

# INTER-FORMAS. Prácticas Pedagógicas en la Formación Docente Inicial.

Álvarez Gonzalo Sebastián.

Cita:

Álvarez Gonzalo Sebastián (2024). *INTER-FORMAS. Prácticas Pedagógicas en la Formación Docente Inicial*. Revista del Campo de las Prácticas Docentes - Provincia de Salta- Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gonzalo.sebastian.lvarez/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pome/o3n>



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>.*

# **INTER-FORMAS**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN  
LA FORMACIÓN DOCENTE  
INICIAL**

**NÚMERO III- NOVIEMBRE 2024**

**Salta- Argentina**

6

de las tramas  
escolares...



**EL  
LABORATORIO**

3

# INTER- FORMAS

Iniciativa colectiva  
de estudiantes y profesores,  
en la Formación Docente Inicial.  
Provincia de Salta – Argentina  
Escribiendo escuelas

Los autores declaran respetar  
los principios éticos a la  
formación/ investigación y no  
incurrir en ningún conflicto de  
intereses. En tal sentido,  
expresan que es de genuina  
originalidad siendo, todo lo  
expuesto en el trabajo, de  
responsabilidad exclusiva de  
quienes suscriben.

# El laboratorio de las transformas de las escuelas



**DIRECCIÓN EDITORIAL**

Prof. Gonzalo Sebastián Álvarez  
Dirección Electrónica  
[educacionysociedad0@gmail.com](mailto:educacionysociedad0@gmail.com)  
[proyectoedurural@gmail.com](mailto:proyectoedurural@gmail.com)  
Provincia de Salta- Argentina

## Contenido

<b>EDITORIAL .....</b>	<b>6</b>
<b>RESEÑA SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO 2024 .....</b>	<b>8</b>
<b>CARTOGRAFÍAS: PARA ESCRIBIR ESCUELAS Y DOCENCIAS .....</b>	<b>8</b>
<b>EL JARDÍN: ESPACIO DE RECREACIÓN .....</b>	<b>12</b>
<b>LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA PRIMERA INFANCIA: NIÑOS EN UN MUNDO DIGITAL.....</b>	<b>14</b>
<b>“CUANDO EL RELOJ MARCA LAS 9” .....</b>	<b>17</b>
<b>ESCUELA Y COMUNIDAD: EN TERRITORIO RURAL.....</b>	<b>19</b>
<b>EDUCACIÓN RURAL: DESAFÍOS .....</b>	<b>21</b>
<b>EL USO DE LAS PANTALLAS EN NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL DE .....</b>	<b>24</b>
<b>EDUCACIÓN INICIAL.....</b>	<b>24</b>
<b>EL NIVEL INICIAL Y EL USO DE LA TECNOLOGÍA.....</b>	<b>27</b>
<b>EL LUGAR DEL SILENCIO EN EL JARDÍN .....</b>	<b>30</b>
<b>EL JARDÍN: EN SITUACIÓN DE CARENCIA .....</b>	<b>33</b>
<b>DESCUBRIENDO LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA FAMILIA... 35</b>	
<b>AFECTOS.....</b>	<b>41</b>
<b>CONSTRUYENDO EXPERIENCIA, CON OTROS, EN LA SINGULARIDAD DE UNA ESCUELA ALBERGUE. ....</b>	<b>45</b>
<b>EL SILENCIO Y LAS MIRADAS DICEN MAS QUE MIL PALABRAS.....</b>	<b>50</b>
<b>REALIDADES INVISIBLES Y DESAFÍOS COTIDIANOS EN UNA ESCUELA RURAL .....</b>	<b>55</b>
<b>DE LA CLÍNICA AL AULA O, DEL AULA A LA CLÍNICA.....</b>	<b>59</b>
<b>EL COLIBRI .....</b>	<b>67</b>
<b>RELATANDO LA ESCUELA .....</b>	<b>70</b>
<b>LA BRECHA ENTRE LA MATRÍCULA Y ASISTENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA MARTÍN MIGUEL DE GÜEMES N°4450 .....</b>	<b>73</b>
<b>ENCONTRANDO UN LUGAR PARA LA ESCUELA ROCA.....</b>	<b>78</b>

<b>EL DÍA A DÍA QUE ATRAVIESA UN DOCENTE .....</b>	<b>81</b>
<b>EL CAMINO A LA ESCUELA.....</b>	<b>84</b>
<b>UN ANÁLISIS HACIA LA IMPUNTUALIDAD ESTUDIANTIL .....</b>	<b>88</b>
<b>EL PROYECTO DE LA HUERTA: CULTIVANDO CONOCIMIENTO .....</b>	<b>92</b>
<b>Y ¿AHORA COMO LLEGAMOS A LA ESCUELA? .....</b>	<b>96</b>

## EDITORIAL

Prof. Ana Carolina Guaymás<sup>1</sup>

Esfuerzos compartidos de un equipo de docentes y estudiantes de distintos institutos de formación de Nivel Superior de la Provincia de Salta. Hacedores y portadores de buenos valores vivenciados al interior de un equipo, sean como el respeto, compromiso y voluntad, nos permiten hoy, continuar un camino iniciado en el año 2017 con la tercera publicación de la Revista Inter- Formas. No resulta fácil emprender esta tarea, los tiempos, contratiempos, los roces, las coincidencias, las fricciones, las amalgamas, fueron y son la base de esta aventura. Ahora podemos decir que estamos ante la tercera edición, cuyas tiradas se realizan anualmente atendiendo a temáticas específicas que fueron vividas, indagadas, leídas, analizadas, trabajadas y sistematizadas en distintos formatos, recuperados para su circulación. ¿Por qué hacerlo? Ya lo dice y demuestra nuestra experiencia, transitar, vivir, compartir, descubrir, producir y sistematizar todo lo que acontece en los espacios de formación, pero que muchas de las veces quedan dormidos, olvidados, guardados, esperando ser leídos, publicados.

Es así que la presente tiene por objeto recuperar, compartir y dar lugar a una autoría colectiva. Continuamos con la presentación del N°3. Cada número tiene la intencionalidad de hacer converger los trabajos no solamente de una división o asignatura, sino de varios espacios curriculares que conforman la estructura de algunos de los profesados de diferentes institutos de educación superior. Así, estudiantes y docentes como autores, y otros, que, desde el silencio, también han prestado su lectura atenta, correcciones y nuevas miradas e interpretaciones a esta producción.

