en todos los jardines de infantes, colegios primarios y secundarios del país. En esta institución donde se realizó esta investigación la directora defiende y aplica esta ley, por encima de las ideologías que están presentes dentro de la escuela. Con respecto al tema de ESI se contradicen con la religión católica. Respecto a este tema dice “ha generado discusiones fuertes dentro de la institución” “desde el ministerio hay bajada para que, así como las ESI generaron tanto revuelo, y hay padres que se oponen y quieren firmar notas al ministerio, pues desde el ministerio nos dicen que es un derecho informar a los alumnos/as que dejemos sin efectos esas notas. Lo único que hace la escuela es informar”.

Consideramos que los principales ejes de la ESI son: el ejercicio de los derechos, el respeto por la diversidad, el cuidado del cuerpo, la equidad de género y valoración de la afectividad. Estas líneas se van adaptando a cada etapa educativa y se incluyen de manera transversal en diferentes materias. Por todo esto consideramos que de gran valor trabajar sobre estos temas con el apoyo de la directora, docentes y padres.

- *La iglesia católica está perdiendo peso*

La educación laica es una ley y garantiza la libertad de conciencia y la no imposición de valores morales o normas particulares de ninguna religión. Sin embargo, históricamente encontramos dentro las instituciones educativas la religión católica con sus discursos/prácticas. En general la religión católica ha perdido peso en la sociedad, tanto en términos de creencias y prácticas religiosas como en instituciones. En este sentido es posible observar que hoy en día la gente visita otras instituciones religiosas en la localidad. En palabras de la directora: " En el día del Santo Patrono de la localidad fue la bandera de la escuela a la procesión, pero acompañada por las docentes católicas. Lo que no se hace es ir a la fiesta de “renca”, la bandera no va, desde que yo estoy, no va. Sucede que “los mensajes que dan en las misas de egresados no van y me digo: para que voy. Cargados de prejuicios con respecto a la sexualidad, a la vestimenta, a los gustos musicales, a las familias, los grupos de amigos, las relaciones afectivas y sexuales, la virginidad, etc. En síntesis “la religión católica está perdiendo peso”.

Entendemos que la misa de acción de gracia de los egresados es una ceremonia que tradicionalmente se llevó a cabo en las instituciones de la localidad. Resulta que los mensajes que se dan en las misas están siendo muy cuestionados, puntualmente por los jóvenes de esta institución, entre ellos los que hacen referencia a llevar una vida al servicio de Dios y respetar las reglas que rigen en la misa llegar con puntualidad,

llevar ropa formal, evitar el uso de celulares, cámaras fotográficas, las mujeres no usar faldas, etc. En este sentido, la escuela donde realizamos la investigación intenta un cambio de perspectiva, ir hacia una educación laica.

- *Pensamos diferente, la grieta*

El problema llamado grieta, entonces, consiste en saber cómo se lo produce, se lo piensa y se lo procesa. Si hay algo que el psicoanálisis nos enseña es la más absoluta imposibilidad de consenso. Aunque el neoliberalismo pretenda llamar consenso a la democracia, la política nunca se agota en los consensos, por más deseables que sean. Más bien, lo esencial será cómo trabajar en el marco de los desacuerdos, asumiendo sin más la inevitable irreductibilidad de los antagonismos. El antagonismo no es nunca la condición de la violencia, más bien al contrario, el antagonismo es la transformación de la violencia en tanto le da figurabilidad, expresión y vías de resolución. La violencia, en todo caso, se despliega cuando prevalece la tendencia a suprimir el antagonismo. ¿Qué hizo nuestro neoliberalismo telúrico para desmentir el carácter irreductible de los antagonismos? Inventó la fábula de la grieta. Llamó grieta al antagonismo y la exhibió cual si fuera una anormalidad y no la esencia propia de todo conjunto social. En esta versión del antagonismo como anormalidad, a su vez, procede a una simplificación violenta que divide al mundo en trabajadores y vagos, honestos y corruptos, normales y anormales. La grieta es al antagonismo lo que la teoría de los dos demonios es al terrorismo de Estado.

La primera conclusión, entonces, es que sea lo que sea que imaginemos como “terminar con la grieta”, no podrá consumarse a costa de uno de los lados que la componen. Hemos señalado en diversas ocasiones algo que planteó Freud, a saber, la inevitable insuficiencia de las leyes para regular los intercambios intersubjetivos. Nunca las leyes podrán agotar y resolver la conflictividad humana y es, precisamente, en ese intersticio donde se revela la necesidad de la política. Para terminar con la grieta, entonces, resulta esencial dejar de usar ese término, al menos, en el sentido que le han dado los políticos y comunicadores que, durante años, ostentaron la paradójica posición de reclamar su fin encendiendo el odio. El paso siguiente, o correlativo, es aprender el valor del desacuerdo y la inevitabilidad de los antagonismos. Luego, advertir que es la política la vía privilegiada para que los antagonismos no devengan en grieta, es decir, en violencia social. (Sebastián Plut). En palabras de la directora: “La grieta en esta institución comenzó con el kirchnerismo y el macrismo, luego los pañuelos celestes y verdes. Así como no se prohíben las imágenes tampoco se prohíben los pañuelos, (así les hice entender a los que estaban en contra del ingreso a la escuela de los pañuelos verdes). “vos querès la imagen,

entonces aceptó el pañuelo verde”. Lo aceptan, pero lo cuestionan”. “En discusiones (el regente) les manifestaba “yo soy peronista” entonces yo canto la marchita” (aclarando lo del rezo dentro de la institución). Son muy fanáticos los docentes que son católicos que intentan continuar con todas las prácticas religiosas dentro de la escuela”.

- *Cinturearla “una y otra vez”*

Si bien la Ley 1420 en su art. 8 establece que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación laica, en esta institución no se cumple dicha Ley. Pero las situaciones han ido cambiando a lo largo del tiempo, donde la actual directora, a través de acuerdos y consensos ha podido establecer una tregua con los discursos/prácticas y solo permitir las imágenes religiosas dentro de la institución. En palabras de la directora: *“La bajada es “se respeta” no se reza en las aulas, tanto para nivel inicial, primario y secundario”*. Tal es así que se han excluido muchas de los discursos/prácticas católicas, que antes se tenían naturalizadas. Esto lleva a una implementación de la Ley por parte de la directora y el intento frecuente que hace para que la educación sea completamente laica. Palabras de la directora: *“Desde que entré a esta institución he tenido que “cinturearla” una y otra vez. Entendemos que la escuela es “laica, pública y Laica”. Hay docentes que son muy católicos y les cuesta la aceptación y negociar con temas referidos a la laicidad”*. Si bien el proceso no ha sido fácil, se puede apreciar cómo es que la institución se ha adaptado y ha reflexionado en cuanto a las prácticas religiosas. Hoy es de suma importancia valorar el trabajo que se está realizando en dicha institución para que la ley se cumpla.

- *Entre la bajada y la realidad*

En palabras de la directora: *“La bajada es: “se respeta” no se reza en las aulas. Sin embargo, dentro de la institución una docente lleva a cabo prácticas que la directora no sabía de su existencia. Además, cuando la imagen del santo visitó la institución, en el discurso de la docente no aclaró que solo debería ir verlo los niños/as de la religión católica, de este modo otra vez no se cumple con lo pactado. “Hubo grietas, pero se fue suavizando, la solución se da gracias a la cabeza de la escuela, acá se viene a trabajar, se respeta el estatuto”*.

Conclusiones

La investigación sobre “La religión católica dentro de la escuela laica” arroja como conclusiones las siguientes:

- La religión católica dentro de la institución tiene un gran peso, ha conseguido con el tiempo que las imágenes perduren dentro del establecimiento educativo. Actualmente los discursos/prácticas de la religión católica se desarrollan con naturalidad por parte de una minoría que lleva adelante esta situación.
- Dentro de esta institución encontramos una cierta polarización en relación a la laicidad y las ideologías religiosas, políticas, sociales y culturales. Actualmente las autoridades directivas del establecimiento se respaldan en el estatuto docente y en el Ministerio de Educación para conseguir un consenso entre los católicos y los laicos.
- El movimiento feminista ha logrado dentro de la institución una mirada esperanzadora. Despertó en las y los adolescentes la posibilidad de develar el patriarcado, el abuso, la violencia de género, el adoctrinamiento de las religiones y en particular del catolicismo. También, comenzó a implementarse la ESI. Todo ello, apunta a un empoderamiento por parte de las y los jóvenes para vivir en una sociedad más justa e igualitaria.
- Coincidimos con la reflexión de la directora cuando se refiere a que la idiosincrasia de la escuela está reflejada en las decisiones tomadas por las autoridades directivas en cuanto al laicismo, al clima, la cultura y todo el escenario educativo.
- Es de gran valor para la sociedad actual, una educación laica no está basada en ninguna doctrina religiosa y su principal función sea la de *igualar las posibilidades de acceso a la educación y al conocimiento sin distinción de credo ni religión.*
- Por último, es de suma importancia brindar información de leyes actuales tanto educativas como sociales.

VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DENTRO DE UNA ESCUELA PÚBLICA EN RELACIÓN A LOS CULTOS RELIGIOSOS

Andrea Daniela Alfonzo¹
Micaela Nerea Machuca²
Daniela Eliana Salvarezza³

Resumen

Desde nuestra experiencia en aulas de una institución pública entendemos la importancia de respetar la laicidad en las escuelas, debido a la diversidad de cultos religiosos que se presentan en las mismas. Entendiendo que algunas de las prácticas que se dan en horas de clase pueden afectar las vivencias escolares de los/las alumnos/as y que no se respeta la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria; estando naturalizado por la comunidad. Pudimos ser parte de estas experiencias donde presenciamos como afectan dichas situaciones a los alumnos/as en la vida escolar y por lo tanto social también. Es por esto que, por medio de la investigación narrativa, en el presente trabajo se abordaran las vivencias de los estudiantes dentro de una escuela pública en relación a los cultos religiosos.

Situación problemática

Como estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en la materia “Formación de Profesores Investigadores”, decidimos llevar a cabo una investigación sobre los diferentes aspectos religiosos que puedan encontrarse en la escuela pública y las vivencias de los estudiantes dentro de dicha institución. En el contexto de una de las instituciones de la localidad de Tilisarao (San Luis), como practicantes del primer y segundo ciclo, pudimos observar diferentes aspectos que nos llevaron a pensar esta situación problemática.

¹ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: andrealfonzo639@gmail.com

² Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: micalamachuca09@gmail.com

³ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: danielasalvarezza53@gmail.com

Desde nuestra primera llegada a la institución, nos encontramos con la imagen de una virgen en la entrada, pudimos observar que en algunas de las aulas hay ubicada una cruz entre los dos pizarrones, también a la hora de desayunar o merendar, en algunos de los cursos se realiza un rezo correspondiente a la religión católica. Esto genera contradicción con la situación de escuela pública, donde se provoca cierta tensión ya que algunos de los alumnos son practicantes de otras religiones. Teniendo en cuenta que la educación está avalada por la Ley Nacional 1.420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria. Nos preguntamos ¿Cómo vivencian los alumnos/as las diferentes prácticas de la religión católica dentro de la escuela? ¿Cómo tomarán que en la entrada de la institución esté ubicada la imagen de una virgen y que en algunas aulas haya una cruz al frente? ¿O qué a la hora merendar se realice una oración? ¿Qué sucede con los niños que tienen otra religión?

Objetivo

Analizar las vivencias que atraviesan los niños/as de la educación primaria en la institución con respecto los cultos religiosos.

Antecedentes

Ley de Educación Nacional:

La ley de Educación Nacional N°26.206 fue sancionada el 14 de diciembre del 2006 y tiene por objetivo regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender. Establece la estructura del Sistema Educativo haciendo alusión a todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, determina la extensión de la obligatoriedad escolar y plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación a la educación. Se aplica en toda la Nación en su conjunto, respetando los criterios federales, las diversidades regionales y articula la educación formal y no formal, la formación general y la profesional en el marco de la educación continua y permanente.

Desde la ley 1.420, de 1884, Argentina presenta una tradición, más mítica que real, de educación "laica".

“La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión

y antes o después de la hora de clase. “Así, la presunción de “laica” de la ley 1.420 partía de la base de una separación entre el horario de clase oficial y el uso del edificio, y marcó al sistema educativo argentino. La religión en la escuela pública es un gran dedo en la llaga: la tradición laicista se topó con el peronismo que implantó la enseñanza religiosa de 1943 –en rigor, a través de un decreto de la dictadura del GOU– hasta 1954, previa ratificación del decreto de 1943 en 1947, a través de la ley 12.978. Otro momento controversial fue el conflicto conocido como “laica o libre”.

De manera que la religión en las escuelas públicas del país depende de cada estado provincial y CABA. Por ello, en el siguiente mapa muestra cuál es el estatus de la laicidad en las escuelas públicas, según las leyes regulatorias, en cada jurisdicción. Los criterios utilizados para diferenciar cada uno de los cuatro “status” fueron los siguientes:

Cuadro 1. Mapa del estatus de laicidad en las escuelas públicas



Se toman con el color verde aquellas provincias cuya normativa utilice, explícitamente, los términos “LAICA” o “NO CONFESIONAL” para referirse a la educación pública de gestión estatal.

Se toman con el color celeste aquellas provincias cuya normativa sugiere laicidad. Como criterio de referencia, se tomará la descripción realizada en el art. 8º de la ley 1.420 como una presunción de laicidad.

Se toman con el color amarillo aquellas provincias cuya normativa sea vaga, ambigua respecto de una posibilidad de educación religiosa o no haga mención alguna al tema.

Se toman con el color rojo aquellas provincias cuya normativa autorice, explícitamente, la educación religiosa en horario escolar.

Fuente: <http://fuelapluma.com/2015/08/12/mapa-de-la-laicidad-educativa-en-argentina/>

En el ámbito provincial

Encontramos un artículo del año 2014 de las autoras Domeniconi y Auderut, el cual tiene como objetivo analizar los procesos ideológicos, operados en la formación sistemática de maestros, durante el primer peronismo. En relación a contenidos y formas de inculcación, ligados a la religión católica y a la doctrina peronista, en San Luis. El análisis permite advertir algunos puntos de complementariedad y tensión entre dichos procesos, vinculados a la ocupación del espacio simbólico, en la formación de maestros. Para lo que se utilizaron entrevistas en profundidad a maestros formados durante el primer peronismo, documentos oficiales nacionales, encíclicas y notas periodísticas de la época.

Marco teórico

El 8 de julio de 1884 se sancionó la Ley 1420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria, bajo la presidencia Julio Argentino Rocca. Uno de los puntos más discutidos de la ley, era su carácter laico, lo que supuso un conflicto entre el gobierno nacional y la iglesia católica. A su vez, en la Ley de Educación Nacional, sancionada en 2006, no hay definiciones de este tipo. Más allá del art. 28, donde se expresa que los progenitores y tutores tienen el derecho de elegir para sus hijos la institución educativa que responda a sus convicciones religiosas.

Las provincias de Jujuy, San Juan, San Luis, La Pampa, Río Negro y Tierra del Fuego tienden a reivindicar una enseñanza científicista, laicista y no dogmática. Otras como Mendoza, Chaco, Corrientes, Entre Ríos, Neuquén y la Capital Federal impulsan un laicismo “puro” desde el nivel inicial hasta el universitario, fomentando una instrucción orientada a la vida democrática, la libertad, las diferencias culturales y la convivencia humana, por lo que no hay privilegio hacia algún culto en particular. En otras tres provincias: Catamarca, Tucumán y Salta, explicitan la educación religiosa en sus escuelas.

La Educación laica es un tipo de educación que se brinda formalmente desde el estado pero que no está basada en ninguna doctrina religiosa. Su principal función es la igualdad de posibilidades de acceso a la educación y al conocimiento sin distinción de credo ni religión. Es decir, que garantiza libertad de conciencia y la no imposición de valores morales o normas particulares de ninguna religión. Que sea laica, no significa necesariamente que la educación sea contraria a ciertos valores religiosos o que defienda una postura agnóstica o atea.

Teniendo en cuenta que la libertad religiosa es un derecho fundamental, que se refiere a la opción de cada ser humano de elegir libremente su religión, de no elegir ninguna o de no creer en la existencia de algún Dios. Y poder ejercer sus creencias en forma pública sin ser víctima de discriminación o intento de cambiarla a la fuerza.

Los grandes lineamientos curriculares deben ajustarse a la realidad concreta de cada escuela. Cada una de estas necesita darse su propio proyecto de manera consensuada y con participación de todos sus miembros, fijar la orientación que tendrá la educación que allí se imparta y diseñar sus propias estrategias pedagógicas; esto se realiza en el *Proyecto Institucional*. En relación al establecimiento donde realizamos las prácticas, no expresaba nada en su proyecto en relación a las religiones, pero en las vivencias de los alumnos/as, que se dan en la cotidianeidad escolar, vemos que realizan prácticas de este tipo. Al hablar de vivencias, queremos referirnos a las diferentes experiencias que atraviesan los alumnos/as en la institución escolar en relación a las religiones, tanto a la católica como a otras. Ya que nos encontramos con diferentes situaciones en la escuela, las cuales consideramos que muchas veces afectan las practicas pedagógicas pudiendo modificar las subjetividades de los y las alumnas.

Estrategia metodológica

A partir de la instancia anteriormente mencionada de diálogo y de observación, decidimos trabajar con una investigación de tipo narrativa tomando como referencia la caracterización que realizan los siguientes autores: Ferreira Bolognani y Mendes Nacarato, en la cual definen a la investigación narrativa como un entramado entre la vida y la experiencia convivida, es como una forma particular de discurso que crea significados comunicando el punto de vista del narrador. De modo tal que no se trata solo de descripciones, sino que también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones de los sujetos.

