

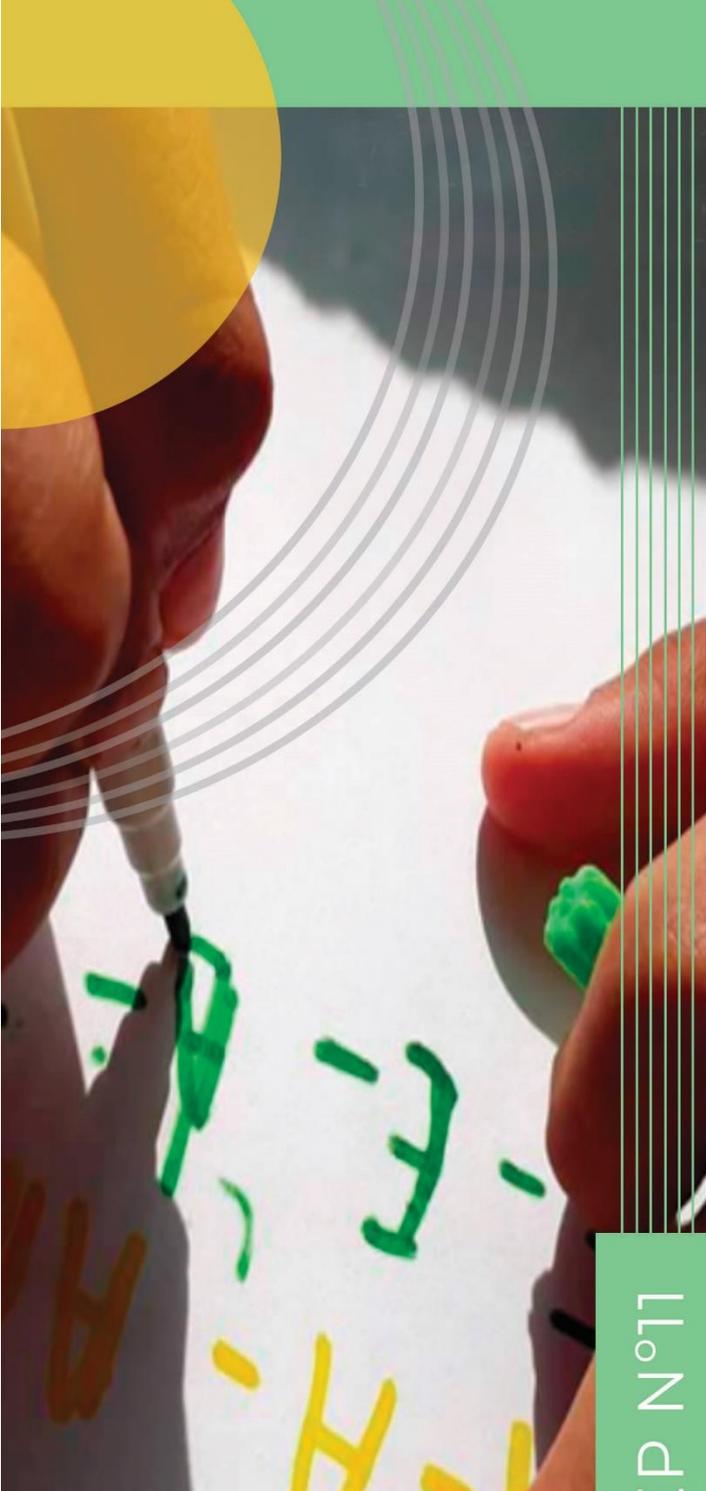


Pluriverso

Revista Digital Educativa

➤ Artículos publicados por:

- Norma Beatriz Glamuzina
Referente de Formación Profesional-Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnológicas-Provincia del Chaco
- María José Ramírez
Johana Edith Baricheval
María Antonella Luraschi
Programa Provincial de Educación Sexual Integral
Dirección de Bienestar Educativo
- Melisa Anabel Florez
Vanessa Evelin Flora
Dirección de Investigación Educativa
- Equipo Técnico Egresar-PMI
- Claudio Núñez
- Araceli Daiana Jetab
Johana Malena Jara
- Equipo de investigación IES "René Favaloro"
- Claudio Núñez
Nilda Ramirez
Lucas Silvestri, y otros.
- Belki Yamili Salum
José Manuel Leguizamón
Gustavo Sader
Celeste Daniela Parra



*La mano que aprieta fuerte la fibra
para que no se le escapen las palabras*

Claudio Núñez (2017)

ReDEP N°11

 **Dirección de Investigación Educativa**
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia Y Tecnología
Chaco Gobierno de Todos

 **Subsecretaría de Infraestructura Escolar**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Coordinación Presupuestaria y Financiera**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Plurilingüismo e Interculturalidad**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Planificación Educativa, Ciencia y Tecnología**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa**
Chaco Gobierno de todos

 **Subsecretaría de Educación**
Chaco Gobierno de todos

 **Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**
Chaco Gobierno de todos

 **CHACO**
Gobierno de todos

ISSN: en trámite

ISSN en trámite

Correo postal 3500 Resistencia, Chaco.

Autoridades

Gobernador de la Provincia del Chaco
Cdr. Jorge Milton Capitanich

Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Prof. Aldo Fabián Lineras

Subsecretario de Formación Docente e Investigación Educativa
Prof. Favio René Alvarenga

Subsecretaria de Educación
Prof. Ludmila Magalí Pellegrini

Subsecretario de Interculturalidad y Plurilingüismo
Prof. Exequiel Bejarano

Subsecretaria de Infraestructura Escolar
C.P.N. Martín Morilla

Subsecretaria de Coordinación Presupuestaria y Financiera
C.P.N. Johana F. Salomón

Subsecretaria de Planificación Educativa, Ciencia y Tecnología
Prof. Claudia Beatriz González

Directora de Investigación Educativa
Lic. Mara J. Romero

Área de producción y difusión

Equipo de trabajo

Dirección general:

Lic. Mara Romero, Mg. Facundo M. Kalin, Prof. Melisa E. Sanchez y Prof. Agustina J. Mieres

Equipo editorial

Prof. Jessica E. Aguirre, Prof. José A. Neziz y Esp. Cynthia E. Mujica

Índice

Desafíos de la Educación Técnico Profesional

Norma Beatriz Glamuzina

..... 6

Camino hacia la Educación Sexual Integral en Chaco: políticas del Programa Provincial de ESI

María José Ramírez, Johana Edith Baricheval y María Antonella Luraschi

.....11

La Educación Técnico Profesional en el Nivel Secundario y Superior de la Provincia del Chaco

Melisa Anabel Florez y Vanesa Flora Evelin.

..... 35

El nuevo Régimen Académico Res 828/2022 y los programas nacionales en el Nivel Secundario en el Chaco

Equipo Técnico Egresar-PMI

..... 59

Investigar en la formación docente es investigar la escuela. Cruces entre la educación pública, la pedagogía y la investigación educativa.

Claudio Núñez.

.....62

¿Cómo hago si no me anda la señal? El desafío de los jóvenes que asisten a una escuela secundaria en el contexto rural de la provincia de Chaco por mantener la continuidad pedagógica en tiempo de pandemia.

Araceli Daiana Jetab y Johana Malena Jara.

.....80

Estudio sobre las decisiones de intervención pedagógica de los profesores del Campo de las Prácticas del Profesorado para la Educación Primaria, en el marco de la enseñanza remota de emergencia. Una primera aproximación.

Equipo de investigación IES “René Favalaro”.

..... 96

Experiencia de Voluntariado Universitario “Reencontrándonos”: Ciclos de acompañamiento y revinculación pedagógica en el IES Ralaxaic Nme’enaxanaxac, desde las voces de voluntarias y voluntarios.

Claudio Núñez, Nilda Ramírez, Lucas Silvestri, y otros.

..... 110

Inclusión de la Contabilidad social y ambiental en la carrera de Contador Público de Universidades públicas chaqueñas

Belki Yamili Salum, José Manuel Leguizamón, Gustavo Sader y Celeste Daniela Parra.

..... 121

Desafíos de la Educación Técnico Profesional

Norma Beatriz Glamuzina

normaglamuzina@hotmail.com

Referente de Formación Profesional

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnológicas

Provincia del Chaco

¿Qué es la Formación Profesional?

Para introducirnos en el tema, es necesario agregar la definición de Formación Profesional, la misma es una modalidad del sistema educativo, correspondiente a la Educación Técnico Profesional (ETP).

La Formación Profesional es el conjunto de acciones que tienen como propósito la formación socio-laboral para y en el trabajo, orientada tanto a la adquisición y mejora de las cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores. La Formación Profesional permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía nacional, regional y local. También contempla la especialización y la actualización de conocimientos y capacidades, tanto de las distintas trayectorias de la ETP como de los niveles superiores de la educación formal.

Un poco de historia

Los inicios de la formación en oficios en el ámbito argentino, datan del año 1871, con la creación del Departamento Agronómico; luego en 1900 se fundó la primera Escuela Profesional de Mujeres de carácter nacional.

El 10 de agosto de 1917 se reglamentó por ley la primera creación masiva, y con sentido federal, de escuelas destinada a la formación profesional. Por Decreto N° 17.584

(1944), se creó la Dirección General de Enseñanza Técnica, con jurisdicción en las Escuelas Industriales y Escuelas Profesionales de Mujeres de carácter nacional.

Con la Ley 15.240 (1959) se crea el Consejo Nacional de Educación Técnica – CONET-¹ bajo cuya jurisdicción quedan todas las escuelas técnicas, que hasta entonces dependían de la Dirección General de Enseñanza Técnica o de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CONAOP).

En 1995, luego de la sanción de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (LTSE) N° 24.049, el CONET fue disuelto. La Educación Técnica desaparece porque fue omitida en la Ley Federal de Educación N° 24.195². Las ENET (Escuelas Nacionales de Educación Técnica) se transfirieron a las provincias. En los años 90' algunas políticas públicas desdibujaron su perfil y vaciaron de contenidos los planes de estudio, intentando sustituir las ofertas tradicionales orientadas al sector socio productivo por aquellas otras que pudieran satisfacer los nuevos requerimientos del sector de servicios.

Afortunadamente en 2005 se sancionó la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (LETP)³, asumida como una reparación histórica para la modalidad. El nuevo marco legal recupera los espacios curriculares que fueron disgregados en el periodo anterior.

Habiendo transcurrido tantos cambios, avances y retrocesos en la modalidad, hoy me interpelan algunos interrogantes, tales como: ¿las ofertas formativas se analizan desde la perspectiva de la demanda socio productiva o de posibles puestos de trabajo? ¿cuáles son los criterios institucionales para la selección de las ofertas formativas? ¿la inserción laboral es medida/registrada en los egresados de Formación Profesional?, ¿existen instrumentos para realizar este seguimiento en las instituciones de Formación Profesional?

En el año 2018 una investigación realizada en el marco del Trabajo Final Integrador⁴, de mi autoría, arroja como resultado que menos del 40% de los egresados de las escuelas tomadas como muestra se insertaron laboralmente o emprendieron su propio negocio.

¹ Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET). Ley N° 15.240 (1959). Presidencia Arturo Frondizi.

² Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Presidencia Carlos Menem.

³ Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (LETP) (2005). Presidencia. Presidencia Néstor Kirchner.

⁴ Glamuzina, Norma Beatriz (2018) *Educación y Trabajo: Un desafío posible*. (Trabajo Final Integrador en el marco de la Licenciatura en Gestión Educativa). Universidad Nacional del Chaco Austral.

Las causas analizadas y puestas en evidencia a través de las diferentes encuestas implementadas, dan cuenta de la falta de vinculación entre las escuelas de formación profesional y el sector socio productivo local y regional, como así también el desconocimiento de ambas partes, escuela-estudiantes, de quienes o cuales son los organismos que apoyan el desarrollo de pequeños emprendedores a través de subsidios o créditos para montar su primer emprendimiento

A la educación se le demanda cada vez más una formación para toda la vida y la tradición formativa difiere acentuadamente de la inserción y, la trayectoria laboral continua al interior de las actividades primarias y secundarias de la producción.

La emergencia de formas nuevas de trabajo o nuevas trayectorias en el ámbito laboral es una realidad innegable y, esta implica la necesidad de alterar la estructura básica de formación educativa tanto para la esfera personal como para la inserción y trayectoria en el mundo del trabajo. Los requisitos establecidos para la formación de los nuevos trabajadores van en aumento desde finales del siglo XX, ya que esta formación necesita ajustarse, y en estos últimos tiempos surgió una preocupación entre la demanda de trabajo más exigente y la oferta de trabajadores con menos preparación, los cambios técnicos e informacionales dan lugar a la aparición de una nueva forma de analfabetismo, el analfabetismo funcional.

Es importante destacar que la escuela no crece o se transforma en la adquisición de entornos formativos con la misma velocidad que lo hace una empresa, por ello no podemos poner la responsabilidad de la formación integral/global de un operario sobre las instituciones. La escuela brinda una formación general sobre el puesto de trabajo, es la empresa la que debe invertir en reconvertirlo por medio de actualizaciones y/o especializaciones, de acuerdo a la especificidad de la tarea que requiera de esa persona.

Si bien el trabajo mencionado fue desarrollado en el año 2018, es necesario mencionar que poco hemos avanzado para modificar la realidad de nuestras escuelas de Formación Profesional y sus egresados.

“Educación y Trabajo: un desafío posible”

La vinculación entre educación y trabajo es dinámica y adquiere rasgos de conflicto en tanto involucra diferentes actores, instituciones y subsistemas sociales. Es imposible que concuerden todos sus objetivos pues responden a esferas de la realidad diferentes. Sin embargo, no por ello no pueden diferenciarse, potenciarse, enriquecerse (Riquelmes, 2006).

Un gran desafío que debemos afrontar desde la Educación Técnico Profesional es el fortalecimiento de la vinculación entre educación y trabajo, para de esta manera mejorar tanto la oferta educativa como la inserción laboral de los egresados.

Algunas acciones jurisdiccionales de las que obtendremos información fehaciente de los nichos de vacancia en cada sector socio productivo y región, es la realización de un estudio de campo pormenorizado, como así también el normal funcionamiento del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (COPET) quien es el organismo encargado de emitir demandas que recoge de todos sus integrantes. Otra opción es la conformación de mesas locales de la que participen todos los sectores productivos/económicos que requieran mano de obra calificada y las instituciones encargadas de la formación para y en el trabajo, y así definir el rumbo de la Formación Profesional para que la misma articule las necesidades y demandas del sistema productivo y las ofertas educativas.

Hoy el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET)⁵ establece líneas de acción estratégicas, desde la implementación de transformaciones curriculares, actualización de las ofertas de Formación Profesional, formación de los docentes en las áreas que así lo demanden, profesionalización del sistema, articulación con otros niveles y modalidades del sistema educativo provincial, investigación y encuentros multisectoriales. En este marco, surge una nueva modalidad de oferta denominada Educación Profesional Secundaria para incluir a estudiantes (entre 15 a 18 años) desvinculados del sistema educativo, a través de la inversión de recursos para que la Formación Profesional, en el campo de las ofertas que responden al sector socio-productivo, inserción laboral, egresados preparados para el mundo



⁵ Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) (1995). Presidencia Carlos Menem.

laboral y productivo. En esta línea el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco está trazando determinadas acciones por la demanda de la sociedad, para la plena recuperación del trabajo productivo y de calidad de la región, respetando el ambiente natural y fomentando prácticas de actividades de que ofrezcan servicios de calidad a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/formacion-profesional/>
- Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) (1959). Ley N° 15.240. Presidencia Arturo Frondizi.
- Ley Federal de Educación N° 24.1995. Año 1993. Presidencia Carlos Menem.
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 (LETP) (2005). Presidencia. Presidencia Néstor Kirchner.
- Glamuzina, N. B. (2018). *Educación y Trabajo: Un desafío posible*. (Trabajo Final Integrador en el marco de la Licenciatura en Gestión Educativa). Presidencia Roque Sáenz Peña, Universidad Nacional del Chaco Austral.
- Riquelme, G. (2006). La relación entre la educación y trabajo: continuidad, ruptura *Anales de la Educación común. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires* y desafíos. Año 2 (5): 69-75.
- Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) (1995). Presidencia Carlos Menem.

Camino hacia la Educación Sexual Integral en Chaco: políticas del Programa Provincial de ESI

María José Ramírez

Johana Edith Baricheval

María Antonella Luraschi

Programa Provincial de Educación Sexual Integral

Dirección de Bienestar Educativo

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco

esi@elechaco.edu.ar

Resumen

En este trabajo describiremos las principales políticas públicas sostenidas por el Programa Provincial de Educación Sexual Integral (PPESI) con el fin de aportar a la comprensión del proceso de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en Chaco.

Entendemos que estas acciones no se dan en el vacío, sino que se enmarcan, por un lado, en el proceso histórico de la ESI en Argentina que tiene como hito la sanción de la ley 26.150/2006 que establece que la Educación Sexual Integral es un derecho. Por el otro, en la provincia del Chaco, donde la planificación y abordaje de las políticas se definen en un escenario complejo, en el que se evidencian distintos posicionamientos y concepciones sobre la educación sexual. Para ello, recurriremos a investigaciones previas, a normativas nacionales y provinciales y a datos construidos por el PPEI.

Palabras claves: Educación Sexual Integral; Derechos; Chaco; Programa Provincial de ESI.

Introducción

Los invitamos a recorrer con nosotras las principales políticas sostenidas por el Programa Provincial de Educación Sexual Integral (PPESI) con el fin de aportar a la comprensión del proceso de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en Chaco. Partimos de la sanción de la Ley N°26.150 (2006) que establece que la ESI es un derecho y el escenario que configura la adhesión a esta política educativa y su implementación en el Chaco. En este contexto es donde el PPEI adquiere un rol muy importante y fortalece el trabajo en torno a la ESI en la provincia.

Veremos en los próximos apartados, caminos íntimamente relacionados: el itinerario de la ESI en nuestro país que incluye los modos en que las instituciones educaron en la sexualidad, los enfoques de la educación sexual previos a la sanción de la ley N°26.150/2006 y el enfoque integral superador de miradas reduccionistas, que marca un antes y un después en la pedagogía de la educación sexual en las escuelas. Este a su vez se intercepta con el camino trazado -de manera reciente- por el PPEI, que implica conocer el estado de situación de la ESI en el Chaco y las principales acciones de este Programa para garantizar su implementación. Para ello, recurriremos a investigaciones previas, a normativas nacionales y provinciales y a datos construidos por el PPEI.

Camino hacia la educación sexual integral en Argentina: “Toda educación es sexual”

En 2006 se sancionó la Ley N°26.150 que establece en el Artículo 1 el derecho de todos los educandos, desde el nivel inicial hasta el superior no universitario, de “recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley N° 26.150, 2006). Si bien la sanción de esta normativa es clave en la institucionalización de la ESI como política pública educativa, es importante señalar que no da inicio al abordaje de la sexualidad en las instituciones escolares. Por el contrario, se puede advertir su presencia en la educación formal desde larga data.

En este sentido, Graciela Morgade (2011) plantea que:

En términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal [se constituye en] un espacio de “performance” de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc. (p.28).

A su vez, la investigación de Connell (2001) permite reconocer el papel activo de las instituciones escolares en la reproducción de representaciones sobre las identidades de género y las maneras de expresarlas, al reforzar la dicotomía entre los géneros a través de los discursos y prácticas que promueven

Los uniformes o las convenciones en el vestir, los baños separados, las formas de dirigirse a otras personas, prácticas como hacer dos filas diferentes para hombres y mujeres, y competencias como “muchachos del salón” contra “muchachas del salón” se encargan de hacer todo el trabajo (p. 162).

También indica el papel de las escuelas en la enseñanza de “una interpretación heterosexual irreflexiva de los deseos de los estudiantes” (Connell, 2001, p. 162), donde la sexualidad se define sobre la base de un futuro de matrimonio y maternidad/paternidad. Esto no sólo invisibiliza otras maneras de vivir y relacionarse sexo-afectivamente, sino que también restringe la sexualidad a la procreación humana, omitiendo la dimensión del goce que históricamente ha sido objeto de tabú.

En otro de sus trabajos, Morgade (s/f) señala sesgos de discriminación entre los géneros que se evidencian en el curriculum formal, por presencia o ausencia, como la historia centrada en los grandes héroes militares o políticos; el canon literario que generalmente admite como “grandes obras” las escritas por varones y la diferenciación de contenidos en educación física entre varones y mujeres. A esto, podríamos añadir el binarismo (femenino-masculino) que atraviesa las disciplinas, por ejemplos las biológicas, y la invisibilización de

otras identidades sexo-genéricas. También los identifica en el currículum oculto⁶, por ejemplo, en las diferenciaciones en las expectativas de rendimiento escolar entre niños y niñas, las imágenes estereotipadas que contienen los materiales didácticos o los lenguajes utilizados de acuerdo al género (alude a investigaciones que dan cuenta que los adjetivos que más escuchan las niñas en las escuelas tienen que ver con su “apariencia” como “linda” o “bonita” mientras que a los varones se les destaca la “fuerza” o “valentía”).

Del mismo modo, menciona el “currículum evadido” u “omitido” que refiere a aquellos saberes que resultan relevantes para las vidas de las personas pero que la escuela no toma, como la sexualidad que ha sido históricamente silenciada impidiendo su abordaje responsable y consciente. Generalmente se la ha presentado como algo “perturbador”, lo que ha desembocado en que se convierta en una de las dimensiones de la subjetividad que más nos cuesta conquistar para conocer y disfrutar sin culpas (Morgade, 2011, p. 36). La autora concibe el abordaje de la educación sexual en las escuelas pendiente de un hilo que se tensa, por un lado, sobre el incentivo de una sexualidad “normal” según las convenciones de una sociedad patriarcal y heteronormada y, por el otro, sobre la contención y represión de dicha sexualidad. Esta tensión

que se despliega en un sistema de sexo-género demarcatorio de sus límites y contenidos pensables e impensables (...) [permite reconocer que] aunque no se plantee de manera explícita, en la educación formal existe desde siempre una ‘educación sexual’ y que su sentido principal es preservar una parte importante del orden social de género establecido (Morgade, 2011, p. 28-29).

De manera que, ya sea por acción u omisión, de manera explícita o implícita, a través de las palabras o los silencios, las instituciones escolares han educado la sexualidad. Por ello, Morgade (2011) sostiene que **toda educación es sexual**, pero también aclara que **no toda educación sexual es integral**. Ahora bien, ¿Qué supone este enfoque? ¿Cómo entiende a la

⁶ Es decir, el currículum no está estipulado en ningún documento pero que tiene lugar en las escuelas y transmite contenidos, ideas, representaciones, modos de ser, sentir y estar en el mundo.

educación sexual? ¿En qué se diferencia de otros enfoques? ¿Cuál ha sido el camino hacia él?

Enfoques de la Educación Sexual

En la historia de la educación se pueden apreciar distintas tradiciones o modelos en la educación sexual (Morgade, 2011). Una de ellas, que ha tenido mayor presencia, se denomina de manera crítica **modelo biologicista**. Este enfoque se centra en el estudio de la anatomía y, eventualmente, la fisiología que interviene en la reproducción, omitiendo la afectividad y las relaciones humanas que dan sentido al uso del cuerpo biológico. Reducida la sexualidad a la reproducción y genitalidad, se concibe como contenido exclusivo de las ciencias naturales o biológicas.

En sintonía con este, el **modelo biomédico** se centra en las “amenazas” de la sexualidad asociadas con las infecciones de transmisión sexual y los embarazos no intencionales, dejando fuera los sentimientos, las relaciones humanas, el deseo, el placer, es decir, “los efectos deseados’ o ‘deseables’ que una sexualidad rica y sana podría aportar a los procesos de subjetivación humana” (Morgade, 2011, p. 38). Desde este enfoque, la sexualidad se asocia con la actividad genital y se entiende que la educación sexual compete al nivel secundario, en particular a las disciplinas biológicas o a la educación para la salud. Además, al concebirla como problema biomédico se asume que el personal idóneo para hablar sobre el tema son los especialistas del campo de la salud, y no la docencia.

El **modelo moralizante** también restringe la sexualidad a la actividad genital, pero se focaliza en su control a través de la abstinencia. Prioriza los sistemas normativos (“el deber ser”) sobre los sentimientos y experiencias de las personas. Los espacios curriculares vinculados a este modelo son los relativos a la formación ética y moral.

Más recientemente emergieron otros modelos como la **sexología**, que plantea que la educación debe enseñar las “buenas prácticas sexuales” para prevenir mitos y creencias y ayudar a explorar los modos personales o compartidos de conocer y disfrutar del cuerpo sexuado. Por su parte, el **enfoque jurídico** tiende a centrarse en los casos de acoso

sexual y violación, como en las distintas formas de violencias. Si bien considera la perspectiva de los derechos humanos, puede reforzar el temor a la sexualidad (Morgade, 2011).

Estos enfoques se constituyen en antecedentes del enfoque integral que sostiene la Ley N°26.150 (2006). Mencionarlos, al igual que los aportes de las pedagogías críticas y los movimientos de mujeres y disidencias sexuales que permitieron develar el papel de la educación en la reproducción de las desigualdades sexo-genéricas, nos permiten dimensionar el carácter procesual de la construcción de la ESI atravesado por luchas, pujas, tensiones y acuerdos, que dieron como resultado esta normativa y que se actualizan de diversas maneras en su implementación.

Integralidad de la educación sexuada

La “I” de “ESI” hace alusión al enfoque integral de la educación sexual que supone comprenderla como la “articulación” no sólo de los aspectos biológicos de la sexualidad, sino también de los psicológicos, sociales, afectivos y éticos que se encuentran involucrados (Ley N°26.150, 2006). En otros términos, la sexualidad se concibe como la “dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (Morgade, 2011, p. 48).

Para garantizar la integralidad del enfoque, se definieron lineamientos curriculares mediante extensos procesos de consulta e intercambios (Res. N°45/2008 CFE)⁷ y se establecieron cinco ejes conceptuales que, interrelacionados, constituyen la ESI: **valorar la afectividad, respetar la diversidad, garantizar la equidad de género, ejercer los derechos, cuidar el cuerpo y la salud**. Más adelante, se promulgó la Res. N° 340/2018 CFE que reitera los ejes mencionados y establece núcleos de aprendizajes prioritarios que se pueden trabajar en cada nivel educativo.

⁷ La resolución también profundiza los propósitos formativos y manifiesta una base de contenidos para abordar, en los que cada jurisdicción podrá fundamentar sus acciones. De este modo, se presentan los contenidos prioritarios para cada nivel obligatorio, así como para el nivel superior, que pueden abordarse desde la ESI.

Este conjunto de normativas, guardan relación con otras que reconocen derechos relativos a educación, salud, cuidado, acceso a la información para tomar decisiones conscientes y responsables, erradicación de las violencias y discriminaciones en sus múltiples manifestaciones, identidad, decisiones sobre nuestras relaciones y nuestros cuerpos, entre otros⁸. De modo que “la norma se nutre del marco de los derechos humanos y se define como parte de las responsabilidades del sistema educativo para cumplir con regulaciones nacionales e internacionales” (Faur, 2018, p. 10). La ESI también incorpora de los aportes de los estudios o perspectiva de género, la cual aparece mencionada en uno de sus ejes conceptuales y en los lineamientos curriculares. La perspectiva de género es un enfoque fundamental para entender y contextualizar los conocimientos, pero también para colaborar en la modificación de estructuras patriarcales que reproducen y sostienen injusticias sociales. En la educación se cuenta con un gran caudal de investigaciones que hace más de tres décadas plantean una mirada potente para analizar, reflexionar, describir las desigualdades entre varones y mujeres y, actualmente, se ha ampliado la mirada hacia las diversidades sexo-genéricas.

Esto implica una crítica epistemológica o giro epistemológico en torno a los modos en que se ha construido el conocimiento cimentado en las desigualdades por razones de género, el androcentrismo y la heteronorma, pone en debate las relaciones de poder en el ejercicio de la sexualidad y en el proceso reproductivo, identifica los modos hegemónicos de producción de “lo normal” y, por lo tanto, los estereotipos que estuvieron o están presentes

⁸ Ley N°25.673/2002 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley N°23.849/1990 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley N°23.179/1985 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Ley N°26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; Ley N°26.206/2006 de Educación Nacional; Ley N°26.378/2008 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; Ley N°26.485/2009 de Protección Integral para Prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; Ley N°26.628/2010 de Matrimonio Igualitario; Ley N°26.743/2012 de Identidad de Género; Ley N° 27.234/2015 de Educar en Igualdad; Ley N°27499/2018 “Micaela” de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado; Ley N°27610/2020 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo; Ley N°27636/2021 de Promoción del Acceso al Empleo Formal para Personas Travestis, Transexuales y Transgénero “Diana Sacayán - Lohana Berkins”; Decreto Presidencial N° 476/2021 que establece incorporar la nomenclatura “X” en los DNI para reconocer identidades por fuera del binomio masculino y femenino, conocido como DNI no binario.

en las escuelas reproduciendo la vulneración de derechos. Entendemos que “advertir que las instituciones educativas no son neutrales en términos de género no solo permite dar cuenta de estas prácticas, sino que también estimula la reinención de nuevos horizontes de mayor igualdad y justicia” (Ministerio de Educación de Nación, 2021, p. 16).

En este sentido, la ESI se constituye en una propuesta hacia la justicia de género, que está estrechamente relacionada con lo que Connell (2006) denomina justicia curricular, es decir,

plantear los temas económicos desde la situación de los pobres y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente (p. 64).

