III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2024.

Formación docente y territorialidad: el desafío de la ruralidad y los contextos de alta vulnerabilidad social para los futuros docentes.

Elisa Josefina Zárate y Alfaro Melisa Rosalía.

Cita:

Elisa Josefina Zárate y Alfaro Melisa Rosalía (2024). *Formación docente y territorialidad: el desafío de la ruralidad y los contextos de alta vulnerabilidad social para los futuros docentes. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/220

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/esz9/G8m

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Título: Formación docente y territorialidad: el desafío de la ruralidad y los contextos de alta vulnerabilidad social para los futuros docentes.

1-Elisa Josefina Zárate - elisa.josefina.zarate07@gmail.com.
2-Alfaro Melisa Rosalía - melisa.alfaro@filo.unt.edu.ar.
. Afiliación institucional: FFyLL/UNT

Resumen

Este trabajo se orienta a sistematizar la experiencia que como docentes del Instituto Formador: Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas Juan Bautista Alberdi de San Miguel de Tucumán, tuvimos inicialmente en el marco del Proyecto Apoyo Pedagógico a las escuelas- APE- aprobado por el Instituto Nacional de Formación Docente. La propuesta se denominó “Acompañamiento a las trayectorias escolares en contexto de ruralidad y de alta vulnerabilidad social”.

Se realizó la vinculación con las prácticas profesionales con el fin de ofrecer a los/as estudiantes de distintos profesorados espacios para diseñar propuestas pedagógico-didácticas, destinadas a niños/as del nivel inicial y primario, y adolescentes del nivel secundario, del contexto rural y de zonas de alta vulnerabilidad social. Se planteó la exploración de nuevos territorios e intencionalidades formativas para la atención de particularidades en comunidades diferentes a las escuelas asociadas en las que habitualmente los/as estudiantes realizaban sus prácticas.

Con la intención de realizar aportes al debate abierto de la formación profesional, cobra sentido la noción de territorialidad, de comunidad, de red y de lazo social, en esta dirección la sistematización de saberes pedagógicos producidos en contexto, desde un enfoque reflexivo y crítico brinda la oportunidad de continuar la exploración.

Palabras Claves:

Reflexividad; sentidos; transformación; pedagogía.

El desarrollo del problema: Fundamento político-pedagógico de la intervención.

La Ley de Educación Nacional – LEN- (2006) establece la Formación Docente como política nacional. Su finalidad se enfoca hacia “la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo de la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de

los/as alumnos/as" (LEN, artículo 71). Por otro lado, define claramente en su artículo 72 a "La formación docente como parte constitutiva del nivel de Educación Superior y establece que tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa".

La relevancia de estas políticas se concreta en un Plan Nacional de Formación Docente que visibiliza la importancia estratégica en la formación; se reconoce que los nuevos escenarios sociales requieren de una formación sustantiva y se explicita como una preocupación central de esta política el fortalecimiento de la enseñanza. Se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (2007), institución de definición de mayores niveles de concreción de las políticas enunciadas en la LEN.

En esta propuesta desde la mirada a la Formación Docente como campo complejo y multirreferenciado (Souto 2009), se impulsó una articulación horizontal con diferentes espacios curriculares, asumiendo el desafío de generar procesos de mutua transformación (instituto formador y escuelas) que le impliquen a los/as estudiantes residentes construir un posicionamiento frente a las incertidumbres que plantea la práctica profesional en diversos contextos sociales.

El desafío de garantizar trayectorias educativas continuas y efectivas en nuestro sistema educativo, significó la implementación de diferentes estrategias de políticas educativas a lo largo de estos años en todos los niveles del sistema educativo. En este sentido, en el ámbito de la provincia, los institutos superiores de formación docente han implementado el desarrollo de la función de Apoyo Pedagógico a Escuelas (APE), enmarcado en la Ley de Educación Nacional N° 26. 206 y la Res. CFE 140/2011 que propone el fortalecimiento de la tarea docente, especialmente en escenarios post pandémicos; el mejoramiento y renovación de las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes en las escuelas; la formación de las y los docentes en ejercicio y el fortalecimiento de la formación inicial de las y los profesores en formación. En el caso de este proyecto el propósito ha sido el acompañamiento a las trayectorias escolares en contexto de ruralidad y de alta vulnerabilidad social, desde el campo de las Prácticas Profesionales, proponiendo la exploración de nuevos contextos educativos, intencionalidades formativas y posibilidades pedagógicas para la atención de necesidades de comunidades diferentes respecto a las escuelas asociadas en las que habitualmente los estudiantes realizaban sus prácticas.