En cuanto a esta metodología también nos permite entender el impacto de las narrativas vivenciales en la (re)configuración de la subjetividad actual de los alumnos, la inmediatez de lo vivido que trata de una puesta en sentido de la historia personal. El sujeto crea un relato de sí mismo, donde la vivencia tiene un lugar privilegiado, ya que el propósito de esta narración es la visibilización de la situación de los cultos en la escuela y la reflexión sobre lo que implican esas prácticas.

Utilizamos la entrevista biográfica narrativa como un instrumento privilegiado para comprender e interpretar lo que los sujetos creen, piensan, sienten, dicen y hacen en el ámbito educativo, siempre imbricando aula y vida. Considerando a esta como una herramienta útil para acceder al conocimiento de la vida social a través de relatos verbales,

por medio de la interacción de los sujetos en donde se efectúa un intercambio de comunicación cruzada a través de preguntas.

Sujetos

Los sujetos con los que estamos trabajando y a los cuales tuvimos que observar corresponden a 2° y 5° grado de la misma institución, entre los 7 y 11 años de edad. Para esta investigación se consideró a dos alumnos por curso de acuerdo a la predisposición que tuvieron a la hora de responder dicha la entrevista.

Análisis de la información

Reflexionamos sobre los datos con el fin de extraer significados relevantes a partir de un conjunto de elementos informativos, tomados desde nuestro acercamiento con los alumnos/as por medio de entrevistas. El análisis de los datos es una de las tareas más importantes en el proceso de investigación, como consecuencia de esto podemos acceder a los resultados y conclusiones de la realidad del objeto estudiado.

En donde pudimos observar que existe un contraste entre el art. 8 de la Ley 1420 y lo que reflejan las vivencias de los alumnos/as en el establecimiento educativo. Ya que, en la mencionada Ley, se expresa que la enseñanza religiosa solo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clase. En un principio recogimos información acerca de la realidad estudiada, luego simplificamos, resumimos y seleccionamos la información. Por último, organizamos esta información poniendo en prácticas categorías que se presenta a continuación.

- Hora de rezar:

Llamamos así a esta categoría porque aquí se van a englobar los aportes de los alumnos que hicieron al momento de responder entrevistas en donde expresan sus sentimientos a la hora de rezar.

A su vez estas categorías se dividen en dos subcategorías:

Los iluminados: incluimos a los alumnos/as que se sienten bien y conformes a la hora de rezar en el aula. Algunas expresiones: “Rezo por que hablo con Dios, me da paz” (E2). “Creo que rezan porque lo hacen para que Dios los ayude, les dé más iluminación” (E2). “A mí me gusta” (E3). “Me siento bien” (E4).

Escuchando el rezo ajeno: incluimos a los alumnos que no se sienten cómodos cuando se realiza el rezo católico en el aula o que no se sienten bien mientras los demás rezan y ellos deben estar presentes. Otras expresiones son: “Me siento más o menos, porque veo a un compañero que no reza y me da pena” (E1). “Pero a otros de mis compañeros no les gusta, pero igual se quedan en silencio” (E3). “Para mí no está bien rezar en el aula por que deberíamos respetar a los compañeros que no son católicos, pero la señora nos dijo: el que es de otra religión se tiene que quedar parado y en silencio hasta que terminemos de rezar nosotros” (E3). “Yo no me siento bien porque por más que no reze tengo que estar al lado del banco y en silencio, mientras escucho a los demás hacerlo” (E4).

- *Me quedo en silencio:*

Esta categoría incluye las diversas religiones que hay dentro del aula. Algunas expresiones: “Mi compañero no reza porque es de otra religión” (E1). “Yo ninguna, me quedo en silencio, yo soy testigo de Jehová” (E3). “Yo soy evangelista, y tampoco rezo ni digo nada” (E3). “Me parece injusto que solo se haga un rezo de la religión católica a la hora del desayuno cuando hay algunos alumnos que tienen otra religión y están presentes” (E4). “Son cuatro los alumnos de esta sala que tenemos otra religión: S, A, E y B” (E4)

- *Con unas sí y con otra no:*

La categoría hace referencia a las expresiones que los/las alumnos/as asignan respecto a las docentes que rezan diariamente y de las que no lo hacen dentro del aula. A su vez divide en dos subcategorías:

Sin opción: es la subcategoría donde agrupamos las respuestas de los alumnos/as en donde se refleja que con esa docente sí o si rezan y no da otra alternativa. Algunas expresiones: “Tengo tres señas; con una seña no rezamos, pero con las otras dos sí. Y creo que rezamos porque creen en dios, creen en eso” (E1). “El padre nuestro y el Gloria al Padre. Y también el Santa María. Son rezos católicos” (E1). “Las otras señas apenas entramos nos saludan y nos piden que nos quedemos parados para rezar” (E4).

Libremente: es la subcategoría donde agrupamos las respuestas de los alumnos/as en donde se plasma la docente con un posicionamiento abierto. Otras expresiones: “Porque creo que la seño es evangélica” (E1). “Nosotros rezamos por que la seño nos dijo que antes de desayunar teníamos que rezar los que éramos católicos” (E3). “Desde el primer día de clases, la seño L nos dijo que ella no realizaba ningún tipo de rezo, porque le parecía injusto que solo se realizara un rezo de la religión católica a la hora del desayuno, cuando hay algunos alumnos que tienen otra religión y están presentes” (E4).

Conclusión

Como resultado de la investigación presentada, es posible concluir que dentro de una escuela pública nos encontramos con una multiplicidad de religiones en aulas heterogéneas, en donde muchas veces no se les da el mismo lugar a todas. Teniendo en cuenta que la educación es laica y que en la mayoría de las escuelas públicas encontramos diversas imágenes o prácticas correspondientes a la religión católica, pudimos observar que de diversas maneras se ven reflejadas en las vivencias de los alumnos/as en el ámbito escolar y/o social, ya que fuimos partícipes de estas experiencias en donde pudimos presenciar cómo afectan estas prácticas a los alumnos/as en la vida escolar. Por lo que nos parece importante tenerlo en cuenta para nuestro futuro quehacer docente, separando nuestras prácticas educativas de nuestras creencias religiosas.

Referencias bibliográficas

Aravena (et al.) (2006). Investigación educativa I. Documento de trabajo universidad Arcis. Entrevista cualitativa.

Becerra, M. J. (2015). Fue la pluma. <https://fuelapluma.com/2015/08/12/mapa-de-la-laicidad-educativa-en-argentina/amp/>

Domeniconi, A. R. y Auderut, O. C. (2014). “Procesos ideológicos en la formación de maestros en San Luis”, *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*.

<https://es.scribd.com/document/388738471/Procesos-ideologicos-en-la-formacion-de-maestros-en-San-Luis-pdf>

Marjorie, S. y Méndez Nacarato, A. (s/f) Las narrativas de vida como prácticas de (auto) formación de maestras que enseñan matemáticas.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de educación. <http://www.inet.edu.ar/index.php/institucional/normativa/ley-de-educacion-nacional/>

Rodríguez, G. G. (et al.) (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe Granada. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

AUSENTISMO ESCOLAR

Melina Alturria¹

Natalia Arribas²

Lorena Mora³

Resumen

El presente trabajo de investigación analiza las estrategias que han llevado a cabo los docentes en relación al ausentismo escolar de niños y niñas que asisten a un establecimiento educativo, ubicado en la zona urbana-céntrica en la localidad de Tilarao, San Luis. El estudio se enmarca en la educación primaria, puntualmente en el primer grado. Fue abordado desde un enfoque cualitativo, sustentado en las bases teóricas de estudios descriptivos-narrativo. La recolección de datos fue por medio de una entrevista semiestructurada realizada a las docentes de la Institución. Las conclusiones a las que arribaron muestran que las docentes motivan a niños y niñas a que asistan a la institución. Sin embargo, se diseñó una propuesta de sensibilización dirigida a los padres y docentes para fortalecer la importancia que tiene para sus hijos/as la asistencia diaria a la escuela en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Situación problemática

Como estudiantes de la carrera de Profesorado Universitario en Educación Primaria, cursando la asignatura de Prácticas Docentes: en Contextos Urbanos y Rurales. Nos fue designado emprender nuestra práctica docente en una escuela ubicada en la zona urbana-céntrica de la localidad de Tilarao. La escuela dispone de tres niveles de educación obligatoria, Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario,

¹ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilarao). Contacto: alturriamelina@gmail.com

² Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilarao). Contacto: natiarribas@hotmail.com

³ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilarao). Contacto: loretili20@gmail.com

con jornada de doble turno en el caso de nivel primario. También en primer grado cuentan con sus respectivas secciones (A, B y C).

Como practicantes, nuestra labor se desarrolló en tres fases: período de observación, auxiliar docente y una práctica docente continua donde debimos hacernos cargo del grado. Estos periodos, nos permitieron conocer diferentes problemáticas que atraviesa a una escuela. Como por ejemplo, observamos: el control de las acciones del docente; el aprendizaje discontinuo en los alumnos con ausentismo; la falta de compromiso de los padres, madres o tutores, en cuanto a la concurrencia y cumplimiento de las obligaciones escolares; el alumno con ausentismo reiterado y su aislamiento del grupo en general; la dificultosa o escasa comunicación entre todos los integrantes de la comunidad educativa; el constante esfuerzo docente por solucionar las problemáticas que se generan y la visita en ocasiones de la Asistente Social.