Otro enfoque fundamental es la interseccionalidad, la cual, por un lado, muestra cómo se imbrican o interseccionan patrones de opresión y, por el otro, las posibilidades de resistencia a dichos patrones. Desde este enfoque se plantea que las experiencias concretas de discriminación y violencias se configuran en la interacción de distintas dimensiones: clase social, orientación sexual, identidad cultural, identidad de género, edad, corporalidad, diversidad funcional o discapacidad. La implementación de la ESI se constituye en una vía que permite cuestionar aspectos que, social y culturalmente, están profundamente arraigados reforzando estas desigualdades, invisibilizaciones e injusticias.

En definitiva, la ESI promueve el pleno ejercicio de los derechos reconocidos en el plano nacional e internacional. Para ello, busca romper los silencios pedagógicos que son parte de la vida en las escuelas y que han obnubilado por mucho tiempo los temas vinculados con la sexualidad. Desde sus enfoques cuestiona la distribución de los vínculos sociales signados desde una mirada desigual para que prospere una vida emancipada, autónoma y libre de violencias. Busca promover la pedagogía de la confianza, que alude a un modo de mirar al otro/a en el proceso de enseñanza y aprendizaje, una apuesta a que su experiencia existe y no puede ser desconocida, a que su palabra puede ser escuchada, leída, reconocida y reflexionada. Por todo lo expuesto, entendemos que la integralidad también significa

incomodidad, desafío, oportunidad y deconstrucción constante. En otras palabras, supone un horizonte que nos mantiene continuamente en movimiento.

Camino hacia la Educación Sexual Integral en Chaco

La provincia del Chaco se adhirió a la normativa nacional de ESI por medio de la Ley N°1502-E cuyo texto supone un avance en definiciones con respecto a la primera. En principio, establece la ESI como actividad pedagógica, y por lo tanto como responsabilidad de la docencia, concibiendo a esta educación como un componente necesario para mejorar la calidad de vida de las personas (Art.1). Además, señala su obligatoriedad y los principios de gradualidad y especificidad considerando las edades de los educandos y educandas (Art. 3).

Entre los objetivos, incluye garantizar los derechos sexuales y reproductivos desde la perspectiva de género, el respeto por la diversidad y la no discriminación. También menciona la identidad de género y sexual, para que se respete las distintas maneras de vivir la afectividad y sexualidad (Art. 4, a y g). De manera que se encuadra en el enfoque de géneros y diversidades descrito con anterioridad.

Al igual que la normativa nacional, señala la importancia del acceso a la información para tomar decisiones conscientes y responsables sobre la sexualidad⁹ y comparte el Art. 5, que alude a la adaptación de los lineamientos curriculares de la ESI al proyecto institucional de cada comunidad educativa, de acuerdo con su realidad sociocultural. Si bien es importante considerar este aspecto, resulta elemental esclarecer que

aún con la libertad de construcción del proyecto pedagógico institucional de la que gozan los establecimientos y la libertad de elección por parte de las familias, existen leyes nacionales e internacionales respecto a los derechos de niños-as y

⁹ No obstante, especifica ámbitos de aplicación de dichas decisiones: procreación, maternidad, paternidad, prevención del embarazo adolescente, morbimortalidad materna, aborto e infecciones de transmisión sexual (Art. 4, c). Además, destaca su relevancia para prevenir el maltrato y/o abuso sexual, delitos y todo tipo de violencia -discriminación, acoso, hostigamiento, humillación que atenten contra la integridad y diversidad sexual (Art. 4, d).

jóvenes a recibir información que también limitan y brindan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo debería omitir (Morgade, 2011, p. 46).

Ante este artículo 5º, cabe destacar que en el territorio chaqueño aparecen tensiones entre lo que garantiza la ley y los idearios institucionales. La ESI es un campo de disputa de sentido permanente, una herramienta de debate y discusión sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes, pero es fundamental tener en cuenta que el contenido de la normativa ha sido debatido y consultado por lo que, el acceso a la ESI como un derecho es indiscutible. Ningún ideario institucional está por sobre leyes que han sido fruto de luchas y procesos democráticos, que se sustentan en convenciones internacionales en post de garantizar derechos humanos reconocidos a nivel internacional.

Desde 2006 a esta parte, la ESI estuvo incluida en distintas líneas de la cartera educativa de la provincia. En 2021 se creó un Programa específico para garantizar su abordaje en todos los niveles y servicios que comprende el sistema educativo chaqueño, como así también en la formación docente inicial y continúa (Res. N°2417/21). Este Programa depende de la Subsecretaría de Educación y articula con la Dirección de Bienestar Educativo¹⁰, dependencias del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco (MECCyT).

Desde el PPESE se planifican y se ponen en marcha líneas de acción en concordancia con la normativa vigente, la perspectiva de género e interseccionalidad desarrolladas en el apartado anterior, entendiendo que sustentan la integralidad de la educación sexual. Entre ellas, se han aplicado instrumentos de recopilación de información que nos permiten delinear, a grandes rasgos, un estado de situación de la ESI en la provincia que se constituye en el punto de partida de las demás políticas sostenidas por el Programa.

Entre estos instrumentos se destaca una encuesta completada por docentes y/o directivos luego de la realización de la Jornadas Institucionales “ESI es parte de la vida

¹⁰ Esta Dirección a su vez es parte de la Dirección General de Políticas Socioeducativas e Igualdad de Géneros del MECCyT.

escolar” (Resolución N° 1017/21) que tuvo lugar en los primeros meses del 2021. También consideramos los informes de diagnóstico de los acompañantes territoriales ESI y foros del curso docente “Desbordando la ESI”, dos líneas que explicaremos más adelante, que recuperan aportes de docentes.

Un bosquejo del estado de situación de la ESI en el Chaco

Hemos identificado que la mayoría de las instituciones escolares están al tanto de la ESI y que evidencian distintos grados de avance en cuanto a su implementación. Algunas están realizando pasos firmes hacia el enfoque integral y, en otros casos, prevalecen otros enfoques. En general, prima el enfoque biomédico, muchas veces en yuxtaposición con el enfoque moralista, puesto que los temas de la ESI más recurrentes son las infecciones de transmisión sexual, los métodos anticonceptivos, los embarazos no intencionales, los “caracteres sexuales” o “cambios en la pubertad”. La sexualidad aparece asociada a la actividad genital, como algo “perturbador”, y la ESI se trabaja desde una mirada preventiva. También hemos apreciado la centralidad de especialistas del campo de la salud en roles pedagógicos y que, en varios casos, las actividades se reducen a una charla organizada una o varias veces al año.

No obstante, advertimos diferencias entre los niveles. En el nivel inicial se tienden a trabajar los ejes de la ESI incluidos el cuidado del cuerpo y la salud, la afectividad que tiene un lugar importante, el respeto por la diversidad, el ejercicio de los derechos y en muchos casos se realizaron avances interesantes aplicando la perspectiva de género, por ejemplo, en la elección de juegos o el uso de baños sin distinciones de género. En el nivel primario continúa el abordaje de los cinco ejes, sobre todo el cuidado del cuerpo y la salud, la valoración de la afectividad y el ejercicio de los derechos. Notamos menor presencia de la perspectiva de género y el respeto por la diversidad, y que los temas vinculados a la ESI se comienzan a circunscribir a la prevención o a la genitalidad, principalmente en los últimos años. En el nivel secundario es donde más prevalece el enfoque biomédico, la ESI tiende a reducirse a un espacio específico y a la dimensión biológica. De modo que, es menor su abordaje transversal en los distintos espacios curriculares.

Aunque se puede apreciar una gran variedad de matices, identificamos que los ejes que se abordan en menor medida son el respeto por la diversidad y la equidad de género, lo que se acrecienta en los últimos niveles. La diversidad tiende a ser asociada con la diversidad cultural, omitiendo reiteradamente la diversidad sexual, de identidad de género y funcional.

En cuanto a formación docente en el tema, la mayor parte de las instituciones cuenta con al menos un/a docente con formación en ESI. Entre las propuestas formativas priman las que ofrece el Estado, ya sea a través del Programa Nacional de ESI o el Programa Provincial. Sin embargo, también aparecen ofertas de entidades privadas o religiosas, muchas de las cuales no se ajustan al enfoque integral que sostiene la normativa.

La ESI convoca a distintos actores sociales. Las instituciones escolares suelen articular -principalmente- con los centros de salud, pero también con organizaciones civiles, instituciones del Estado como el registro civil, la policía, las unidades de protección integral, los centros integrales comunitarios, las iglesias, entre otros. Asimismo, realizan propuestas que incluyen a las familias, sobre todo en el nivel inicial y primario.

Entre los obstaculizadores para la implementación de la ESI, la docencia suele mencionar el temor ante las reacciones de las familias y la religión que ha incidido en la presencia del enfoque moralizante en el ámbito escolar. También señalan la falta de formación o la imposibilidad de acceder a esta por mala conexión o las distancias con los lugares donde se concentran las ofertas. Asimismo, indican la falta de tiempo, lo que supone entender a la ESI como una tarea más y no desde un enfoque transversal, desde el cual realizando pequeños ajustes es posible incluirla en la práctica pedagógica cotidiana.

En otros casos, acceder a formación o el acompañamiento por parte de las familias, son interpretados como facilitadores en este abordaje. En este sentido, también destacan la normativa que les sirve a los y las docentes como fundamento para legitimar sus prácticas de ESI, frente a otros y otras docentes, equipos de gestión institucional o las familias. También reconocen la importancia de contar con los materiales que desde la sanción de la ley han llegado a las escuelas y su disponibilidad en formato digital en las páginas oficiales. Sin

embargo, en otros casos, sobre todo en las escuelas rurales, la falta de materiales impresos puede actuar como una dificultad en este proceso.

Políticas sostenidas por el Programa Provincial de ESI

Los datos nos permiten dimensionar la complejidad del proceso de implementación de esta política educativa en el Chaco, en el que se evidencian avances, pero también resistencias que se generan en la interacción con múltiples miradas sobre la sexualidad y el papel de la escuela pública en torno ésta. Entendemos que una de las grandes dificultades tiene que ver con el enfoque, con comprender que la sexualidad no se reduce a la genitalidad, sino que abarca distintas dimensiones de la subjetividad humana que hemos mencionado previamente.

Para acompañar a las instituciones escolares en este camino hacia la integralidad, el PPESI sostiene distintas políticas que pasaremos a describir:

- ❖ **Fortalecimiento del equipo central:** desde su conformación se incorporaron distintos perfiles que permitieron fortalecer al equipo provincial de ESI, lo que responde a una decisión política de las autoridades ministeriales que sostienen la importancia del abordaje de la ESI en el territorio chaqueño. En 2022, por ejemplo, se incorporaron perfiles específicos para cada nivel (inicial, primario, secundario y superior) y algunas modalidades (especial, técnico profesional, jóvenes y adultos/as, contexto de encierro) con el objetivo de favorecer la articulación con las áreas respectivas en el MECCyT y realizar propuestas que consideren las especificidades de cada caso. Así también, se incorporó un perfil para la sistematización de datos que sirvan para evaluar la implementación de las acciones.
- ❖ **Jornadas Institucionales “ESI es parte de la vida escolar”:** en 2021 se realizaron estas jornadas que se constituyeron en cada escuela en un espacio de revisión de las propias prácticas y de planificación situada en torno a la implementación de la ESI. Luego de su finalización, los y las docentes completaron la encuesta aludida en un formulario de Google y elevaron sus planificaciones. Se recibieron respuestas de 1532 instituciones escolares de la provincia.

- ❖ **Red de referentes institucionales ESI:** la Res. N°340/2018 CFE establece que todas las instituciones escolares deben contar con un o una referente de ESI que “lleve adelante un enfoque interdisciplinario, que funcione como nexo con los equipos jurisdiccionales y que actúe de enlace con el proyecto institucional de cada establecimiento” (Art. 3).

Para fortalecer esta línea, desde el 2021 se incluye, en el documento de la Jornada Institucional inaugural del año lectivo, un link de inscripción para que cada institución elija a la o las personas que cumplirán esta tarea. Esto le permitió al PPESI contar con los contactos de los referentes y establecer así una red, vía correo electrónico, a través de la cual se comparten materiales, información de interés y experiencias de ESI en el territorio. También, habilitó el acceso a información sobre la cantidad de referentes en la provincia e identificar las instituciones que aún no han realizado esta elección. En el 2021 se contabilizaron 1780 referentes ESI. Promediando el 2022 el número se aproxima a 1730 y se espera superar la cifra del año pasado.

- ❖ **Encuentros de referentes institucionales ESI y equipos de gestión:** con el objetivo de ofrecer herramientas para el abordaje de la ESI y, sobre todo, para fortalecer la tarea de los y las referentes ESI, se están realizando encuentros con referentes y equipos de gestión en distintas regionales educativas¹¹. Hasta el momento, en Presidencia Roque Sáenz Peña, Juan José Castelli y Resistencia y se prevé que en la segunda mitad tendrán lugar otros tres.

En estos encuentros se parte de un encuadre general de la ESI, se abordan las concepciones de los participantes sobre la sexualidad, se ahonda en los núcleos de aprendizajes prioritarios y ejes de la ESI que trabajan en las escuelas, los que faltan profundizar y los que no se abordan y se solicita que por institución planifiquen acciones concretas para fortalecer la ESI. Se finaliza con una puesta en común del trabajo realizado.

- ❖ **Día ESI del mes:** es un material didáctico que se elabora con el objetivo de reflexionar y actualizar las significaciones de distintas efemérides, desde el enfoque de la ESI. Para

¹¹ Con fines administrativos, el Chaco se divide en diez regionales educativas, algunas de las cuales tienen subsedes con las cuáles se llega a un número total de diecinueve unidades administrativas.

esto se incorporan narrativas que revisan representaciones construidas en el tiempo, que convocan a la reflexión sobre el lugar de las mujeres y la participación de otros colectivos silenciados e invisibilizados a lo largo de la historia. Esto es imprescindible para habilitar la pluralidad de voces que habitan las instituciones educativas y favorecer el fortalecimiento de la implementación de la ESI de manera cotidiana en la vida escolar y comunitaria.

El material se difunde en formato digital vía correo electrónico a todas las regionales educativas y en las redes sociales del MECCyT. También se comparte en la red de referentes ESI, lo que ha dado buenos resultados en términos de llegada a las escuelas.

Hemos advertido una valoración positiva de esta propuesta, tanto en los instrumentos de recolección de información como en los mensajes que continuamente recibe el PPESI en su correo electrónico oficial, principalmente de los y las referentes que comparten fotografías, relatos de experiencias, informes, vídeos, audios, etc., que dan cuenta de su abordaje.

Consideramos que la importancia de esta política curricular radica en que ha instalado en las agendas de las instituciones escolares un día en el que se abordan temáticas de la ESI. No obstante, se tratan de saberes vinculados a la historia, la formación ciudadana, las ciencias sociales, que no agotan la ESI. De manera que su tratamiento debe ser acompañado con otras propuestas basadas en una lectura integral de los lineamientos curriculares y núcleos de aprendizajes prioritarios.

- ❖ **Jornadas Educar en Igualdad:** la Ley N° 27.234/2015 “Educar en Igualdad. Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” establece la obligatoriedad de realizar al menos una jornada anual en todos los establecimientos educativos del país del nivel inicial, primario, secundario y terciario “con el objetivo de que los alumnos, las alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia de género” (Art. 1). Esta Jornada resulta fundamental para que la comunidad educativa tenga un espacio para reflexionar, problematizar y desnaturalizar, las desigualdades de género sostenidas por mandatos que aún operan en la sociedad legitimando distintas formas de violencias.

Para favorecer su implementación, el PPESI efectúa recomendaciones y propone posibles fechas para su realización. En 2021, se recomendó su inclusión entre las actividades en el marco de los 15 años de la ESI, también se sugirieron materiales, recursos y actividades. En el 2022, se vinculó esta Jornada con el “Día ESI del mes”, ya que se propuso realizarla durante el mes de junio, a partir del día 3 en que se conmemora el inicio del movimiento de “Ni una Menos”. Esto se funda en la relación entre la efeméride aludida y el tema de la Jornada. También se elaboraron guías de lectura para los materiales enviados por el Ministerio de Educación de Nación¹² y se recomendaron una serie de actividades para los niveles obligatorios.

Además, la PPESI acompañó la realización de esta Jornada en distintos puntos de la provincia y sistematizó algunas de estas experiencias que serán compartidas con otros equipos jurisdiccionales de ESI, autoridades ministeriales y la comunidad educativa en general a través de distintos formatos.

- ❖ **ESI en territorio:** el programa entiende que para profundizar en la implementación de la ESI resulta fundamental reconocer la gran diversidad que caracteriza a la provincia, revalorizar las experiencias de los docentes y fortalecerlas en el territorio. En el 2021, se recuperaron experiencias educativas de ESI a través de un formulario en línea y correo electrónico, para promover sus análisis y difusión como saberes situados del cuerpo docente.

La apuesta más fuerte tuvo lugar este año a través de la conformación del equipo de acompañantes territoriales ESI. Este equipo está compuesto por diecinueve personas, una por regional educativa, que tienen como función acompañar a instituciones escolares en el proceso de implementación de la ESI. El acompañamiento se divide en tres tramos de tres meses de duración. En cada tramo, cada territorial acompaña a diez instituciones escolares, esto supone, treinta al finalizar el año y un alcance total de quinientas setenta escuelas.

¹² Ministerio de Educación de la Nación (2020) Jornada Nacional Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las instituciones educativas. 1a ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educar_en_igualdad_2.pdf

Entre las tareas, los territoriales inician con un diagnóstico sobre el estado de situación de la ESI en el establecimiento, con base en el cual realizan acciones específicas de acompañamiento como: favorecer la elección del referente ESI, acercar materiales, realizar reuniones de planificación de actividades con los docentes y equipos directivos, promover encuentros de referentes ESI, acompañar actividades organizadas con las familias, estudiantes y otros actores institucionales; articular con otros programas (como “Volvé a la Escuela”, “Plan Nacional de Lectura” o los “promotores socioeducativos”) y actores sociales, como equipos de las regionales o del MECCyT, entre otras. Además, la información que aportan a través de sus informes son claves para seguir bosquejando el estado de la ESI en la provincia y ajustando las acciones del PPESI.

Actualmente se está desarrollando una sistematización de experiencias de ESI con instituciones educativas de la modalidad de educación especial. Se prevé que los resultados sean difundidos en un material, que significa un importante aporte considerando la escasez de producciones sobre el tema.

Conjuntamente con esto, es importante mencionar que integrantes del equipo del PPESI realizan visitas a instituciones educativas de las diferentes regionales educativas de la provincia a fin de dialogar con las y los docentes sobre la implementación de la ESI en tanto fortalezas, obstáculos y desafíos que encuentran.

- ❖ **Formación docente:** los trayectos formativos y orientaciones curriculares promueven la pedagogía del cuidado¹³ y la interdisciplinariedad, así como el tratamiento de temas relevantes para la educación actual, como la erradicación de las violencias por razones de género, derechos de las infancias y adolescencias, nuevas masculinidades, diversidad funcional o discapacidad, interculturalidad, convivencia escolar, abordaje de situaciones complejas, entre otros. Asimismo, buscan revalorizar y legitimar el trabajo docente con

¹³ La pedagogía del cuidado alude a una vinculación entre educación y salud, concebida de manera integral, siendo los docentes quienes despliegan saberes y prácticas ante situaciones complejas o de emergencias. La escuela también es un espacio de cuidado porque promueve y protege derechos en el marco del Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Cuidados, 2021, p: 19

la ESI, para lo cual se los y las invita constantemente a construir conocimientos a partir de la propia experiencia.

Atendiendo a las demandas de la docencia y la responsabilidad del Estado de garantizar la formación docente, gratuita y de calidad, desde el 2020 se gestiona el curso **“Desbordando la ESI”**, que este año presenta su tercera edición y cuenta con tres mil inscriptos e inscriptas de toda la provincia. Esto da cuenta del reconocimiento por parte de la docencia de la necesidad de formación en el tema.

Dicho curso se realiza a través de la plataforma educativa ‘ELE’, dispone del acompañamiento de tutores y tutoras especializados en ESI, incluye foros y encuentros sincrónicos y, dentro de cada tramo, se organizan conferencias en las que participaron importantes exponentes¹⁴. Hasta el momento, cuenta con cuatro cohortes acreditadas para docentes de los tres niveles obligatorios y una cohorte destinada al nivel superior, fruto de la articulación con la Subsecretaría de Formación Docente del MECCyT.

Entre las propuestas de formación, también se incluye el curso **“ESI Construyendo Derechos y ciudadanías plenas”** coordinado por el Equipo Mariposas Mirabal de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, de amplia trayectoria en la temática, que tuvo lugar en 2021 y estuvo dirigido a supervisores/as, equipos directivos, equipos técnicos y docentes.

Se realizan, además, conversatorios y conferencias abiertas a toda la docencia y al público en general, mediante el canal de plataforma educativa ‘ELE’ y redes oficiales del MECCyT¹⁵.

De igual forma, el PPESE formó parte de la Comisión Organizadora del “1er. Congreso del Norte Grande sobre Educación Sexual Integral. 2do. Congreso Regional de

¹⁴ Por ejemplo: la Dra. Graciela Morgade, importante investigadora en temas de ESI; el Equipo de Apoyo y Orientación Escolar del MECCyT, Equipo de ESI con Identidad Indígena la, Lic. Marisa Ronconi coordinadora del Programa Nacional de ESI, entre otros y otras.

¹⁵ Conversatorios y conferencias: Debates Epistemológicos de la ESI; ESI en la organización de la vida cotidiana de la escuela; ESI con identidad: mi cuerpo, mi territorio; Literatura con perspectiva de género; Construyendo Derechos y Ciudadanías plenas desde la ESI; Nuevas masculinidades; ESI balance y desafíos; Lineamientos Curriculares ESI para el Chaco; Conversatorios por Niveles; ESI y Lactancia Materna; Desbordar la ESI; Transiciones hacia una escuela diversa e inclusiva; entre otras.

Educación Sexual Integral con enfoque de Derechos Humanos, Perspectivas de Género y Diversidades sexuales y étnicas. Derechos vigentes y desafíos permanentes”, que se llevó adelante en mayo del 2022. El mismo contó con la participación de autoridades ministeriales y del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Se destaca la relevancia de los espacios de formación que el equipo provincial de ESI desarrolló en este evento, que permitió a más de tres mil docentes acceder a una formación masiva en torno a la ESI, así como el encuentro con educadores y educadoras as de distintos lugares del Chaco y provincias vecinas¹⁶.

- ❖ **Articulaciones con áreas del MECCYT y dependencias del Estado:** estas articulaciones resultan indispensables para concretar las acciones mencionadas. Así, por ejemplo, con el área curricular de la Dirección General de Niveles y Modalidades del MECCyT se colaboró en la producción de propuestas didácticas que transversalizan la ESI, que se socializaron a través de la plataforma educativa ‘ELE’. A su vez, han intervenido en la edición de algunos números del “Día ESI del Mes”. En esta producción también han participado el Programa Educación y Memoria, el INADI, el programa ESI con Identidad Indígena y, recientemente, un grupo de estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNNE, que se encuentran realizando una pasantía en el Programa. Con sustento en esto, destacamos el trabajo colaborativo como un rasgo del PPEESI.

Por otro lado, para el trabajo con estudiantes se articula con la Dirección de Participación y Formación Ciudadana. En 2021 y 2022 se ha participado en distintos encuentros con centros de estudiantes que incluyeron como eje la exigibilidad de la ESI y se tiene planificado continuar con esta línea.

Del mismo modo, son frecuentes los espacios compartidos con el Plan ENIA¹⁷, principalmente en los departamentos en los que actúa (San Fernando, Chacabuco y General Güemes). Este Plan tiene como objetivo garantizar los derechos de las

¹⁶ Exponentes que estuvieron presentes en conferencias propuestas por el PPEESI: Lic. Marcelo Zelarrayán Coordinador del PNESEI; Dra. Paula Fainsod del Equipo Mariposas Mirabal de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

¹⁷ Plan Nacional de prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia.

adolescencias al acceso gratuito a la salud sexual y reproductiva y se encuentra en ciento cincuenta y tres escuelas secundarias mediante un o una acompañante pedagógico. En este sentido, se organizan actividades en conjunto, se acompaña las que promueve y se consultan y difunden los materiales que produce, que incluyen temas prioritarios de la ESI.

Asimismo, se ha iniciado un camino conjunto con el equipo “ESI con Identidad Indígena” que busca el abordaje de esta política respetando las cosmogonías y cosmovisiones de los pueblos indígenas reconocidos en la provincia del Chaco. Además de construir acuerdos, espacios comunes de formación, se avanzó en la construcción conjunta de materiales didácticos.

Así también, el PPESI participa de la Mesa de Participación Estratégica hacia el “Foro Provincial de Formación Docente: “ESI - 15 años: tránsito, metas y desafíos en la Formación Docente, en el marco de la agenda 2030” impulsada por la Dirección de Formación Docente Continua del MECCyT. Este espacio tiene como objetivo planificar estrategias para el fortalecimiento de la ESI en la formación docente continua desde una mirada integral basada en los Derechos Humanos con el aporte y posicionamiento de otras instituciones como el Estado, las familias, organizaciones feministas, movimientos de diversidad socio sexual, agentes de salud, entre otras.

Sin agotar los ejemplos, por último, es importante mencionar el trabajo en conjunto con la Dirección de Diversidad, Disidencia Sexual e Identidad de Género de la Secretaría de Derechos Humanos y Géneros de la provincia, en la elaboración de la Resolución N°1969/2022. Esta resolución brinda un “Marco de referencia para la organización de la vida institucional desde la diversidad” y tiene como objetivo fortalecer el acompañamiento de las trayectorias escolares de las personas trans y no binarias, para construir escuelas más justas, democráticas y que alojen a las diversidades. En sus enunciados establece que los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades de gestión estatal, privada, cooperativa, social y comunitaria indígena de la provincia, deberán adecuar sus acuerdos de convivencias conforme al marco de referencia que la resolución propone.

Consideraciones finales

El camino recorrido por la ESI en nuestro país y provincia reviste una gran complejidad dada por los debates, tensiones, acuerdos y articulaciones que han marcado su historia.

Mirar el pasado, cómo las escuelas han educado en la sexualidad y los enfoques que predominaron en la educación sexual, resulta imprescindible para comprender el punto en el que estamos. El estado de situación de la ESI en el Chaco es otro recurso que nos ayuda a comprender las configuraciones que asume en el territorio, el enorme trabajo que vienen realizando las instituciones escolares para garantizar el derecho a la ESI y la existencia de un Programa específico a cargo de promover esta política educativa en la provincia.

A partir del estado de situación aludido, hemos descrito las principales políticas sostenidas por el PPESI. Entre ellas, se destacan el acompañamiento a docentes, equipos de gestión, supervisores, regionales educativas en actividades y proyectos, o el diseño, elaboración y difusión de materiales didácticos. En efecto, el trabajo sostenido por garantizar procesos de formación para toda la comunidad educativa y las articulaciones con otros actores educativos, áreas y dependencias del Estado. Además, la recepción y sistematización de experiencias, relatos, testimonios, consultas que van proporcionando las instituciones educativas en torno a la ESI.

Todo lo que hemos presentado da cuenta del trabajo sostenido que realiza el PPESI para llegar mediante diferentes acciones a toda la provincia del Chaco. En un momento histórico, post pandemia con todo lo que ha representado, consideramos fundamental seguir defendiendo el enfoque integral, generar espacios de construcción colaborativa y reflexiva que permitan promover ámbitos educativos libres de discriminación y violencias para cada integrante de la comunidad educativa.

Somos conscientes de que aún falta mucho por recorrer y seguimos en la búsqueda de estrategias para sostener el trabajo que se viene realizando. Sabemos que partiendo de la colaboración de las instituciones podremos lograr más avances, desde un enfoque de derechos humanos, géneros y diversidades que se constituye en nuestro objetivo principal.

Referencias bibliográficas

- Connell, R. W. (2001) Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Revista Nómadas*. Bogotá, 14, pp. 156-171. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid. Ediciones Morata.
- Decreto Presidencial N° 476/2021 que establece incorporar la nomenclatura “X” en los DNI para reconocer identidades por fuera del binomio masculino y femenino, conocido como DNI no binario.
- Faur, Eleonora (2018) *El derecho a la educación sexual en Argentina. Aprendizajes para una experiencia exitosa*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. UNFPA.
- Ley N° 23.179 (1985) Ley de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 23.849 (1990) Ley de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.061 (2005) Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.150 (2006) Ley de Educación Sexual Integral. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.378 (2008) Ley de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.628 (2010) Matrimonio Igualitario. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 26.743 (2012) Ley de Identidad de género. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

- Ley N° 27.234 (2015) Ley “Educar en Igualdad. Prevención y erradicación de la violencia de género”. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 27499 (2018) Ley “Micaela” de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 27610 (2020) Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del embarazo. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 27636 (2021) Ley de Promoción del Acceso al Empleo Formal para Personas Travestis, Transexuales y Transgénero “Diana Sacayán - Lohana Berkins”. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina
- Ley N°1502-E (2006) Ley de Educación Sexual Integral. Chaco: Cámara de Diputados de la provincia del Chaco.
- Ley N°25.673 (2002) Ley de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Argentina: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020) *Jornada Nacional Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género: orientaciones para las instituciones educativas*. 1a ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educar_en_igualdad_2.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2021) *Colección Derechos Humanos, Género y ESI*. 1a ed. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.educ.ar/recursos/157474/cuidados>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2022). Hacia el Foro Provincial de Formación Docente. ESI 15 Años: Tránsito, metas y desafíos en la formación docente, en el marco de la Agenda 2030. Provincia del Chaco.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, Graciela (S/F) *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Recuperado de: https://www.edumargen.org/docs/curso25-6/unid04/apunte03_04.pdf

Res. N° 1969 (2022) Marco de referencia para la organización institucional desde la diversidad. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

Res. N° 340 (2018) Ejes conceptuales y núcleos de aprendizajes prioritarios de la Educación Sexual Integral. Puerto Iguazú: Consejo Federal de Educación.