Se resalta la necesidad de ampliar el universo de lo posible desde el campo de las prácticas, proponiendo dispositivos de práctica alternativos, en el desafío de contribuir a generar procesos que le impliquen a los estudiantes residentes asumir un posicionamiento transformador frente a los desafíos que plantea la problemática de la práctica áulica e institucional, en diversos contextos sociales, con el propósito de impulsar un proceso mutuo

de transformación: de la institución formadora y de las escuelas donde los estudiantes desempeñen su rol.

En lo que respecta a la Educación Rural como modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (LEN 26.206), se reconoce el papel fundamental que tiene la formación docente inicial en el desarrollo de un perfil profesional capaz de desenvolverse en el sistema educativo. Trabajar y enseñar en la escuela rural requiere abordar cuestiones institucionales y organizacionales en los diversos ciclos y niveles del sistema educativo que fisuran las tradiciones instaladas. Docentes del instituto formador trabajamos con los docentes de las escuelas, poniendo en valor la socialización de las experiencias como lugar de comunicación, de saberes y realidades que dinamizan el pensar, el sentir y el actuar de quienes en su quehacer expresan “la praxis reflexiva”, la relación entre teoría y práctica. Es decir, la praxis pedagógica como la acción reflexiva de los maestros que puede transformar y construir los saberes que la rigen” (Molano, 2013, p. 61).

El Nivel Superior en nuestra provincia lleva varios años desarrollando un proceso de actualización curricular y de normativas con relación a los requerimientos de la formación inicial de acuerdo a la normativa nacional, y teniendo en cuenta las transformaciones de la realidad social y el mundo complejo que vivimos.

En este proceso reconocemos diferentes estrategias que nos parece importante destacar y que son antecedentes claves en este proyecto: el Proyecto de Mejora Institucional y el Proyecto de Laboratorio de Prácticas. Estos proyectos se definen como espacios de participación, desde los cuales se ha generado una dinámica institucional intensa, posibilitando el diseño de una política académica en función de criterios propios de cada institución, que recuperan la especificidad e identidad de cada instituto.

En el desafío de repensar a la Educación Superior desde la calidad, excelencia y democratización de las instituciones con relación al diseño y ejecución de políticas educativas que respondan a lineamientos generales, pero que permitan tomar ciertas decisiones en función de la realidad cercana y de las posibilidades de cada institución se ha venido trabajando desde el año 2009, en estos proyectos antes mencionados, priorizando en sus acciones los ejes de: desarrollo curricular, trayectoria de los estudiantes y desarrollo organizacional.

Al respecto, la línea de acción referida a los Proyectos de Mejora Institucional quedó inscripta en este marco. Esta decisión, buscó una activa participación del equipo de gestión de la Dirección del Nivel en el direccionamiento provincial de los planes institucionales, que contemplen objetivos comunes y necesidades situadas de los ISFD de la jurisdicción. Por lo tanto, los PMI consideran, dentro del encuadre nacional propio de esta línea de acción, la

política jurisdiccional contenida en el Plan de la Dirección de Nivel de la Provincia definida a partir del análisis del estado de situación actual de las instituciones del nivel superior.

Es por ello que, el PMI profundiza la tarea en torno a una dimensión sustantiva para la formación: la trayectoria formativa. Esta dimensión contiene un carácter político estratégico, en tanto constituye un analizador privilegiado de las prácticas institucionales, permitiendo focalizar en la comprensión de las condiciones curriculares, organizacionales y normativas necesarias para liderar los procesos de mejora del sistema formador.