Todas las problemáticas identificadas resultaron de gran interés para investigar. Sin embargo, el “ausentismo escolar” fue el que más impacto nos causó ya que en las distintas divisiones que trabajamos, pudimos observar que ésta problemática era una constante en la escuela.

Mencionamos algunos casos críticos observados

- En una de las secciones nos encontramos con tres alumnos que asisten una o dos veces a la semana a clases. También percibimos que había otro alumno que en este período de prácticas asistió sólo una vez.
- En otra de las secciones la situación de ausentismo es similar, tres alumnos asisten a la Institución una vez por semana. Un alumno asiste regularmente, pero es retirado por los padres para atención médica.
- Por último, en otra de las secciones, hay un alumno que asiste solo uno o dos días a la semana y cuando hace, manifiesta cansancio y no cuenta con material de trabajo para estudiar, más allá de que la docente le provee dichos materiales y la contención necesaria.

Todo esto nos llevó a hacernos diferentes preguntas que nos movilizaron a investigar. Algunas de ellas son: ¿Cómo el docente ayuda en cuanto al aprendizaje, al alumno/a afectado/a por el reiterado ausentismo? ¿Cómo actúa el docente con la familia del alumno/a con mayor ausentismo escolar? ¿Qué medidas se toman desde la Institución Escolar, sobre esta problemática en cuestión?

Estas preguntas nos ayudaron a definir el Problema de Investigación de la siguiente manera:

¿Cuáles son las estrategias que desarrollan desde la escuela para abordar la problemática del ausentismo escolar?

En función de esta pregunta central, nos propusimos como Objetivo general:

- Describir las estrategias que se desarrollan desde la escuela para abordar la problemática del Ausentismo Escolar.

El objetivo general propuesto, nos llevó a su vez a definir el siguiente Objetivo de Acción:

- Construir una propuesta de sensibilización que potencie la importancia de la asistencia escolar.

Marco teórico

En este trabajo de investigación pretendemos encontrar algunas comprensiones teóricas en relación al ausentismo escolar, una problemática que en la actualidad escolar está muy presente y que a su vez distintas aristas la constituyen. En este sentido, abordaremos de manera muy sintética algunos conceptos referidos al ausentismo y ausentismo escolar; la comunicación; la familia; el gabinete pedagógico; el docente y su rol y el alumno.

Ausentismo y Ausentismo escolar

La idea del *ausentismo* alude a la inasistencia de una persona a un lugar donde debe cumplir con una obligación o desarrollar una función. Pero cuando hablamos de *ausentismo escolar* estamos haciendo una vinculación con la *escuela*, que es un centro educativo dedicado a la enseñanza primaria y/o secundaria. La noción hace mención a las faltas recurrentes de un alumno a su escuela. Esto nos quiere decir que este fenómeno refiere a la no asistencia de los estudiantes a las clases que deben tomar de acuerdo a su curso.

A partir de estos dos conceptos profundizamos en el ausentismo escolar. Identificamos diferentes tipos de ausentismos escolares entre los que podemos mencionar: la *Justificación* que hace referencia a que, si un niño/a contrae una

enfermedad, no puede asistir a la escuela ya que necesita hacer reposo, seguir un tratamiento médico y además, si acude al centro educativo, podría contagiar a sus compañeros/as. También puede ocurrir una situación por duelo de un familiar o situaciones familiares de gravedad. En ambos casos, el ausentismo es temporal y se espera que el estudiante al reponerse, regrese a clases.

Otro tipo del ausentismo escolar, en cambio, obedecen a *problemas económicos y sociales*, que generan que el estudiante, finalmente, abandone la escuela. Si un joven no tiene dinero para viajar hasta el establecimiento educativo o para adquirir el material de estudio, es probable que termine dejando de lado su formación académica. Al no terminar la escuela, probablemente dicha persona tenga serios problemas para insertarse en el mercado laboral o para acceder a trabajos remunerados. Por estas razones, minimizar el ausentismo escolar es uno de los objetivos de las autoridades gubernamentales. La entrega de becas y ayudas económicas es un mecanismo habitual para combatir la deserción escolar.

Fuera de los trastornos físicos y los problemas económicos, también existen ciertas causas de ausentismo escolar relacionado con *el plano emocional* de la persona. Las diferentes etapas de la enseñanza escolarizada pueden presentar desafíos que no todos los estudiantes están preparados para superar y la imposibilidad de adaptarse al entorno suele conducir a la decisión de ausentarse de las clases. Cuando un individuo siente que no encuentra su propio espacio, que no hay un lugar reservado para él, en el grupo de alumnos/as que le ha sido asignado, pueden surgir varios comportamientos en respuesta a tal falta de pertenencia: una posibilidad es asumir el sufrimiento que supone someterse a una experiencia poco placentera y forzada, que no le permite desarrollarse con la misma libertad de la que gozan los demás; por otro lado, es común que opte por el ausentismo escolar como mecanismo de defensa.

Mientras que para muchos el ausentismo escolar por cuestiones emocionales puede parecer una falta de voluntad, el/la alumno/a que decide faltar al colegio para evitar la angustia que le genera la experiencia no siente lo mismo, sino que se protege del daño que le cause ese ámbito en el cual considera que no es para él/ella. Se trata de una solución a corto plazo, que acarrea graves consecuencias, en cuanto las autoridades de la institución comienzan a tomar medidas y comunican la situación a la familia.

La Comunicación

Es el proceso de transmisión e intercambio de mensajes entre un emisor y un receptor. A través del proceso de comunicación los seres humanos comparten información entre sí, haciendo del acto de comunicar una actividad esencial para la vida en la sociedad.

En el marco educativo, como en cualquier otro, la comunicación es fundamental e indispensable para la convivencia de todos sus actores. Creemos que la comunicación entre los directivos y los equipos docentes debe ser fluida, buena y clara ya que es de gran importancia porque entre otras cuestiones, el trabajo se realiza con más eficiencia. Además, ayuda a tener un ambiente laboral amistoso, por lo que se logra un mejor desempeño en las actividades y por ende mayor crecimiento, es decir, el logro de los objetivos, también se evitara los malos entendidos entre los pares.

La familia

La familia es muy importante en todo el proceso de desarrollo de los niños/as, por eso su acompañamiento es imprescindible para un buen desenvolvimiento del niño. Se designa como *familia* al grupo de personas que poseen un grado de parentesco y conviven como tal.

Según la sociología, el término familia se refiere a la unidad social mínima constituida por el padre, la madre y los hijos. Y según el Derecho, la familia es un grupo de personas relacionado por el grado de parentesco. Particularmente, en el ordenamiento jurídico se estipula los tres tipos de parentescos: parentesco por consanguinidad: personas que descienden del mismo progenitor; parentesco por afinidad: relación que se da entre el cónyuge y los consanguíneos de su cónyuge y parentesco civil por adopción.

La Función social de la familia, es la responsabilidad de promover la educación y el buen comportamiento ante el medio social. Asimismo, educar a sus miembros bajo los valores morales y sociales, esenciales para el proceso de socialización del niño.

En un escenario ideal, en la familia debe prevalecer la armonía, confianza, seguridad, respeto, afectos, protección y el apoyo necesario ante la resolución de problemas. En este sentido, la familia tiene al menos dos funciones, una referida a los niños y otra a los adultos. En cuanto a los niños, la familia tiene por función formarlos

para que estos aprendan a salir de sí mismos y a relacionarse con las demás personas en igualdad, respeto a las necesidades y diversidad. En cuanto a los adultos, brindar espacios para superar la instalación en sus rutinas y crear actitudes de apertura, flexibilidad, solidaridad y encuentro mutuo.

Como sabemos hay diversos tipos de familia, y todas son aceptadas con la misma importancia, respetando sus decisiones y culturas:

- Familia nuclear: es aquella que está formada por padre, madre e hijos ya sean unidos por matrimonio o unión de hecho. En este punto se puede añadir a la familia compuesta se caracteriza por ser una familia nuclear más las personas que poseen vínculos sanguíneos con solo uno de los miembros de la pareja. Por ejemplo, hijos de otra pareja que se incorporan al núcleo familiar.
- Familia extendida: es aquella que se forma con los demás miembros de la familia como tíos, abuelos y primos.
- Familia monoparental: es aquella que está formada por uno de los dos progenitores (padre o madre) y sus hijos. Esto suele ser consecuencia de muerte, divorcio, abandono o por decisión de tener hijos/as de manera independiente.
- Familia homoparental: es aquella en que los padres son una pareja de homosexual, bien sea de hombres o de mujeres.
- Familia poligámica: se caracteriza por la pluralidad simultánea de esposos o esposas dentro del núcleo familiar. Presenta dos variantes: la del matrimonio basado en la poliginia (unión del hombre con más de una mujer) o poliandria (unión de la mujer con varios hombres).