Res. N° 45 (2008) Lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Res. N° 2417 (2021) Programa de Educación Sexual Integral del Chaco. Chaco: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

La Educación Técnico Profesional en el Nivel Secundario y Superior de la Provincia del Chaco

Melisa Anabel Florez
anameli.florez@gmail.com
Vanesa Evelin Flora
vef3126@gmail.com
Dirección de Investigación Educativa

Introducción

La educación técnico profesional (ETP), en Argentina, se puede conceptualizar como aquella modalidad responsable de la formación de técnicos medios y superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional (Do Pico, 2013). Dentro de su marco regulatorio y proyectivo, se inscribe en una perspectiva de formación integral y permanente de las personas desde un enfoque sistémico, para asegurar la ampliación del horizonte formativo de todos los habitantes, y fortalecerla como una de las estrategias fundamentales para la inclusión y equidad social, el desarrollo científico y tecnológico, el crecimiento económico sostenido y la productividad de la economía nacional, dada su particular vinculación con el mundo de la ciencia y la tecnología, del trabajo y de la producción. Ubicarla en la perspectiva estratégica del desarrollo del país para dar respuestas a la heterogeneidad social, económica y productiva, del país y de las diferentes provincias implica identificar los puntos de articulación entre los sistemas formativos y los sistemas socio-productivos y laboral, y establecer las vinculaciones necesarias con los sectores de la ciencia y la tecnología. (Almandoz, 2010).

El objetivo del presente artículo es dar a conocer el estado actual de la ETP de la provincia del Chaco, en el Nivel Secundario y Superior, niveles que se encuentran en plena vigencia y desarrollo, desde una perspectiva que busca promover una formación integral y

permanente. Para ello, se realiza una geolocalización de las escuelas de educación técnica y agropecuaria (EET y EEA) de gestión estatal y sus correspondientes orientaciones y/o especialidades en función de las Regionales Educativas (RE)- que comprenden diferentes localidades y conforman al territorio chaqueño-; de los institutos de educación superior (IES) de todos los tipos de gestión (estatal, privada y social/comunitaria) y sus correspondientes unidades de extensión de servicios (UES), de los cuales se realiza una descripción respecto al tipo de formación que brindan, clasificándolas en híbridas (formación docente y formación técnica), formación docente o técnica exclusivamente; como así también, en áreas formativas en función de las regiones productivas, definidas en el “Plan Estratégico Territorial de la Provincia del Chaco 2018-2025”; la relación entre el sistema formador y las áreas de desarrollo local de los territorios y las comunidades. Por último, se han identificado puntos críticos para fortalecer la ETP.

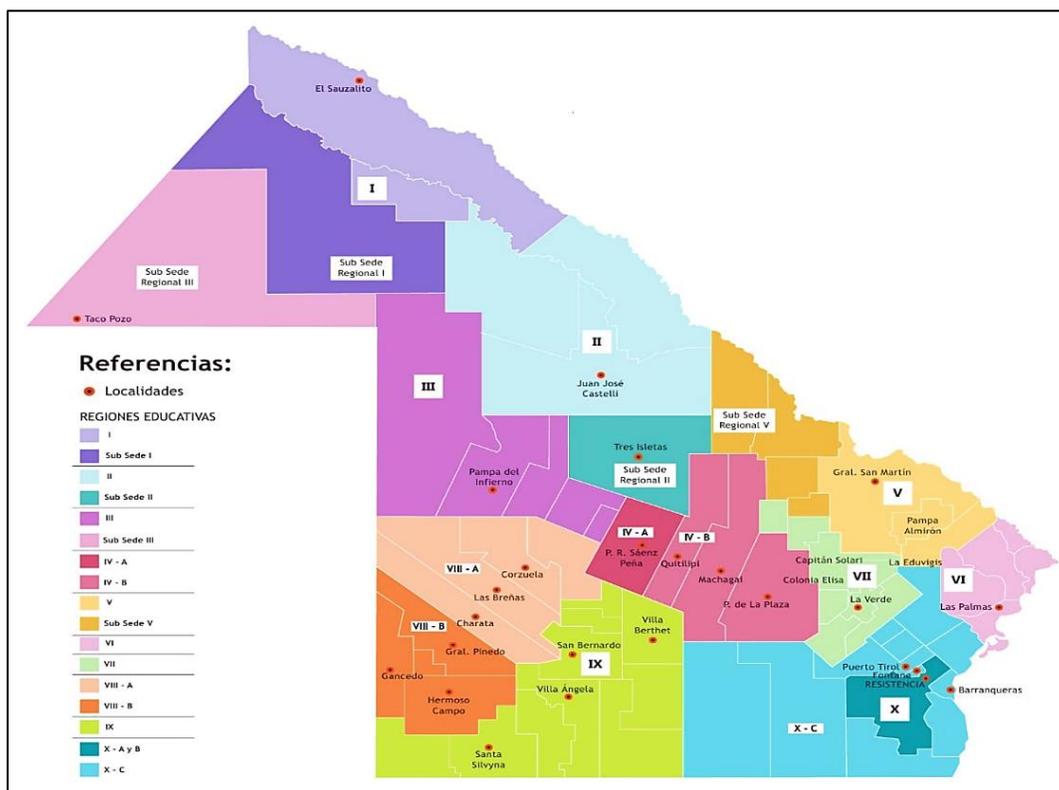
Dicha presentación busca identificar y visibilizar puntos de articulación entre las áreas formativas en las que se agrupan las tecnicaturas en relación con las cadenas de valor y producción local y regional, para fortalecer la ETP de la provincia del Chaco.

Para la recolección y construcción de estos datos se han analizado diferentes bases y documentos ministeriales (provenientes de distintas áreas y direcciones del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Técnica-MECCyT), de fuentes como el relevamiento realizado a los institutos de educación superior (IES) de la provincia en el año 2021 y del presente relevamiento que se viene implementando desde mayo del presente ciclo lectivo 2022, en el marco del Programa de Acompañamiento a la Investigación Técnica (PRODAIT) de la Dirección de Investigación Educativa (DIE) del MECCyT.

Organización del territorio provincial en Regionales Educativas

Para realizar una mejor lectura e interpretación de los datos, es preciso destacar que el territorio chaqueño se encuentra dividido en 10 Regionales Educativas (RE), y a su vez, algunas de ellas en subregionales educativas, como se logra apreciar en el mapa a continuación. En esa distribución, se ubican y geolocalizan las distintas instituciones de ETP tanto de Nivel Secundario como Superior.

Figura 1.- Mapa de Regionales Educativas de la Provincia del Chaco.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología del Chaco. Resistencia, Chaco.

Educación Técnico Profesional - Nivel Secundario

Las escuelas técnicas de educación secundaria tienen por objeto acercar a los jóvenes a las necesidades concretas de los diferentes sectores y a las posibilidades efectivas de desempeño laboral, propiciando la adquisición de capacidades técnico - profesionales requeridas para ello.

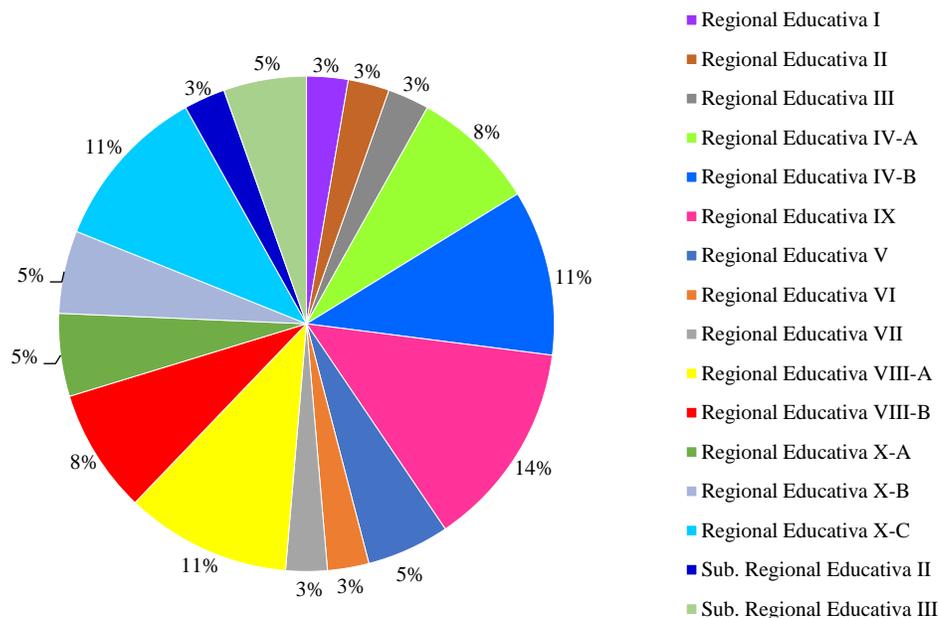
En este apartado se presentan datos referidos a las escuelas técnicas de nivel secundario de gestión estatal, existiendo en el Chaco 37 instituciones de estas características distribuidas en las regionales educativas: I, II, III, IV-A, IV-B, V, VI, VII, VIII-A, VIII-B, IX, X-A, X-B y X-C, de las cuales 9 son agropecuarias, y comprenden las regionales I, Subsede III, IV-B, V, VIII-A, VIII-B, IX y X-B.

Tabla 1: Distribución Territorial de EET y EEA en las Regionales Educativas del Chaco

Etiquetas de fila	Total
Regional Educativa I	1
Regional Educativa II	1
Regional Educativa III	1
Regional Educativa IV-A	3
Regional Educativa IV-B	4
Regional Educativa IX	5
Regional Educativa V	2
Regional Educativa VI	1
Regional Educativa VII	1
Regional Educativa VIII-A	4
Regional Educativa VIII-B	3
Regional Educativa X-A	2
Regional Educativa X-B	2
Regional Educativa X-C	4
Sub. Regional Educativa II	1
Sub. Regional Educativa III	2
Total	37

Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET): Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional. Resistencia, Chaco.

Figura 2: Distribución Territorial de EET y EEA en las Regionales Educativas del Chaco.



Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET): Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional. Resistencia, Chaco.

Se puede observar, a partir de la lectura de la Tabla 1 y Figura 2, que las instituciones de EET y EEA de nivel secundario, de gestión estatal, tienen una mayor concentración en la Regional Educativa IX (Villa Ángela, San Bernardo, Santa Sylvina y Villa Berthet) donde se encuentra el 14% (5 instituciones) del total; siguiendo esta tendencia y representando el 11% del total (4 instituciones) se ubican en las Regionales Educativas IV-B (Quitilipi, Machagai y Pcia. de la Plaza), VIII-A (Charata, Corzuela y Las Breñas) y en la X-C (Barranqueras, Puerto Tirol y Fontana).

Respecto a las orientaciones brindadas por las instituciones antes mencionadas, se puede constatar a través de la Tabla 2 y la Figura 3 (presentados a continuación), que son en total 12 y están relacionadas con los siguientes sectores: Madera y Mueble, Administración, Aeronáutica, Agropecuaria, Construcción, Electromecánica, Electrónica, Energía Eléctrica,

Industria de Procesos, Informática, Mecánica, Metalmecánica y Metalúrgica, Textil e Indumentaria.

En este marco, se puede apreciar que existe una predominancia del dictado de la orientación en Electromecánica en las escuelas técnicas por sobre el resto de las especialidades, representando al 29% del total (16 instituciones), seguidamente y continuando con esta misma tendencia, se encuentran las orientaciones de Construcción con un 17% (9 instituciones), Agropecuaria con 15% (8 instituciones) e Informática con un 9% (5 instituciones) respectivamente. Las demás orientaciones se presentan en porcentajes menores, similares entre sí, a las tendencias mencionadas anteriormente.

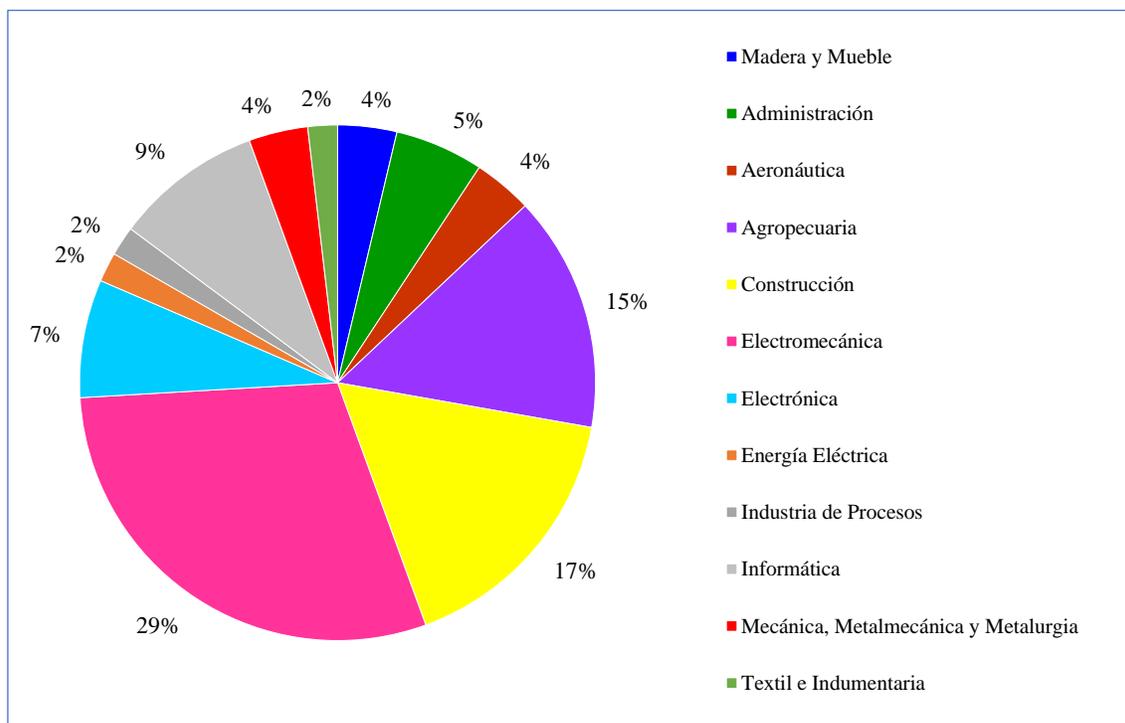
Tabla 2: Geolocalización de Orientaciones de EET en las Regionales Educativas del Chaco.

Orientación	REGIONALES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DEL CHACO																Total
	R E I	R E. II	R E II I	R E I V - A	R E I V - B	R E I X	R E V	R E V I	R E V II	RE VII I-A	R E V II I-B	R E X - A	R E X - B	R E X - C	S u b. R E II	S u b. R E II I	
Madera y Mueble				1	1												2
Administración				1		1						1					3
Aeronáutica													2				2
Agropecuaria	1				1	1	1			1	2					1	8
Construcción				1	1	2					1	1		2		1	9
Electromecánica			1	1	2	2	1	1	1	2		1	1	3			16
Electrónica						1								2	1		4
Energía Eléctrica				1													1

Industria de Procesos										1						1	
Informática				1	1	1						1		1		5	
Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia		1		1												2	
Textil e Indumentaria				1												1	
Total	1	1	1	8	6	8	2	1	1	4	3	4	3	8	1	2	54

Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET): Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional. Resistencia, Chaco.

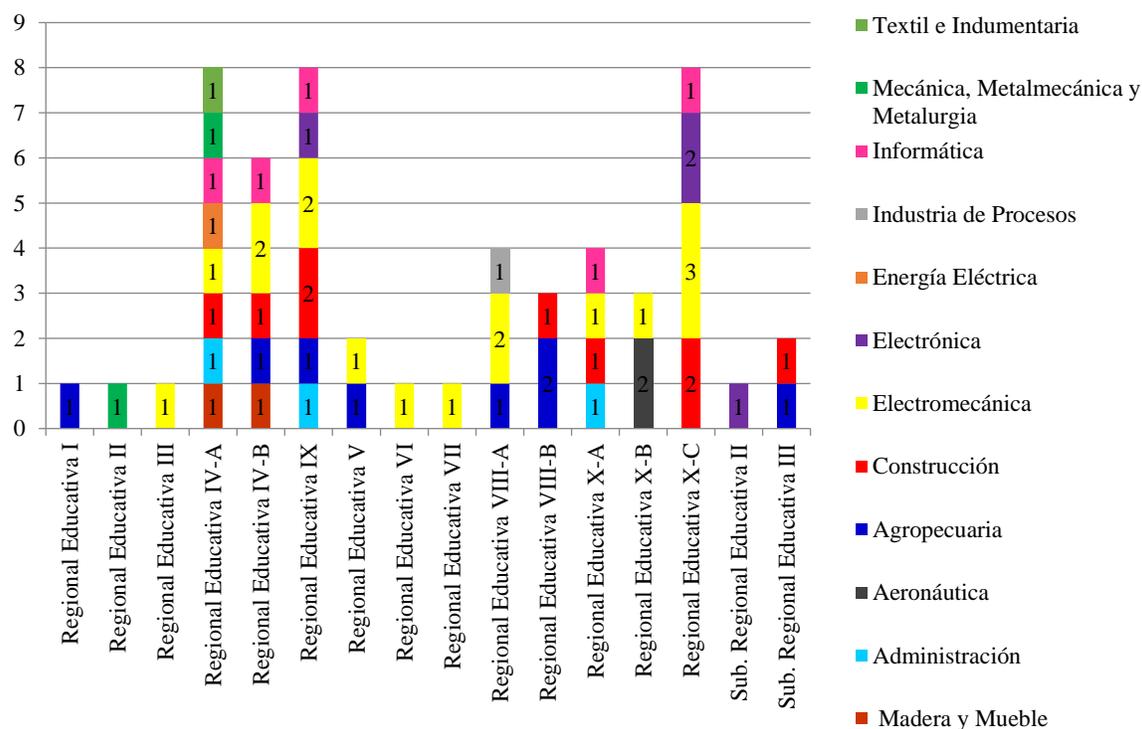
Figura 3: Orientaciones de EET en la Provincia del Chaco



Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET): Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional. Resistencia, Chaco.

La figura 4 representa la geolocalización de las orientaciones en función de las regionales educativas, de esta manera se logra apreciar que la RE IV-A es la que cuenta con una mayor diversidad, brindando propuestas educativas de formación técnica relacionadas con: Madera y Mueble; Mecánica, Metalmecánica y Metalúrgica, Textil e Indumentaria, Informática, Energía Eléctrica, Administración, Construcción y Electromecánica. Asimismo, las regionales IV-B, IX y X-C también se destacan sobre el resto, pero con menor variedad en las orientaciones brindadas.

Figura 4: Geolocalización de Orientaciones de EET en las Regionales Educativas del Chaco



Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET): Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional. Resistencia, Chaco.

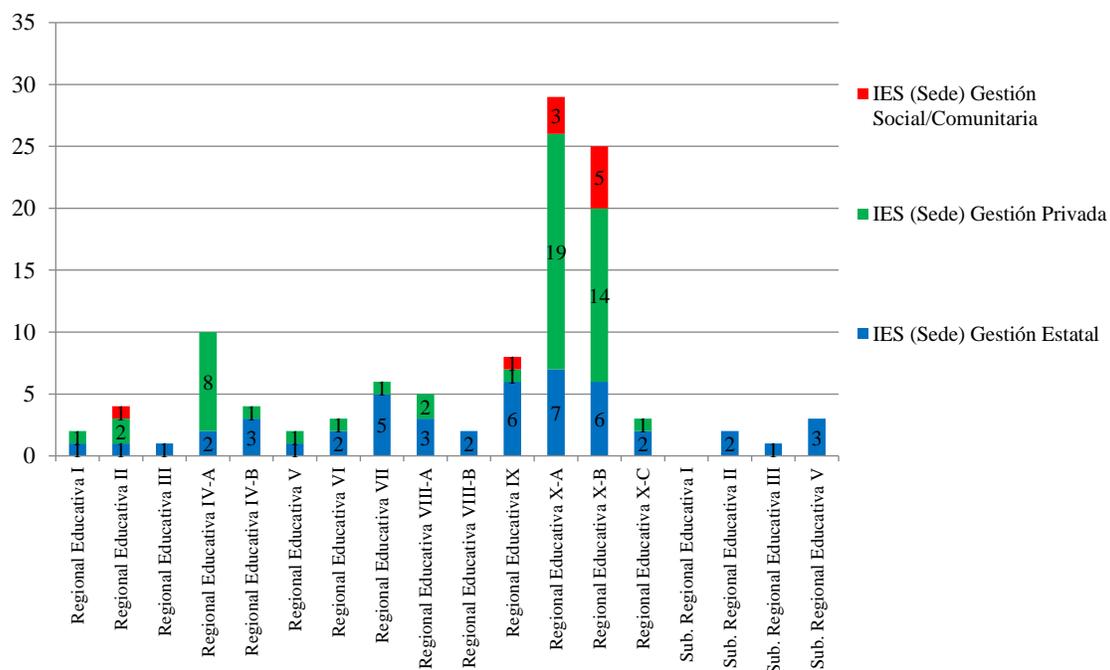
Educación Técnico Profesional - Nivel Superior

La educación técnica de nivel superior tiene por objeto brindar formación profesional y permanente en las diferentes áreas del saber técnico, teórico y práctico, de acuerdo con los

intereses de los estudiantes y la estructura socio-productiva y ocupacional de la comunidad. Dentro del territorio provincial, la misma abarca amplios sectores, encontrándose aproximadamente en un 95% del total de instituciones que brindan formación de nivel superior en el Chaco.

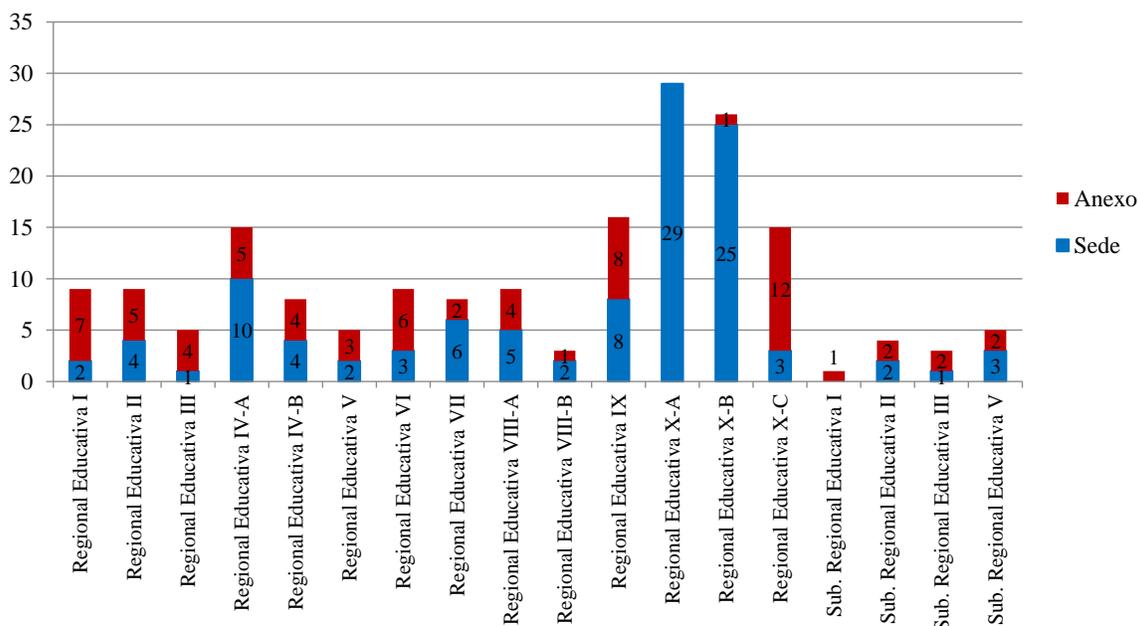
Del relevamiento y análisis de distintas bases de datos de institutos y carreras de los últimos años, se constató que existen en la actualidad 110 Institutos de Educación Superior (IES) cabeceras, de los cuales 48 corresponden a gestión estatal, 52 a gestión privada y 10 a gestión social/comunitaria, y sus respectivas Unidades de Extensión de Servicios (UES) con un total de 69 anexos, distribuidos en todo el territorio chaqueño ubicándose dentro de las distintas regionales educativas. A continuación, en la Figura 5 se presenta esta distribución según el tipo de gestión.

Figura 5: Distribución de IES según Tipo de Gestión por Regionales Educativas del Chaco



Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Resistencia, Chaco.

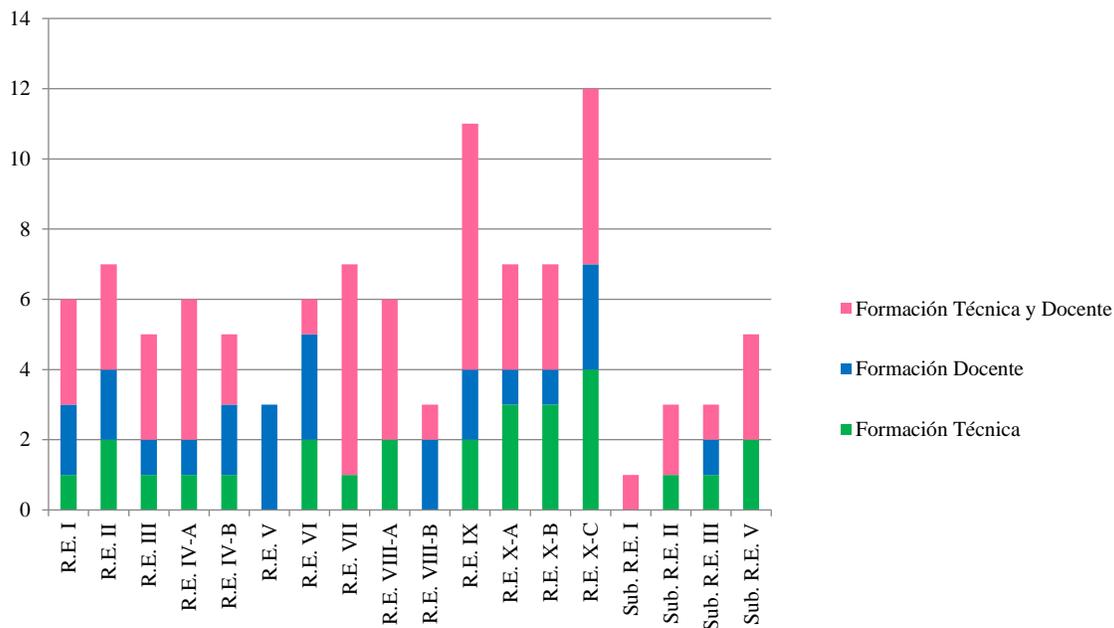
Figura 6: Cantidad de IES y UES por Regionales Educativas de la Provincia del Chaco



Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Resistencia, Chaco.

En la Figura 6, se puede observar una mayor concentración en las regionales educativas X-A, X-B, IX, X-C y IV-A. Por un lado, se evidencia en las dos primeras (X-A y X-B) que se ubica el 50% de los IES cabeceras (29 y 25 institutos respectivamente), esto se debe a que dichas regionales junto con la X-C, también mencionada anteriormente, corresponden a la capital chaqueña. Por otro lado, siguen con menor cantidad la regional IX (8 IES y 8 UES) y la IV-A (10 IES y 5 UES), las cuales corresponden a la 3° (Villa Ángela) y 2° (Pcia. Roque Saenz Peña) ciudades de nuestra provincia. En las demás regionales educativas, la distribución de IES y UES es equitativa y mantienen cierta relación.

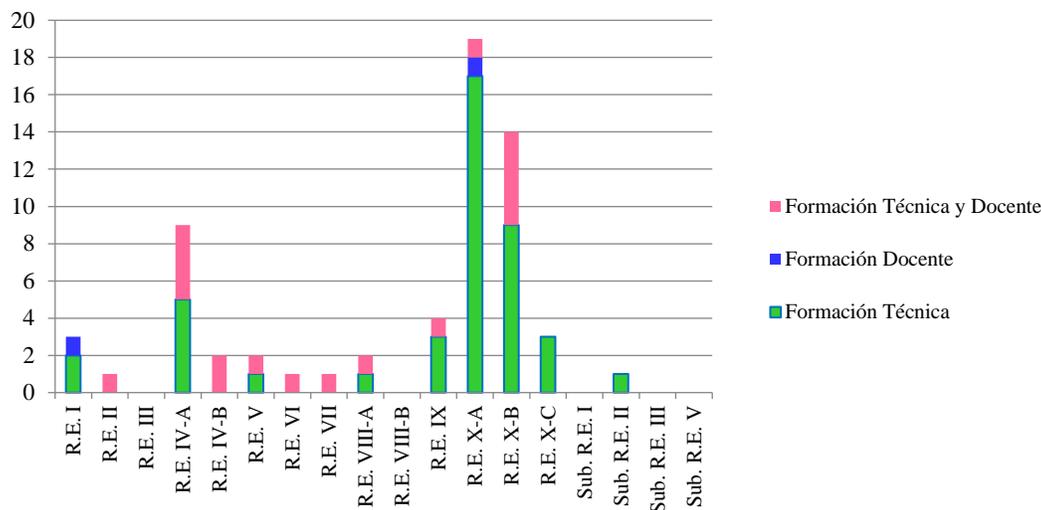
Figura 7: Tipo de formación en IES y UES de Gestión Estatal del Chaco



Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Resistencia, Chaco.