El presente número reúne los trabajos de estudiantes y docentes quienes desenvuelven sus tareas en las Prácticas Docentes del primer año del Profesorado de Educación Inicial y Profesorado de Educación Primaria, incluido el seminario Sujetos de la Educación Primaria en el segundo año de esta última carrera, en el IES N° 6017, ubicado en la localidad de General Güemes, departamento homónimo de la Provincia de Salta.

---

<sup>1</sup> Profesora en Ciencias de la Educación y para la Enseñanza Primaria. Directora y Docente, en los niveles primario, secundario y superior de la provincia de Salta. Miembro Colectivo “Inter- Formas”.



Agradecer el, como siempre, comprometido trabajo del Prof. Gonzalo Sebastián Álvarez quien oficia como docente y Auxiliar de Observación y Prácticas en el IES N°6.017. También, a la Prof. Silvia Viera, Lic. Facundo Albornoz, Prof. María José Rodríguez y a cuerpo de profesoras conformadoras de las instituciones asociadas, quienes nos invitaron a explorar y compartir mundos singulares, de aquello que nombramos como “lo escolar”.

El lector encontrará reflexiones, interpretaciones y relatos relacionados con la complejidad de la tarea docente, problemáticas en la escolarización en el Nivel Inicial y Primario, en el desafío cotidiano de escribir lo que pasa en esos territorios de pedagogías, con ánimos de reducir desigualdades sociales y escolares.

# RESEÑA SOBRE EL TRABAJO DE CAMPO 2024

## CARTOGRAFÍAS: PARA ESCRIBIR ESCUELAS Y DOCENCIAS

Prof. Gonzalo Sebastián Álvarez

### **Invitar-nos a otro recorrido de campo**

Esta debe ser de las invitaciones más importantes que se nos ha ocurrido, desconociendo que va a resultar del riesgo.

En el primer año de carrera, motivados por la perspectiva del oficio (Alliaud, 2023) hacemos uso de la palabra “boceto” y no planificación. Esta última, a nuestro entender, no logra despojarse de miradas técnicas e instrumentales, en el intento de reducir al máximo la incertidumbre. Por el contrario, la idea del boceto y el borrador (Alliaud, 2023; Harf, 2018) se entrama con la de aprendizaje, como balbuceo (Brailovsky, 2023), invitación a “perdernos voluntariamente” en lo imprevisto (lo no previsto) de las prácticas de indagación.

Trabajamos en un “dispositivo experimental” de carácter colectivo, participativo y vivencial (Álvarez, Guaymás, Pinto, 2023) donde estudiantes y docentes de las prácticas I, de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria pudieran encontrarse entre:

- Lecturas, que invitan a un recorrido conceptual.
- Escrituras formativas, despojadas -en principio – del canon académico.
- Recorridos por escuelas rurales y urbanas en el departamento Gral. Güemes, donde convergen ambos niveles del sistema educativo.
- Producciones finales colectivas, valorando el juego, la atención a la voz de los otros y el montaje (la escritura no es la única forma de comunicar algo a alguien)
- Valorar las producciones, más allá de las normas de escritura “académica”.

Articulamos las técnicas de observación<sup>2</sup>, encuestas y entrevistas en una metodología de carácter colectiva, vivencial, lúdica y participativa (cualitativa), conocida como “Mapeo Colectivo” (Rizler y Ares, 2011) y un proceso de producción logrado en cuatro momentos:

Momentos	Trayecto de indagación
1° Marzo, abril y mayo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conociendo los gajes del oficio, en el nivel.</li> <li>• Lectura de materiales y documentos, orientados al nivel<sup>3</sup>.</li> <li>• Lectura y ensayo de técnicas de indagación- diseño de instrumentos<sup>4</sup>.</li> </ul>
2° Junio, Julio y agosto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visitando escuelas. Ejercitar la mirada, la escuela y la voz</li> <li>• El diario de las prácticas: lo importante es advertir la materia que nos lleva a dialogar con los autores.</li> <li>• Mapeos colectivos y elaboración de cartografías socio-educativas.</li> <li>• Seis encuentros: 3 (primer cuatrimestre) – 3 (segundo cuatrimestre)</li> </ul>
3° Septiembre y octubre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematización de la información</li> <li>• Encuentros presenciales y sincrónicos<sup>5</sup></li> <li>• Borradores de escrituras colectivas (ya elaboramos dos ensayos)<sup>6</sup></li> <li>• Borradores para guñar una “pregunta de investigación” – producción de podcast, articulando la experiencia con el segundo año de Educación Primaria.</li> </ul>
4° Noviembre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de las producciones finales.<sup>7</sup></li> <li>• Generación de canales de divulgación de las experiencias.</li> <li>• Coloquios grupales.<sup>8</sup></li> </ul>

<sup>2</sup> Estamos trabajando en un texto que distinga a la “observación científica”, de – así lo llamamos por lo pronto- la “observación formativa”, de mayor pertinencia a las intencionalidades del primer y segundo año.

<sup>3</sup> No basta la generalidad, para dar los primeros pasos en el nivel inicial y primario.

<sup>4</sup> No dar a leer. Ofrecer espacios para leer juntos.

<sup>5</sup> Con profesores y estudiantes de las diferentes carreras. Nuevamente, el “gesto voluntario” es esencial.

<sup>6</sup> Aprovechando diferentes plataformas y herramientas digitales.

<sup>7</sup> No tiene que ser un informe necesariamente.

El punto de llegada es, en realidad, el punto de partida. Las prácticas del primer año deben ser colectivas y las evaluaciones no pueden resultar de prescripciones que individualicen. Por otro lado, quienes oficiamos de docentes, formamos parte de la situación de evaluación, como evaluadores y evaluados. En ese sentido, con los profes Facundo y María José, nos preguntamos:

- ¿Usted quiere que su estudiante aprenda a escribir? Escriba algo de su autoría y ofrézcale para la lectura.
- ¿Usted quiere que sus estudiantes logren confianza en sus producciones? No marque el error, siéntese con ellos a trabajar.
- ¿Usted quiere que sus estudiantes presten atención?, Guarde el celular y expóngase. Usted, es quien orienta la clase.
- ¿Usted quiere enseñar?, ejercite la práctica de escuchar a sus pares.

Como regla general, si se les pide a los estudiantes que produzcan, los docentes deben ofrecerles sus producciones.

¿Y si me “corto solo”?