Volviendo al tema que nos compete, una de las consecuencias del ausentismo escolar más inmediatas es la acumulación de trabajo y de exámenes, los cuales comienzan a formar una carga abrumadora. Si ya era difícil para el/la alumno/a enfrentar el día a día a un ritmo normal, sentir que la próxima vez que se presente en el colegio deberá entregar una cantidad considerable de deberes y superar varios exámenes atrasados, solo empeora las cosas.

Por otro lado, se encuentran los estudiantes que aspiran al premio por asistencia perfecta, el cual pueden conseguir únicamente si no se ausentan ni una vez a lo largo de todo el período. Así como en el caso anterior, esto también puede reflejar problemas emocionales, aunque se canalicen de forma opuesta.

Por estos motivos es muy importante que dentro de la Institución Educativa se encuentre un espacio designado para el Gabinete Pedagógico.

El Gabinete Pedagógico

El *Gabinete Psicopedagógico* es un espacio institucional cuyo accionar profesional en el ámbito educativo involucra dos aristas fundamentales: salud y educación. Sus funciones específicas son asesoramiento y orientación a todos los actores institucionales, siendo sus ejes de acción a nivel preventivo y asistencial.

La psicopedagogía es la disciplina aplicada que estudia los comportamientos humanos en situación de aprendizaje, como son: problemas en el aprendizaje y orientación vocacional. En ella se interrelacionan la psicología evolutiva, la psicología del aprendizaje, la pedagogía, la sociología, la didáctica, la epistemología, la psicolingüística, la psicología cognitiva, la psicología general entre otras. Su acción está dirigida a la orientación en: desarrollo de auto esquemas, pautas de crianza, educación compensatoria, prevención de conductas disruptivas, evaluación de acciones administrativas. Por tal motivo, la acción psicopedagógica está directamente vinculada con el análisis, planificación, desarrollo y modificación de procesos educativos. Las áreas de trabajo de la psicopedagogía son:

- *La atención a la diversidad*: abarca el desarrollo, adaptación e implementación de metodologías didácticas teniendo en consideración las características del alumnado inherentes a su heterogeneidad y sus necesidades educativas particulares.
- *La orientación académica y profesional*: busca la potenciación de la madurez vocacional en el alumnado trabajando el autoconocimiento, ejercitando las estrategias de toma de decisiones y dotando de la información necesaria.
- *La acción tutorial*: es la orientación planteada directamente desde el aula. Se centra en la formación en valores, la resolución de conflictos, aprendizaje de habilidades sociales, realización de tareas de concienciación social, entre otras. Es el nexo de unión entre los conceptos de formación académica y educación en el sistema educativo.

Pero esta situación problemática del ausentismo escolar trae aparejada un grave problema que es el aprendizaje discontinuo o escaso, lo que provoca que el alumno/a baje su rendimiento académico o no pueda alcanzar las expectativas de logro que pretende el docente.

El docente debe trabajar en conjunto tanto con el director/ra de la institución, con un equipo de contención pedagógico (Psicólogos, Pedagogos, Asistente Social) y sobre todo con los padres, los cuales deben mostrarse predispuestos y comprometidos con la educación de sus hijos/as. Lamentablemente en ocasiones muy

marcadas, los padres no acompañan la formación de sus hijos/as y no muestran ningún interés sobre esto, dejando los niños/as solos y el docente a cargo del grado debe no solo ser quien enseña, sino que su rol se amplía a cubrir estas necesidades que quedan insatisfechas. Esto provoca que el/la maestro/a se corra de su eje y pasa a cumplir otros roles y descuide en cierta forma los meramente educativos.

El docente y su rol

El /la *docente* es aquel individuo que se dedica a enseñar o que realiza acciones referentes a la enseñanza. La palabra deriva del término latino *docens*, que a su vez procede de *docēre* (traducido al español como “enseñar”). En el lenguaje cotidiano, el concepto suele utilizarse como sinónimo de profesor o maestro, aunque su significado no es exactamente igual. El docente o profesor es la persona que imparte conocimientos enmarcados en una determinada ciencia o arte. Sin embargo, el maestro es aquel al que se le reconoce una habilidad extraordinaria en la materia que instruye. De esta forma, un docente puede no ser un maestro (y viceversa). Más allá de esta distinción, todos deben poseer habilidades pedagógicas para convertirse en agentes efectivos del proceso de aprendizaje.

El docente, en definitiva, reconoce que la enseñanza es su dedicación y profesión fundamental. Por lo tanto, sus habilidades consisten en enseñar de la mejor forma posible a quien asume el rol de educando, más allá de la edad o condición que éste posea.

Cabe resaltar que existen docentes en todos los niveles educativos (primario, secundario, terciario y universitario), que pueden ejercer su trabajo en la enseñanza pública o en instituciones privadas. Un docente puede trabajar por cuenta propia (como profesional libre) o bajo alguna modalidad de contratación con su empleador. Además de establecer que existen docentes en diversos niveles también hay que subrayar que estos también pueden clasificarse en función de las asignaturas o materias que impartan en los centros educativos en los que trabajen. De esta manera, podemos encontrar docentes especializados en Matemáticas, en Lengua y Literatura, en Geografía e Historia, en Biología o en Física y Química.

La docencia, entendida como enseñanza, es una actividad realizada a través de la interacción de tres elementos: el docente, sus alumnos y el objeto de conocimiento. Una concepción teórica e idealista supone que el docente tiene la obligación de transmitir sus saberes al alumno mediante diversos recursos, elementos, técnicas y herramientas de apoyo. Así, el docente asume el rol de fuente de conocimientos y el

educando se convierte en un receptor ilimitado de todo ese saber. En los últimos tiempos, este proceso es considerado como más dinámico y recíproco.

Y en cuanto al rol docente podemos hacer mención de lo siguiente: el término *rol* deriva de *role*, un vocablo inglés, aunque su raíz etimológica nos remite a *rôle* (francés). El rol es la función o el papel asumido por un ser humano en un cierto contexto. Docente, por su parte, es el adjetivo que refiere a aquel que enseña. El término también se emplea como sustantivo para denominar a las personas que ejercen la docencia. *El rol docente*, por lo tanto, es la función que asumen los maestros y los profesores. Se trata de un rol complejo que abarca múltiples dimensiones y que tiene efectos importantes en la sociedad. La persona que cumple el rol docente se encarga de educar a otras. En el sentido más básico, brindar educación consiste en suministrar información y desarrollar explicaciones para que los alumnos estén en condiciones de asimilar los contenidos. Por otra parte, implica la transmisión de valores. La sociedad espera, en general, que las personas que ejercen la docencia inculquen valores positivos en los estudiantes: el respeto por las normas, el ejercicio de la solidaridad, etc.

En concreto, a través de determinadas publicaciones, se viene a determinar que un buen rol docente es el que lleva a cabo el profesor que, en pro de enseñar a sus alumnos y de incentivarles y motivarles, lleva a cabo ciertas medidas como estas:

- Utiliza una gran cantidad de recursos interactivos y nuevas tecnologías para conseguir que los alumnos entiendan mejor los contenidos y también para acaparar su atención.
- Alimenta la curiosidad de los estudiantes.
- Reta los conocimientos de los alumnos mediante juegos y actividades que se salen de la “rutina”.
- Fomenta en todo momento la participación de sus estudiantes, así como también de la interacción entre ellos.
- Busca que los alumnos respondan a sus preguntas con sus argumentos.
- Apuesta por utilizar técnicas como el debate para conseguir que sus estudiantes sean capaces de asimilar los contenidos, hacerse sus propias ideas al respecto de determinadas cuestiones y forjar una posición clara. Eso sí, siempre con el diálogo como base.

Además de todo lo expuesto, no podemos olvidar tampoco el hecho de que actualmente el rol docente va mucho más allá. Y es que, en estos momentos, por ejemplo, se hace necesario que sea capaz de detectar, actuar y ayudar en los casos de

bullying, de acoso escolar. De esta manera, es importante que no sólo trabaje la temática en clase para evitar que pueda suceder esa situación, sino que, además cuando descubre, algún caso concreto debe tomar las medidas oportunas en pro de defender a la víctima y de que se depuren responsabilidades por parte de los acosadores. Es importante destacar que el rol docente también exige garantizar la disciplina en el entorno educativo. Los maestros tienen que lograr que los alumnos se comporten de manera adecuada: si no lo hacen, el rol docente también contempla la posibilidad de sancionar las faltas. Tampoco se puede dejar de mencionar que el rol docente abarca cuestiones intangibles y simbólicas, como el aporte de contención a los niños y la construcción de un vínculo de afecto entre el maestro y el alumno.