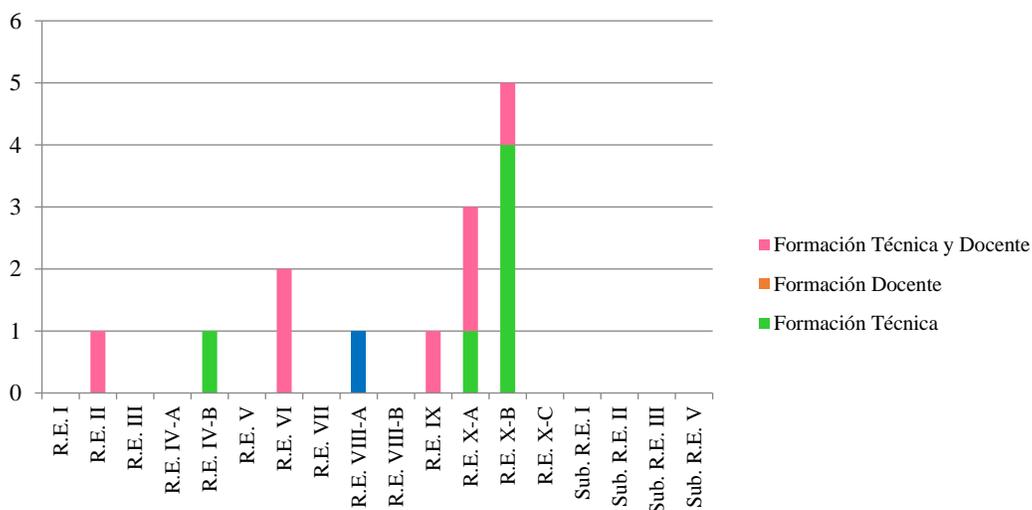
La Figura 7 representa el tipo de formación que brindan los IES y UES de gestión estatal de la provincia en sus distintas regionales educativas, donde aproximadamente el 95% de las mismas cuenta con propuestas de formación técnica, siendo la única excepción la RE V, donde sólo se dictan carreras de formación docente. La gestión estatal de nivel superior cuenta con 48 IES y 55 UES, distribuidos en el territorio provincial con cierto grado de homogeneidad, llegando a todas las regionales y subregionales del Chaco. El tipo de formación que prima en la mayoría de los IES es mixta, es decir, brindan ambos tipos de formación (docente y técnica).

Figura 8: Tipo de formación en IES y UES de Gestión Privada del Chaco



Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Resistencia, Chaco.

Figura 9: Tipo de formación en IES y UES de Gestión Social y Comunitaria del Chaco

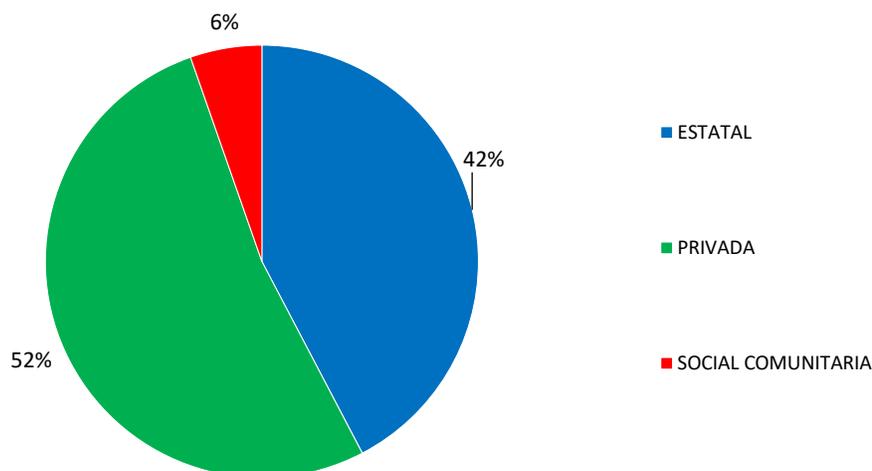


Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT del Chaco. Resistencia, Chaco.

En la Figura 8 se puede visualizar que en los IES (52 instituciones) y UES (10 instituciones) de gestión privada, prevalece por excelencia la formación técnica. Mientras que en la Figura 9 se observa que predomina en la mayoría de los IES (10 instituciones) y UES (4 instituciones) de gestión social y comunitaria, ambos tipos de formación (docente y técnica), ubicadas en 5 regionales educativas de las 7 en donde tienen alcance.

De esta manera, se muestra (ver a continuación Figura 10) que las propuestas de educación técnico profesional se encuentra presentes mayormente dentro de los institutos de gestión privada, representando un 52%, continuando el de gestión estatal con un 42%, mientras que sólo un 6% se ubican en los IES de gestión social/comunitaria.

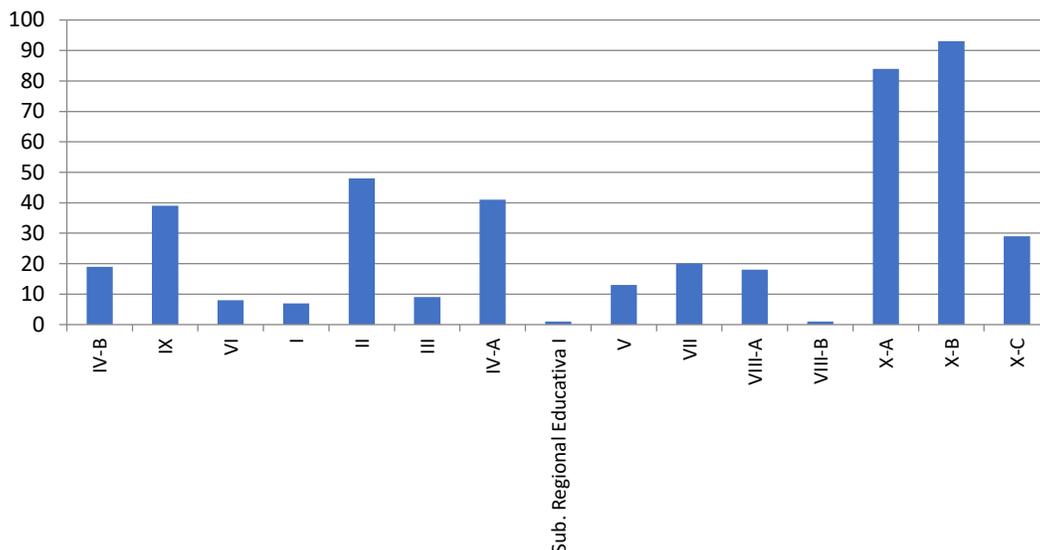
Figura 10: Tecnicaturas distribuidas en los IES en función del tipo de gestión del Chaco.



Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT. Resistencia, Chaco.

En relación a la distribución geográfica de las tecnicaturas que se dictan en los institutos, se puede apreciar en la Figura 11, una mayor predominancia en las regionales educativas X-B y X-A (ambas en la localidad de Resistencia), esto se debe a que aproximadamente el 50% de los institutos se encuentran ubicados en esta localidad.

Figura 11: Tecnicaturas en función de cada regional educativa de la Provincia del Chaco.



Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT. Resistencia, Chaco.

Clasificación de Tecnicaturas en Áreas de Formación

Las tecnicaturas que se dictan en los Institutos de Educación Superior de la Provincia del Chaco se encuentran organizadas y clasificadas en distintas áreas de formación:

- **Socio-humanísticas:** se agrupan las carreras que tienen como objeto lograr una formación universal e integral para el desarrollo del ser humano, valiosa dentro del contexto educativo, profesional, cultural y social, en el que éste se inserta.
- **Servicios:** aglutina a las carreras que forman profesionales para realizar la prestación de determinados servicios o realizar un conjunto de actividades que satisface alguna necesidad humana brindando un producto inmaterial y personalizado.
- **Administración y Gestión:** se clasifican en este grupo las carreras que tienen como objetivo estudiar y analizar aspectos relacionados con la producción, distribución y consumo de bienes y servicios requeridos por la sociedad, investigar las causas de la concentración del ingreso, la dependencia económica, las variables del empleo, las políticas de crédito fiscal y de comercio interior y exterior, proponiendo soluciones a

los problemas que en dichos campos se presenten. Además, se forman profesionales que propicien el logro de los objetivos de las instituciones públicas, privadas y sociales, por medio del aprovechamiento adecuado de sus recursos, mediante la planeación, organización, dirección y control, en las distintas áreas funcionales de diferentes instituciones, organizaciones y/o empresas (personal, finanzas, mercadotecnia, producción e informática).

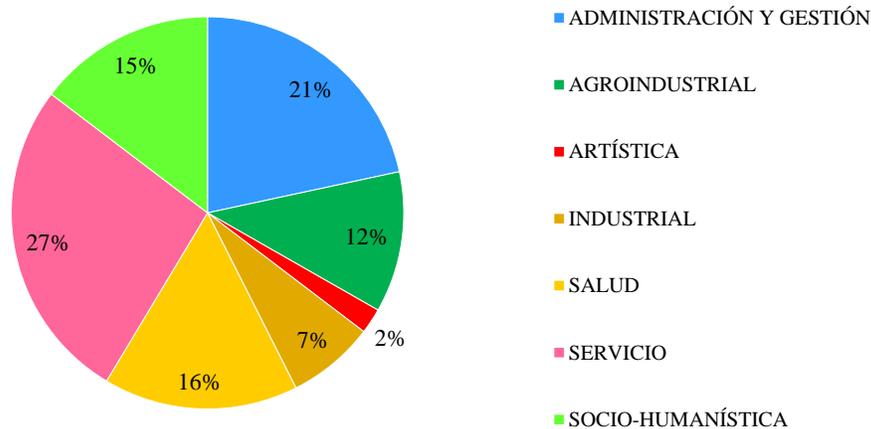
- **Agroindustrial:** Se clasifican en este grupo las carreras que preparan técnicos con conocimientos y habilidades sobre fertilización del suelo, explotación de los recursos naturales (especies animales, vegetales y forestales), así como su conservación y mejoramiento. Comprenden, además, las carreras que brindan conocimientos sobre diagnóstico, prevención y curaciones veterinarias simples; experimentación de métodos de reproducción apícola, pecuaria o ganadera, pesquera, etc., y las que se encargan de la producción, industrialización y comercialización de estos productos y especies.
- **Salud:** en este grupo se encuentran las carreras de nivel técnico superior que brindan los conocimientos y habilidades prácticas para la conservación, prevención de la salud, la atención de enfermedades, rehabilitación de pacientes, atención a la salud buco-dental. También se agrupan aquellas que tienen como propósito preparar técnicos para promocionar en la comunidad programas de asistencia social y desarrollo comunitario (planificación familiar, campañas de vacunación, trabajo social, etc.), y a los técnicos con conocimientos para la aplicación de tratamientos de primeros auxilios, preparados para brindar ayuda a los médicos, cirujanos y enfermeros profesionistas en sus tareas, bajo su asesoría.
- **Artísticas:** en este grupo se ubican las carreras de nivel técnico superior cuyo objetivo es proporcionar los elementos técnicos para expresar ideas o sentimientos, mediante la creación de obras artísticas (pintura, fotografía y grabado; creación, interpretación y dirección de obras musicales; expresión de movimientos estéticos corporales por medio de la danza regional, contemporánea y clásica). Asimismo, se incluyen carreras que brindan conocimientos sobre dibujo y diseño de modas o prendas de vestir, así

como las que brindan conocimientos para el diseño de los espacios interiores y exteriores para crear ambientes agradables y funcionales de acuerdo con las necesidades requeridas de cada espacio.

- **Industrial:** se sitúan las carreras que forman técnicos superiores con capacidad de desarrollo amplio y autónomo en el área de gestión industrial, capaces de planear, organizar, dirigir y controlar los procesos productivos en áreas como planificación, producción, mantenimiento, compras, logística, costos y en cualquier otra área que requiera mejorar los procesos; y con capacidad para transformar las materias primas en diferentes productos elaborados y ámbitos sectoriales según los productos que fabrican, por ejemplo, industria logística, alimentaria, maderera, etc.

En la Figura 12 a continuación, muestra que predominan las tecnicaturas agrupadas en las áreas de formación, correspondiente a: Servicios (27%) y Administración y Gestión con un (21%). Mientras que las áreas que tienen menor desarrollo son aquellas vinculadas a la Industrial (7%) y artísticas (2%).

Figura 12: Áreas de formación presentes en las tecnicaturas de los IES y UES del Chaco

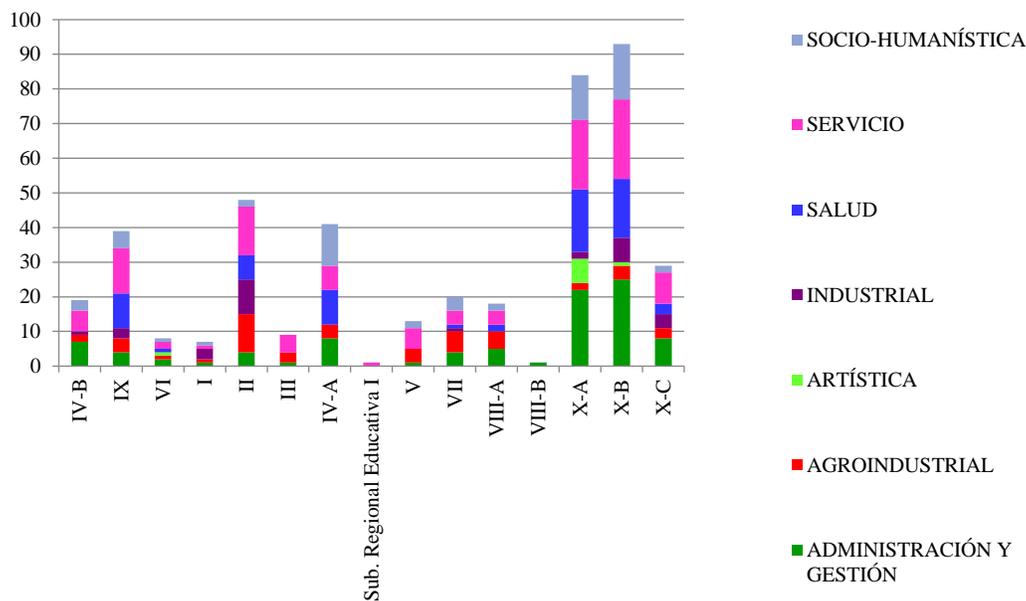


Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT. Resistencia, Chaco.

En la Figura 13, se puede observar que en algunas regionales educativas se concentran determinadas áreas de formación en desarrollo, como ser: la socio-humanística se ubica

primordialmente en las RE XB, XA y IV A, administración y gestión en las RE XB y XA; agroindustrial e industrial en la RE II, artísticas, con un menor porcentaje, se concentra principalmente en la RE X-A, salud en las RE X-A; X-B; IX y IV-A; y la de servicio en las RE XB; XA; II y IX. Observándose asimismo en las regionales XA y XB, variedad de todas las áreas mencionadas.

Figura 13: Tecnicaturas agrupadas por regionales educativas y áreas de formación del Chaco.



Fuente: Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT. Resistencia, Chaco.

Relación entre los Sectores Productivos y las Propuestas de Formación Técnica

En la provincia del Chaco existen sectores productivos emergentes, los cuales se mencionan en el “Plan Estratégico Territorial de la Provincia del Chaco 2018-2025” (estudio del sistema territorial). En el mismo se identifican y distinguen seis regiones productivas, estructuradas en torno a seis nodos urbanos, considerados los más importantes de la provincia, por funcionar como centros de distintos sistemas de servicios y producción, en los

que a su vez se incluyen diferentes localidades y municipios que constituyen a todo el territorio.

Tabla 3: Regiones Productivas, Nodos Urbanos y Actividades Primarias del Chaco.

Regiones Productivas	Nodos Urbanos	Actividades Primarias
Norte	Gral. José de San Martín	Agrícola y Ganadera
Impenetrable	Juan José Castelli	Agrícola, Forestal, Ganadera
Oeste	Charata	Agrícola
Sur	Villa Ángela	Agrícola y Ganadera
Centro	Pcia. Roque Saenz Peña	Agrícola, Forestal, Ganadera
Este	Resistencia	Ganadera

Fuente: Fuente: Dirección de Investigación Educativa. Subsecretaría de Formación Docente e Investigación Educativa del MECCyT. Resistencia, Chaco.

Por su parte, los resultados parciales arrojados hasta el momento en el relevamiento aplicado en el marco del Programa de Acompañamiento a la Investigación Técnica-PRODAIT (aún vigente), muestra que, en algunas localidades y municipios, ubicados dentro de estas regiones productivas mencionadas anteriormente, se desarrollan otras actividades económicas, productivas, sociales y culturales. A continuación, se detallan algunas de ellas, según localidades y regiones:

Región Norte: Pampa del Indio (agricultura y ganadería de pequeños y grandes productores); General San Martín (actividad ganadera).

Región Oeste: Charata (región eminentemente agrícola y ganadera, juzgados de diversas instancias, empresas publicitarias que no se limitan solo a los medios de radio y TV, que demanda la gestión de recursos humanos); General Pinedo (producción agropecuaria, técnica y de formación profesional docente. Las actividades culturales se enmarcan en el desarrollo de danzas folclóricas y de carnavales de verano); Las Breñas (agroindustrial, productora de

maíz, algodón, soja, ganadera; caracterizada por la heterogeneidad social/cultural, crisol de razas, entre inmigrantes, criollos y pueblos originarios).

Región Sur: Villa Angela (agrícola, ganadera, servicios de salud, turismo); San Bernardo (producción agropecuaria); Charadai (región ganadera, y desarrollo de actividades culturales); Villa Berthet (producción forestal, ganadera e industrial); Chorotis (actividad agrícola- ganadera de pequeños productores).

Región Centro: Pcia. de la Plaza (producción agrícola ganadera, maderera y ladrillera, forestal industrial, comercial de servicios y emprendimientos); Pcia. Roque Sáenz Peña (agroindustria, agricultura, producción cerealera, apícola y ganadera, sector público, social y comercial, servicios asistenciales de salud, actividades culturales: artísticas, esculturas, alfarería); Quitilipi (producción ganadera y actividades vinculadas con las áreas humanísticas y sociales; del ámbito pedagógico, social-comunitario, audiovisual y jurídico); Machagai (actividades productivas caracterizadas por el manejo de la madera, desde la materia prima hasta la comercialización de diferentes tipos de muebles. Entre el desarrollo de sus actividades sociales y culturales, se ubica la producción de artesanías, encuentros de emprendedores con productos autóctonos y domésticos; diferentes actividades deportivas en los distintos clubes y asociaciones); Pampa del Infierno (actividad agrícola ganadera por excelencia, utilización de la industria de la madera para la fabricación de hornos de carbón y de muebles); Campo Largo (producción de ladrillos, textil municipal, empresas agrícolas ganaderas rurales, cerealeras, carboneras. Empresas de construcción y diseño de inmuebles y muebles; como microemprendimientos en diferentes rubros).

Región Este: Resistencia (actividades artísticas y producciones culturales, industrial, comercial y social, llevado adelante por organismos gubernamentales, comercios, servicios- previsión de casas, vestimenta, salud y educación. Prevale las actividades correspondientes a la administración municipal y comercial); La Escondida (agrícola ganadera); La Verde (actividades de producción primaria: agricultura familiar y ganadera; actividades secundarias: carpintería de madera, metálica, aserradero y actividades terciarias: panadería, carnicería, verdulería, supermercado, farmacia, ferretería).

Como se puede observar, en algunas localidades, se destacan acciones que forman parte del sector de las industrias culturales¹⁸, tales como las actividades artísticas, culturales, de esculturas, alfarería, danzas, gastronomía, deportivas, entre otras, por lo que parece ser un sector en desarrollo en los últimos tiempos.

Las regiones productivas, mencionadas anteriormente, a su vez comprenden a las regionales educativas donde se desarrollan determinadas áreas formativas correspondientes a la educación técnico profesional (ETP) de nivel superior, como se detalla a continuación:

- **Región Norte:** (RE: V, VI, VII y Subregional V); y áreas de formación con mayor predominancia vinculadas a las de servicio, agroindustrial y administración y gestión.
- **Región Impenetrable:** (RE I, II y Subregional I y II) con la concentración de las siguientes áreas: agroindustrial, industrial y de servicios. También, tienen un porcentaje promedio de desarrollo en el área de salud.
- **Región Oeste:** (RE VIII-A y VIII-B) con las áreas administración y gestión, agroindustrial y de servicio.
- **Región Sur:** (RE IX y X-C) con el desarrollo de la formación enmarcada en las áreas servicio, salud y administración y gestión.
- **Región Centro:** (RE I, II, IV-A, IV-B, VIII-A y las Subregional III), donde las áreas de formación con mayor desarrollo son: industrial, servicio, agroindustrial, salud, administración y gestión.
- **Región Este:** (RE VII, X-A, -X-B-X-C) con las áreas formativas que se encuentran vinculadas a las de administración y gestión, servicio, salud, socio humanística.

En lo expuesto con anterioridad, se puede visualizar que algunas áreas de formación correspondientes a las tecnicaturas que se dictan en determinadas regionales educativas, se encuentran vinculadas a las actividades principales que se enmarcan dentro de las regiones productivas (Plan Estratégico Territorial de la Provincia del Chaco 2018-2025); y a las

¹⁸ Las industrias culturales (IC) comprenden una amplia gama de actividades vinculadas con la creación, producción y comercialización de bienes y servicios culturales. En la actualidad, el Mercado de Industrias Culturales Argentinas trabaja con 16 sectores: Audiovisual, Diseño, Editorial, Videojuegos, Artes Visuales, Teatro, Música, Música académica, Artesanías, Tango, Folclore, Hip Hop, Gastronomía, Circo, Danza y Artes para las Infancias.

identificadas en los resultados parciales arrojados por el relevamiento PRODAIT. Mientras que, en otros casos, esto no sucede. Este punto está sujeto a posteriores análisis, una vez que se cuente con los datos de todos los instrumentos diseñados y aplicados en el PRODAIT.

Aspectos Críticos para Fortalecer

En el marco de este estudio y relevamiento, se han identificado puntos críticos para fortalecer la formación técnica profesional de nivel superior en la provincia del Chaco, los que se encuentran vinculados a:

La falta de formación continua para los técnicos como oportunidad para continuar perfeccionándose, es una dificultad o debilidad que presentan los IES de la provincia, al momento de brindar propuestas formativas con carácter de especialización, puesto que las condiciones tanto a nivel ministerial, como institucional no están dadas. Esto se debe por un lado a que, la formación continua y de capacitación está orientada exclusivamente a la formación docente, no así a la formación técnico-profesional de nivel superior y, por otro lado, a la deficiencia en las instalaciones y recursos disponibles, y en algunos casos ausencia de perfiles profesionales idóneos para tal fin. Esto es un punto a trabajar para fortalecer teniendo en cuenta que desde el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), se establece que la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior, permite iniciar y/o continuar trayectos profesionalizantes a través de procesos de formación desarrollados en áreas específicas, el cual puede adquirir un carácter diversificado o de especialización en determinados sectores profesionales.

La investigación vinculada a la formación técnica es un aspecto importante pero muy poco desarrollado en la provincia. A pesar de que la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior, debe desarrollar funciones relativas a la enseñanza, la investigación, el desarrollo, la vinculación tecnológica y la innovación, en nuestra provincia es una tarea aún pendiente, acción que resultará de gran utilidad, por lo que permitirá relevar diferentes datos vinculados a este ámbito formativo (ETP), inclusive a su vinculación con la comunidad y sector socio productivo, con el fin de generar acciones de intervención que ayuden a mejorar y optimizar el conocimiento, así como promover procesos investigativos y de innovación. Función que

ha sido relegada por muchos años de los institutos de educación superior (IES) y por ende de la formación técnica en este nivel.

En el marco de la educación técnico profesional del nivel superior y de los puntos débiles mencionados, la Dirección de Investigación Educativa (DIE) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT) de la provincia, ha diseñado un Programa de Acompañamiento a la Investigación Técnica (PRODAIT), el que se encuentra actualmente en funcionamiento, a través del cual se ha dinamizado:

Por un lado, un relevamiento de carreras destinadas a los IES (Sede) y sus Unidades de Extensión de Servicio (UES). Para su confección se definieron los siguientes bloques: localidad en el que se ubica el instituto, identificación institucional, tipo de gestión, ámbito: rural o urbano, identificación personal del rector/a, tipo de formación brindada (inicial y continua: formación docente, formación técnica, formación docente y técnica) contemplando los últimos 4 años hasta la actualidad, consignando el nombre de las carreras según Resolución Ministerial de Aprobación; y un bloque exclusivo para formación técnica respecto a las características productivas, sociales y culturales de la localidad y región en el que se inserta cada instituto, y sus vinculaciones con el perfil profesional. Las prácticas profesionalizantes, su entorno formativo y, por último, líneas y/o temáticas de investigación de interés relacionadas a la formación técnica.

Por otro lado, se diseñaron mesas intersectoriales¹⁹ de intervención de alcance local, regional y provincial, de las que participarán actores y actrices de la comunidad, entre ellos: representantes municipales, gubernamentales, productores locales y regionales, docentes de los colegios agropecuario y técnico, rector/a de los institutos de educación superior (IES), docentes y estudiantes de las tecnicaturas con la que actualmente cuenta el instituto. Siendo sus objetivos, generar espacios de intercambios entre el ámbito educativo y el sistema socio productivo regional para analizar el impacto de la Formación Técnica Superior en el desarrollo local de la provincia, y definir líneas de acciones y acuerdos entre los IES y las

¹⁹ Ámbitos de construcción de la pertinencia de las ofertas respecto de los requerimientos de los sectores socioproductivos, socioculturales y de servicios públicos y privados a nivel local, regional y jurisdiccional.

diferentes organizaciones e instituciones en función de las propuestas de formación técnica y las demandas/necesidades de las economías locales/regionales. Al momento, se ha desarrollado una mesa de las cuatro previstas para este ciclo lectivo.

Consideraciones finales

Como conclusiones del trabajo realizado hasta el momento, se puede decir que este tipo de diagnóstico sobre el estado actual de la educación técnico profesional (ETP) tanto del nivel secundario como superior, de los puntos críticos para su fortalecimiento y de las cadenas de valor de la provincia, es interesante en tanto ayudará a construir un estado de situación que permitirá realizar proyecciones en materia de formación, de políticas públicas y de desarrollo económico sustentable para el territorio local, regional y provincial.

En este marco, desarrollar un sistema integrado de educación técnico-profesional que articule entre sí los niveles de educación secundaria, superior y de formación profesional con diferentes instituciones y sectores del ámbito público y privado con la comunidad para establecer y consolidar su vinculación, es objetivo de la agenda política pública provincial. En este punto, se destaca la importancia de continuar diseñando y desarrollando estos dispositivos y espacios para fortalecer el trabajo en conjunto con actores y actrices (representantes de los sectores educativo y de producción) y la generación de conocimientos situados con el objeto de trazar futuras decisiones y acciones de la cosa pública que respondan a ambos sectores, sus demandas y necesidades reales de la provincia.

Referencias bibliográficas

Almandoz, M.R. (2010). *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, UNESCO.
Recuperado de <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/Educacion%20y%20Trabajo%20-%20Articulaciones%20y%20Pol%C3%ADticas%20-%20IIPE%20UNESCO.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2003). *Áreas de Educación Superior Técnica No Universitaria*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003901.pdf>

Poder Legislativo Nacional. (2005). Ley N° 26.058. Ley de Educación Técnico Profesional. Buenos Aires. Poder Ejecutivo Nacional. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>

Resolución 448 (2021). Distribución, demarcación y localización de las Direcciones Regionales Educativas de la Provincia del Chaco. Resistencia, Ministerio de Educación de la provincia del Chaco.

Do Pico, M.V. (2013) Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo. Asociación Empresaria Argentina. Recuperado de https://issuu.com/empresaescuela/docs/trabajo_pp_aea_-_versi_n_publicaci/1

Jacinto, C. (2013) La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, 2 (40): 48-63.

El nuevo Régimen Académico Res 828/2022 y los programas nacionales en el Nivel Secundario en el Chaco

Dirección de Nivel Secundario de la Provincia del Chaco

pmichaco2021@gmail.com

Equipo Técnico Egresar-PMI

Régimen Académico

En el marco de la organización y reestructuración del sistema educativo provincial y en consonancia con los acuerdos aprobados a tal fin, la provincia del Chaco hoy cuenta con un nuevo Régimen Académico (Resolución N° 828/22) a los efectos de reconfigurar los modos de definir las trayectorias de los estudiantes y las condiciones dentro del sistema para garantizar no solo el ingreso, sino también la permanencia y el egreso efectivo con certificación de cada nivel educativo.

En el nivel secundario, este nuevo régimen académico plasma alternativas pedagógicas para que las instituciones educativas (en el marco de su reorganización institucional, organizacional y/o pedagógica) los equipos de gestión, enseñanza y evaluación, puedan delinear acciones para una efectiva escolarización, con el objetivo de sostener las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes que lo transitan.

Egresar – Plan de Mejorar Institucional (PMI) en el Chaco

La dirección de nivel secundario de la provincia del Chaco dispone, como política central y, con el objetivo de acompañar estos procesos que se dan en las escuelas para promover trayectorias reales continuas y completas, un conjunto de programas provinciales y nacionales. En ese marco los programas nacionales para el nivel están orientados a: promover el acceso, fortalecer la permanencia y el egreso efectivo de los estudiantes, a partir de estrategias vinculadas al aprendizajes significativos y relevantes para alumnos del nivel

secundario de la provincia. Todas estas acciones pretenden generar mejoras en las condiciones de escolarización y dar cumplimiento al derecho a la educación.