Él leeremos y conversar sobre textos y documentos que elegimos para trabajar, contribuye a pensar las prácticas como un trayecto. Pero, y esto es lo que más debería entusiasmar, permite a los docentes ejercicios de escritura en los que puede dialogar con las pesquisas del estudiantado, materiales de archivo, trayectos formativos de colegas, construyendo una experiencia no lo solitaria y situada en la institución<sup>9</sup>.

Los estudiantes no solo van a “contar sobre las escuelas”, van a “escribir las escuelas” (López, 2019; Savater, 2018). Esto implica recordar, registrar, ponerse a la escucha de sus pares, conversar, poner en orden las ideas, construirle un sentido al trabajo, producir significados, aunque, los tiempos institucionales son tiranos, las escrituras no alcancen excelencia académica, pero sirvan como hipótesis de trabajo a los siguientes años de la formación

En las prácticas docentes, hay una llave para nombrar las cosas que nos pasan hoy. A decir de Paulo Freire (1980), una invitación a, hacer teoría desde la práctica y experiencia colectiva.

---

<sup>9</sup> Desde el pasado año 2018, quienes participan voluntariamente de estas modalidades de trabajo, pudieron presentar sus relatos de experiencias en jornadas, seminarios, congresos y continuar la temática en diferentes ofertas formativas.



# PRIMEROS PASOS POR LA EDUCACIÓN INICIAL

Escritos de estudiantes del primer  
año, del Profesorado de Educación  
Inicial- IES N°6.017 (Año 2024)

# EL JARDÍN: ESPACIO DE RECREACIÓN

Miranda Camila Abigail

Montes Noelia Ayalen

Tolaba Analia Marcela

Maraz Graña Eliana Guadalupe

Iniciamos este breve escrito reconociéndonos como iniciadas en el trayecto del Profesorado De Nivel Inicial.

Fueron nuestros primeros pasos como practicantes, transitando por el instituto formador (IES 6017) y núcleo M.<sup>a</sup> 35 “jardín infantes” introducido en la escuela Monseñor Roberto Tavella M.<sup>a</sup> 4899, de la localidad de General Güemes.

Durante nuestra permanencia en el jardín de junio a septiembre del 2024, llamo nuestra atención aquellos espacios de recreación construidos y/o diseñados para niños y niñas de 3 a 5 años de edad. En una charla informal con la seño Norma nos describe: “la salita se organiza en diferentes espacios. Espacios como el dormitorio, cocina, biblioteca y salón de belleza”, haciendo que recordemos lecturas de Brailovsky (1995), “en el jardín se enseña de diferentes maneras y se promueve la inmersión de los niños en ambientes que favorecen su contacto con determinados objetos y prácticas” (pág. 7).

El jardín cuenta con dos espacios, un patio de juegos y zoom; que se encuentran acondicionados para la recreación. Estos nos hacen pensar que las docentes adaptan el espacio de juego dentro del jardín en tiempo de invierno y cuando el clima no es favorable para los niños. Este espacio despertó nuestra curiosidad al ver como los niños desarrollaban nuevas habilidades y exploraban a través de los juegos.

En el espacio de recreación son acompañados por las seños y por sus compañeros, donde los niños corren y juegan libremente, los vínculos hacen que sea necesario comunicarse y entenderse entre ellos mismos

Esto lo relacionamos con un fragmento de Fontana (2021) quien recuperando los aportes de Masschelein y Simmons menciona que la escuela es el lugar donde las operaciones pedagógicas son posibles: volver a alguien un estudiante, poner algo sobre la mesa escolar y volverlo público, volver a las cosas un objeto de estudio y producir tiempo libre para el estudio y la experiencia escolar

En la hora de educación física, como así también en los inicios de cada mañana los niños aparte de compartir los espacios con los docentes realizaban actividades lúdicas donde se divertían y relacionaban entre ellos.

Es entonces que el Jardín en tanto es el primer espacio en que los niños son pares semejantes y deben compartir un espacio común, rituales, objetos, y adultos de referencia Brailovski (1995 pág. 7)

Como futuras docentes nuestras visitas al jardín de infantes nos permitieron reflexionar que el espacio de recreación juega un papel importante en el desarrollo integral de los niños al igual que el papel de los docentes como facilitadores que adaptaban espacios como el zoom en diferentes momentos de la mañana para que los niños desarrollaran actividades con sus pares y los objetos dispuestos esto nos recordó a las lecturas de Brailovsky y Fontana que mencionamos anteriormente quienes nos destacan la importancia de la interacción del niño en su primer momento escolar.

Referencias:

Brailovsky, D. (1995), El jardín de infantes aprender a estar en la escuela. Cambridge: Harvard University Press.

Fontana, A. (2022). Clase Nro. 2: Inclusión e igualdad. Una perspectiva pedagógica.

Pedagogía de la experiencia socio-educativas encuadre pedagógico. La inclusión y la igualdad de las experiencias socio educativas. Buenos Aires: Ministerio de la educación.

# LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA PRIMERA INFANCIA: NIÑOS EN UN MUNDO DIGITAL

Vilca Daiana

Gómez Galván Agustina Micaela

El presente escrito busca exponer sobre la temática del uso de la tecnología en la primera infancia.

Sin lugar a dudas la tecnología juega actualmente un papel fundamental en nuestras vidas, es un hito en constante evolución. La usamos en cada contexto de nuestro día a día y a pasado de ser un lujo a convertirse en una necesidad, marcando un antes y un después, e influyendo en la cultura, la política, y en la sociedad sin distinción de edad.

Los niños están creciendo en un mundo digital, por lo que la tecnología está integrada a su vida. Es por eso que nos preguntamos: ¿La tecnología afecta o beneficia en el desarrollo de los niños/as? ¿Están perdiendo sus capacidades de socialización? ¿A qué tipo de equipo tecnológicos tienen más accesos los niños/as? ¿Qué es lo que ven? ¿Cuál es el uso adecuado que un niño le debe dar a estas nuevas tecnologías? ¿Cuál es el tiempo estipulado que deberían pasar frente a las pantallas?

Por lo tanto, es fundamental evaluar estas problemáticas impuestas por el nuevo mundo digital, analizar sus pros y contras, y considerar como esto a influido en la vida de los niños.

En este documento se podrá evidenciar los registros obtenidos dentro de la materia Práctica Docente I: “Contexto, Comunidad y Escuela”. La práctica docente, es entendida por fierro, Cecilia. (1999) como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso”.