El alumno

El *alumno* es un concepto que proviene de *alumnus*, un término latino. Esta palabra permite nombrar al estudiante o al aprendiz de una cierta materia o de un maestro. Un alumno, por lo tanto, es una persona que está dedicada al aprendizaje. Según su vínculo con la institución educativa o con la materia en estudio, es posible calificar al alumno de distintas maneras. Un alumno regular, estable u oficial es aquel que asiste con regularidad a un centro educativo y cumple con diversos requisitos para acceder a esa condición (nivel académico, asistencia a clase, etc.). Si el alumno no acude a clases pero rinde exámenes en la institución para conseguir un título, se habla de alumno libre. La idea de alumno también puede aplicarse al discípulo o seguidor de un experto o un artista. En cuanto a nuestra problemática inicial, el ausentismo escolar, lo que pretendemos es buscar distintas herramientas y estrategias para solucionarla o al menos atribuir un pequeño aporte.

Metodología de investigación

Este trabajo fue realizado desde una metodología de investigación cualitativa, donde la recogida de información estuvo basada en la observación de comportamientos naturales, como discursos, respuestas abiertas, entrevistas abiertas para la posterior interpretación de significados. Podemos decir que el método de investigación cualitativo no descubre, sino que construye el conocimiento, gracias al comportamiento entre las personas implicadas y toda su conducta observable.

Este tipo de investigación se desarrolla de acuerdo a etapas y fases. pre-investigación: la primera etapa, que es el diagnóstico; la segunda etapa que es la programación; la tercera etapa de análisis y propuestas.

Los sujetos de investigación

Los sujetos de investigación fueron las docentes de primer grado A-B-C, porque nuestro trabajo se basará en analizar cómo ellos desarrollan diversas estrategias para atender la problemática y proyectarse a resolverla.

Técnicas de recolección

El instrumento de recolección de datos empleado fue la entrevista semiestructurada. En un sentido amplio, la entrevista puede ser definida como una conversación verbal -o forma de comunicación primaria- que es sostenida entre dos o más personas -entrevistador y entrevistado- para un propósito expreso: la obtención de información sobre un objetivo definido. No obstante, a diferencia de la conversación meramente banal, la entrevista se construye a partir del derecho a la pregunta lo que determina que las relaciones entre los interlocutores no resulten en ningún punto simétricas. Si bien el entrevistado se constituye en sujeto activo de la comunicación -al ser la fuente principal de información-, es el entrevistador el sujeto promotor que controla este proceso debido a que conoce los objetivos y fines que persigue con la entrevista. Puede afirmarse, entonces, que la entrevista como técnica de investigación se basa y se organiza en el hábito conversacional y esta conversación, en tanto proceso de intercambio informativo, constituye una forma de acceso al conocimiento que se caracteriza, centralmente, por la dialogicidad. Ahora bien, aunque en la vida contemporánea las entrevistas constituyen elementos esenciales para el proceso de construcción de la realidad, en tanto forma de acceso al conocimiento presenta una historia relativamente corta.

Análisis de la información

A continuación, presentamos la información recabada en las entrevistas y los análisis realizados. La información fue organizada a partir de los relatos de las docentes en categorías que posteriormente se fortalecieron con aportes teóricos. Las principales categorías fueron:

- *Problemas familiares*
- *Problemas en el Aprendizaje*
- *Estrategias docentes para evitar el Ausentismo*
- *Propuestas para atender el ausentismo*

Problemas familiares

El ausentismo por problemas familiares se debe a diversas causas, de acuerdo a la realidad observada en la escuela recuperamos dos de ellas fundamentalmente. *Ausentismo de origen familiar pasivo*: nace como consecuencia de que la preocupación y responsabilidad de la familia hacia la asistencia a la escuela es mínima o nula, motivada por la ausencia de valores culturales. No le dan importancia a la educación, dándose una ausencia de disciplina de los horarios escolares, lo que dificulta la asistencia regular de sus hijos al centro educativo. *Ausentismo de origen familiar desarraigado*: surge normalmente en las familias desestructuradas, con problemas relacionales en el ámbito de la pareja, precariedad en el empleo, adicción a las drogas, etc., lo que dificulta la atención a los menores.

Dentro de estas dos grandes categorías encontradas, definimos tres subcategorías:

Separación de los progenitores

Cuando una pareja decide separarse y poner fin a su unión conyugal comenzando con las formalidades que la ley establece para ello. ¿Cómo afecta a los niños la separación de sus padres? Los *hijos* suelen ser las grandes víctimas de la *separación* de sus *padres*. Para ellos suele ser un hecho más o menos inesperado y que les rompe la estabilidad a la que estaban acostumbrados. Según la edad que tengan, así les afectará la noticia. (Cristina Noriega, doctora en Psicología). Esta situación generalmente se ve reflejada también en las actividades, desempeño y asistencia escolar. A continuación, se mostrarán diversas citas de la entrevista donde queda reflejado el tema tratado:

“los vínculos familiares por ejemplo niños que van y vienen con su papá y su mamá, gran número de ellos son niños de padres separados” (E1).

“su mamá está sobrepasada de problemas y es madre soltera, en más de una ocasión ha marcado el desinterés del padre” (E2).

“también problemas con los vínculos familiares ya que hay niños los cuales tienen padres separados” (E3).

Manutención

La manutención es un beneficio que tiene por derecho desde el nacimiento los niños y adolescente, este beneficio debe ser otorgado únicamente por sus padres o

en su defecto el representante legal; este debe cubrir las necesidades básicas que posea dicho niño o adolescente como: alimentación, salud, vestimenta, recreación y la más importante la educación. Citaremos de las entrevistas donde esto se ve reflejado:

“han manifestado sus enojos por la manutención de sus hijos” (E1).

“que posee necesidad económica, en su mamá se nota con solo mirarla y con diálogos que hemos tenido ambas” (E2).

“disputan la tutela y la cuota alimenticia” (E3).

Tutela

Cuando los padres están separados es importante que no se rompan las reglas, a pesar que uno posea la custodia esto no lo hace libre de su obligación como padre o madre de dicho niño, esto quiere decir que viviendo con él o no esa persona aún debe velar por la cobertura de las necesidades de dicho niño hasta que este posea la mayoría de edad. Citas de las entrevistas:

“la tutela de los chicos son un gran problema” (E1).

“en más de una ocasión ha marcado el desinterés y abandono del padre” (E2).

“y disputan la tutela” (E3).

Problemas en el Aprendizaje

Los problemas de aprendizaje son trastornos que afectan la capacidad de entender o usar el lenguaje hablado o escrito, hacer operaciones matemáticas, coordinar los movimientos o dirigir la atención.

Problemas neurológicos y fonoaudiológicos

Trastorno Neurológico: es cualquier trastorno del cuerpo del sistema nervioso. Las anomalías estructurales, bioquímicas o eléctricas en el cerebro, la médula espinal u otros nervios pueden dar lugar a una serie de síntomas (OMS).

Trastornos fonoaudiológicos: es un tipo de trastorno del sonido del habla, conocido como trastorno articulatorio. Los niños con trastorno fonológico no utilizan ninguno o utilizan alguno de los sonidos para articular palabras que se esperan para un niño de una determinada edad. Citas de las entrevistas:

“niños con problemas neurológicos” (E1).

“se ha sugerido un neurólogo” (E2).

“posibles problemas neurológicos, digo posibles porque en este caso no está diagnosticada por un neurólogo” (E3).

Falta de informes médicos

En pocas ocasiones se les pide a los especialistas un informe médico o certificado, para los padres es insignificante el diagnóstico, en algunos casos no en todos, solo buscan una justificación rápida del problema en cuestión; pero para los médicos que deben responder a las demandas de los enfermos sabemos o debemos saber que no es lo mismo; ya que cada problemática conlleva un sin número de causas y consecuencias sino son tratadas a tiempo. Citas de la entrevista:

“tengo 4 niños con problemas fonoaudiólogos a simple vista porque sus padres no han presentado un certificado que avale dicho problema o dificultad” (E1).

“se han realizado acta de compromiso, se ha sugerido un neurólogo” (E2).

“problemas fonoaudiológicos, posibles problemas neurológicos, digo posibles porque en este caso no está diagnosticada por un neurólogo” (E3).

Estrategias docentes para evitar el Ausentismo

Los docentes deben incentivar a los niños para que vayan a clases, reforzando positivamente su asistencia de manera semanal. Asimismo, hay un trabajo clave con los padres de informarles y ayudarles a que conozcan la importancia de que su hijo concurra a clases y del impacto de su inasistencia sobre su aprendizaje que debiera adquirir para su edad. El trabajo de información desde los docentes hacia los padres debe ser sistemático e integral.

Los padres tienen que saber las actividades diarias que realizan los niños, los aprendizajes que adquieren y también aquello que dejan de aprender si no van a la escuela. El profesor tiene que aprovechar estas instancias de encuentro para averiguar los motivos detrás de las inasistencias, abordar las causas en su conjunto y apoyar, en la medida de lo posible, con herramientas a las familias.

Diálogo con los padres

Los docentes de la institución aseguran que la colaboración de los padres de familia es muy importante en la formación de los niños, por ello solicitan su participación en todas las reuniones que sean convocados para conocer al detalle la situación académica de sus hijos y cuál es su conducta y comportamiento dentro de la institución. Asimismo, en el desempeño académico se notan cambios positivos y un mayor interés por alcanzar mejores calificaciones, pero sobre todo resalta la responsabilidad que muestra para cumplir con tareas y deberes que le corresponden. Citas de la entrevista:

“se llama a los padres para dialogar sobre el tema y buscarle la vuelta, como eso muchas veces no resulta o funciona solo un tiempo” (E1).