En este marco se encuadran los lineamientos y orientaciones pedagógicos- didácticos para acompañar las acciones institucionales para poder dar cumplimiento al acceso, permanencia y el egreso efectivo fortalecidos por la presencia de programas nacionales como Egresar Proyecta tu futuro y Puentes de Mejora Institucional.

Para ello se asume la heterogeneidad de los puntos de partida del estudiantado como marco para la definición de los saberes. Esto supone instancias de reconocimiento y recuperación de intereses, experiencias, y biografía de aquellos a través de preguntas, conversaciones, debates, entre otras posibilidades, para la selección de saberes, los cuales se encuentran priorizados en el Res. N° 924/21, además del diseño de estrategias de enseñanza y los criterios de evaluación.

Se conciben las actividades y tareas, necesarias para enseñar, a partir de preguntas, temas y problemas contextualizados y multidimensionales, que requieren conocer conceptos propios de las distintas áreas disciplinares. Estos trayectos articulan diferentes espacios curriculares (materias, talleres u otros) pero no como una sumatoria o yuxtaposición de los mismos, sino en torno de la convergencia de los saberes que aportan para la comprensión de las preguntas en cuestión.

En este sentido, ambas líneas Egresar y PMI, plantean la centralidad de la enseñanza y suponen elaborar nuevas estrategias educativas, fortalecer las trayectorias escolares y los logros académicos de los estudiantes, potenciando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación a ello, las acciones iniciadas por el Plan Nacional de Terminalidad de Nivel Secundario “Egresar. Proyecta tu Futuro” en el ciclo lectivo 2021 en la provincia del Chaco, propiciaron las condiciones pedagógicas e institucionales para posibilitar que los adolescentes y jóvenes que terminaron de cursar el nivel secundario, pero no obtuvieron el título, puedan ser acompañados para el logro del egreso efectivo.

La matrícula de inscriptos registrados en el programa fue de 4086 estudiantes, de un total aproximado de 9000 sin titular. De los 4086, 192 jóvenes no cumplían con los requisitos, por lo que el número final para cursar fue de 3894. Las inscripciones se registraron en 319 instituciones educativas de toda la provincia, vinculadas a 83 escuelas sede de todas las regiones educativas.

Por su lado, PMI acompaña los primeros años de las trayectorias educativas, cuyas acciones iniciadas durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2021, fueron favorables para las acciones de revinculación de estudiantes que durante la unidad pedagógica 2020/2021 no han tenido una participación sostenida en las propuestas.

En este ciclo lectivo 2022 se dará continuidad a lo iniciado, en el marco de la reorganización institucional establecida por el nuevo Régimen Académico (Resolución N° 828/2022,), las acciones pedagógicas que se llevarán adelante, a través del Plan de Mejora Institucional, permitirán reforzar, acompañar e intensificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en riesgo pedagógico, como también en proyectos/talleres institucionales, dictados por docentes de la institución, como forma de articular acciones con la comunidad. Las 164 instituciones educativas rurales y urbanas, llevarán adelante estas acciones como forma de articularlas con las de la comunidad.

Investigar en formación docente es investigar la escuela.

Cruces entre la educación pública, la pedagogía y la investigación educativa.

Claudio Núñez

claudionunez26@hotmail.com

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste

Hacer investigación educativa en formación docente y en contextos de la Educación Superior, no implica exclusivamente investigar sobre los ámbitos más particulares y concretos en los que se inscribe, sino que consiste en investigar más allá de estos campos y de todas las estrategias que ponemos en juego cuando pensamos la formación docente en este nivel. Pensar la investigación educativa, en estos términos, es poder pensar en la escuela en tanto institución social que transforma vidas, que colabora con los proyectos de vida, que intenta mejorar la sociedad, transformar el mundo en un mejor lugar, etcétera. Sin embargo, esto conlleva reflexionar en términos de la educación pública, de los aportes que la pedagogía nos puede proveer y por supuesto, la investigación educativa.

¿Por qué nos proponemos pensar desde la educación pública y desde la pedagogía? Fundamentalmente, porque es necesario recuperar y reconstruir un saber que ponga en valor a la educación pública y que, de alguna manera, la libere de los múltiples ataques que recibe. Por otra parte, analizar aquellas cuestiones que hacen que tengamos que mirar a la educación pública y defenderla en términos pedagógicos.

Hay una cita que tomo de una fotógrafa reconocida, Lisette Model, que escuché una vez en un taller sobre fotografías que Paula Souilhé, en el 2021, dictó en una asignatura que coordino en la Universidad Nacional del Nordeste. La cita dice “no *pulsen el disparador*

hasta que el sujeto que enfocan le produzca un dolor en la boca del estómago”. Traigo a colación esta idea porque cuando pienso en investigación educativa y en el acto de educar, necesariamente lo hago en estos términos. No literalmente, pero sí en que hay algo del otro que me preocupa, en que hay algo del mundo y de la presencia del otro que me duele, que me afecta y que hace que no esté en el mundo de la misma manera. Quizás, muchas veces podemos emprender investigaciones educativas que tengan un rol y una función administrativa en términos académicos, que tengan que cumplir con algunos objetivos que se nos demanda. Claro que lo hacemos, y hay muy buenas investigaciones que tienen este propósito.

La investigación educativa no se agota en los lugares y los espacios académicos y administrativos, tiene que ver con un tipo de acción con sentido político profundo que produce conocimientos sobre el otro, con el otro, para poder transformar el mundo. Es decir, refiere a un tipo de conocimiento que impacta en la realidad, en un tipo de práctica que al menos intenta construir un sentido mucho más amplio del que se nos transmite respecto de ella. Se nos presentan así determinadas particularidades y definiciones que agotan los sentidos y las complejidades que están presentes allí.

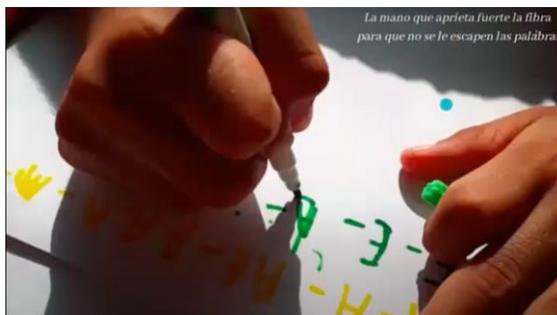
Por eso, traigo la frase de Lisette Model con la cual quiero decir que **no inicien investigaciones educativas hasta que algo de la realidad les duela, porque algo de la realidad que duele permite que uno pueda estar abierto a la comprensión de otras preocupaciones, de otros sentidos, a otros dolores, a otras realidades**. En este sentido, no debemos considerar como si el mundo se agotara en nuestras propias perspectivas, tal y como ocurre a veces en el ámbito educativo. Hemos transitado la educación pública, diversos trayectos educativos, alcanzado determinados objetivos institucionales y profesionales, y nos seguimos formando. A partir de nuestras experiencias formativas, resulta pertinente plantearnos una serie de interrogantes

1. ¿Qué nos duele para iniciar una investigación educativa?
2. ¿Por qué hacemos investigación educativa?

3. ¿Cómo fuimos encontrando el sentido para transformarnos en investigadores e investigadoras, en docentes que hacemos investigación en el Chaco?

Les presento una fotografía. Es la mano de un niño que se llama Gabriel.

Figura 1: La mano que aprieta fuerte la fibra para que no se le escapen las palabras.



Fuente: Núñez, C. (2017) La mano que aprieta fuerte la fibra para que no se le escapen las palabras,

A Gabriel lo conocí hace un tiempo, en el 2017, a través de la organización política en la que milito. Los fines de semana íbamos al Merendero de Mónica, en un barrio de Resistencia que se llama Villa Don Andrés, cerca de la Avenida Soberanía Nacional. Quiénes somos de Resistencia, sabemos que la ciudad ha ido construyendo una identidad vinculada a las avenidas que establecen, de alguna manera, quienes forman parte y quienes son excluidos.

Al merendero íbamos los sábados con un grupo de compañeras y compañeros a ayudar, a trabajar con los niños y las niñas, a hacer la tarea, a mirar películas, a jugar, a merendar y después regresamos a nuestra casa. Esta es la mano del primer niño que se me acercó, tenía 4 o 5 años en ese momento. Le puse a esta foto el título: **la mano que aprieta fuerte la fibra para que no se le escapen las palabras**. Gabriel y sus hermanas, sus amigos y amigas del barrio, quizás para la escuela tenían o formaban parte de una categoría. Muchas veces “los gabrieles” forman parte de un estigma, de niños que aprenden de una manera o que no pueden aprender. Para mí, Gabriel tenía que ver con la vida. El título de la foto se debe a que existen muchos niños y niñas a los que se les escapa la vida y la palabra en

Resistencia. Desde esta experiencia en el merendero, me planteé mi rol como investigador y por qué hago investigación educativa.

Comparto con ustedes algo que escribí a partir de esa experiencia:

Militaba en un barrio de Resistencia, esos que están del otro lado del canal de la Soberanía. Quienes vivimos en Resistencia sabemos a qué nos referimos. En Villa Don Andrés hay un merendero, el de Mónica. Todos los sábados, después del mediodía, junto a un grupo de compañeras y compañeros íbamos al barrio. En lo de Mónica nos esperaban niños y niñas de entre 2 y 12 años, aproximadamente. La cantidad variaba cada sábado, a veces no nos esperaba nadie. Esos días íbamos casa por casa preguntando a sus madres qué les pasaba, si estaban bien, y las invitábamos a que fueran al merendero esa tarde. Les contábamos las actividades que realizaríamos. A veces, mirábamos películas, jugábamos, aprendíamos murga, hacíamos la tarea, leíamos, dibujábamos, pintábamos. Otras veces, nos inventábamos cumpleaños. Hay muchos niños y muchas niñas que no tienen cumpleaños, que no saben cuándo cumplen, que no festejan la vida. También cantábamos. Todos los sábados merendábamos y cuando empezaba a caer el sol regresábamos nuestras casas. Algunos sábados, por la lluvia, no nos podíamos ir. Recuerdo que se preparaban para recibirnos, se peinaban, se lavaban la cara, nos abrazaban. Tenían a sus seños y profes preferidas y preferidos. Cuando alguno de nosotros no acudía a la cita, nos lo reclamaban. Gabriel tenía una sonrisa grande, preciosa. Era muy tímido, pero sonría casi siempre. Tenía dos hermanas, una más grande y otra más pequeña. Entre ellas y él había complicidad y cuidado, protección. Gabriel venía al merendero con un envase de plástico de Coca Cola de 2 litros y cuarto, tomaba la merienda y se llevaba el envase lleno de leche. Su hermana mayor soñaba con conocer el Parque la Democracia.

El día que me preguntó cuándo la llevaríamos, regresé a mí y a mis hermanos, a mi madre, a mi renuncia a la niñez, a la niñez negada y ocultada, y escribí al respecto alguna vez:

Yo era chiquito, soñaba con un mundo diferente, me dolían las tripas y el alma por la pobreza, de ese dolor que solo conocemos las personas pobres. Mamá Olga se levantaba a las cuatro de las mañanas del otoño e invierno chaqueño. No recuerdo bien la estación, solo recuerdo el ruido de las cosechadoras de Villa Ángela. Hacía mucho frío y aún no amanecía. Nos buscaba un tractor con acoplado. No amanecía, quería ir a la escuela. Mamá Olga cosechaba, nosotros dormíamos entre las plantas de algodón. Ese era el mejor cielo, el que se abría entre una planta y otra. El mate cocido era lo más rico del mundo. A las 17 horas nos buscaba el mismo tractor. Nos gustaba contar las bolsas que mi madre cosechaba. Yo no sabía lo que era ser pobre, sabía lo que era ser feliz. Mamá nos calmaba, nosotros calmábamos a mamá, eso era ser pobre. En San Martín y Castelli, en Resistencia, hay un par de niños que tienen un único cielo. No es justo que con todas las variedades de cielo que tenemos, tengamos solo uno. Eso es ser pobre (Núñez, 2020).

Dicho esto, parece que la realidad comienza y termina en nuestra propia vida, y nos olvidamos muchas veces que del otro lado hay un sujeto, hay personas, hay comunidades que sienten la vida de otra manera, que tienen otras problemáticas y que es necesario reconocerlas, escucharlas desde ese otro lugar y que, desde allí, podamos iniciar diálogos para encontrar sentidos compartidos y comunes, para reconstruir el suelo común.

No se puede investigar cómo si la vida nos pasará por el lado. No se puede investigar cómo si la vida no hubiera pasado por las tripas. La vida no nos puede pasar por el lado. En este sentido, la investigación educativa, educar y enseñar, también nos debe pasar por las tripas, porque si no se convertirá solo en un trabajo y lejos está de las intenciones de lo que estamos persiguiendo acá.

La investigación educativa nos termina afectando. Podemos reconocer que allí, hay algo de lo humano en eso que hacemos cuando hacemos investigación en el ámbito de la educación. En este marco, me interesa reconocer que, para investigar, hay entonces algunos componentes importantes a tener en cuenta:

- 1) Se requiere partir de uno mismo y de una misma, ya que no se puede desconocer ese lugar singular desde el cual ejercemos esta actividad y, por el cual, intentamos construir conocimiento. Es decir, es importante que eso que se nos ha negado durante tanto tiempo y se ha puesto fuera en el lugar de los investigadores y de las investigadoras, vuelva a quiénes están en las escuelas, vuelva a quienes construyen conocimientos y saberes, a quienes se vinculan con los territorios particulares.
- 2) Es necesario que la investigación educativa vuelva al territorio concreto de las escuelas, de los docentes y los estudiantes, de las comunidades y de los saberes que se construyen allí.

Sin embargo, con eso no alcanza. Haciendo propias las palabras de Virginia Woolf (2021), “se requiere tener un cuarto propio”. La autora dice que las mujeres, para poder escribir, para poder pensar, necesitan tener un cuarto propio, un lugar donde poder concentrarse espiritual e intelectualmente. Para poder soñar, para poder imaginar el mundo, para poder escribir sobre el mundo, se necesita tener espacio creado, ciertas condiciones para poder hacerlo. Con respecto a ello, debo destacar que la Dirección de Investigación Educativa haya, en este tiempo, intentado crear un cuarto propio, a pesar de todas las dificultades que existen en el sistema educativo. Son cosas que hemos ido proyectando y las veo plasmadas hoy. Todas estas condiciones nos hablan de poder pensar en la necesidad de tener un cuarto propio, lo que implica hablar de las condiciones necesarias para poder investigar. No solo horas pagas destinadas a ello, es decir, una carga horaria específica del tiempo laboral para que los y las docentes puedan desarrollar esta función en las instituciones educativas y particularmente en las de educación superior.

Los propios proyectos requieren también de financiamiento y acompañamiento, con formaciones sistemáticas como las diplomaturas, las carreras de posgrado, las jornadas de investigación y de acompañamiento territoriales en espacios virtuales, que está llevando a cabo la DIE. Asimismo, se requiere del acompañamiento de equipos técnicos formados, que estén al tanto y atentos a lo que ocurre en los institutos. La discusión realizada permanentemente sobre los avances que están teniendo, el trabajo que están ejecutando con los colegas en los institutos, con los rectores, con sus estudiantes y el impacto que eso está teniendo en las propias prácticas institucionales, son de suma importancia. No importa cuánto en términos de cantidades, que eso no les quite el norte, porque a veces lo que empieza con cuatro personas es expandido a diez y no a toda la institución, pero tiene un impacto multiplicador con la gente que se puede ir sumando.

Hace un par de semanas yo estuve trabajando en un instituto con un grupo de docentes y estudiantes que hacen investigación educativa en Villa Ángela, que están realizando actividades y tareas muy importantes y necesarias para poder construir un conocimiento colaborativo y participativo en la comunidad, junto a los y las docentes de las escuelas con las que trabajan, en las cuales las y los estudiantes realizan sus prácticas de enseñanza. Entonces, es necesario tener un cuarto propio, a partir de uno mismo, para reconocer la subjetividad y cómo esta tiene un lugar importante en quiénes están investigando. Quienes investigamos, lo hacemos con sentido, con significado, desde un lugar singular, una historia particular e identidades concretas. Lo hacemos desde nuestros cuerpos, deseos, vidas, proyectos, sueños, pero también desde nuestras dificultades. Reconocerlo es necesario.

Principios que orientan la investigación educativa

1. La realidad educativa es compleja

Sostener que la realidad educativa es compleja, es entender que es imposible abordarla de una manera fragmentada en variables, que no se comporta como $a + b = c$, y que dado a ciertas variables obtenemos determinados resultados. Por ejemplo, a veces se piensa

que los estudiantes en condiciones de pobreza, o empobrecidos en todo caso, tienden al fracaso por las propias condiciones en las que viven. Entonces, decir esto es repetir esa fórmula. Esta es una mirada que clausura la posibilidad de construir proyectos sociales y educativos. Hay mucha investigación educativa, mucha práctica educativa que se hace desde este lugar de clausura, intentando identificar a modo de caza de brujas, dónde están los pobres que fracasan. Y los pobres que no fracasan no me ayudan a construir un objeto diferente porque rompen con ese objeto, escapan a ese lugar, no se deja atrapar en lo que estamos pensando como supuesto de investigación, o como hipótesis. Es decir, hay que entender que la realidad es compleja y que el propósito de la investigación es comprenderla. Por lo tanto, todo aquello que escapa a nuestra propia forma de comprensión, pero que aparece como información o datos, deben ser tenido en cuenta en todo estudio, sino estamos partiendo de un lugar para llegar al mismo lugar a modo espejo, y eso no es investigar, es hacer otra cosa absolutamente diferente, es cumplir con un trámite burocrático. Investigar es poder transformar este objeto que esta atravesado por nuestra mirada, por la mirada de quienes están en la realidad, por la propia realidad, y por el diálogo que entablamos con las tradiciones teóricas disponibles.

No hay que desconocerlas, pero tampoco se le puede otorgar mayor valor que el que tienen. Hasta este momento, las instituciones formadoras nos han enseñado que, para poder validar nuestras propias prácticas, nuestros propios saberes, se necesita recurrir a una fuente extranjera. También ahí se nos ha quitado valor, autoridad pedagógica, cuerpo, deseo, subjetividad, identidad, etcétera. Entonces los educadores y las educadoras, no solo no estamos presentes a veces cuando hacemos investigación educativa, sino que tampoco estamos presentes en la mayoría de los casos cuando enseñamos. Porque están otros, que sin desconocer la importancia que tiene en la tradición académica y teórica en la historia del conocimiento científico disciplinar, es importante que devolvamos el saber a quiénes lo producen. A ese saber que emerge en las escuelas, en las situaciones concretas con las y los estudiantes. Para eso, es necesario que la investigación sea una herramienta teórica

intelectual, una disposición académica para producir saberes de otro tipo, en relación con otros conocimientos.

2. No se puede intervenir la realidad a costa de ella

Hay otro error común que se produce en investigación educativa. Para investigar necesariamente hay que intervenir luego. No se puede intervenir sin producir conocimientos. Pero no necesariamente el conocimiento que producimos y la investigación que realizamos tienen que decantar en proyectos o en procesos de intervención. Creo, particularmente, que la intervención sucede ya con el hecho de que los colegas y los estudiantes que forman parte de los equipos, estén iniciando procesos de transformación, de diálogo, de escucha, de discusión, de producción de conocimiento. Quizás, no se interviene sobre un objeto externo a nuestras propias prácticas, pero el solo hecho de que nos podamos juntar a discutir, a tener un tiempo para pensar, para escribir, para escuchar a otros, sus visiones sobre la realidad y sobre el mundo, sobre la educación y la formación docente, en ese momento ya estamos experimentando un proceso de transformación. Lo más importante en investigación educativa es comprender, no intervenir. Comprender para iniciar procesos de transformación, de intervención. A la vez también hay que trabajar en procesos que requieren una construcción democrática y horizontal. No podemos intervenir sin la presencia del otro, sin que el otro nos lo demande, sin que esté dispuesto a poder cambiar su propio contexto. Hay que reconocer esto para que los resultados que perseguimos puedan tener otro nivel, otro efecto, otra producción.

3. Los resultados emergentes de las realidades particulares no pueden traducirse a la generalidad

Es menester entender que los resultados emergentes de las realidades particulares no pueden traducirse a la generalidad. Cuando investigamos no perseguimos que los resultados que comunicamos hablen, por ejemplo, de la Educación Superior en la Provincia del Chaco o de la Educación Superior y las características que asume en un contexto determinado como los institutos. Pues, al interior de los ámbitos de formación superior conviven una

multiplicidad de instituciones, con sus intereses, deseos, demandas, formaciones, carreras, resultados, evaluaciones, planes de estudio, características y trayectorias profesionales, trayectorias estudiantiles, actores de la comunidad, etcétera. Entonces, precisamente, por esta complejidad inherente a esas instituciones, a sus contextos, cuando hacemos investigación educativa producimos conocimiento pensando en que ese tipo de saber que producimos habla de sujetos particulares, de vidas, de prácticas con sus propias características situadas. Es muy importante entender que ese conocimiento es un conocimiento situado. Por eso mismo, la intención es que las características de producción sean horizontales, democráticas, colaborativas, participativas y que conlleven procesos de concientización en distintas instancias y que vayan avanzando de a poco, para poder transformar las realidades de vida. Pero de ninguna manera deseamos hablar de la Educación Superior en el Chaco, del contexto de formación docente, sino de contextos singulares que nos permitan intervenir ahí y tengamos algunas herramientas, para dar orientaciones a la política educativa.

Para entender a la política educativa pública en la provincia también tiene que hablarse de las particularidades que asume en contextos específicos, más allá de los niveles educativos, a partir de las problemáticas concretas de las modalidades, de lo que ocurren en las localidades, de las demandas de formación que tienen las mismas, de las necesidades productivas, de lo que ocurre en el territorio y qué efectos tiene, en los productos que genera, en términos de proyectos de vida para esas comunidades e impactos, qué le pasa a la gente, cómo valora las instituciones de educación superior, cómo valora la presencia de determinadas carreras en detrimento de otras o la presencia de la educación en este nivel en dichos espacios. Es importante que demos cuenta de esta centralidad que tiene la educación superior en un proyecto político pedagógico que nos sirve de elemento común de construcción.

El sujeto que investiga: entre la ciencia y la experiencia

Es importante reconocer el valor de la autoridad de quién investiga. Este es un elemento central, al cual ya referí en algún momento. La investigación educativa, la práctica

educativa y la formación docente, ha sido vaciada de autoridad y sobre todo de la pedagógica de quienes estamos en las escuelas. Los y las docentes hemos sido vaciados y vaciadas de autoridad pedagógica en detrimento de nuestras prácticas, de nuestros conocimientos, saberes, y han entrado a ocupar centralidad pedagógica otras voces extranjeras a nuestra propia vida en la escuela. Entonces, es necesario que podamos reconocer el valor de la autoridad pedagógica de quienes estamos en las escuelas y de quienes hacemos investigación educativa y producimos conocimientos y saberes. Quizás, no seamos investigadores categorizados, quizás el conocimiento que tenemos no produzca efectos sobre el conocimiento científico validado académicamente que circula en los espacios académicos, pero sí es necesario reconocer el valor que ese saber tiene.

Es un conocimiento puesto en las voces, en las prácticas y las vidas de quién investiga y de quién enseña en la educación superior. Sin ese saber es imposible enseñar y es imposible investigar, sin esa autoridad del conocimiento. Sin ese reconocimiento, repito, hacemos, pero hacemos otra cosa; un trabajo administrativo, un trabajo académico, cumplimos con esos objetivos, pero no cumplimos con el objetivo de transformar nuestras propias realidades. Entonces, tal vez hemos cumplido con los informes, hemos publicado; no obstante, nuestro propósito es transformar las prácticas y las realidades. Ojalá que lo podamos hacer entre todos.

Por otra parte, es importante entender que el conocimiento surge del diálogo tripartito entre tradición académica, los protagonistas de las realidades y los investigadores. Si miramos estos elementos, hay dos que estuvieron excluidos: por un lado, los protagonistas son quienes más procesos de exclusión recibieron. ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Quiénes viven las realidades concretas? Son nuestros estudiantes quienes nos dicen cómo le resulta la evaluación, qué valoran de nuestros planes de estudio, cuáles son las dificultades de los planes de estudios, del currículum, nos hablan de sus condiciones de vida, de las comunidades en las que vivimos, nos demandan determinadas cuestiones, carreras, formaciones, intervenciones, entre otras. Esos protagonistas y nosotros, que estamos en la escuela, hemos

sido excluidos en términos de centralidad en el sistema de producción del conocimiento. Quienes menos exclusión tienen son los investigadores científicos, pero no aquellos investigadores de la escuela en la escuela.

La investigación también tiene sus propias distinciones y ha marcado a ciertos círculos elitistas de circulación y producción del conocimiento. Por ejemplo, la universidad ha generado procesos de producción de conocimientos sobre el contexto, que son, inclusive, extranjeros, externos a la propia Universidad. Entonces, lo que hacen los investigadores del campo de la educación es investigar sobre cómo los maestros trabajan, cómo deberían trabajar. Terminan produciendo en términos de conocimiento, pero se olvidan del valor que tienen esos sujetos que están en las prácticas cotidianas. Lo que menos ha sido desconocido es lo que yo llamo “tradicición académica”: teorías, conocimiento que se produce afuera, conceptos, lo que llega en formatos de libros, lo que nos llega como artículos, de capítulos del libro, etcétera. Inclusive, el material que nos llega también es producido por los equipos técnicos, en término de documentos curriculares, documentos orientativos para las prácticas. Creo que, ante todo esto, es necesario construir un conocimiento tripartito, que sin desconocer las voces recupere el valor que tienen quienes están en la realidad, y lo que nos pueden aportar un saber mucho más complejo, más comprensivo de lo que ocurre.

Por otro lado, vincular el pasado con el presente, con la historia, con la memoria, con las otras personas que narran sus vidas y sus visiones sobre el mundo y las prácticas. No podemos desconocer o hacer como si el mundo comenzará con nosotros. Es necesario reconocer la memoria, la historia y partir desde allí, de ese mundo narrado, contado, construido, inventado, caminado y trabajado por otros, como la base que nos va a permitir construir otro conocimiento y poder transformar las realidades de las instituciones y comunidades.

Esquemáticamente hay una transición entre dos elementos: por un lado, vamos a encontrar la ciencia o lo que históricamente se considera conocimiento científico y las características que debe tener el conocimiento: objetivo, neutral, universal, basado en la

razón, en un tipo escritura académica más vinculada a lo que nos plantea la universidad como aquello que es valioso. En este marco también, encontramos a otro tipo de conocimientos que surge de una forma de producción diferente, de otros saberes y prácticas que, si bien no se ajusta a lo que la academia reconoce como conocimiento valioso, es igualmente importante para mejorar las condiciones y realidades sociales y educativas existentes.

Figura 2: “La ciencia valiosa”.



Pero, fundamentalmente, si uno se fija en estos círculos, hay un gran ausente: el sujeto, la subjetividad. Está vaciado de humanidad, el sujeto está puesto en un lugar externo. Aparentemente nadie es autor de esto que hacemos en términos de investigación y de práctica educativa, como si ahí no hubiera alguien con una historia singular que se pone en un lugar particular y hablan desde allí, desde ese modo de ver el mundo. Entonces, frente a este alejamiento del sujeto, es necesario poder recuperar la subjetividad, corporeidad, sensibilidad, vida, humanidad, institución, escritura de las palabras propias, de aquellas formas que tenemos para nombrar la realidad, de poder construir un conocimiento otro, diferente, más humano, más cercano a los saberes populares, a lo que dice la gente, como queremos narrarlo en condición de investigadores de la escuela, en la escuela y desde la escuela. Esto se produce en una transición hacia algo más humano, más lleno de vida y de institución, de personas y de identidades.

Figura 3: “la experiencia en valor”.

Por el otro lado, estaba la ciencia, y en este lado ocupa un lugar central la experiencia. Asimismo, estaba la escritura académica, la científica en tercera persona, la escritura sin sujeto, sin cuerpo, sin subjetividad; y por este lado está el ensayo, el relato, la narración, que nos hablan de otras formas, de otras palabras; como decía antes, no cualquiera sino palabras propias que recuperen la voz y la autoridad que la pongan en valor de quienes están diciendo algo al mundo.

Atrevámonos a nombrar el mundo en primera persona. Ese es un trabajo absolutamente necesario, imprescindible y urgente que debemos hacer para transformar la educación superior. No se puede educar desde un lugar que no nos es propio, no se puede educar solamente como puente de alguien que enseña en relación con algo que le dicen que debe enseñar, si no hay una apropiación y no hay una lectura y un diálogo en relación con nuestras vidas y con la vida, no se puede educar y no se puede hacer investigación educativa sin las personas y sin la vida atravesada en ella. Entonces, así como no se puede educar y enseñar, no se puede investigar, no se puede hacer sin saber, sin sensibilidad, sin subjetividad, sin incertidumbre, sin corporalidad.

Del otro lado estaba el conocimiento, de este lado está el saber “ligado a las tripas”, ligado a aquello que nos afecta, que nos moviliza, que nos hace ruido, que nos sensibiliza

frente al mundo. Del otro lado estaba la razón, la racionalidad; de este lado está la sensibilidad, lo cercano con la tierra, con las experiencias, con la vida. De este lado está la subjetividad, del otro lado estaba la racionalidad. Pero de este lado también está la incertidumbre, que también están en la academia y en las formas imperantes en los sistemas formadores de educación. Nos han enseñado que la práctica debe ser una práctica cierta, absolutamente planificada que no debe dar lugar a la incertidumbre y que quienes estamos enseñando, quienes estamos educando debemos prever todo lo que va a ocurrir en el aula. Nos han enseñado de esa manera a hacer investigación educativa, a construir objetos en torno a variables, a sistema absolutamente cerrados, donde lo único que hacemos es ir al trabajo de campo para llenar esas variables de, aparentemente, voces que nos hablan sobre ellas. Pero todo aquello que escapa a la posibilidad de pensar o que nos aporta otro conocimiento, lo dejamos afuera porque el objeto inicial no lo permite, es impermeable. Ese es un grave error y también debemos emprender el camino y la transición hacia este otro lugar, hacia este lugar de la experiencia de hacer investigación educativa.