Como así también las experiencias adquiridas en ocho visitas realizadas a la institución: S.N.I N°4473 “Hilario Ascasubi”-Núcleo N° 36- salas de nivel inicial, ubicada en calle 12 de octubre, General Güemes-Salta.

Las observaciones realizadas nos llevaron a replantearnos y destacar la importancia de saber, ¿Qué tan vinculada esta la problematización con lo educativo?



Weber Suardiaz, Clara. (2010) nos plantea que la problematización remite a perspectiva de conocimiento, nos permite poner en cuestión nuestros propios saberes/nociones y abre la posibilidad de un campo de conocimiento más autónomo. (Pag.71)

Nos habilita a comprender la construcción socio-histórica de los problemas que se nos presentan en la práctica profesional y a deconstruir las demandas que históricamente se nos plantean en nuestras inscripciones socio-ocupacionales, debemos hacer una elucidación y reflexión sobre nuestras prácticas profesionales.

La problematización se da en un campo complejo, de disputas, de intereses diferentes, y debates políticos e ideológicos.

Se observo la gran problemática y el gran desafío para las docentes, cómo las nuevas tecnologías influyen en la vida del niño/a, especificándonos en el contexto educativo. Se llevó a cabo una serie de recopilación de datos, en las cuales se pudo evidenciar la gran influencia del mundo digital en la primera infancia.

Adquiriendo los datos de nuestras libretas de anotaciones, se puedo constatar dicha problemática antes mencionada. Por ejemplo, el ingreso tardío (10,20,30 minutos ) después del horario estipulado ( 14:00 has) donde los niños llegaban a dicha institución utilizando celulares hasta antes de ingresar, también en algunos casos, llegaron a dormirse en clases por estar la noche anterior frente a las pantallas, el desinterés del niño/a en clases, se aburren fácil, difícil de obtener su atención e interés, si no es de uso tecnológico, y así muchas situaciones relacionadas a la influencia de estas nuevas tecnologías.

Braislovsky, D., De Angelis, S. y Scaletta, G. (2022). Dice que hablar de tecnologías y medios digitales en el nivel Inicial, entendiéndolas como potentes maneras de representar, mirar y estar en el mundo, nos enfrenta entonces no sólo a desafíos didácticos ( expresados en preguntas del orden de ¿Cómo enseñar con tecnologías?, sino también a preguntas sobre qué tipo de relaciones son promovidas por las escuelas infantiles entre infancias y tecnologías, que lugares habilitado para las distintas “versiones del mundo” que se disputan desde las pantallas ante los niños y niñas. (pág. 27)

Es por eso que la directora y las maestras de dicha institución, nos plantean en las entrevistas realizadas, que la problemática más común sería obtener la atención del niño y lograr su interés y compromiso en clases. En la entrevista realizada a la directora de dicha institución, Rodríguez Ana, nos plantea lo siguiente:

## *¿QUE ES LO MAS DESAFIANTE DE ENSEÑAR?*

*“Hoy en día el desafío más grande es la utilización de las nuevas tecnologías, el /la niña/o tiene tanto acceso a estos dispositivos que al llegar a la sala se aburren si no buscamos estrategias.”*

A causa de eso, están en constante busca de estrategias didácticas, basadas en los intereses y necesidades de cada niño, por ejemplo:

Fomentar el juego: utilizar su imaginación y creatividad para crear sus propias diversiones.

Proporcionar material artístico: estos elementos estimulan su creatividad y les permite crear algo desde cero.

Leer libros: a través de la lectura se estimula su imaginación y su capacidad de concentración.

Resolución de problemas: por ejemplo, utilizando el juego (armar rompecabezas)

La ley Nacional de Educación, define a las “tecnologías” como, contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento (Ley N°26.206) y los NAP de educación Digital, documento base de alcance nacional, afirman que la escuela infantil debe promover la identificación y utilización básica de los recursos digitales para la producción, recuperación, transformación y representación de información, en un marco de creatividad y juego, (MEC y T, 2019, p.16)

Buckingham, D. Explora en su libro como la tecnología está cambiando la forma en que los niños/as aprenden y se desarrollan. Argumenta que, aunque la tecnología es una herramienta poderosa, no es la solución mágica para mejorar la educación. En su lugar, sugiere que debemos considerar los aspectos sociales, culturales, y económicos que influyen en las infancias.

### Referencias

Braislovsky, D. (2022). Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas.

Weber Suardiaz, C. (2010). Escenarios 15: “La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social”.

Fierro, C., Fortoul, B., Lesvia, R. (1999). Transformando la práctica docente.

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires. Manantial.

## “CUANDO EL RELOJ MARCA LAS 9”

*“Por una escalerita muy alto subiré, a buscar una nube blanca, y con un pedacito de cielo formare,  
la bandera de mi patria...”<sup>10</sup>*

Ana Bejarano

Analía Chilián

Claudia Flores

Daniela Flores

Florencia Báez

A veces, las nubes grises tapan el cielo y vuelven el día muy helado; a veces, el sol es tan resplandeciente en la mañana, que la temperatura es de 38°; a veces, corre un viento tan fuerte que se escucha un silbido entrando por la puerta; a veces, la señora del carrito no tiene la golosina preferida y todo se vuelve un caos; a veces, saluda a la seño abrazándola tan fuerte que su emoción por quedarse se vislumbra a kilómetros; a veces, simplemente no puede soltar la mano de mamá o papá porque pareciera una tortura, una pérdida.

Y así, los “a veces” son innumerables en ese momento donde se cruzan las grandes puertas que separan *“el portal que se transita de la identidad del niño-hijo a la identidad del niño-alumno”<sup>11</sup>*. Ese momento donde empiezan a prevalecer las estrategias enmarcadas en objetivos y propósitos; practicas fundamentadas para alcanzar una formación y desarrollo integral de ese niño y niña que ingresa con una mochilita de ideas, hábitos y nociones, que pareciera fácil adaptarlas a todas y cada una en una armonía total entre tantas particularidades. Pero, lo cierto es que resulta ser un desafío constante el cual comienza a desplegarse desde que el reloj marca las 9.