“se ha hablado con la madre” (E2).

“se realizan reuniones con los padres para comunicar el proceso de aprendizaje de sus hijos/as, se trata de comunicar la importancia de asistir a clases” (E3).

Elaboración de Actas

Un *acta* es una certificación o testimonio escrito en la cual se da cuenta de lo sucedido, tratado o pactado en oportunidad de cualquier circunstancia que lo amerite, dentro de la institución educativa. Citas de las entrevistas:

“lo primero que realizó son actas, se llama a los padres para dialogar sobre el tema” (E1).

“se ha hablado con la madre, se han realizado acta de compromiso” (E2).

“cuando no se obtiene respuesta favorable se procede hacer un acta” (E3).

En síntesis, las categorías de análisis construidas permitieron no solo analizar y describir el problema de investigación, sino que también nos llevó a construir una propuesta de sensibilización que potencie la importancia de la asistencia escolar.

Propuestas para atender el ausentismo

Nos propusimos diseñar una propuesta de sensibilización dirigida a los padres y docentes, sobre el ausentismo escolar de niños y niñas. Se sugiere: Con una modalidad de taller, trabajar colectivamente para ayudar a las docentes a concientizar

a los padres de esta problemática que afecta a sus hijos/as en el desempeño diario dentro de las aulas y en sus procesos de aprendizajes.

Momento 1: grupo de reflexión donde los padres, madres o tutores expresan, el porqué de que sus hijos/as no asisten a clases frecuentemente.

Momento 2: los docentes exponen preocupaciones respecto al ausentismo

Momento 3: reflexión colectiva y nuevas propuestas para atender problema de ausentismo.

Momento 4: video, recuperando el sentir de los estudiantes.



<https://youtu.be/cJYGrqJ8uyo>

Momento cierre: para finalizar el encuentro se le entregará un sobre a cada padre, madre y/o tutor. Dentro de él, abra un contrato como si estuviera escrito por los/as alumnos/as.

Para que los padres lo lean atentamente y lo firmen, para que se comprometan más a fondo con la educación de sus hijos/as.

<p><u>CONTRATO POR MI EDUCACIÓN.</u></p>
<p>FAMILIA:</p>
<p>EN ESTE CONTRATO QUEDA EXPRESADO LO QUE YO QUIERO PARA MÍ, POR MI FUTURO Y MI EDUCACIÓN.</p>
<p>PARA QUE HAGAS TU PARTE EN MI EDUCACIÓN.</p>
<p>SOLO TE PIDO ESTO:</p>

CADA DIA QUE FALTO AL COLEGIO, TIENE CONSECUENCIAS IRREVERSIBLES EN MI DESARROLLO, TANTO EN MI APRENDIZAJE, COMO EN MI CAPACIDAD PARA HACER AMIGOS. CONSECUENCIAS QUE PUEDEN AFECTARME EL RESTO DE MI VIDA, AL FIRMAR ESTE DOCUMENTO TE COMPROMETES A HACER TU TAREA, LLEVÁNDOME AL COLEGIO TODOS LOS DÍAS Y YO ME COMPROMETO A HACER LAS MÍAS ESTANDO AHÍ.

.....
FIRMA DE LA FAMILIA.

.....
FIRMA DEL DOCENTE FIRMA DEL ALUMNO/A.

Referencias bibliográficas

Soria, A. P. (2016). Tesis: Factores familiares y comunitarios ante el fenómeno del ausentismo de los alumnos de 1° y 2° año de la escuela “Juan Draghi Lucero”. Ciclo de Licenciatura en Niñez, Adolescencia y Familia. Facultad de Psicología. Universidad del Aconcagua. http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitaes/729/tesis-5400-factores.pdf

Rigal, L. y Sirvent, M. T. (2015). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción del conocimiento* (libro en elaboración), cap. 2.

<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-jujuy/metodologia/rigal-sirvent-paradigma-socioeducativo/8008845>

Ministerio de Educación Gobierno de Chile (s/f). Video: CadaDíaCuenta - Terminemos junt@s con el ausentismo escolar. <https://youtu.be/cJYGrqJ8uyo>

Rodríguez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). “Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos” en *Metodología de la Investigación Cualitativa*, capítulo 10, Málaga, Aljibe.

<https://docs.google.com/document/d/1vGTBk6NDhzwoKEmGMjtlx3jwZeJy5Y2GoOi-W1Nxy08/edit?hl=es>

Di Lorenzo, L. (2019). Guía para la construcción de una investigación Acción. Curso: “Investigar las Prácticas docentes”. Programa de acompañamiento a las escuelas. FCH.UNSL. junio de 2019.

Castillo, Y. A. (2014). Factores que inciden en el ausentismo escolar en el nivel básico, República Dominicana.

<https://www.monografias.com/trabajos102/factores-que-inciden-ausentismo-escolar-nivel-basico/factores-que-inciden-ausentismo-escolar-nivel-basico>

Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). “La entrevista cualitativa”, *Investigación educativa*, 63-69, Universidad Arcis. <https://dokumen.tips/documents/aravena-et-al.html>

Quintero, Á. M. (2007). Diccionario especializado en familia y género. Buenos Aires: Lumen humanitas.

Bassi Follari, J. (2014) “Cuali/Cuanti: La distinción paleozoica” en *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2).

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs140279>.

Krichesky, M. (2006). Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=x13TKXKdMw4%3D&tabid=1896>

Centro de Estudios de la Educación Argentina (2015). El ausentismo escolar argentino es el más alto del mundo. Universidad de Belgrano, Año 4 - N° 37 Julio de 2015. http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea/cea_numero_37.pdf

FALTA DE ACOMPAÑAMIENTO ESCOLAR DE PARTE DE LAS FAMILIAS

María del C. Alturria¹

Gianina .A Escudero²

Daniela .G Ferrari³

Resumen

A través de la presente investigación se trata de conocer cuáles son las condiciones de posibilidad que existen en la escuela y la comunidad socio educativa para desarrollar estrategias de integración de los padres con la comunidad. Ante esta situación problemática, llevamos a cabo una investigación en una institución escolar de nuestra localidad. En un primer momento se observó tareas sin completar, cuadernos desprolijos, notas sin firmar, poca concurrencia por parte de los padres/tutores a reuniones, talleres, entre otras actividades en conjunto y se visualizó la necesidad de conocer más de cerca la situación para discutir con las y los docentes alternativas de solución a esta problemática. Se utilizó un diseño de investigación cualitativa para recabar información, aplicándose para ello una entrevista semiestructurada a docentes de la institución. Se identificaron problemas y visualizaron acciones que se consideraron adecuadas a las necesidades y posibilidades.

Situación problemática

La problemática principal que observamos durante nuestras prácticas en la escuela, es la falta de acompañamiento y desinterés escolar por parte de las familias de los/as estudiantes que asisten a dicha institución. Las evidencias que detectamos de ese problema son cuadernos y carpetas incompletas, desprolijas, falta de útiles, falta de compromiso en la higiene personal; los padres tutores no asisten a reuniones

¹ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: carmen.alturria@gmail.com

² Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: gianinaescudero@gmail.com

³ Estudiante del Prof. Universitario en Enseñanza Primaria. UNSL (Sede Tilisarao). Contacto: daniferrari@live.com

escolares, no participan en actividades planteadas que se realizan para el beneficio de la escuela, falta de disciplina, cuadernos de comunicación sin firmar.

Pregunta problema

¿Cuáles son las características del contexto institucional y de las familias que envían a sus hijos a la escuela?

Objetivos

De Conocimiento: Analizar las condiciones institucionales y contextuales que se requieren conocer para propiciar el acercamiento de los padres a la institución.

De Acción: Realizar aportes que contribuyan a la construcción de estrategias de acompañamiento.

Antecedentes

Para fortalecer el trabajo se analizaron antecedentes que daban cuenta de cómo se ha abordado este problema en otros contextos. Seguidamente se presenta uno de los antecedentes que resultó más significativo en el proceso de construcción de la situación problemática y definición del objeto.

Autor: Beatriz Krolow. Nombre de investigación: “La participación familiar en la institución educativa y su relación con el rendimiento escolar de los alumnos”. Objetivo General: - Indagar si existe alguna relación entre la participación de los padres en las diversas actividades educativas de sus hijos con el rendimiento escolar de los alumnos. Este trabajo se lleva a cabo con alumnos de 5 “A” del nivel primario de la escuela Nro. 652 “Homero Enrique Jáuregui” y sus padres, de la localidad de Comandante Andresito, Misiones, Argentina. en el año 2016. Se trabajó con un diseño cuantitativa y cualitativa, El análisis de los resultados obtenidos reflejaron, en primer lugar los alumnos que recibían ayuda en sus hogares presentaban tareas completas y un mayor rendimiento académico; en segundo lugar las familias disponen de poco tiempo e interés, y escaso nivel de escolarización lo que les impide participar en las instituciones educativas y acompañar el proceso educativo de sus hijos y en tercer lugar, el apoyo y la participación familiar es uno de los pilares más importantes sobre los que se construye el proceso de enseñanza aprendizaje.