Consideraciones finales

¿Por qué hacer investigación educativa? ¿Para qué hacemos investigación educativa quienes investigamos?

- Para atreverse a pensar aquello que no ha sido pensado aún.
- Para imaginarse un mundo posible, otro mundo que no lo desconozca.
- Para que otras historias sean posibles.
- Para rozar otras biografías.
- Para inventar en la escuela otros saberes.
- Para encontrar pistas para pensar la escuela pública, la escuela del Estado.

En definitiva, para reconstruir el suelo común, el lugar común, para pensar en la potencia de la escuela pública, salvar la escuela pública, para que otras historias entren a circular en las escuelas, otros conocimientos, saberes y autoridades pedagógicas. Ese es el

propósito que tenemos cuando investigamos. No es otro. El propósito central es transformar el mundo y construir conocimientos.

Hagamos que la relación educativa se transforme en una posibilidad de encuentro, de escucha, de voces de nuestras prácticas para que podamos transmitir sueños, posibilidades, de que hay proyectos que son posibles y para que, fundamentalmente, podamos construir un suelo común que tanta falta nos hace.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (2015) *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.

Bárcena, F. (2020). *Pedagogía de la presencia. Voces para una educación en la filiación del tiempo*. En: Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires, FLACSO.

Brailovsky, D. (2019) *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.

Derrida, J. y Roudinesco, E. (2014) *Y mañana, qué...* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Diker, G. (2005) *Los sentidos del cambio en educación*. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político* (127-137). Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Greco, M. B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Hillert, F.M.; Ameijeiras, M.J. y Graziano, N. (Comps.) (2011) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*.

Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre Lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Mèlich, J.C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos en filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Núñez, C. y Acuña Zenoff, M. (2020). La narrativa en educación. Marco Epistemológico de la Investigación Educativa. En: Propuesta de Formación en Investigación. Dirección de Investigación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

Rivas Flores, J.I. (2007) Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En: Sverdlick, I. (comp). *La Investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (111-145). Buenos Aires, Noveduc.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Skliar, C. (2019). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. En: Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias., Buenos Aires, FLACSO.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En: Sverdlick, I. (comp). *La Investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (71-110). Buenos Aires, Noveduc.

Suárez, D. (2016) Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. Investigar sobre la escuela. Educación, Pedagogía e Investigación. De fronteras rotas y prácticas difusas. En: Suárez, D. et.al. *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular* (15-53). Buenos Aires, Noveduc.

Sverdlick, I. (comp.) (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En: *La Investigación Educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (15-46). Buenos Aires, Noveduc.

Woolf, V. (2003) *Un cuarto propio*. Madrid, Alianza Editorial.

¿Cómo hago si no me anda la señal? El desafío de los jóvenes que asisten a una escuela secundaria en el contexto rural de la provincia de Chaco por mantener la continuidad pedagógica en tiempo de pandemia.

Araceli Daiana Jetab
jetabaraceli@gmail.com
Johanna Malena Jara
jara.johannamalena@gmail.com
Universidad Nacional del Nordeste

Resumen

En este artículo nos proponemos compartir avances de una investigación en curso²⁰, en torno a las estrategias desplegadas por múltiples actores escolares para sostener la continuidad pedagógica durante el tiempo de pandemia del COVID-19, a partir del estudio de caso de una escuela de educación secundaria localizada en el contexto rural del Departamento 9 de julio, en el Sudoeste de la Provincia del Chaco. La investigación persigue como objetivo principal, explorar cómo hicieron las escuelas secundarias y sus actores principales (profesores, directivos, alumnos y familias) para sostener la enseñanza en el medio rural, durante el contexto de pandemia, en el período de tiempo comprendido entre marzo del 2020 hasta diciembre de 2021. La misma es abordada desde una metodología cualitativa, de diseño exploratorio-descriptivo, sustentado en el enfoque teórico-metodológico hermenéutico y desarrollado desde las líneas teóricas de la sociología de la educación, la sociología rural y aportes de la antropología. El instrumento de recolección de

²⁰ Proyecto de Tesis “Estrategias desplegadas por múltiples actores escolares para sostener la continuidad pedagógica en pandemia en el año 2020-2021. El caso de una escuela secundaria rural de la Provincia del Chaco” presentado en la Facultad de Humanidades-UNNE- en proceso de evaluación, para aspirar al título Licenciada en Ciencias de la Educación. Tesista: Prof. Araceli Daiana Jetab. Directora de Tesis: Magister Johanna Malena Jara.

datos son entrevistas individuales y grupales a diferentes actores institucionales. Este artículo solo se focaliza en el relato de los alumnos en relación a su experiencia educativa en tiempo de pandemia. Nos planteamos la siguiente pregunta: ¿Lograron mantener el vínculo pedagógico los jóvenes rurales que asisten a la escuela secundaria ante la situación emergente con los dispositivos puestos en marcha por el Estado? ¿Cómo asumieron los alumnos la implementación de la modalidad virtual?

Palabras claves: Educación Secundaria Rural; Pandemia COVID-19; Alumnos Rurales; Enseñanza Virtual; Continuidad Pedagógica.

Introducción

El aislamiento social decretado a raíz de la pandemia (ASPO y DISPO²¹) impactó fuertemente en todos los aspectos de la vida de las personas y de las instituciones. Particularmente en el espacio educativo, la situación mencionada generó la interrupción de las clases presenciales en todas las instituciones educativas, asumiendo la modalidad virtual como la forma principal para garantizar la educación en todos sus niveles.

En relación a la educación rural, a las problemáticas ya reconocidas en el contexto como: la ampliación de la brecha de desigualdad dada por las condiciones contextuales, generadas por la distancia, la falta de condiciones para la movilidad, las afecciones causadas por el clima, las precarias condiciones edilicias, edificios refuncionalizados para alojar el nivel secundario, la baja matrícula escolar, los altos niveles de deserción, la brecha desigualitaria con respecto a la educación urbana, entre tantas otras (Cragolino, 2017), se vieron acrecentadas con la irrupción de la pandemia, que visibilizó otras problemáticas con intensidad, como la falta de acceso a la conectividad de internet, dando lugar a un escenario

²¹ Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) en virtud a lo dispuesto por los Decretos de Necesidad y Urgencia N°260/2020, N°297/2020, N° 67/2021, sus modificaciones y complementarios.

de profundas desigualdades en el acceso a la educación por parte de los jóvenes que viven, trabajan y estudian en el espacio rural.

En este escenario nos planteamos ¿Lograron mantener el vínculo pedagógico los jóvenes rurales que asisten a la escuela secundaria ante la situación emergente con los dispositivos puestos en marcha por parte del Estado? ¿Cómo asumieron la implementación de la modalidad virtual? ¿Qué dificultades y necesidades reconocen?

El estudio se enmarca en la metodología predominantemente cualitativa, de diseño exploratorio-descriptivo, sustentado en el enfoque teórico-metodológico hermenéutico y desarrollado desde las líneas teóricas de la sociología de la educación, la sociología rural, y aportes de la antropología, que nos ayudarán a comprender mejor el objeto a investigar de estudio dada su naturaleza y la intención de comprensión, interpretación y producción de conocimiento sobre el mismo. Este trabajo se circunscribe al análisis de un caso en profundidad: el de la Escuela Secundaria del Departamento 9 de Julio, localizada en el contexto rural al sudoeste de la provincia del Chaco, cuyo objetivo principal es explorar las acciones y/o estrategias desplegadas por los diferentes actores institucionales (docentes, directivos, alumnos y familias), para mantener la continuidad y el vínculo pedagógico, y la revinculación en el caso de aquellos estudiantes que no hayan podido sostener las trayectorias escolares durante el período de pandemia, desde marzo de 2020 hasta diciembre de 2021. Es decir, interesa conocer **cómo hicieron las escuelas secundarias y sus actores para sostener la enseñanza en el contexto rural, durante el tiempo de pandemia por COVID-19, a partir del estudio de un caso en particular**. Del mismo modo, también se busca mostrar cómo éste hecho social sucedido en nuestro país, ha impactado o movilizó a la escuela y sus diversos actores, en el contexto territorial específico estudiado.

En este artículo presentaremos sucintamente avances preliminares de los resultados de la investigación mencionada, cuya temática es la “educación rural”, materia sobre la cual insistimos que requiere de manera urgente e impostergable ser examinada y desarrollada en

toda nuestra región, ya que la educación en el medio y sus diferentes aristas, es una realidad poco intervenida y pensada en los espacios académicos y los debates políticos.

Nuestra finalidad es que la investigación científica no quede encerrada en ámbitos universitarios, sino que pueda ser compartida y socializada, a fines de que se puedan visualizar las dificultades y necesidades que atraviesa la educación rural, expuestas y acentuadas en pandemia, sobre todo, aquellas mencionadas y manifestadas por los alumnos para sostener su continuidad pedagógica durante tan difícil momento, haciendo mención al mismo tiempo a las particularidades del contexto territorial, sus dificultades y necesidades acentuadas en dicha situación.

Aproximación teórica a la investigación

Nuestro punto de partida son las teorías y constructos conceptuales desarrollados por los escasos y grandes investigadores de la Educación Rural en nuestro país, como en América Latina, pertenecientes a las líneas teóricas de la sociología de la educación, la sociología rural, y aportes de la antropología.

En torno a la Educación Secundaria Rural, la lectura realizada en los últimos años, deja entre ver que, la extensión de la obligatoriedad de la educación media en Argentina ha constituido una de las transformaciones más significativas en materia educativa. En el país, a partir de la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) (LEN) que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria, se reconoció la educación como un bien público y un derecho individual y social, y afirmó la importancia de su homogeneización en el territorio nacional. (Terigi, 2008; Schmuck, 2018). Con ello, se establecieron un conjunto de modalidades educativas, entre las que se encuentra la educación rural, cuyo propósito es garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas que se adecuen a las necesidades y las particularidades de la población de zonas rurales. Sin embargo, la expansión de la educación secundaria en ámbitos rurales, se hizo bajo la réplica del formato o modelo organizacional de las escuelas secundarias situadas en ámbitos urbanos, dando

lugar a dificultades para la permanencia y finalización de las trayectorias educativa de los jóvenes rurales (Jara, 2019); a pesar de que la Ley de Educación Nacional (2006) habilita por tanto al diseño de otros formatos más acordes a las necesidades de la población rural.

Es así que, frecuentemente la escolaridad rural secundaria se asocia a tasas de abandono considerables, reducida cantidad de horas de clase, flexibilidad en el curriculum y en la asistencia. Ello hace suponer la conformación de, como alude Braslavsky (1985), circuitos educativos diferenciados para la población rural, constituidos tanto a partir de condicionantes materiales de vida de los alumnos y sus familias, como de la experiencia institucional experimentada en las escuelas.

La escuela aquí, es entendida como categoría histórica, en tanto adquiere particularidades según los distintos momentos y contextos sociales en que se desenvuelve. En efecto se trata de una institución que se ha ido modificando no solamente en su estructura organizativa sino también, en los significados que el Estado y la sociedad civil le han atribuido según los tiempos de que se trate (Achilli, 2009). En esta misma línea, Cragolino y Lorenzatti, (2003) sostiene que cada escuela está imbricada en el proceso histórico de su espacio social inmediato y es por ese sentido que no puede pensarse sobre ella de manera aislada. La escuela no se relaciona con individuos homogéneamente constituidos como padres, sino vinculadas social, económica, y políticamente a distintos intereses que se juegan en el ámbito local, a su vez ligados a otros que lo rebasan. Por lo tanto, hablar de escuela significa que estamos usando una categoría que se llena de contenidos diferenciales no sólo según los distintos momentos históricos de que se trata, sino también, según los distintos contextos sociales con los que se relaciona. Asimismo, entendemos la noción de escuela como un campo de mediación en el que coexisten y se entrecruzan dialectalmente, distintas dimensiones que la configuran y trascienden. Dimensiones que se vinculan con las normativas e intereses estatales, con las demandas, intereses y expectativas de las familias, con las prácticas, relaciones y los intereses de maestros y niños, con el conjunto de

experiencias y significaciones que los sujetos implicados producen y hacen circular (Achilli, 2009).

En esta línea, resulta ineludible someter también a análisis la situación de los sujetos que conviven en las instituciones de los ámbitos rurales, es decir, los actores institucionales. No se trata de tener la intención de caracterizarlos individualmente, sino de poner a consideración los factores que imponen a los roles de alumnos y docentes, los contextos en donde están localizadas las escuelas. En relación a los alumnos, son pocos los estudios que abordan discusiones en torno al concepto de juventud rural, pues según algunas investigaciones, por mucho tiempo, este sector de la población se ha encontrado invisibilizado. Sin embargo, en la actualidad hay un debate que continúa presente en el medio científico alrededor de la caracterización de la juventud rural sobre todo a partir de aportes de la sociología y la antropología. Las discusiones se avivan en función de los cambios ocurridos en el territorio rural durante los últimos años, con el consiguiente impacto en las condiciones de vida de sus habitantes, sus modos de subsistencia, sus desplazamientos en el espacio geográfico y simbólico, así como en su relación con lo escolar. Junto a ello, el decisivo impacto de la Ley de Educación Nacional (2006) que, al universalizar la educación secundaria, suponen una profunda redefinición de lo rural y compele a contribuir a visibilizar a estos jóvenes (Delfino, 2017).

Todo ello, inserto y enmarcado en un contexto rural, concepto ante el cual, las versiones tradicionales de la ruralidad lo definían por defecto en relación a lo urbano y planteaban una fuerte dicotomía entre ambos contextos. Esta idea de lo rural como opuesto a lo urbano creó una separación que hoy se encuentra cuestionada por nuevos fenómenos que vuelven difusos los límites entre ambas nociones. Procesos históricos, demográficos y socioeconómicos, tornan borrosas las fronteras y dificultan la definición de los fenómenos bajo estas dos categorías. De esta manera, una definición universal de lo rural parece poco adecuada; la caracterización de lo rural como categoría residual de lo urbano desvaloriza el desarrollo del propio contexto; la remisión a lo natural, sano, ausente de tensiones es una

mirada reduccionista y bucólica del ámbito rural (Plencovich y Contastini, 2011). Es por ello que, asumimos la posición de evitar la reificación de la dicotomía rural- urbana y, asimismo, coincidimos con Neufeld (1988) que lo rural debe ser explicado. Hablar en nuestro país de “población rural” o de campesinado en forma genérica es inexacto en tanto no se introducen especificaciones ligadas a la historia, los aspectos simbólicos y las relaciones de subordinación-hegemonía que se dan en este ámbito geográfico, ya que cada región de nuestro país presenta sus singularidades y particularidades, incluso el propio contexto rural de nuestra provincia tiene sus características propias. Por lo expuesto, es necesario entonces renovar la interpretación de la ruralidad teniendo en cuenta las variadas dinámicas que se desarrollan en cada territorio atendiendo a las especificidades históricas, sociales, culturales, ambientales e institucionales.

En la mencionada red conceptual nos encontramos transitando actualmente este proyecto, en el cual pretendemos seguir profundizando los aportes a estas teorías y la investigación sobre dicho ámbito en nuestra provincia y en nuestro país.

El caso de la escuela secundaria en estudio

El Contexto Rural

La escuela secundaria rural en estudio, se trata de un establecimiento que inició sus funciones como institución educativa en julio de 2014, cuya apertura fue el resultado de la demanda incansable de numerosas familias que se movilizaron para que sus hijos pudieran tener la oportunidad de cumplir con este nivel de escolarización en el campo, al no contar en su mayoría con los recursos u oportunidades para poder enviarlos a las ciudades más cercanas.

Actualmente la institución educativa cuenta con una matrícula de treinta y cinco (35) alumnos y trabajan en la misma veinticinco (25) docentes que provienen de diferentes ciudades de la provincia, movilizándose a través de sus propios medios, encontrándose la

ciudad cabecera del departamento y la más cercana al establecimiento educativo, a treinta (30) kilómetros de distancia.

La escuela secundaria comenzó a funcionar en un edificio que años antes, pertenecía a un anexo de una escuela primaria rural de la zona, el mismo sólo poseía un aula grande, una oficina de dirección, un baño instalado y una cocina amplia.

El predio es de una (1) hectárea y se encuentra ubicado en la esquina de un cruce de caminos rurales. Desde un inicio, y a medida que los años avanzaban y la matrícula de alumnos aumentaba, se comenzaba a notar la carencia de espacio y acondicionamiento para el desarrollo de las clases. Las familias y la dirección de la escuela solicitaron en muchas oportunidades a la Dirección Regional de la zona y al Ministerio de Educación la construcción de aulas, obra que nunca se realizó y tampoco obtuvieron el permiso de realizarlas. Para poder continuar con las clases, los propios padres y madres de los estudiantes se encargaron de dividir aulas con durlock, acondicionar los espacios de la cocina para que también fuera utilizado como aula, a fines de poder contar con más ambientes para desarrollar las clases allí. Inclusive por mucho tiempo, se hacían rotaciones de los alumnos de cada año, porque dada la falta de aulas, un grupo debía de llevar adelante sus clases afuera, en el patio, bajo un árbol o dónde las paredes de la misma escuela le oficiaran de resguardo del viento y del sol.

Hace no mucho tiempo, lograron conseguir unas aulas móviles de chapa, lo cual no fue muy útil tampoco, a causa de que posee ventanas fijas, no tiene puertas y los calores como los fríos son sentidos fuertemente en su interior, afectando a la salud de los estudiantes y docentes. Al mismo tiempo, como se ha mencionado, el predio de la escuela es pequeño, lo cual imposibilita poder contar con espacios verdes amplios para el desarrollo de actividades físicas, razón por el cual, en reiteradas circunstancias algunas actividades son realizadas en la calle o camino frontales de la escuela.

En la actualidad, los inconvenientes mencionados de infraestructura continúan, no hay respuestas a tales demandas, y los actores institucionales se fueron adaptando a dichas condiciones y a su realidad particular.

Los Alumnos Rurales

Los alumnos, son jóvenes que provienen de familias que se caracterizan por habitar en su totalidad en la zona rural circundante a la escuela. En su mayoría, se dedican a la cría de animales, de ganado mayor y menor, como aves de corral, también en algunos casos a la agricultura, y en otros, al trabajo para terceros, en los cuales, los padres de familias o los hijos varones, trabajan como tractoristas, maquinistas o peones rurales, y las mujeres como amas de casa y encargadas del cuidado de los animales. Se trata de familias rurales trabajadoras, pequeños propietarios y productores, que se encuentran a diferentes instancias de la escuela, desde a un (1) km como hasta veinticinco (25) km de distancia.

De acuerdo a las observaciones realizadas y algunos testimonios, son actores muy presentes e involucrados en la vida institucional de la escuela, en todo lo que se requiera, actos, necesidades de algún alumno o familia, dificultades o carencias de algún tipo que requiera el edificio escolar.

Los alumnos, son jóvenes estudiantes que se movilizan en moto para ir a clases, algunos comparten el transporte y otros lo hacen por su propio medio. Hay casos, en los que transcurren varios hermanos juntos de una misma familia. En su mayoría, ayudan a sus padres y madres con el trabajo en sus hogares, ya sea en el cuidado de animales o en la agricultura, son pocos los que trabajan fuera del hogar, y en caso de hacerlo, lo hacen en periodos en los cuales el trabajo no intervenga con la asistencia a la escuela. Son una minoría aquellos estudiantes que decidieron abandonar su educación por dedicarse al trabajo, en caso de embarazo, la institución busca junto a los docentes, los modos de poder acompañar a las alumnas para que finalicen sus estudios.

Los jóvenes rurales y el desafío de la enseñanza virtual en tiempo de pandemia

Del análisis de las entrevistas semi estructuradas aplicadas a los alumnos de tercero, cuarto y quinto año, a través de la estrategia de grupos focales²², queremos dar a conocer en esta instancia algunos avances respecto al planteo que nos propusimos en esta producción.

Los alumnos manifiestan el uso de redes como WhatsApp para mantenerse en comunicación con algunos de sus docentes, el desarrollo de la autonomía en muchos de ellos para llevar adelante el progreso y realización de las actividades, y la incansable y paciente búsqueda de “buena señal” -conexión- para poder realizar la tarea escolar.

En la mayoría de los casos particulares de los alumnos, estos poseían teléfono móvil propio, otros usaban el de sus padres, madres o hermanos, siendo este el único dispositivo con el cual realizaban y cumplían con las actividades escolares, las cuáles consistían en resolver guías de actividades enviadas por los profesores de las diferentes asignaturas, bajo el nombre de “Cuadernillos” de modo escrito, y enviar sus resoluciones por medio de fotos, generalmente.

Para poder cumplir con esto, los estudiantes debían encargarse de buscar “buena señal” la cual se encontraba fuera del interior de sus casas, en el patio, sobre algún poste, o sobre el techo, con la posibilidad inclusive, en muchas circunstancias, de que la señal que se encontrase fuera inestable y sin la suficiente intensidad como para que pudieran funcionar los datos, y poder así descargar los audios enviados por parte de sus docentes explicando las actividades o algún contenido, descargar los archivos o enviar las resoluciones de las

²² El grupo focal es una técnica de investigación cualitativa. Consiste en una entrevista grupal dirigida por un moderador a través de un guion de temas o de entrevista, a partir del cual, se busca la interacción entre los participantes para generar información. Es constituido por un grupo limitado de personas, entre 4 y 10 participantes, por medio del cual se consigue información en profundidad sobre lo que las personas opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones. Se trabaja con la información que se expresa en los discursos y conversaciones de los grupos, siendo así el lenguaje el “dato” a ser analizado. (Prieto Rodríguez y March Cerda, 2002)

consignas. Esta no fue tarea sencilla para ellos, debido a que la intensidad de la señal en ciertas ocasiones, dependía de las condiciones climáticas del día, en caso de haber tormentas fuertes, esta desaparecía quedando nula, en otras dependía de los horarios, siendo según algunos relatos los momentos más favorables, la media noche o la madrugada, lo que acarrea dificultades en la comunicación con algunos docentes, por los plazos y horarios de entrega de los trabajos, o manifestaciones de alguna duda o inquietud ante las tareas. Ninguno de los alumnos, poseía en esos momentos Red Wifi en sus hogares, inclusive hubo casos que no pudieron continuar en el año 2020 con su aprendizaje, por no contar con señal de internet, dispositivos para comunicarse con sus profesores o inclusive por sentirse “incapaces” de lograr entender y aprender por medio de la virtualidad.

Además, se observó que la utilización de los cuadernillos de la serie “Seguimos educando” fue escasa, casi sin uso, ya que los docentes entrevistados manifestaron al respecto que sus propuestas, no contemplan los saberes prioritarios estipulados por el Ministerio de Educación de la provincia y que se desconocían en el mismo las particularidades regionales de la jurisdicción. En el caso de los alumnos, ellos manifestaron que los contenidos allí expresos eran demasiados amplios para su nivel y no se vinculaban con los contenidos que les impartían sus profesores.

Estos datos, hacen visible la expresión y acrecentamiento de las dificultades y necesidades existentes en el medio rural, la falta de conexión, que repercute en la comunicación, y los vínculos entre docentes y alumnos. Lo que, a su vez, repercutió en variadas ocasiones, en el desconocimiento de las realidades particulares de cada estudiante por parte de los docentes quienes, en algunos casos, se mostraban determinantes en el establecimiento de horarios muy limitados para recibir consultas o hacer entregas, no contemplando la situación por la que atravesaban algunos estudiantes, según sus testimonios. Tales situaciones, tuvieron su efecto en la continuidad pedagógica de algunos alumnos, por carecer de dispositivos propios y/o familiares, por la falta de recursos para adquirirlos, por la escasa o nula señal, y en otros casos, por la aflicción de no entender o poder con la virtualidad.

Si bien la mayoría de los jóvenes entrevistados, expreso haber podido lidiar con esta nueva modalidad de enseñanza, hubo un sentimiento común en todos ellos, quienes expresaban que “no aprendieron nada” o si lo hicieron “fue muy poco” o “no me acuerdo de nada si me preguntan”. Entonces ¿hasta dónde se pudo continuar, o en qué condiciones?

Vale señalar en esta instancia, el esfuerzo que realizaron las familias de los jóvenes durante esta etapa de confinamiento en la que de acuerdo a sus declaraciones alegan haber acompañado dentro de sus posibilidades a sus hijos, prestando sus celulares para que pudieran mantener la comunicación con sus profesores, ayudando en los trabajos que podían hacerlo, cómo también, en haber buscado la vía o manera de comunicarse con algún profesor, cuándo notaban su ausencia, o ante la falta de comunicación de los mismos con sus hijos en torno a la continuidad de la enseñanza por medio de la virtualidad.

Estas referencias dan cuenta de acciones y estrategias que debieron desplegar y readaptar los alumnos, pero también sus padres, para continuar con la educación virtual en la ruralidad durante la etapa de pandemia; donde las dificultades y necesidades propias de este contexto salen a la luz y con mayor énfasis, dejando, como en los casos mencionados, al vilo la continuidad pedagógica de aquellos alumnos que no contaban con los recursos necesarios para responder a la situación emergente; como también ocurre en la actualidad, especialmente durante los días de lluvia, donde los caminos se tornan intransitables, causando la inasistencia de docentes y estudiantes, provocando así la pérdida de días de clases. Esta última particularidad mencionada, sigue siendo una gran dificultad en la actualidad, que aflige y moviliza a los padres que buscan entablar acuerdos con los docentes para desarrollar nuevas estrategias que les permitan a los jóvenes poder continuar con su aprendizaje aun en estos días, en los cuales no asisten a la escuela por causas mayores, a modo de no afectar a su aprendizaje y desarrollo.

Conclusión

Se advierte a partir de la aproximación a los resultados de la investigación en curso, que la puesta en marcha de la continuidad pedagógica en el contexto del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio provocado por el virus COVID-19, colocó a las escuelas y sus actores en situación de poner en acción múltiples y diversas iniciativas que desafiaron el cotidiano escolar e introdujeron prácticas y efectos cuyo alcance tratamos de aproximar por medio de este estudio.

Como también, revela en este sentido, las dificultades de las políticas del gobierno provincial para garantizar el derecho a la educación a niños y adolescentes, por la falta de acceso a la conectividad, la limitación de los recursos tecnológicos para estudiar, y el costo económico que significó promover la educación que postulan la gratuidad educativa según las leyes vigentes. Dando cuenta, al mismo tiempo, de los esfuerzos que los educadores, familias y alumnos realizan para continuar enseñando y aprendiendo en la virtualidad.

En este sentido, las políticas educativas en el ASPO resaltaron la importancia del contexto, poniendo en relieve las desigualdades sociales en las cuales se llevan a cabo. Desigualdades que limitaron, y limitan el acceso a la conectividad porque en muchos hogares, especialmente los rurales, no llega o por la carencia de presupuesto no se puede acceder. Hay que tener un presupuesto para poseer datos móviles, wifi y estar conectados. Situación que nos interpela a interrogarnos: ¿la gratuidad de la educación pública en la ruralidad está en riesgo? ¿qué políticas educativas podría llevar a cabo el Estado para garantizar la gratuidad de la educación en pandemia y post pandemia?

Podemos decir entonces que la emergente situación de pandemia puso en evidencia, que no solo las condiciones territoriales propias del contexto rural sino también las sociales y económicas de las familias influye en el acceso, la permanencia y terminalidad educativa de los mismos. Por lo que, las estrategias y decisiones que elaboraron y asumieron en el periodo de confinamiento tienen estrecha vinculación con los recursos del que disponían.

En virtud de lo expuesto, nuestro interés es tender puentes colaborativos y compartir los resultados de la investigación con el resto de la comunidad académica nacional, en particular considerando proyecciones en el desarrollo de futuras investigaciones, que profundicen el desarrollo de conocimiento sobre el ámbito educativo rural en sus diferentes áreas y aspectos conformante, principalmente en nuestra provincia, en la cual, el mismo sufre cierto desconocimiento y desamparo ante las necesidades ocurrentes. Del mismo modo, para poder pensar políticas educativas intersectoriales, que puedan contemplar las dificultades del ámbito educativo rural, atendiendo a las particularidades territoriales de los diversos contextos en los cuales se encuentran insertas nuestras escuelas, ofreciendo nuevas herramientas a los formadores, brindando posibilidades que desarrollen nuevas estrategias y habilidades que ayuden a atender las diferentes situaciones emergentes de enseñanza aprendizaje, ante las nuevas y cambiantes realidades que conforman la nueva ruralidad.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2009) *Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-GEL.

Cragolino, E. (2017) Desde las escuelas primarias a las escuelas secundarias campesinas. Luchas por la Educación pública en Córdoba, Argentina. *Educ. Soc.* 38 (140):671-688. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/QDkRX3wynvRfHDvp48KCTmF/?format=pdf&lang=es>

Cragolino, E. y Lorenzatti, M. C. (2003) Formación docente y escuela rural. Dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas*. Año 2, (2 y 3): 63-76.

Decreto DNU 297 / 2020 (2020). Emergencia Sanitaria. Decreto de Necesidad y Urgencia. Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASP0). Publicada en el Boletín

Nacional del 20-Mar-2020. Ciudad de Buenos Aires, Poder Ejecutivo Nacional (PEN).

Decreto DNU 67/2021. (2021) Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio y Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio. (DISPO). Ciudad de Buenos Aires. 29/01/2021. Publicado en Boletín Nacional de agosto de 2021. Poder Ejecutivo Nacional (PEN).