El momento de inicio de la jornada es, sin dudas, una instancia a la que no debe restarse importancia, pues es allí donde la “seño” comienza a llevar a cabo todas las acciones con las herramientas necesarias para fortalecer e incentivar esa construcción de hábitos, patriotismo,

---

<sup>10</sup> . Gómez, R (2016). El Rincón de la infancia. Canción: “Por una escalerita”. <http://nutrasur-mirinconcito.blogspot.com/2016/05/cancion-por-una-escalerita.html>

<sup>11</sup> . Brailovsky, Daniel. “El jardín de infantes. Aprender a estar en la escuela”

cortesía y socialización, que son, entre tantas otras cuestiones, las que el Nivel Inicial espera lograr que los niños adquieran a lo largo del período escolar.

Es el Jardín de Infantes aquel primer punto de encuentro entre la infancia y la escuela <sup>12</sup>, el primer espacio social donde los niños hacen una experiencia significativa más allá de sus familias, siendo esta la institución que los recibe por fuera del marco familiar, capaz de sostener, de aceptar en un espacio cuidado que los acompaña en su trayectoria de “salida al mundo”.

A pesar de que el clima siempre sea diferente, a veces muy frío y otras muy caluroso, a veces calmo y otras un vendaval; aunque haya entusiasmo por quedarse o angustia por apartarse de ese comfortable regazo, la seño de Inicial siempre esta con esa gran sonrisa que ilumina el salón.

Ella los espera con la voz más tierna y suave para que el ritual de cada mañana comience y canten juntos “La Banderita de mi Patria”, “Hola Jardín”, y para que muevan los cuerpecitos al compás de “El Pez Tiburón”. Allí es donde da inicio a ese desafío constante y rutinario de resignificar el rol docente en esta primera etapa de escolaridad, desmitificando esa idea del Jardincito como un espacio de juego libre, sin sentido académico.

Muchas huellas quedaron siendo espectadoras, de ese escenario tan diverso, tan estimulante y tan reconfortante de adentrarse al mundo del Jardín, donde cada color elegido tiene un objetivo, donde cada movimiento ejercido viene de un contenido, y donde cada palabra expresada tiene un sentido. Porque el Jardín no solo se reduce a un momento de diversión, de encuentro, sino que *es un espacio institucionalizado de enseñanza y aprendizaje, donde la socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos por parte del niño*<sup>13</sup>, en virtud de su autonomía y desarrollo integral, siendo estos uno de los mandatos fundacionales del Nivel Inicial.

---

<sup>12</sup> . Brailovsky, Daniel. “El jardín de infantes. Aprender a estar en la escuela”

<sup>13</sup> . Harf, Ruth y otros. (1996) “Nivel Inicial: Aportes para una Didáctica”

## ESCUELA Y COMUNIDAD: EN TERRITORIO RURAL

Bejarano Luciana

Morales Rita

Vásquez Catalina

... Abrigar sin encerrar... sin separar... creando lazos de inclusión... inserción... participación... en un espacio físico y afectivo. Con la puerta siempre abierta para salir y volver a entrar... para dar y seguir recibiendo... en esta interacción que proyecta su acción en el tiempo en cuanto a labor grupal y posibilitadora también, de un crecimiento personal continuo... (Brailovsky, 2018)

La educación en contextos rurales es un tema crucial en la agenda educativa contemporánea. Este relato busca analizar la relación entre comunidad y escuela en áreas rurales, problematizando las desigualdades y los desafíos que enfrentan estas instituciones. El marco de la educación comunitaria se recuperan las contribuciones de autores como Krichesky Marcelo (2008), Fierro, Cecilia (2004). Escogimos estos autores porque se reflejaron en nuestra instancia en la escuela.

Una mañana muy fría, de un camino largo familias llevando a sus niños a la institución donde son recibidos con un rico desayuno listo para comenzar con sus actividades.

La escuela rural nos mostró una realidad diferente a las instituciones urbanizadas, los estudiantes provienen de familias de escasos recursos. Sin embargo, en medio de esta adversidad encontramos familias unidas con un mismo fin, que nos inspira a admirar el trabajo de esta comunidad educativa.

“La participación contributiva, implica que las familias son convocadas por la escuela para colaborar en la recaudación de fondos para arreglos o compra de materiales que no son entregados por el estado; trabajan en la recaudación los padres y/o vecinos de la escuela” (Krichesky, 2008). El cual nos hizo reflexionar sobre la importancia de una conciencia colectiva y la participación contributiva. (Vender rifas para ayudar a los alumnos de séptimo.)

Lo que más nos llamó la atención fue ver cómo los estudiantes no llegan con las manos vacías. Traen consigo saberes y tradiciones compartidos por sus familias y comunidad. Sin embargo, nos enfrentamos a la dura realidad de la pobreza y la desigualdad.

En el contexto escolar hay niños de escasos recursos enfrentan desafíos que van más allá de la falta de materiales y recursos. Su desarrollo emocional y social se ve afectado por la inestabilidad y la incertidumbre. Así nos preguntamos: ¿cómo podemos apoyar a esos estudiantes de escasos recursos? La respuesta está en la colaboración y la participación contributiva.

Esto refleja la realidad de la escuela rural, donde enfrenta dificultades para acceder a recursos y materiales, afectando la calidad de la educación, la escuela expresa la diversidad cultural de la comunidad, con los alumnos de diferentes orígenes y tradiciones. La práctica educativa de esta Escuela rural N°4615 manifiesta la interconexión entre sociedad, educación y alumno, “La docencia implica. La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor donde se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad”<sup>3</sup>. Así concluimos que la participación comunitaria y el aprendizaje colaborativo son fundamentales para el desarrollo de los alumnos, sin embargo, la falta de recursos y la dispensación geográfica presentan desafíos para la educación rural la cual hay que enfrentar para fortalecer y fomentar la diversidad cultural y la inclusión en la escuela juntos.

Podemos decir que la experiencia fue muy rica, ya que nos permitió observar el vínculo entre escuela y comunidad. Estas prácticas nos facilitaron analizar las distintas necesidades que enfrentan los estudiantes. También se pudo destacar la participación de la comunidad hacia la escuela. Asimismo, podemos decir que se dio una comunicación efectiva, una buena empatía y precisión de parte del personal, directivos y de los diferentes actores institucionales.

# EDUCACIÓN RURAL: DESAFÍOS

Mora Andrea C.

Burgos Cintia

Rueda Gloria Alejandra

González Rita Martina

En el corazón de las comunidades rurales, existen lugares donde la inocencia y la curiosidad de la infancia se enseñan con dedicación y amor. Los Jardines Rurales presentan realidades diversas y contrastante según diferentes jurisdicciones. En este escrito abordaremos los desafíos que presentan las escuelas rurales y aquellas prácticas de los docentes.