En cuanto al Laboratorio de Prácticas como dispositivo de intervención, pone énfasis en el acompañamiento a directores, docentes y estudiantes para conocer sus voces y dar lugar a la construcción del Proyecto Colectivo de Práctica en cada institución, sin perder de vista el accionar necesario ante las problemáticas que surgen en el campo de la formación, el análisis de las normativas vigentes y la construcción de propuestas de enseñanza que sean el efecto de lecturas de las realidades escolares complejas y un compromiso con la actualización constante. El laboratorio intenta generar canales efectivos de comunicación y difusión de las decisiones institucionales, motivando la perspectiva clínica, reflexiva y crítica en el proceso de construcción del conocimiento profesional atendiendo a la heterogeneidad de contextos, los sujetos y las nuevas formas de hacer escuela.

En cuanto a los contextos definidos para este proyecto, la ruralidad es abordada desde un enfoque integral de territorialidad que considera las variadas dinámicas que se desarrollan en los diferentes territorios atendiendo a las particularidades históricas, sociales, culturales, ambientales e institucionales. Formular una propuesta curricular para la enseñanza en zonas rurales que aporte orientaciones y criterios generales para la adecuación de contenidos, métodos y materiales de enseñanza que respondan a la realidad del medio y las necesidades y características diferenciadas de la población rural.

Por otro lado, las escuelas de contexto de alta vulnerabilidad social, tomando distintos estudios que viene publicando la CEPAL, consideran la vulnerabilidad como un rasgo dominante propio del nuevo patrón de desarrollo de sociedades como las nuestras. Esto es lo que convierte a este concepto (vulnerabilidad social) en un interesante analizador de diversas problemáticas sociales complementario a los tradicionales enfoques de pobreza, y que en el caso del análisis de las problemáticas educativas actuales, nos parece significativo considerar.

El concepto de vulnerabilidad social tiene dos componentes explicativos. Por una parte, la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias e individuos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por la crisis socio-económica; y por otro lado, el manejo de recursos y las estrategias que utilizan las comunidades, familias y personas para enfrentar los efectos de esa crisis.

Por este motivo, constatar y valorar los recursos y capacidades que tienen los sectores de la población más desprotegidos en vez de insistir exclusivamente en la escasez de ingresos, como lo hace el enfoque de pobreza, nos resulta interesante desde el punto de vista interpretativo de los procesos educativos y el potencial que esto tiene para la formación docente.

Ahondando en esto último, resulta oportuno destacar también que la perspectiva que ofrece el concepto de vulnerabilidad social permite a la vez, visibilizar la importancia de considerar que la capacidad de enfrentar situaciones críticas aparece ligada al impacto negativo en las condiciones de trabajo de quienes llevan a cabo su desempeño docente en estos contextos, la preocupación de lidiar con situaciones límites o difíciles de abordar (inseguridad, violencias, pobreza y marginalidad) y cómo esto los afecta y constituye en su rol docente.

Los sujetos pedagógicos de este proyecto son abordados desde la noción de sujetos sociales de H. Zemelman (1992) los sujetos vistos en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad. Esta definición ha motivado la necesidad de explorar en los sentidos y discursos atrapados en las experiencias de aula y de escolaridad de los docentes de las escuelas rurales y de contextos de vulnerabilidad social con quienes hemos trabajado, en la configuración de los contextos elegidos como “territorio” o “territorialidad” de la formación docente.

Los significantes “territorio” y “territorialidad” emergieron con fuerza en la escena educativa-social, en todos sus ámbitos (formación, diseño y ejecución, reflexión y discusión). En este trabajo, posicionándonos desde la mirada del análisis político del discurso de Laclau y Mouffe (1987) y Buenfil Burgos (1994), nos preguntamos ¿qué sentidos adquieren en la trama actual de la formación docente ? ¿Qué articulaciones de sentidos se despliegan en las relaciones entre educación y “territorio” en el sistema educativo (sistema formador-escuelas de nivel)? Recuperando la noción de presente potencial de Zemelman (1995), nos (con)mueve la proyección de políticas educativas de formación docente, que garanticen una educación más justa y menos desigual. En este desafío de construcción y proyección colectiva, la reflexión y problematización de la realidad adquiere relevancia.