Decretos DNU 260/2020. (2020) Emergencia Sanitaria. Decreto de Necesidad y Urgencia. Ciudad de Buenos Aires, Poder Ejecutivo Nacional (PEN).

Delfino, M. (2017). Jóvenes y escuela en espacios sociales rurales: Aproximaciones al punto de vista juvenil (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En: *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1501/te.1501.pdf>.

Jara, J. M. (2019). La valoración social de la escuela secundaria rural en Chaco: entre tensiones y significaciones familiares. En: Carina Rattero (coordinadora) “*Escuelas en contexto rural. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad*”. 1ª ed. Buenos Aires, Noveduc.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Sancionada el 14/12/2006. Ciudad de Buenos Aires, Congreso De La Nación Argentina.

Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos De antropología Social*, (2). Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4884/4369>

Plencovich, M. C., y Costantini, A. (2011) *Educación, ruralidad y territorio*. Buenos aires, Fundación CICCUS.

Prieto Rodríguez, M. A. y March Cerda, J.C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Revista Aten Primaria* 29 (6), 104-119.

Schmuck, E. (2018) *Apropiaciones y disputas en torno a la Escuela secundaria en el campo. Una aproximación a partir de dos episodios en una escuela del norte entrerriano (Argentina)*. Paraná, Instituto de Estudios Sociales (INES) - CONICET/Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

Terigi, F. (2008) Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, (29): 63-71.

Estudio sobre las decisiones de intervención pedagógica de los profesores del Campo de las Prácticas del Profesorado para la Educación Primaria, en el marco de la enseñanza remota de emergencia. Una primera aproximación²³.

Rubén Oscar Ramírez

roramirez76@outlook.es

Mariela Carina, Guzmán Rastelli

marguz1050@gmail.com

Sergio Raúl Ocampo

sergioocampoo96@gmail.com

Ingrid Judith Scheffer

ingrid_scheffer@hotmail.com

David Hugo Arturo Salmón

david_salmon_92@yahoo.com

Instituto de Educación Superior “René Favaloro”

Resumen:

El presente trabajo pretende dar a conocer cuáles fueron las decisiones de intervención pedagógica, que posibilitaron la reconfiguración de los espacios de formación en el campo de la práctica, durante la enseñanza remota de emergencia.

²³ Agradecemos a la Especialista Anijovich Rebeca por su predisposición y colaboración en la implementación del presente trabajo investigativo y a la Dirección de Investigación Educativa quienes acompañan el proceso de investigación e incentivan a la publicación de la misma

Las decisiones de intervención pedagógica implementadas por los profesores del Campo de la Práctica de la carrera del Profesorado para la Educación Primaria, del Instituto de Educación Superior “René Favaloro” en las escuelas co-formadoras, de la ciudad de Juan José Castelli en la provincia del Chaco, conforman las unidades de análisis definidas para orientar las acciones investigativas encuadradas en un periodo de tiempo comprendido entre los años 2020-2021.

La metodología seleccionada es cualitativa, del tipo exploratoria-descriptiva. El campo de las prácticas constituye el eje vertebrador que vincula los aportes de los distintos campos de formación, es por ello que, identificar, conocer y analizar, las decisiones propuestas por los docentes, tanto en la elaboración de la programación como en su puesta en acción, es trascendental para propiciar transformaciones profundas orientadas a fortalecer y mejorar las propuestas formativas en la educación superior.

Palabras claves: Decisiones de Intervención Pedagógica; Campo de las Prácticas; Enseñanza remota de emergencia.

Introducción

El avance de la emergencia sanitaria y sus consecuencias, a partir de la irrupción abrupta del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, desestabilizó el desarrollo de las acciones pedagógicas programadas en las instituciones formadoras y el Instituto de Educación Superior René Favaloro no fue ajeno a ello. Durante semanas, se llevaron a cabo reuniones con los diferentes organismos de participación democrática, con el propósito de dar continuidad al cursado de las unidades curriculares. Es en este contexto, donde los docentes tuvieron que tomar decisiones sobre las prácticas de enseñanza no presencial.

Como parte de las acciones institucionales que se llevaron adelante, la revisión y transformación de las prácticas de enseñanza, con el propósito de adaptarlas a las nuevas exigencias del contexto y su posterior puesta en escena, ocupan un lugar protagónico en el acompañamiento a las instancias formativas de los y las estudiantes.

Tomando lo expresado por Rivas A. (2020) “La pandemia nos empuja a juntar las piezas y armar una serie de propuestas nuevas que puedan accionar, sabiéndose extremadamente limitadas, en este contexto (...) Es clave priorizar el currículum: en cantidad, calidad y en la producción de sentido (...)” (p.6). El cuadro situacional mencionado hasta aquí, señala que, los docentes ineludiblemente tuvieron que modificar sus propuestas para transformar y adaptar sus clases, a partir de decisiones de intervención pedagógica en los nuevos escenarios marcados por las condiciones pautadas para los periodos de ASPO o DISPO (Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio).

Resulta imprescindible destacar que dichas decisiones debieron ser tomadas en el marco de la enseñanza remota de emergencia, en el sentido planteado por Hodges, Moore, Locke, Trust y Bond (2020)

A diferencia de las experiencias planificadas desde el principio y diseñadas para estar en línea, la enseñanza remota de emergencia (ERT) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. (p.6)

Entonces, la enseñanza remota de emergencia que se ha desarrollado a toda prisa con recursos mínimos, poco tiempo y que será empleada hasta que la emergencia disminuya. Tal como lo expresa Dussel (2020):

Se encuentra un debate interesante en la formación docente inicial sobre cómo reorganizar la formación en los espacios de prácticas o residencias docentes que implican la estancia en escuelas y el trabajo frente a alumnos (...) quizás haya que reformularlas, para ver si se pueden acoplar a las situaciones de aula en la emergencia. (p.16)

Los avances y retrocesos mediados por el análisis y la revisión constante a los que se vieron expuestos los docentes de manera vertiginosa y con un aumento exponencial de

escenarios diversos, enriquece la intencionalidad de la presente propuesta investigativa de visibilizar cuáles fueron las decisiones de intervención pedagógica, que posibilitaron la reconfiguración de los espacios del Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP), en las escuelas co-formadoras, durante la enseñanza remota de emergencia.

Estado del Arte

A continuación, se mencionan algunos de los trabajos seleccionados y que están relacionados con el objeto problema de investigación. Los mismos se encuentran organizados en base al contexto y las dimensiones que aborda.

El trabajo de Canaza Choque (2020) en relación a la situación de las Instituciones de Educación Superior en el contexto provocado por la pandemia expresa que

(...) no solo ha debilitado el frágil sistema global de las IES, sino que además, en regiones como América Latina, ha profundizado diversos problemas estructurales poco notorios para el poder estatal. En ese sentido, la brecha digital, la baja conectividad de red y la limitada disponibilidad de recursos tecnológicos, sumado a situaciones de pobreza y desigualdad económica, entre otros, han determinado un fuerte impacto en el grueso número de estudiantes que buscan permanecer y seguir continuando con sus estudios. (p.7)

En esta situación marcada por el distanciamiento y la incertidumbre frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, laborales y económicas, la figura del docente ha cumplido un rol fundamental que ha ido mucho más allá de los aspectos pedagógicos.

Otras investigaciones afirman en forma general que existe una diversidad de adaptaciones realizadas por los docentes sobre sus prácticas de enseñanza, para poder seguir desarrollando sus clases en el formato virtual. Tal como lo expresa De Luca (2020) en su trabajo que “La enseñanza en tiempos de pandemia es una práctica social compleja que no

responde a una única receta y que forma una trama con la presente situación que nos desafía a enseñar en aulas virtuales” (p.4).

En consonancia con lo anterior, existen estudios que indagan sobre las estrategias y recursos, tanto pedagógicos como tecnológicos, utilizados por los docentes, como ser la investigación realizada por Expósito y Marsollier (2020). Esta investigación fue llevada a cabo en la provincia de Mendoza en el marco del confinamiento preventivo social obligatorio como consecuencia del brote epidémico mundial COVID-19.

Las conclusiones a las que arriba refieren al uso de tecnologías, afirmando que la aplicación de WhatsApp es la más utilizada por los docentes para comunicarse con sus alumnos y llevar adelante la tarea pedagógica. Asimismo, la documentación digital (como recurso pedagógico) se utiliza con mayor periodicidad en el nivel secundario y nivel superior no universitario (de grado). Por su parte, en el trabajo realizado por Ocelli, Biber, Fussero y Mari (2020) exponen que

A pesar de que el encuentro entre residente y estudiantes fuera diferido y no, se generaban conversaciones pedagógicas que como tales tienen la potencialidad de fomentar aprendizajes. A su vez, las decisiones didácticas que se toman en estos contextos podrían ser objeto de reflexión en función de las características de la conversación que pudiera establecerse (p.1).

Este trabajo ofrece dos cuestiones vinculadas al problema-objeto de la presente investigación, ya que, por un lado, propone como estrategia de enseñanza los diálogos pedagógicos generados en los espacios asincrónicos y por otro, marca la necesidad de seguir estudiando sobre las decisiones didácticas de los docentes en el contexto de pandemia. Siguiendo esta línea destacamos la investigación de Almonacid-Fierro, Vargas-Vitoria, Mondaca Urrutia y Sepúlveda-Vallejos, (2021). El eje de esta investigación, está puesto en comprender el periodo formativo de la práctica profesional en la formación docente inicial, de la carrera de pedagogía en Educación Física, durante la pandemia Covid-19, en dos universidades de Chile. Para ello, se aplicó una metodología de corte interpretativa (se

aplicaron entrevistas y grupos focales), lo cual es sumamente significativo para la construcción del objeto de estudio y las dimensiones de análisis de nuestra investigación.

Los resultados que emergen a partir de los procesos reflexivos de los estudiantes del profesorado, dan cuenta de un escaso contacto con los estudiantes de los establecimientos educacionales y un impacto negativo en los niveles motivacionales producto de la enseñanza virtual. Estos son insumos que nos interpelan y nos posibilitan pensar y repensar el trabajo de investigación planteado.

Continuando con el campo de la formación en la práctica profesional, el trabajo realizado por Del Potro M. y Di Virgilio A. (2020) menciona que frente a los nuevos escenarios de enseñanza -aprendizaje:

(...) surgió la necesidad de generar material local, específicamente grabaciones de contextos áulicos propios. Estas grabaciones podrían ser parte de todo el desarrollo de una unidad temática y podrían servir como recursos para promover la reflexión y observación crítica en los futuros docentes. (p. 462)

Otro de los trabajos que aborda la gestión de la clase y la reconfiguración del campo de las prácticas en el profesorado, es el presentado por Foresi y Palillo (2020) en el cual se afirma que

Ese acercamiento al terreno (...) aportó además la presencia de los equipos directivos de las instituciones asociadas. Las instituciones fueron presentadas en diversos encuentros en la voz de sus actores, en la observación de sus sitios web y de sus reservorios de producciones pedagógicas. Se reformuló el concepto de observación y las entrevistas mediadas por las tecnologías, para que sin perder sus objetivos se adecuen a las posibilidades actuales. (p. 453)

Ambas investigaciones describen las modificaciones o transformaciones introducidas en el campo de las prácticas profesionalizantes de la formación inicial, e introducen alguna

reflexión al respecto. Pero, no indagan sobre los argumentos que llevaron a tomar las decisiones de intervención pedagógica.

Marco Teórico

El escenario de pandemia por el COVID-19 que enmarca esta investigación demanda pensar las prácticas de enseñanza que tuvieron lugar y sus distintas configuraciones, puesto que

“Debido a la amenaza de COVID-19, los colegios y universidades se enfrentaron a decisiones sobre cómo continuar enseñando y aprendiendo mientras (...) mantenían a salvo de una emergencia de salud pública que se mueve rápidamente y no se comprende bien” (Hodges, et al., 2020, p. 1).

Es oportuno tomar este autor que refiere al término de enseñanza remota de emergencia, ya que representa un cambio temporal de las propuestas a un modo alternativo debido a circunstancias de crisis, involucrando el uso de soluciones de enseñanzas remotas.

Otro autor es Axel Rivas, que describe “Todo se ha derrumbado de repente y no sabemos por cuánto tiempo más. La aparición del COVID puso un paréntesis en la larga historia de la escolarización. (...) vivimos la era de la excepción” (Rivas, 2020, p. 1). Las prácticas de los docentes no escaparon de esa lógica. Para ello, propone la idea de “pedagogía de la excepción” con un ejercicio nuevo de transposición didáctica pandémica puesto que las prácticas adquirieron nuevos modos, nuevas formas y esto llevó a revisar los supuestos que los sustentan.

Esto implica reconocer al docente como un sujeto constructor, que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual, según Edelsten (2013), se da lugar a lo que ella denomina construcción metodológica de sus decisiones, que deviene fruto de un acto singularmente creativo. Siguiendo a Edelstein y Litwin (1993) lo metodológico opera como uno de los factores decisivos en el pasaje del curriculum prescripto al curriculum real, así como de los programas y planificaciones a las acciones de clase. Se constituye en “zona de



incertidumbre” que abren “intersticios” a las propuestas innovadoras desplegando un abanico de oportunidades para intervenir en los espacios de la práctica de enseñanza.

En este escenario, “La clase (...) es el lugar que sostiene lo pedagógico. Es en ella donde se organizan las relaciones con el saber, que cumple la función de saber” (Souto, 2013, p.137). Siendo aquí donde se tuvo que dar respuestas inmediatas a las demandas de prácticas contextualizadas.

En este sentido, adquirieron particular relevancia las prácticas docentes pertenecientes al Campo de las Prácticas, como expresa la Resolución del CFE 24/07, la formación en la práctica profesional está: “orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (p. 17). Estos rasgos cobraron mayor significatividad por su potencial formativo y las implicancias que estas congregan para la formación inicial.

En articulación con ello Davini (2015) explicita que en la actualidad existe una general aceptación acerca de que el proceso de formación de los docentes esté estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en las prácticas. Así, su desarrollo, está impulsado por políticas educativas, definidas como:

(...) construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia. Están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente orientadas fundamentalmente a enseñar y generar ambientes favorables de aprendizaje (...) no se desarrollan de modo espontáneo, sino que requieren de un largo proceso de construcción (...).(p. 3)

En este proceso de construcción, es crucial, lo que enuncia Dewey (1989, citado por Davini, 2015), sobre la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo que incluye

creencias y conocimientos de los/las profesores/as, permitiendo la aparición de propuestas. Por lo tanto, la actividad reflexiva consiste en un proceso de inferencia donde se produce “un salto de lo conocido a lo desconocido” (Davini, 2015, p. 43).

Las propuestas situadas por la realidad pandémica empiezan aparecer más nítidamente. De esta manera, “(...) sostener que las prácticas docentes son sociales y contextualizadas supone reconocer que pueden ser modificadas. Ello requerirá (...) una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero, además, el desarrollo y el ejercicio de capacidades.” (Sanjurjo, 2009, p. 29).

Ese momento de producción intelectual docente, refiere a lo expresado por Stenhouse (como se citó en Sanjurjo, 2009) donde el docente se convierte en un investigador en el aula al considerarse como un profesional reflexivo, quien al reflexionar en y sobre la acción construye su propio conocimiento creando situaciones, actividades, tareas, estableciendo modos y plazos, es decir, ideando intervenciones didácticas.

Se relaciona con lo concerniente al Habitus de Bourdieu que “actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción (...) La revisión de esos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y teorías.” (SanJurjo, 2009 p. 31)

Metodología

La metodología que se utilizará para realizar la presente investigación será cualitativa, del tipo exploratoria-descriptiva. Las unidades de análisis definidas son las decisiones de intervención pedagógica implementadas por los profesores del campo de la práctica de la carrera Profesorado para la Educación Primaria, del Instituto de Educación Superior “René Favaloro” en las escuelas co-formadoras, de la ciudad de Juan José Castelli, Chaco.

A partir del marco teórico fueron establecidas las siguientes dimensiones que responden a dos momentos clave, de las decisiones tomadas por los docentes. Estos momentos son, la programación y su puesta en acción, sustentados en los aportes brindados

por Davini (2009). A su vez se indagará sobre los factores que influyeron en las decisiones tomadas, estableciendo categorías que propicien el análisis descriptivo y permitan seguir avanzando en nuevas ideas e hipótesis de investigación.

Avances y revisión en la implementación del proyecto

En el marco de los tiempos establecidos para finalizar el proyecto de investigación propuesto, se desarrollaron actividades vinculadas a la revisión y análisis de los componentes de la investigación, con el estudio de las documentaciones y registros de los docentes del Campo de la Formación en la Práctica Profesional y también, la elaboración de entrevistas en profundidad, que dan cuenta de los avances y dificultades del proceso llevado a cabo hasta el momento.

En palabras de Anijovich, R.²⁴

“La investigación que proponen, plantea en realidad la reconstrucción de lo que pensaron los profesores de la práctica durante la pandemia y lo que pensaron, como ya pasó, estará teñido por lo que sucedió, es muy complejo hacer una evocación a la memoria sobre de las decisiones que tomaron habiendo atravesado el proceso de evaluación (...) al pretender analizar tres momentos* donde el tercero es la evaluación, este último les va a teñir el resultado de la investigación”.

Las orientaciones brindadas por la especialista, propiciaron la revisión del proceso investigativo realizado hasta el momento y la redefinición de los componentes de la investigación.

El análisis de los documentos institucionales y de los docentes del campo de la práctica profesional como: protocolos, planificaciones de programas y clases virtuales,

²⁴ Fragmento extraído de la reunión mantenida con la Especialista M Anijovich Rebeca en el marco de acompañamiento al desarrollo del presente proyecto de investigación, y realizada el 21 de abril del corriente año.

orientaciones sobre los procesos de observación, ayudantía, práctica pedagógica, construcción de la memoria profesional y carpeta de los estudiantes, permitieron confeccionar instrumentos para la recolección de información relacionada con el trabajo pedagógico, así como también elaborar una guía de preguntas que formaron parte de las entrevistas en profundidad a los profesores del CFPP del Profesorado de Educación Primaria.

Los datos relevados, además de ser trascendentales para el avance de la investigación, van mostrando cómo los profesores del CFPP, se transforman, se reinventan y desafían constantemente, frente a situaciones adversas, críticas y siguen adelante con la única premisa de acompañar a los estudiantes tendiendo puentes y brindando oportunidades dentro de la formación docente.

Aunque esta constituye una primera etapa de análisis, seguramente en una futura publicación se podrá dejar bases científicas certeras que describan y caractericen las decisiones de intervención pedagógica llevadas a cabo por los docentes durante los periodos de ASPO y DISPO.

Referencias bibliográficas

Almonacid-Fierro, Vargas-Vitoria, Mondaca Urrutia y Sepúlveda-Vallejos (2021) Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: Desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42: 162-171.

Canaza Choque F. (2020,18 de diciembre). Educación superior en la cuarentena global: disrupciones y transiciones. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v14n2/22232516-ridu-14-02-e1315.pdf>

Davini, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.

- De Luca M., (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. Formación Virtual. Recuperado de <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-33.-2020.pdf>
- Dussel, I. (2020, Julio) La formación docente y los desafíos de la Pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*. Recuperado de: <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Del Potro M. y Di Virgilio A. (2020). La formación docente en tiempos de pandemia: adaptaciones de prácticas en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Aprendizajes y Prácticas Educativas en las actuales condiciones de época: Covid 19*. Recuperado de: <https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/aprendizajes-y-practicas-educativas-en-las-actuales-condiciones-de-epoca-covid-19/>
- Edelstein G. (2013). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. Recuperado de <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/Edelstein-Un-capitulo-pendiente.pdf>
- Edelstein, G., y Litwin, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario. *Revista Argentina de Educación, AGCE*. Año XI (19):79-86.
- Expósito, C. D., y Marsollier, R. G. (2020, Julio). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22 (39): 1-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Foresi M. y Palillo C. (2020). Prácticas Virtualizadas: el aislamiento bajo la lupa del Taller de Práctica Docente. En: Lucia Beltramino (Comp.) *Aprendizajes y Prácticas Educativas en las actuales condiciones de época: Covid 19* (450-457) Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19546/Prácticas%20Virtualizadas%3>

[b%20el%20aislamiento%20bajo%20la%20lupa%20del%20Taller%20de%20Práctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020) La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Revista EDUCAUSE*. Recuperado de: <https://redemc.net/campus/el-aprendizaje-en-linea-no-es-lo-mismo-que-ensenanza-remota-de-emergencia/>

Instituto de Educación Superior “René Favaloro” (2020). Informe Institucional sobre las transformaciones fundamentales en la organización pedagógica y administrativa en el Contexto de la Pandemia del Instituto de Educación Superior René Favaloro. Recuperado de <https://inscastelli-cha.infed.edu.ar/sitio/wpcontent/uploads/2021/08/INFORME-INSTITUCIONAL-SOBRE-LASTRANSFORMACIONES-EN-CONTEXTO-DE-LA-PANDEMIA-IES-RENEFAVALORO.pdf>

Instituto Nacional de Formación Docente-Ministerio de Educación de la Nación (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/01/Documento_metodologico_investigacion.pdf

Instituto Nacional de Formación Docente-Ministerio de Educación de la Nación (2017) Marco referencial de capacidades de la formación docente inicial. Recuperado de: https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/la-inmersion-en-la-practica-y-lapreparacion-para-ensenar/upload/Marco_referencial_de_capacidades.pdf

Ocelli M., Biber A., Fussero M., y Mari M. (2020) Reflexionar sobre Prácticas de Enseñanza y Residencias en Pandemia. *Revista de Educación en Biología*, 2 (Número Extraordinario) Recuperado de: <http://congresos.adbia.org.ar/index.php/congresos/article/view/52>

Resolución N° 24 (2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Consejo Federal de Educación.

Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia? Universidad de San Andrés. Recuperado de https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Souto, M. (2013). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. Recuperado de <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/souto-la-clase-escolar.pdf>

Experiencia de Voluntariado Universitario “Reencontrándonos”:

Ciclos de acompañamiento y revinculación pedagógica en el IES Ralaxaic Nme’enaxanaxac, desde las voces de voluntarias y voluntarios.

Claudio Núñez
claudionunez26@hotmail.com
Nilda Ramírez
nildaram@yahoo.com.ar
Lucas Silvestri
lucas_silvestri@hotmail.com
Elizabeth Alarcón
elizabeth.b.alarcon93@gmail.com
Nicolas Cáceres
nicolasfedericocaceres@gmail.com

Carolina Gómez González
carolinagomezgonzalez4@gmail.com
Romina Aguirre
romiaguirre85@gmail.com
Silvia Piriz
pirizsm@gmail.com
Denis Cañete
denisalejandrocane95@gmail.com
Daiana Jara
deyjara22@gmail.com

Facultad de Humanidades – UNNE

Subsecretaría de Fortalecimiento a las Trayectorias Educativas de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

Resumen

El presente artículo describe la experiencia de voluntariado universitario, llevada adelante en un Instituto de Educación Superior Intercultural Bilingüe en la ciudad de Resistencia, provincia del Chaco, con estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Allí se realizó un ciclo de talleres de acompañamiento pedagógico de dos jornadas, que se proponían lograr la revinculación de estudiantes con los estudios superiores, y fortalecer los lazos interinstitucionales entre la institución y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. A partir de la experiencia realizada, se recuperan voces de voluntarias



y voluntarios, quienes destacan el espacio generado en su implicancia formativa a lo largo de todo el proceso.

Palabras claves: Trayectorias estudiantiles; Revinculación pedagógica; Voluntariado.

Introducción

El siguiente escrito pretende compartir una experiencia de ciclos de acompañamiento y revinculación pedagógica realizada en el Instituto de Educación Superior Ralaxaic Nme'enaxanaxac.

Los mismos fueron organizados por un grupo de estudiantes; graduadas y graduados; y profesoras y profesores de la Facultad de Humanidades, quienes proyectaron y realizaron conjuntamente con la comunidad educativa acciones en el marco de un proyecto de voluntariado universitario.

Sobre el barrio y la institución

El instituto se encuentra ubicado en la zona norte de Resistencia, en el Barrio Toba²⁵, asentamiento periurbano que comenzó a poblarse desde la década de 1950, con la instalación de familias de la comunidad qom provenientes de diferentes localidades de la provincia del Chaco. Según plantea Guarino (2006), este proceso migratorio “fue provocado por la crisis agrícola-forestal de ese momento, e integra el importante movimiento demográfico de trabajadores rurales hacia los centros de servicios.” (p. 1).

Desde 1961 en adelante, se instala en el lugar la Cruz Roja Internacional²⁶ para realizar acciones de ayuda humanitaria, como la concientización de hábitos de higiene en los habitantes del barrio; en la construcción en conjunto con el Estado provincial, de viviendas

²⁵ A partir de los planes de urbanización realizados por el gobierno provincial, se utiliza la denominación Gran Toba para referirse a un espacio más amplio que comprende los siguientes barrios: Toba, Camalote, Chilliyí, y Crescencio Segundo.

²⁶ Organización de carácter humanitario que desarrolla redes de asistencia en la mayoría de los países del mundo, interviniendo en situaciones de guerras, catástrofes, o en el combate de diferentes enfermedades. Tiene sede en Suiza.

industriales; en las relaciones con diversas áreas del Estado, y hasta en la formación del coro Chelaalapi, y la promoción y comercialización de artesanías (Quevedo, 2020). La escuela primaria del barrio data de 1962, fue también fundada y gestionada por esta organización.

En 1987 fue sancionada la Ley del Aborigen Chaqueño, ello dio inicio a un paulatino crecimiento –que lleva más de tres décadas- en el protagonismo de docentes de la comunidad qom en la tarea educativa de la institución.

En el año 2010, se concretó el traspaso de la institución en manos de la Cruz Roja, al Ministerio de Educación, que instauró la gestión social indígena de la institución. Y en el 2014, se promulgó la Ley provincial de Gestión Comunitaria de las instituciones educativas en la cual haya una presencia mayoritaria de comunidades indígenas. Finalmente, para el 2015 comenzó a funcionar el Instituto de Educación Superior, mediante un proyecto educativo comunitario, en el cual se crea el instituto terciario, con el fin de atender a la demanda de formación de profesionales de la comunidad qom.

Actualmente, la oferta con la que cuenta el instituto es el Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria; Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial y la Tecnicatura Superior Intercultural Bilingüe en Enfermería, albergando una matrícula de alrededor de trescientos estudiantes.

Desafíos en la postpandemia

La pandemia Covid-19 registró una alta tasa de contagios y mortalidad en el Gran Toba. En el año 2021, en palabras del rector, esta situación tuvo un impacto negativo en las trayectorias académicas de estudiantes de nivel superior, situación a partir de la cual se prioriza la vuelta a la presencialidad. Allí se registraron una multiplicidad de obstáculos y dificultades de índole pedagógica que llevó a un grupo de docentes a manifestar su preocupación por las condiciones en la cual se desarrollaba la formación de los estudiantes, luego de dos años sin presencialidad, demandaba la intervención²⁷ de la Facultad de

²⁷ Tal como lo plantea Lidia Fernández (1999) “(...) una práctica psicosocial destinada a colaborar en la superación de dificultades presentes en la organización.”

Humanidades, aportando al diseño de materiales educativos que atiendan a la interculturalidad.

Así, la propuesta tiene como eje el acompañamiento²⁸ al colectivo docente institucional y a las estudiantes desde sus trayectorias estudiantiles reales, acompañar en el sentido de comprender la realidad no como descomponer o desmontar²⁹ como en el caso de pensar al objeto como complicado sino de aprehenderlas globalmente en sus aspectos heterogéneos a partir de procesos de familiarización, de escucha clínica y a partir de esos procesos comprender³⁰ e interpretar³¹.

La demanda fue atendida por dicha facultad, desde tres carreras: el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado en Educación Inicial, a través de diversos espacios curriculares: Grupos e Instituciones Educativas; Psicosociología de la Formación; Pedagogía; Seminario de la Realidad Educativa; Diseño y Elaboración de Materiales Educativos y Taller de Práctica II.

A partir de allí, surgieron dos proyectos de extensión: el proyecto “Annaictegue (Acompañar)” –aprobado por Resolución 430/22 C.S. UNNE-, que tiene como finalidad la generación de un ámbito con docentes para el diseño de materiales educativos interculturales; mientras que el segundo, denominado “Reencontrándonos” –aprobado por Resolución 249/21 SECPU-, persigue la finalidad de acompañar las trayectorias de estudiantes del

²⁸ Tal como lo plantea J. Ardoino (1998) “En el modo tradicional hay una transmisión de saberes y conocimientos, un rey Sol que inunda con rayos a sus alumnos, pero no hay interacción. La palabra del maestro es la única con valor. (...) Yo preferí utilizar la noción de ‘acompañamiento’ porque es una noción que contiene al tiempo y al espacio. (...) acompañamiento, que deriva de compañero, es decir, otro con el cual no nos encontramos en plano de igualdad, pero donde cada uno tiene una dignidad” (pp. 62-63).

²⁹ Primera aproximación al objeto. El investigador toma contacto con esa realidad y la transforma en "dato" a través de un proceso de comprensión. Se trata de pasar de "lo real" a su construcción como "dato". En: Souto, M. (1996).

³⁰ “Segunda aproximación. ...pasamos de la comprensión a la interpretación en tanto se recurre a teorías como herramientas heurísticas que permiten una profundización en la significación de los datos. (...) Nuevo sentido que se apoya en el anterior, pero que va más allá iluminando el escenario (...) desde nuevas ópticas. Se pone en juego la elucidación teórica.” En: Souto, M. (1996).

³¹ En el sentido de descubrir significados.

Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial, en su revinculación y permanencia en los estudios superiores, luego de la pandemia Covid-19.

A partir de un trabajo de diagnóstico con directivos del Consejo Comunitario, docentes y estudiantes, se detectó la necesidad de fortalecer el acompañamiento pedagógico, en virtud de las dificultades planteadas por los propios alumnos. En ese marco, desde sus relatos surgen diferentes causas que dificultan la permanencia en los estudios superiores, entre ellas podemos mencionar: las económicas (gastos de traslado, impresión de apuntes, materiales didácticos), las tareas en el cuidado de personas (fundamentalmente niñas y niños, en su mayoría hijos); las distancias para realizar el cursado de la carrera (en el primer año en el cursado de la cohorte 2021/2022 habían estudiantes provenientes de Colonia Aborigin, Makallé, Margarita Belén, La Leonesa y de la provincia de Formosa) y la adaptación a la dinámica de la educación superior y las exigencias que traen aparejadas (horarios de cursado, lógicas de estudios, conformación de grupos, conocimiento de régimen pedagógico, programas, fechas de exámenes, sistema de correlatividades, entre otras).

Dichas dificultades se reconocen como recurrentes dada la vuelta a la presencialidad, producto del impacto de la pandemia en el contexto y en la vida de cada integrante de la comunidad, incidiendo en el proceso de vinculación de las estudiantes con las instituciones educativas, afectando los modos de organización y disposición que requiere la tarea de estudiar y el trabajo en equipo.

Participaron de los ciclos estudiantes de todos los niveles de la carrera del Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial. Un dato a mencionar es que la totalidad de las cursantes, son mujeres.

Las estudiantes se caracterizan, teniendo en cuenta una encuesta realizada en el mes de abril de 2022 en el primer año de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial, en un el 70% por tener a cargo el cuidado de personas, fundamentalmente niñas y niños. Por otro lado, la matrícula del año 2021/22 en la carrera fue de cincuenta mujeres, mientras que, al día de la fecha, habiendo culminado el segundo

cuatrimestre, sólo quedan trece alumnas. De esta manera, los objetivos planteados desde el equipo del Voluntariado Universitario, fue brindar aportes para la revinculación de los estudiantes del Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial y a la vez fortalecer los lazos interinstitucionales entre el IES Ralaxaic Nme'enaxanaxac y la Facultad de Humanidades de la UNNE.

La modalidad de trabajo consistió en un ciclo de talleres en tanto proceso planificado y estructurado de aprendizaje, que involucraron a los participantes del grupo con una finalidad concreta. Es una práctica pedagógica que organiza las actividades de aprendizaje y estructura la participación de los estudiantes favoreciendo el “aprender haciendo”, en un contexto cooperativo, ofreciendo a los participantes la posibilidad de hacer activamente e invitando al trabajo interdisciplinario. Los ciclos de acompañamiento y revinculación pedagógica consistieron en dos talleres llevados a cabo en dos jornadas. Este espacio posibilitó un entramado para poder pensar al interior del equipo, lo que implica el acompañamiento; el ser voluntario, el trabajo en conjunto con la comunidad, la posición de estudiantes en el nivel superior, así como repensar la propia formación.

Cómo se conformó el equipo de voluntariado

El proyecto “Reencontrándonos” surge a partir de la iniciativa de algunos de sus integrantes, quienes pretendían, a partir de su formación realizar una experiencia de intervención institucional. En ese camino se encontraron con actuales miembros del espacio que, formando parte de diferentes posiciones dentro de la Facultad de Humanidades (adscripciones y pasantías a diferentes cátedras de la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación y Profesorado en Educación Inicial), tenían en común el realizar el acompañamiento a estudiantes en su formación inicial. También profesores que, en sus respectivos campos de conocimiento, participaron de proyectos de voluntariado previos, formando parte de diferentes experiencias de formación en distintos contextos.

Una vez que el equipo conformado hubiera realizado sus primeras acciones, con la difusión en redes sociales por parte de la Facultad de Humanidades, llegó el pedido de una

estudiante del profesorado de Historia de la misma unidad académica, perteneciente a la comunidad qom, quien manifestó su deseo de sumarse.

La construcción del rol de voluntario/a

En la conformación de un espacio común de trabajo, surgió el reconocimiento de la necesidad de corrernos de un lugar de saber experto de cara a vincularnos con actores de la institución educativa con la que se iba a trabajar, a fin de lograr un genuino en conjunto. Entonces, un primer planteamiento al interior del equipo del voluntariado fue que, más allá de las posiciones que cada uno ocupaba en la Facultad, en ese espacio seríamos voluntarios. ¿Y qué significa ser voluntario? Podríamos comenzar enfatizando en la noción de qué significa etimológicamente el término; este se asocia a ideas como “querer” y “desear”. Y ello se vincula con el interés y el deseo por realizar intervenciones institucionales y comunitarias y acompañar procesos de formación inicial de los estudiantes. A la vez, se reconoce la experiencia del voluntariado como un espacio de formación, con una gran potencialidad, como lo son otros (de enseñanza, de investigación en el ámbito universitario).

El quehacer en los Ciclos de Acompañamiento y Revinculación Pedagógica

Los ciclos de Acompañamiento y Revinculación Pedagógica consistieron en dos jornadas bajo la modalidad de taller, realizadas a principios de agosto del corriente año, que se proponían lograr la revinculación de estudiantes del Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Inicial y fortalecer los lazos interinstitucionales entre el instituto y la Facultad de Humanidades. Construyendo la lógica de la propuesta, nos distribuimos diferentes tareas, que implicaron la construcción de diferentes roles: de talleristas y de coordinación de dicha tarea; de registro escrito, audiovisual y fotográfico; y de logística. A partir de esos roles, se pudo plantear un ámbito de escucha e intercambio con las estudiantes de Nivel Inicial, y un espacio de diálogo y construcción conjunta acerca de los desafíos de la institución.

¿Qué les motivó a participar de estos encuentros?

Fue significativo comenzar los talleres con esta pregunta, ya que, de esa manera, se explicita la movilización y el interés que las convocaba. Los talleres se dieron en un periodo donde las estudiantes no se encontraban con obligaciones de cursado o de exámenes. Por lo que se materializó en una invitación a la participación, donde se vio el interés genuino por la propuesta. Allí pudimos visualizar que emergieron diferentes asuntos referidos a:

- la visión sobre lo que implica ser estudiante;
- el valor que le atribuyen a sus familias como motor para seguir estudiando;
- el sentido de pertenencia que plantean con la institución;
- la percepción del tiempo de estudio y el cotidiano de su vida;
- el reconocimiento de la importancia de la preservación de la lengua y la cultura qom
- y la valoración de las infancias.

A partir de las propias implicaciones y vivencias de los integrantes del equipo del voluntariado, realizamos los siguientes comentarios:

- lo que implica ser estudiante en el contexto en el cual se desarrolló la experiencia de los ciclos, con la presencia de obstáculos de diversa índole, y diversas condiciones para el estudio, generaron sensaciones de incertidumbre sobre el sentido de la práctica docente. (Voluntaria S. P.).
- A partir de la escisión entre el tiempo de la vida y el tiempo académico, la acumulación de tareas en las estudiantes ya sea de índole familiar (tareas de cuidado) o de trabajo, planteaban muy marcadamente la complejidad que se presenta a la hora de tratar de conciliar ambas experiencias con fines más armónicos. Tal vez lo apreciable, más allá de lo injusto que pueda ser, es el esfuerzo realizado por las estudiantes para sostenerse por ellas mismas y por lo dicho por una de ellas: “por todas las personas que están detrás nuestro”. (Voluntario N. C.)
- Esa visión de las infancias quienes, intermediando el acto educativo, se constituirán en un futuro en guardianes de los saberes de la comunidad. (Voluntaria E.A.)

- la idea de estudiante como construcción, alrededor de este término tan habitual en el sistema educativo, asocian ideas como miedo, incertidumbre, procesos, metas, apoyos, y durante las jornadas se sintetizaron en la frase: “un paso adelante y otro atrás”. (Voluntario N. C.)

Consideraciones finales

La experiencia nos brindó la posibilidad de posicionarnos ante el acontecer de una institución singular y pensar desde allí a estos espacios como un encuentro; espacios que fueron dotados de sentido por las participantes, y devino en el interés por la trasmisión de la cultura, en la valoración de las infancias. A su vez, el enfoque centrado en el acompañar las trayectorias se configuró como un escenario formativo desde las experiencias de los estudiantes y docentes que se revincularon al encontrarse en un ámbito concreto, caracterizado por las dificultades de dos años antecedentes de emergencia sanitaria.

El sostenido interés por la preservación de la lengua y la cultura qom en las estudiantes, a través de la transmisión a las infancias; y la recurrencia en la mención de las problemáticas, son obstáculos al momento de la continuidad en los estudios superiores.

Al respecto, podemos afirmar que, a través del diálogo, el intercambio y la reflexión, indagamos acerca de las razones por las cuales se produce una gran deserción en la carrera del Profesorado Intercultural –bilingüe en Nivel Inicial. Estas cuestiones, en muchos casos, son vistas por las estudiantes como problemáticas, ya que, por razones familiares, sobre todo en lo que respecta al cuidado de los hijos, y por la carencia de herramientas y técnicas de estudio, son forzadas a abandonar sus estudios, como lo podemos ver expresado en el siguiente fragmento

Al escuchar a las estudiantes en primera persona relatar que por el hecho de ser madres debieron prolongar sus estudios, o incluso perder materias: “me sentí muy acongojada, emocionada, y también implicada e identificada, ya que, como

estudiante y madre, atravesé por situaciones similares a las que relataban
(Voluntaria R.A.)

Con relación a la preservación de la lengua y la cultura, observamos la valoración que las estudiantes tienen por sus raíces. Aquellas que pertenecen a la comunidad relataban que su elección por la carrera estaba ligada a la idea de transmitir su cultura y su lengua a las infancias, para que esta no se pierda. Podemos concluir que, en base a los intercambios, transitar los estudios en el nivel superior implica desandar un camino de transformación de la propia vida, donde se precisa aprender a organizarse a nivel personal, con la familia, el trabajo, y, seguidamente en la relación con el conocimiento, donde se debe “aprender a aprender”, es decir, adquirir las herramientas, instrumentos necesarios para poder apropiarnos de los saberes propios de la formación.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, Jacques. (1997) *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández, L. 1999. Abordajes institucionales en la investigación del fenómeno educativo. En: *Revista Escuela y Educación*. Año VIII, Nº 14. Buenos Aires: UBA.
- Guarino, Graciela (2006). Los Tobas de la ciudad de Resistencia: el desafío de vivir en los márgenes. *Cuaderno Urbano* (5): 35-54.
- Ley Provincial: 562 -W (antes Ley 3258) (1987). Del Aborigen Chaqueño. Chaco: Poder Legislativo. Sancionada: 13 de mayo de 1987; Promulgada en el Boletín Oficial: 5 de junio de 1987.
- Ley Provincial 2232 – W. (antes Ley 7446). De Gestión Social Comunitaria. Chaco: Poder Legislativo. Sancionada: 13 de agosto de 2014. Promulgada en el Boletín Oficial: 12 de septiembre de 2014.
- Quevedo, Cecilia (2020) Saberes expertos e indígenas urbanos en los años sesenta y setenta (provincia de Chaco, Argentina). *Revista del Departamento de Geografía*. FFyH – UNC –Año 8 (15):459-482.

Resolución: 249 (2021). Distribución y Asignación Fondos del Programa de Voluntariado Convocatoria Específica "Sigamos Estudiando" 2021. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad de Buenos Aires.

Resolución: 430 (2022). Aprobación de Proyectos “UNNE en el Medio 2021. Consejo Superior de la Universidad Nacional del Nordeste. Ciudad de Corrientes.”

Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N., Barbier, J. M., Mazza, D. y Souto M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Formación de Formadores. Serie Documento, Tomo 10. Buenos Aires, Novedades Educativas- Facultad de Filosofía y Letras. Colección Formación de Formadores.

Inclusión de la Contabilidad social y ambiental en la carrera de Contador Público de Universidades públicas chaqueñas

Belki Yamili Salum
José Manuel Leguizamón
Gustavo Sader
Celeste Daniela Parra
salum_belki@yahoo.com.ar
Universidad Nacional del Chaco Austral

Introducción

La educación en contabilidad social y ambiental hace referencia al contenido curricular con los que los futuros contadores se deberían formar para ser partícipes activos en la lucha a favor del desarrollo sostenible (García Fronti, 2019). Esta sostenibilidad, fue definida en el año 1987 por la Comisión Brundtland de las Naciones Unidas, como el desarrollo que permite “Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones del futuro para atender sus propias necesidades” (ONU, 1987).

La contabilidad de sostenibilidad se define como una sub rama de la contabilidad que se ocupa de las actividades comerciales, métodos y sistemas para guardar, analizar e informar en primer lugar, los efectos financieros causados por factores ambientales y sociales de un sistema económico (negocios, plantas de fabricación, etc.); en segundo lugar, sus impactos ecológicos y sociales, y quizás lo más importante, las interacciones y relaciones entre los problemas sociales, ambientales y económicos que forman las tres dimensiones de la sostenibilidad (Burritt y Schaltegger, 2010).



Si bien la educación ciudadana, respecto al cuidado del medio ambiente, es un proceso destinado a que los individuos formen valores, conozcan conceptos y desarrollen habilidades, actitudes necesarias para una convivencia armónica entre los seres humanos, su cultura y su medio ambiente, (Serrano Miranda, 2021). En este sentido es que a través de la educación social y ambiental en el ámbito de la contabilidad los estudiantes de la carrera de grado de Contador Público podrán lograr mejores conocimientos que le permita la generación, análisis y uso de la información financiera y no- financiera, para perfeccionar el desempeño ambiental tendiente al logro de un negocio sostenible. Guney y Damar (2016), consideran que la profesión de contador debe ser sostenible, competente, eficiente, mostrar mejoras continuas de la calidad de sus servicios, para lograrlo deben reflexionar sobre la necesidad de abordar el tema de continuidad en la educación contable.

Mburayi y Wall (2018), presentan un trabajo donde hacen un llamado a profesionales e investigadores, para explorar nuevas formas de lograr la sostenibilidad en los planes de estudio de contabilidad. En la actualidad, el desafío es fusionar las dos ciencias, buscar que los ambientalistas vean la importancia de la ciencia contables y los empresarios se interesen por el medioambiente y se acoplen a las buenas prácticas que lleven a sus empresas a un desarrollo sostenible. (Panario Centeno, 2019).

En relación con los estudiantes de contador público, la contabilidad social y ambiental cumple el rol de mejorar el desarrollo ético e intelectual (Gray, Bebbington y McPhail, 1994). Para educar en estos campos se requiere sensibilidad y empatía por el contexto temporal y espacial (Gray, 2019) y enfatizar la inclusión de los impactos sociales y ambientales en la toma de decisiones organizacionales, (Deegan, 2017). Educando en contabilidad desde el segmento de la contabilidad social y ambiental se está preparando al futuro Contador Público en el abordaje de la Responsabilidad Social Empresaria (RSE).

En el año 2017 Sustainable Development Solutions Network (SDSN), brinda una guía para comenzar con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) en las Universidades. Reconoce que las mismas tienen un papel fundamental para implementar los ODS y que aprendizaje y enseñanza, investigación, liderazgo social son funciones principales de la actividad universitaria.

En Argentina, el Ministerio de Educación aprueba la Resolución 3400/2017, la cual brinda especificidades para acreditar la carrera de Contador Público, incluyendo la contabilidad social y ambiental como segmento dentro del Área Temática: Contabilidad e Impuestos. Vale aclarar que en el área temática de administración también se incluye a la responsabilidad social como contenido obligatorio. Considerando, que, si bien estas inclusiones son importantes, sería necesario un abordaje integral, incluyendo distintas disciplinas y a distinto nivel del dictado de la carrera de contador público. La Revolución Industrial 4.0³² marcó cambios en varios sectores, también ha afectado a la educación universitaria en cuanto a la salida de graduados competitivos.

Esto lleva a que los futuros retos de la educación superior sean cada vez más complejos. El sistema enfrenta desafíos que exigen una variedad de enfoques en la forma de impartir la educación superior, ya no competirán por el conocimiento, sino por la creatividad, por la imaginación, el aprendizaje, por el libre pensamiento. Los estudiantes deberán ser capaces de adaptarse a cada cambio, a cada condición, y seguir siendo una persona independiente.

Frente a estos desafíos, en Indonesia se aplica una política de libertad para aprender “Merdeka Belajar - Kampus Merdeka's”, esperando frente a la aplicación de la misma que los estudiantes-egresados estén mejor calificados para enfrentar los cambios sociales, la cultura, la vida laboral, la tecnología avanzada y rápida, sean más competitivos.

Esta política tiene un impacto fundamental muy amplio en la sostenibilidad de la educación en general, los autores Lhutfi y Mardiani, (2020), intentan explorar cómo esta política afecta la sostenibilidad de la educación contable en particular en Indonesia, concluyendo que ha realizado varios cambios fundamentales de mejoras para la educación.

Trabajos anteriores estima que en conjunto las universidades de argentina, Geba, Bifaretti y Sebastián, (2015), Geba Adamkova y Catani Becerra,(2020), incluyen de manera importante a la contabilidad social y ambiental en el programa de estudio de algunas

³² Refiere a una nueva manera de producir mediante la adopción de tecnologías 4.0. Si bien es una revolución tecnológica, de producción y creación de fábricas inteligentes, también es una revolución educativa, cultural, social, estética, de comunicación y valores.

asignaturas contables obligatorias para la carrera de Contador Público (Geba y Otros, 2019), sumado a la presentaciones de trabajos que contengan un marco conceptual básico para la contabilidad social y ambiental en jornadas, encuentros de investigadores contables, simposios, es una forma de contribuir a comprender y/o complementar para la contabilidad social y ambiental el enfoque económico-financiero con el socio-ambiental.

Metodología

Se observaron y analizaron distintos trabajos socializados (Geba y otro, 2019; Geba Adamkova y Catani Becerra, 2020; García Fronti 2019) sobre las formas de incluir la contabilidad social y ambiental en las Carreras de Grado de Contador Público, en el marco de un proyecto de investigación vigente en Resolución N°148, “Formación profesional del egresado de la carrera de Contador Público de la UNCAUS en relación a los requerimientos del mercado de trabajo actual, detectando distintas maneras de hacerlo como una asignatura específica obligatoria, seminarios o asignaturas electivas u optativas. En algunos casos, como el de la Universidad de Buenos Aires (UBA), contabilidad social y ambiental se inició como un curso optativo que luego se transformó en obligatorio.

Es por esto que surge la pregunta que problematizo la situación para el presente trabajo: Las universidades públicas del Chaco, que dentro de su oferta académica tienen la carrera de Grado Contador Público, ¿De qué manera incluyen la contabilidad social y ambiental en su plan de estudio, sin aún llegar, al análisis de la forma de presentarla a los alumnos? En el momento del presente trabajo, el estudio de este contenido socio-ambiental dentro de las materias contables, (luego de la etapa de pandemia 2020-2021), permite formular el planteo de ver esta situación como una oportunidad para iniciar una economía diferente, (Calzadilla, 2020).

Si bien, en esta etapa de aislamiento existieron cambios que favorecieron el medio ambiente, como ser la disminución de gases tóxicos (Organización Meteorológica Mundial, 2020), que si bien fue algo positivo no representa un cambio de actitud y pensamiento solo fue una situación inesperada de pandemia que llevó a una situación positiva en el cuidado del medio ambiente.

Buscar una economía diferente, es auspiciar cambios permanentes en la forma de pensar y hacer, donde las finanzas y las acciones impulsen empleos sostenibles, el crecimiento verde y una forma distinta de vida que incluya cambios en nuestros hábitos de producción y consumo hacia modelos más limpios y sostenibles.

Si bien hay que realizar acciones inmediatas frente a la crisis del Covid 19, las Naciones Unidas en el año 2020, se ocupa marcando una hoja de ruta para enfrentar esta transición con cinco líneas de trabajo conectadas con el fin de lograr sostenibilidad medioambiental y de igualdad de género para una mejor reconstrucción.

Más allá de estas respuestas inmediatas a la crisis post pandemia, se debería mantener los logros conseguidos y acelerar la implementación de medidas pendientes desde hace mucho tiempo con el fin de encauzar al mundo hacia un camino de desarrollo más sostenible y hacer que la economía mundial sea más resiliente a futuras perturbaciones.

Fomentar en los estudiantes de la carrera de Contador Público, mediante la contabilidad social y ambiental y otras disciplinas, en todo el tramo de dictado de la carrera, sería una contribución al cambio hacia una economía diferente. Intentaremos señalar muy someramente de qué forma en el plan de estudio de esta carrera se contempla la temática. La búsqueda se centró en información obtenida de la Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS) y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

Discusión de resultados y conclusiones.

Tratando de encontrar una respuesta, a la fecha de estudio, observamos los planes de estudio vigentes de las carreras de grado de Contador Público impartidas en las universidades públicas de la provincia del Chaco (UNCAUS y UNNE) socializados en sus páginas oficiales, así obtuvimos una primera aproximación de cómo se presenta este segmento de la contabilidad, sin analizar la forma de llegar con esos contenidos a los alumnos, tema que se tratara en el transcurso del proyecto de investigación vigente.

Se observa que en la UNNE en el plan actual bajo la Resolución 142/18, existen siete materias del área de contabilidad obligatorias, distribuidas, una por año en primero, segundo y tercer año del dictado de la carrera. En la materia contable dictada en primero incluye dentro de sus contenidos mínimos este segmento de la contabilidad, en cuarto año, existen dos

materias contables obligatorias, donde en una de ellas se observa dentro de los contenidos mínimos este segmento contable, más, en el mismo año, un seminario obligatorio donde su contenido puntual son temas de este segmento de la contabilidad social y ambiental.

En UNCAUS dentro del plan vigente de la Resolución 127/2021-CS, siete son en total las materias del área contable una por cada año de dictado de la materia, primero, segundo y cuarto, en tanto que en tercero y quinto año hay dos materias del área contables en cada uno de ellos, siendo la materia de primer año la que incluye en su contenido mínimo la contabilidad social y ambiental únicamente.

El presente análisis fue documental de los planes de estudios vigentes, en ningún caso, se consultó a los responsables de cátedra la forma de abordar la enseñanza de este segmento de la contabilidad, relativamente nueva, pero muy importante en el momento en el que vivimos.

Sería muy necesario la inclusión como curso específico la contabilidad social y ambiental, con el fin de afianzarlo como contenido y reconocer que es un segmento de la contabilidad que existe y merece un tratamiento especial.

Tendría un efecto positivo para el desarrollo de la contabilidad, también incluir contenidos vinculados a la temática en otros cursos de la carrera con el fin de que exista una cooperación entre disciplinas que tienda al crecimiento de las mismas en esa temática.

Las generaciones actuales tenemos el desafío de diseñar los cursos de contabilidad social y ambiental para la carrera de contador público, buscando un equilibrio entre los contenidos propios de este segmento contable y la vinculación con otras disciplinas. La ubicación dentro del plan de estudio de la carrera de contador público, al inicio, medio o al final, es de suma importancia dado que cada una consigue un objetivo diferente y sus contenidos deberían ser diseñados teniendo en cuenta el momento de dictado.

De presentarlo al segmento de contabilidad social y ambiental al inicio de la carrera, les muestra a los alumnos de la carrera la existencia de esta línea y la posibilidad de esa incumbencia profesional y por consiguiente una salida laboral.

Ubicarlo en los años intermedios del dictado de la carrera de Contador público, puede impactar en el proceso enseñanza–aprendizaje del alumno que, habiendo adquirido

conocimientos de otros segmentos de la contabilidad y de otras disciplinas, los puedan utilizar, comparar y diferenciar al cursar contabilidad social y ambiental potenciándolos. Ubicarlo en el último año del dictado de la carrera posibilitaría que los estudiantes utilicen todos los contenidos aprehendidos en la carrera.

La relación interdisciplinaria para este segmento contable es de suma importancia para su desarrollo y comprensión, su relación con la ecología, la economía, la administración, la psicología, la sociología, el derecho, la filosofía, entre otras disciplinas, deberían lograr un equilibrio con el fin de que este segmento contable destine más tiempo a contenidos propios. En el diseño de contenido y ubicación de este segmento de la contabilidad debería cumplir un doble objetivo, comprensión de contenidos propios de la contabilidad social y ambiental y establecer las interrelaciones con otras disciplinas.

Referencias bibliográficas

- Burritt, R. & Schaltegger, S. (2010). *Sustainability Accounting and Reporting: Fad or Trend*. Accounting, Auditing & Accountability Journal.
- Calzadilla, P. V. (2020). La pandemia de COVID-19 y la crisis climática: dos emergencias convergentes. *Revista Catalana de Dret Ambiental*, 11 (2):1-27.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria - CONEAU (2017). Resolución 3.400: Contenidos Curriculares Básicos de la Carrera de Contador Público. Anexo1. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/anexo-res3400.pdf>
- Deegan, C. (2017). Twenty five years of social and environmental accounting research within Critical Perspectives of Accounting: Hits, misses and ways forward. *Critical Perspectives on Accounting*, 43 (C): 65-87.
- García Fronti, I. (2019). Contabilidad Social y Ambiental: Algunas Notas para su Inclusión en la Enseñanza Universitaria de los Contadores Públicos. *Revista de Economía y Estadística*, 57 (1): 11-26.

- Geba Adamkova, N. B., Bifaretti, M. C., Sebastián, M. P., Longhi, P. A., Rovelli, P. B., & Rey, A. V. P. (2019). Contabilidad Social y Ambiental en Asignaturas Contables Obligatorias de la Carrera de Contador Público en Universidades Nacionales de Argentina. En: *25° Encuentro Nacional de Investigadores Universitarios del Área Contable y 15° Simposio Regional de Investigación Contable*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/89868/Documento_completo.pdf-PDFA2B.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Geba Adamkova, N., Bifaretti, M. y Sebastián, M. (2015). El Sistema de Información Contable: Una propuesta de articulación de la dimensión económico-financiera con la social y la ambiental. *Proyecciones*, 10 (10): 55-65.
- Geba Adamkova, N., y Catani Becerra, M. (2020). Contabilidad Social y Ambiental para la Sostenibilidad y el Proceso Contable: Reflexiones para su Enseñanza-Aprendizaje. *CAPIC REVIEW*, 18, 1–16.
- Gray, R. (2019). Sustainability Accounting and Education: Conflicts and Possibilities. In K. Amaeshi, J. N. Muthuri y C. Ogbechie (Eds.), *Incorporating Sustainability in Management Education* (pp. 33-54), London, Palgrave Mac-Millan.
- Gray, R., Bebbington, J. & McPhail, K. (1994). Teaching ethics in accounting and the ethics of accounting teaching: educating for immorality and a possible case for social and environmental accounting education. *Accounting Education*, 3 (1): 51-75
- Guney, A. & Damar, A. (2016). Sustainability in Accounting Education. Paper presented at the IBANESS Conference Series, Prilep, Republic of Macedonia. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/313252003_Sustainability_in_Accounting_Education
- Lhutfi, I. & Mardiani, R. (2020) Merdeka Belajar - Política de Kampus Merdeka: ¿Cómo afecta la sostenibilidad de la educación contable en Indonesia?. *Di namika Pendidikan*, 15(2): 243-253.



Mburayi, L. y Wall, T. (2018). La sustentabilidad en el currículo profesional de contabilidad y finanzas: una exploración. *Educación Superior, Habilidades y Aprendizaje Basado en el Trabajo*, 8 (3): 291-311.

Organización de las Naciones Unidas (1987) Nuestro futuro común: Informe Brundtland
Recuperado de https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf

Panario Centeno, M. M. (2019). Medio ambiente, empresa y contabilidad. *Gestión Joven*, (19). Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8773>

Serrano Miranda, B. A. (2021). Generación de valores en alumnos de primaria a través de educación ambiental para la sustentabilidad (Tesis de grado), Universidad Autónoma de México. Recuperado de <https://1library.co/document/y4wv60xk-generaci%C3%B3n-valores-primaria-educaci%C3%B3n-ambiental-sustentabilidad-obtener-t%C3%ADtulo.html>

Universidad del Chaco Austral (2021). Resolución N° 127/21. Plan de estudio de la carrera de Contador Público, modalidad presencial. Presidencia. Roque Sáenz Peña, Chaco.

Universidad del Chaco Austral (2021). Resolución N° 148/21. Formación profesional del egresado de la carrera de Contador Público de la UNCAUS en relación a los requerimientos del mercado de trabajo actual. Presidencia. Roque Sáenz Peña, Chaco.

Universidad Nacional del Nordeste (2018). Res N° 142-18. Plan Contador Público 2018. Corrientes .



Pluriverso

Revista Digital Educativa



CHACO
Gobierno de todos



Ministerio de
**Educación, Cultura,
Ciencia y Tecnología**
Chaco Gobierno de todos



Subsecretaría de
Educación
Chaco Gobierno de todos



Subsecretaría de
**Planificación Educativa,
Ciencia y Tecnología**
Chaco Gobierno de todos



Subsecretaría de
**Plurilingüismo e
Interculturalidad**
Chaco Gobierno de todos



Subsecretaría de
**Formación Docente e
Investigación Educativa**
Chaco Gobierno de todos



Subsecretaría de
**Coordinación
Presupuestaria y Financiera**
Chaco Gobierno de todos



Subsecretaría de
Infraestructura Escolar
Chaco Gobierno de todos



**Dirección de
Investigación Educativa**
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia Y Tecnología
Chaco Gobierno de Todos

*La mano que aprieta fuerte la fibra
para que no se le escapen las palabras*

Claudio Núñez (2017)

ReDEP N°17