Así mismo la práctica docente es definida por *Cecilia Fierro (1999)* “*como una praxis social, objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso*” (p.21) Es decir que la práctica docente es una transformación que implica un análisis profundo de las dimensiones que conforman el rol del maestro en la actualidad.

Por lo tanto, pensar en la práctica docente desde nuestra experiencia en una escuela rural, invita a reflexionar diversas situaciones observadas y técnicas vivenciadas, a través de diversos instrumentos de investigación. (Observación y entrevista)

Cuando llegamos a la escuela rural, ubicada en el paraje el Sauce sobre ruta 122 al km 7 el Bordo, después de haber recorrido por los caminos pocos transitados que nos conducen a la entrada de esta institución. Momento en el que nos vinieron diversas emociones, de nerviosismos, curiosidad, ansiedad, ilusión y expectativas. Porque sabíamos que estábamos por vivir una experiencia única donde sería nuestro primer acercamiento a esa institución rural que nos enriquecerá en la formación como docente.

Al ingresar a la escuela, docentes y niños nos recibieron con calidez y humildad. Mientras mirábamos y observábamos con detenimiento lo que teníamos a nuestro alrededor, hacia nuestra derecha observamos una pequeña cocina donde cada mañana se les brinda un desayuno a cada niño, al acercarnos nos encontramos con una pizarra que detallaba el menú de toda la semana, lo que hacemos la pregunta ¿Quién se encarga de la Cocina? De una manera muy preocupante la directora

respondió – “No contamos con personal de maestranza, si yo pudiera cubrir ese rol lo haría ya que los niños a las 11 de la mañana ya tienen hambre” (Seño Carmen). El desayuno también les preocupa, ya que se le pide a cada alumno que lleve su pancito, pero no todos lo traen.

El jardín cuenta con una sala “multiedad” *es la oportunidad de relacionarse con niños/as de diferentes edades en una misma sala, les ofrece una multiplicidad de experiencias, que los habilitan progresivamente a conocer y enriquecer otras formas de participación y vinculación social*”, esta modalidad se refiere a la conformación de un solo grupo de alumnos con diferentes edades que transitan la experiencia del aula.

La sala está compuesta por niños de 3,4 y 5 años, cuando la docente hace itinerancia en otra escuela, se da el cumplimiento de la obligatoriedad del niño de sala de 5 quien asiste a la institución, pero queda bajo la responsabilidad de la docente de primaria.

En una charla informal, la directora, que también es maestra de segundo ciclo de primaria, nos comentó que su función no solo es ser directora, sino también cumple con el rol administrativo, y como maestra de grado. Esto nos recordaba a Cecilia Fierro señala de que la práctica docente contiene múltiples relaciones entre personas alumnos, otros maestros, padres de familias y comunidad. Que condicionan el quehacer del maestro, dentro de una realidad compleja, donde la práctica educativa va más allá del salón de clases.

Pensar esta práctica educativa en un contexto rural tan distinto y complejo, donde la directora se ve atravesada por diversas funciones, debido al poco personal y poca matrícula que tiene la institución. Además de tener en cuenta que la escuela asiste no solo a los niños, sino también a la comunidad en general. Por ello, la docente debe gestionar acciones comprometidas en la puesta en práctica del proceso educativo, que están atravesadas también por procesos administrativos y políticos que desde otros ámbitos se hacen presentes en la vida de la escuela. Como la de recibir ayuda desde el ministerio y desde la municipalidad.

A modo de cierre, se puede afirmar la relación existente entre la tarea docente que se desarrolla en la escuela y trasciende a la comunidad entendida como un *“entendimiento compartido por todos sus miembros” (Bauman,2003)* Gracias a la lectura de autores trabajados desde los espacios que figuran la práctica docente y a la información obtenida a través de la observación y entrevista, logramos aproximarnos a lo que significa el día a día en el deber del maestro.



**Referencias:**

Fortalecimiento de las Instituciones Rurales de Nivel Inicial con Plurisalas y Maestras Jardineras Itinerantes, PEAJ 2020 Gobierno de la Provincia de Salta.

Escuela y Comunidad: Desafíos para la inclusión Educativa. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Argentina (Bauman,2003)

Transformando la Práctica Docente Cecilia Fierro (1999) Buenos Aires: Paidós

# EL USO DE LAS PANTALLAS EN NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

Barboza Pamela

Córdoba Gabriela

Gaita Luciana

González Rita

“La relación entre las infancias y las pantallas es un tema que hoy día atraviesa los debates pedagógicos más relevantes” (Brailovsky, 2022, p.1) <sup>1</sup>. Dentro del debate social y académico se reconocen dos posturas contrapuestas, por un lado, el de los organismos de salud que desaconsejan el uso excesivo de las pantallas por posibles efectos adversos; y por el otro, en el ámbito educativo que reconoce el potencial formativo de las tecnologías. Es por ello que nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Qué desafíos enfrenta el nivel inicial en esta era digital?

Estos contrastes discursivos nos permiten pensar que, ni las infancias ni las tecnologías son las mismas, que han ido mutando con el devenir del tiempo y que sus realidades y necesidades han ido cambiando, que sus configuraciones responden a incidencias del contexto (Achili, 2013) de pertenencia, en este sentido nos resuenan comentarios como “*ahora los niños están todo el día con las pantallas*” (Seño, Marta) <sup>2</sup> “*hay niños que entran en las salas sabiendo los colores*” (Directora, Lorena)<sup>3</sup> esto caracteriza de algún modo a las infancias y los nuevos escenarios educativos, lo cual nos permite pensar que en esta “relación pedagógica”(Fierro, 1999, p.37)<sup>4</sup> los niños son sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje.

La tecnología, entonces, forma parte de la idiosincrasia de las nuevas infancias, aportes como “*la influencia que tienen los medios y las tecnologías en los niños se ve reflejado en todo*” (directora, Lorena) <sup>5</sup> expresan el reconocimiento del impacto de estas se le exige a la escuela un rol activo de acompañamiento, junto a las familias, ya que la interacción con los medios digitales genera diferentes modos particulares de jugar, de vivir, de ser niños y alumnos.