Analizar y reflexionar las experiencias de vida en el aula y las escuelas de la ruralidad y de contextos de vulnerabilidad social, para recuperar los sentidos en que el término “territorio” se va configurando, los distintos escenarios transitados nos ofrecen matices y contingencias que definen la compleja trama que constituye la noción de territorialidad en el contexto actual, y la implicancia que esta puede tener en la formación docente. En este marco, identificamos en las voces de los sujetos institucionales con quienes interactuamos, las experiencias en las que el significante “territorio” emerge y los sentidos discursivos que configuran nuevos marcos epistemológicos y referenciales para trabajar en la formación docente.

Entendemos que las tramas educativas actuales se nos presentan como fuerzas de transformación de los marcos de referencias tradicionales desde los cuales se piensa y se lleva a cabo la formación docente. Esta manera de abordar la relación entre la tradición formadora y los desafíos del presente en el campo educativo, tiene la pretensión de hacer trazos pedagógicos al momento de pensar/construir proyectos institucionales políticos pedagógicos desde la superación de discursos educativos hegemónicos y potenciar el valor formativo de las experiencias/ prácticas situadas que se viven en diferentes contextos del sistema educativo.

Las prácticas de enseñanza situadas en estos "territorios" definidos en su complejidad y su particularidad, están ligados también a las condiciones históricas en las que acontecen, en las que el vínculo entre los diferentes sujetos que constituyen este proyecto (docentes formadores, directivos, docentes co-formadores, estudiantes) y las significaciones sobre el territorio que transitan, se conforman como coordenadas clave de interpretación y análisis del potencial formativo de nuevos espacios formar docentes.

En este momento histórico en el que se naturaliza la precariedad de la vida, se exacerba la vulneración de derechos y se vive el declive de instituciones, nos interrogamos por los soportes subjetivos que referencian proyectos alternativos, aquel inédito viable, en términos freirianos, en que tanto la historia, la vida social, la política y la educación, brindan las posibilidades inéditas de las crisis como oportunidades de transformación.

Metodología empleada

Este trabajo se enmarca en el paradigma cualitativo y apela a la investigación social desde la complejidad, ya que se trata de comprender en profundidad los significados que subyacen en el desarrollo de las prácticas situadas, donde el conocimiento se construye por intereses que parten de las necesidades de los grupos, en este caso, los docentes del instituto formador, los docentes de las escuelas asociadas y los estudiantes de la formación docente.

A través de la reflexión y el conocimiento interno y personalizado, cada quien ha tomado conciencia del rol que desempeña en los diferentes ámbitos transitados (escuelas rurales y de contexto de alta vulnerabilidad social). Como sostiene Edelstein, Gloria (2000) esta situación implica considerar a la reflexión como la reconstrucción crítica de la propia experiencia (individual y colectiva), poniendo en tensión las situaciones, los sujetos en las mismas, sus acciones y decisiones así como los supuestos implicados, características que adquirieron los encuentros generados en el marco de este proyecto.

La etnografía nos permite asimilar que los actos de la comprensión comienzan en quien investiga, en la capacidad de preguntarnos y re-conocernos en este proceso de búsqueda de sentidos. Este marco de interpretación que junto con el equipo de docentes fuimos

construyendo, tuvo una pertenencia en un tiempo y en una trama determinada, cuyo eje central lo constituye el lenguaje y la comunicación. El proceso inicial no fue estático, las interpretaciones fueron cambiando. Este principio sugerido por la hermenéutica parecía sencillo; sin embargo, portadoras de una tradición académica en la que la investigación, casi todo el tiempo, mira a su objeto de estudio desde lejos, como algo ajeno a la interpretación del propio investigador, lo convirtió en un gran desafío.

Por consiguiente, el enfoque crítico nos ha permitido analizar las formas productivas de sentidos y representaciones y en consecuencia sus productos derivados, la configuración de prácticas educativas como constituidas como prácticas sociales, determinadas por la construcción social y psicológica de las necesidades abstractas creadas por los sujetos institucionales con quienes hemos trabajado.