Marco conceptual

La familia es la principal y primer institución, en cuyo seno el niño entra en contacto con los elementos propios de la cultura y aprende los códigos propios del entorno en el cual pertenece. La familia es el ámbito educativo más significativo en la personalidad y en el proceso de socialización del ser humano. (Entrena y Soriano, 2003). La familia es el primer agente de socialización y desempeña un papel sumamente importante en el desarrollo integral del niño /a. Es por ello que las instituciones educativas comparten con la familia la responsabilidad en la educación, contemplando y ampliando sus experiencias educativas. El niño necesita del grupo social para poder vivir y desarrollarse. El grupo social donde el niño nace también necesita la incorporación de este para mantenerse y sobrevivir. (Eterna y Soriano, 2003).

Las primeras habilidades sociales se reciben en la familia, por ello, la persona adquiere las habilidades básicas para la convivencia entrando en contacto con otros, es más sin los otros no llegaríamos a desarrollarnos (Entrena y Soriano, 2003). Por lo expuesto anteriormente la familia es un contexto de socialización imprescindible para el niño, puesto que durante muchos años es el único y principal ambiente en el cual crece, se desarrolla y adquiere las habilidades básicas y además actúa como filtro, ya que selecciona la apertura y comprensión del niño en relación a lo que lo rodea.

Muñoz Silvia (2005) sostiene que la familia cumple una serie de funciones, las cuales son:

- Mantenimiento: en la cual aseguran la supervivencia del niño/a, a través de la alimentación, del cuidado y de la salud.
- Apoyo: proporcionándole un buen ajuste psicológico, confianza y un sentido de bienestar personal.
- Estimulación: aportan al niño datos que atraen su atención y le proporcionan información sobre el mundo en que se desenvuelven.
- Control: requiere un seguimiento y supervisión de las actividades que realiza el niño.

Entre las funciones mencionadas encontramos que las siguientes tienen estrecha relación con la problemática abordada en la presente investigación: el apoyo, la estimulación y el control. Ambas deben ser tenidas en cuenta para lograr el desarrollo armonioso y responsable del niño/a.

Mari Paz Quintero Fernández (2006), considera que la socialización es el proceso mediante el cual, el individuo es absorbido por la cultura de una sociedad, aprendiendo las normas, valores y costumbres que priman en ella. Es un proceso que se da durante toda la vida, pero que se desarrolla especialmente en los primeros años de vida. Para esta autora, la familia es considerada como la primera y más importante institución socializadora. No es el único agente socializador, pero sí el más importante ya que es el primer agente, el que sirve de referencia al niño, además es el referente con mayor potencialidad afectiva en la vida del niño.

Respecto a este proceso de socialización, los mecanismos que la familia emplea para llevar a cabo es el siguiente:

- Sistema de Interacción: el niño incorpora valores, normas, sentimientos, a través de la interacción que realiza con la familia, conociendo las expectativas y los roles que desempeñan los distintos miembros.
- Relaciones Afectivas: en las que aparecerán conflictos entre ellos: celos, envidias, frustraciones, etc., cuyos modos particulares de resolverlos ayudarán al proceso de socialización.
- Modelo: la familia actúa como modelo, especialmente los padres, y el niño va incorporando a su personalidad aquellas pautas y conductas que percibe y aprende en los demás, principalmente en los más cercanos.

Recompensas y Castigos: por medio de los cuales también se conforma el comportamiento de los hijos.

- Filtro: ya que es la familia quien decide cuándo se incorpora al sistema escolar, el tipo de escuela a la que asistirá, los programas de T.V. que verá, el tipo de formación moral y en valores que tendrá.

Por otro lado, a la hora de aplicar estos mecanismos, la familia se puede encontrar con un dilema respecto al sistema de valores que predomina en la sociedad y los valores propios de su generación. Por lo tanto, este dilema tendrá que ser resuelto de una manera u otra, ya que los niños necesitan límites claros de parte de los adultos con los cuales convive.

Metodología

Para realizar la investigación se utilizó la metodología de tipo cualitativa para recabar la información, aplicándose para ello una entrevista semiestructurada a

docentes de dicha institución. Los sujetos de la investigación fueron 12 docentes de nivel primario y 3 docentes de nivel inicial de la escuela.

Análisis de resultados

A continuación, se presenta las interpretaciones de distintas opiniones que arroja la entrevista aplicada a los docentes en categorías, para caracterizar la falta de acompañamiento y desinterés escolar por parte de las familias.

De los padres/madres

- *Involucramiento del padre y /o la madre con las escuelas:* dos categorías emergieron en relación a este aspecto.

Padres/madres ausentes: conocidos por las y los docentes por habitar en la misma localidad, pero sin vinculación con la escuela y sin involucrarse con las tareas de los hijos.

Acompañamiento mínimo: padres/madres que participan de algunas actividades extraescolares, pero en general no se interesan por informarse sobre sus hijas/os.

Desde la perspectiva de las y los docentes el acompañamiento de los padres tiene directa relación con los aprendizajes de los hijos al punto de afirmar que “explica en gran medida el fracaso escolar” (E1).

- *Modo de comunicación*

Incomunicación: padres/madres a las/ los cuales los docentes no tienen acceso comunicación vía mensaje de textos: padres/madres que generalmente consulta de la obligatoriedad de la citación o justifican su inasistencia por este medio.

- *Información socio laboral de padres/madres*

Desconocimiento: ausencia de registros institucionales que contengan información sobre el perfil familiar y ofrezca elementos planificar en función de potencialidades y carencias del grupo.

Representación imaginaria: caracterización del grupo de padres construida a partir de lo que se dice de ellos en la localidad y las ideas previas respecto al grupo social.

De la Escuela

- *Estrategias de convocatoria – motivación:* en este apartado los docentes relatan cómo hacen ellos/as para captar la atención, los recursos y herramientas que utilizan para captar la atención de los padres/tutores y así ellos puedan asistir o acompañar a sus hijos en la formación educativa.

Prácticas institucionales tradicionales: reuniones de padres.

Talleres: actividades pautadas por el sistema en las que puede participar otros organismos como la jornada de contención familiar, con miembros del hospital.

Diálogos y vínculos amistosos con las madres que eventualmente asisten.

Énfasis en lo positivo: recuperación de aspectos positivos de los estudiantes y señalamiento gradual de aspectos que necesitan ser atendido y pueden ser cambiados.

Del Contexto institucional

Aquí se hace mención al contexto que rodea la escuela, los vecinos y el barrio en general con características y aspectos de la misma, que describen y nos sitúan en este.

- *Situación socioeconómica:*

Económicamente pobre: la escuela se encuentra inserta en un barrio en el que conviven personas de diferentes clases sociales, pero son fundamentalmente pobres.

Socioculturalmente Marginal: los habitantes del barrio trabajan en actividades sencilla, humildes, sus niveles educativos son de escaso a básico.

- *Disponibilidad institucional:*

Perfil docente: 12 de nivel primario y 3 docentes de nivel inicial.

Tiempos disponibles: no se cuenta con horarios especiales, cualquier actividad tiene que hacerse en el horario escolar por la cobertura de seguros.

- *Acciones identificadas colectivamente para favorecer la participación de padres y madres*

En relación a las y los estudiantes:

Suprimir las tareas en la casa, resolviendo todas las actividades de aprendizaje en la escuela para evitar diferencias entre estudiantes que cuentan con algún acompañamiento y otros que no.

Brindar atención de un gabinete psicopedagógicos.

En relación a las actividades con los padres/madres:

Generar espacios de participación de padres en el curriculum, como cursos de cocina o yoga para estudiantes y trabajar los contenidos transversales al mismo en los diferentes espacios curriculares.

Formación a los padres: organización de talleres con psicopedagogas o trabajadoras social para que fortalezcan el acompañamiento.

Conclusión

De acuerdo a la información recaudada en la entrevista a docentes de la institución pudimos dar cuenta que la situación problemática planteada se encuentra reflejada debido a los contextos socio-económico y cultural y las limitaciones propias de los padres.

Las estrategias desarrolladas por la institución no han sido lo suficientemente atractivas o potentes como para generar los lazos de comunicación que se requieren.

La actividad realizada y los diálogos sostenidos han posibilitado visualizar nuevas pautas de acción diferentes e innovadoras a las prácticas habituales de la escuela que pueden redundar en beneficio de padres, madres, estudiantes e institución.

Referencias bibliográficas

Entrena, M. S. y Soriano, A (2003). *Escuela de padres*. Madrid. Nercea

Muñoz, S. (2005). *La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social*. España. Universidad de Huelva.

Quintero Fernández, M. P. (2006). “El papel de la familia en la Educación”, *Revista digital de investigación educativa*, N° 21. <https://docplayer.es/14980212-El-papel-de-la-familia-en-la-educacion.html>