Los desafíos a los que se enfrenta el nivel inicial, y la educación en general, frente a este fenómeno de la cultura actual, es la toma en valor de la mediación con las tecnologías en las prácticas educativas, donde su uso debe expresar una mayor claridad y reflexión sobre qué criterios y fines motivan la inclusión de estas en la tarea escolar. Para que dicha incorporación no sea meramente con fines de entretenimiento, tal como expresan las docentes: “*se desesperan que llegue la hora del desayuno para que les ponga dibujitos en la tele*” (Seño, María Laura) <sup>6</sup>. Sino que se produzcan asociaciones positivas que les permitan adquirir oportunidades para la innovación, la creatividad y el logro de aprendizajes y habilidades.

Dichas polarizaciones se encarnan en la enseñanza tornando de complejidad a la práctica docente, este sentido, pudimos evidenciar a través de ciertos relatos la relación entre la teoría y la práctica, entre los decires y los haceres en las actividades educativas diarias. Observando que a la hora del té se les enciende el televisor para que vean dibujos animados, entonces nos preguntamos ¿Cuál es el fin educativo de estas decisiones? ¿Los fundamentos benefician al desarrollo de capacidades y habilidades de <sup>14</sup>los niños? ¿Posibilita a un posterior diálogo o un intercambio entre compañeros?

Problematizar (Weber, 2010) lo que observamos, el hacernos preguntas, nos permite visualizar nuevos escenarios que sin haber realizado estas visitas a la escuela no hubiéramos podido hacerlas. Nos posiciona desde un lugar de extrañeza atenta, de diálogo frente a lo que acontece en las prácticas educativas. En este sentido “la pregunta es microscópica y su politicidad se enraíza en quienes están ahí tomados por un profundo desconcierto” (Duschatzky, 2015, p.4) <sup>7</sup> demostrando que al cuestionarnos transformamos nuestra percepción de lo cotidiano y nos replanteamos sobre las prácticas educativas. Además, las tecnologías al atravesar los escenarios educativos actuales generan una tensión, una cierta incertidumbre e incomodidad tan necesarias que nos permiten repensar la escuela y las formas en las que se enseña. Reflexionar sobre ello resulta una necesidad tanto pedagógica como social, porque nos permite indagar sobre el papel que se le otorga a las tecnologías en los procesos de formación de las nuevas generaciones y la repercusión en el nivel inicial.

---

<sup>14</sup> Brailovsky, D., De Angelis, S. & Scarlettta, G. (2022). Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. *Voces de la educación, número especial*, 25-51

<sup>2</sup> Entrevista con Marta, Docente de Nivel Inicial del Núcleo N° 36

<sup>3</sup>Entrevista con Lorena, directora de Nivel Inicial del Núcleo N° 36

<sup>4</sup>Fierro, Cecilia., Fortoul, Bertha., Rosas, Lesvia.(1999). Transformando la práctica Docente. Paidós, 247p.

<sup>5</sup>Entrevista con Lorena, directora de Nivel Inicial del Núcleo N° 36

<sup>6</sup>Entrevista con María Laura, Docente de Nivel Inicial del Núcleo N° 36

<sup>7</sup>Duschatzky, Silvia. (2015). La potencia de la escuela está en sus problemas. Flacso. ElSigma.com.

Dichas experiencias nos permitieron realizar las desarrolladas reflexiones sobre esta problemática actual, haciendo foco en el rol y el papel docente dentro de la dinámica social. Las observaciones y entrevistas fueron realizadas en la Escuela Hilario Ascasubi núcleo N° 36, en el marco de la cátedra “Práctica docente I: Contexto, Comunidad y escuela”, correspondiente al primer año del profesorado de Educación Inicial del Instituto Superior N°6017 “Profesor Amadeo R. Sirolli” en el presente año.

# EL NIVEL INICIAL Y EL USO DE LA TECNOLOGÍA

Guzmán Abril Yanina

Alarcón Yanina

*Díaz Lurdes*

Guzmán Martina

## INTRODUCCIÓN

En la materia Práctica Docente I hemos trabajado con el objetivo de observar el contexto del infante. Lo realizamos en el jardín coronel José Antonino Fernández Cornejo N° 4065, de la localidad de Campo Santo, donde logramos observar el uso de los aparatos digitales antes del inicio de las clases. El autor Daniel Brailovsky nos plantea que “El uso de estos aparatos pueden ser introducidos en la educación o se los pueden tomar como amenaza hacia los infantes.

En la actualidad, están presente con mucha fuerza en los hogares, como así también en la vida social y en la educación de cada niño. Siendo así, la tecnología, un factor habitual en la vida de los niños.

Teniendo en cuenta los expresados por Brailovsky hemos observado cómo los padres de cada niño extraían los celulares antes del ingreso al jardín y se los devolvían a la salida de este.

Hemos tomado esta acción como una problemática por la falta de autoridad educativa hacia el infante y los padres de familia. Porque el uso de la tecnología, no son perfecta, presenta algunos inconvenientes a tener en cuenta como las distracciones y la falta de atención, reduciendo el desarrollo de otras actividades por parte del niño. Al igual que aportan múltiple beneficio en la educación con un buen manejo de la ella.

## DESARROLLO

En el transcurso de nuestro día como practicantes pudimos observar y analizar el entorno del jardín de infantes, los recursos disponibles y la interacción entre los niños y los espacios.

Pudimos identificar un entorno educativo, muy creativo con variedad de juegos didácticos para los alumnos. Estos espacios son utilizados por los niños y docentes para fomentar un ambiente educativo y positivo. También se pudo apreciar como el contexto contribuye el desarrollo integral de los estudiantes promoviendo su creatividad, autonomía y vida social.

Por medio de una situación conversacional con una de la docente del establecimiento. Nos cometa que, en la hora del recreo de los niños, ellas toman su teléfono celular como su hora libre de aproximadamente de 10 minutos antes de volver a la sala. Lo cual nos pareció irresponsable por parte de la docente. Porque es en esta hora donde un docente debe estar más atento a lo que los niños hacen para evitar accidente o malos entendidos. Es por ello que la autora Cecilia Fierro nos indica que “...La acción del docente no es únicamente lo que se enseña en el aula, porque estaríamos ante una mirada reduccionista, que oculta las dimensiones que forman parte de la práctica docente...”

Todo esto se podía apreciar dentro de la jornada escolar ya que, al terminar, los padres de cada niño le otorgaban su teléfono celular o cualquier otro aparato digital encerrándolo en su mundo virtual. Es aquí donde observamos que la mayoría de los infantes perdían el contacto visual y físico con los demás compañeros, por lo contrario, había otros niños que al salir de la sala les interesaba más jugar en los espacios libres, manteniendo el contacto con los demás miembros. También realizamos entrevistas y trabajamos con el currículo del nivel inicial.