La naturaleza dialéctica de la teoría crítica nos habilitó como investigadoras para ver a la escuela no sólo como un lugar de socialización o institucionalización de determinadas prácticas formativas, sino como un terreno cultural que promueve la afirmación de los estudiantes de la formación y su autotransformación en los docentes que necesitamos. Como docentes formadoras sostenemos que una teoría de la formación transformadora, territorial, debe tomar partido, esto es, debe estar fundamentalmente ligada a una lucha por una vida cualitativamente mejor para todos mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social (McLaren, 1984).

Los encuentros generados a partir de la implementación de este proyecto constituyeron espacios para la reflexión y la crítica sobre los saberes pedagógicos y profesionales, asumiendo que esto es fundamental para la formación del sujeto pedagógico porque en este ejercicio se potencian sus capacidades y, al mismo tiempo, se promueven transformaciones tanto en las prácticas como en el individuo: “En el quehacer investigativo, el sujeto que investiga, potencia y desarrolla actitudes para explorar, indagar, describir, reconocer, analizar, contrastar, crear, criticar, comunicar acciones y reflexiones que crean una dinámica de diálogo, generan intercambio de aprendizajes y una relación no escindida entre investigar y ser maestro porque producen, simultáneamente, transformación en las prácticas y en el sujeto” (Martínez y Ramírez, 2007, p. 60).

Resultados esperados

Problematizar la mirada educativa en la Formación Docente, a partir de la reflexión sobre el correlato educación-territorialidad-formación. Las palabras designan y crean expectativas. Desde el diálogo reflexivo nos proponemos pensar con los docentes de las escuelas asociadas, revisitar sus propias prácticas de enseñanza para reconocer aquellos aspectos que condicionan las posibilidades de trabajar en la diversidad de contextos a los que nos

desafía la complejidad de la realidad social de nuestras escuelas. Nos proponemos continuar el trabajo iniciado en relación a la construcción colectiva de estrategias de enseñanza con/para la diversidad de territorios y estrategias para llevar adelante procesos de inclusión educativa desde un abordaje institucional para el acompañamiento de trayectorias reales.

Bibliografía

- Arocena, J. y Marsiglia, J. (2017). La escena territorial del desarrollo. Actores, relatos y políticas. Montevideo: Taurus.
- Buenfil Burgos, R. N. (1994). Análisis de discurso y educación. México: Documento DIE-CINVESTAV.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2015). ”La enseñanza en la formación para la práctica”. Revista Académica Digital Educación, Formación e Investigación, Vol.1, Nº1. ISSN 2422-5975
- Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. Revista de Educación, 2(3), 11-27.
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.). Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas, (pp. 33-65). México:UNAM.
- Laclau, E. y Moffe, Ch. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: FCE.
- McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México D.F.: Siglo XXI.
- Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales., 107-112.

- Romano, A. (2006). Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación. En P. Martinis y P. Redondo, Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas, (pp. 141-162). Buenos Aires: Del Estante.

- Souto, M. (2009). Cap. 1. Complejidad y Formación Docente. En Yuni, José Alberto, (comp.) "La formación docente" Complejidad y ausencias Ed. Brujas. Catamarca. Argentina.

- Southwell, M. (2010). Nuevas herramientas para viejos debates. Un análisis de los procesos educacionales desde el análisis político del discurso. Propuesta Educativa, 10(22), junio de 2000.

- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia. Buenos Aires: Noveduc.

- Res 30/07 (CFE) ANEXO II: "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional".

- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación.

- Zemelman, H. (1992a). Educación como construcción de sujetos sociales. La Piragua,Revista Latinoamericana de Educación y Política, 12-19.

- Zemelman, H. (1995). La esperanza como conciencia (un alegato contra el bloqueo histórico imperante: ideas sobre sujetos y lenguaje). En Determinismos y alternativas en las ciencias sociales de América Latina. México: UNAM-Nueva Sociedad.