Acerca de lo escrito anteriormente los autores Daniel Brailovsky, Susa De Angelis y Gabriel Scaletta Melo nos plantean que no todos tienen la misma tecnología o infancia, haciendo un escenario complejo de la tecnología con sus desventaja como la Pasividad (obesidad, lesiones oculares y auditivas), la interrupción en las actividades propiamente infantil (rutinas familiares alteradas, desbalance con actividad corporales, falta de interacción), Seguridad (delitos informáticos y seguridad física) y los contenidos que se dan por medio de las pantallas para cada sujeto. Pero más afectados salen las entidades ligadas a la salud que tienden a enumerar diversos argumentos en contra de la tecnología, desde lo que se desalienta el uso, la exposición o el consumo de pantalla por parte de los niños y niñas, haciendo perder la creatividad, la imaginación y la capacidad de crear algo propio.

Por otro lado, en este sentido desde el diseño curricular para la educación inicial, menciona a la tecnología como parte de los saberes a enseñar. La ley nacional de Educación, en la que los diseños curriculares se apoyan, define a la tecnología como “...contenidos curriculares indispensables para

la inclusión en la sociedad del conocimiento...” (AAP,2021, P.1). La idea de la tecnología debe ser considerada en forma flexible y como grupo social, adecuándose al rasgo de la primera infancia.

Introducir lo virtual en nuestro mundo, pone a la escuela en un rol de acompañar, junto a la familia, a la infancia en esa conquista, mapear críticamente sus territorios para que sean conocidos, interrogados y eventualmente transformados, involucrando tecnología de todo tipo de complejidad. Convirtiendo al espacio del niño una práctica social con tecnología y medios donde se produce un proceso de apropiación y construcción de nuevos significados.

Sin embargo, es un proceso complejo, donde existen diferente aspecto como lo social, los curriculares, tradiciones y costumbres, tomas de decisiones escolares y administrativas.

## REFLEXIONES

Nosotras reflexionamos que la tecnología puede ser una herramienta valiosa para el aprendizaje y desarrollo de los niños, siempre y cuando se utilice de manera adecuada. El uso de la tecnología en niños puede ser controlado y supervisado por los padres fomentando a través de videos, juegos educativos y actividades interactivas, los niños pueden aprenden los números, colores, letras a un nivel temprano de desarrollo. Esto no solo se observa en las salas sino también en la entrada y salida de la Institución.

### **Referencias:**

Daniel Brailovsky, Susan De Angelis y Gabriel Scaletta Melo “Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas”

Diseño Curricular de Educación Inicial

Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas Transformando la Práctica Docente “Una propuesta basada en la investigación- acción”

Infancia, tecnológicas digitales y escuela. Brailovsky. De Angelis. Scaletta Melo.

<https://youtu.be/SFx5-ih51fE?si=jxJgySj-iVAaMRqf>

Centro de innovación de Tecnologías y Pedagogía UBA Susan De Angelis

[https://youtu.be/L\\_K8XS\\_47lY?si=cfdSUMfrIGdmdzmi](https://youtu.be/L_K8XS_47lY?si=cfdSUMfrIGdmdzmi)

## EL LUGAR DEL SILENCIO EN EL JARDÍN

Brenda Rodríguez

Georgina Lamas

Macarena Chaparro

María López

Sofía Velázquez

De todas las visitas que realizamos al núcleo N°001 ubicado en la escuela N°1657 “General San Martín”, el silencio siempre formó parte de la escena escolar. Invadía cada, ritual, espacios de recreación, pasillos, aulas, entradas y salidas.

Nuestras primeras prácticas en el Profesorado de Educación Inicial “todas las complejidades que atraviesan al jardín de infantes. Una de ellas se refiere a los desafíos y diferencias que se crean por la heterogeneidad de niños y niñas que asisten a su primera escolaridad. Siguiendo esta idea, nos preguntamos por el lugar de los silencios en el jardín: ¿acaso el jardín de infantes no es un espacio para el juego, las risas, la música y la libre expresión? ¿Qué simbolizan los silencios en este espacio que debiera tener como prioridad la expresión oral? Mientras hilábamos las preguntas y las escribíamos en nuestros diarios de campo, las voces de la directora y dos maestras irrumpieron:

*“La inclusión enfrenta varios desafíos, muchos educadores no están capacitados para manejar aulas inclusivas y carecen de recursos didácticos adecuados, existen prejuicios sobre las capacidades de los niños con diferente condición”* (directora Claudia).

*“La familia muchas veces no asimila el diagnóstico de su hijo y esta obstaculiza el aprender y el progreso educativo del niño”* (Maestra Sara).

*“La inclusión en el nivel inicial está orientada a brindar acceso a la educación de calidad para todos los alumnos, eliminando barreras para una trayectoria exitosa ya que es un derecho de todos los niños y niñas sin importar sus características”* (Maestra Estefanía).

Aquellas voces nos invitaron a reflexionar sobre la relación entre los silencios en el jardín y los desafíos de la inclusión. En esa relación, quizás, se abre un espacio de contención y



acompañamiento a las trayectorias y posibilidades de aprender de la heterogeneidad que habita la sala, día a día, comprendiendo los desafíos que esta involucra los sujetos de distintos contextos. Según los aportes de Cecilia Fierro (1999) ... “La función del maestro como profesional que trabaja en una institución esta cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia” (P.31)

Podemos decir que la educación es un derecho de todos y para todos en condiciones de igualdad, contemplado en la ley de educación 26.206, incluyendo a los sujetos con necesidades especiales y formalizando la escolarización de la primera infancia desde los 45 días hasta los 5 años de edad.

El silencio, el murmullo, no significa que las puertas de la institución se cerraron, las oportunidades se acabaron, sino más bien, significa que las nuevas miradas inclusivas han entrado para mostrarnos un mundo al que no estábamos acostumbradas; aquel mundo que re significa constantemente un sonido, un color, una mirada, una palabra, unas carcajadas.

Sin embargo, el silencio percibido sugiere que aún hay desafíos por superar, resaltando la importancia que tiene el Nivel Inicial en la formación educativa en este trayecto resultando crucial por ser la base de la primera educación formal.

Entonces, ¿desde qué lugar interpretar los silencios en el jardín? El sentido del silencio provocado para no aturdir aquel niño que por su neurodivergencia no tolera el sonido del timbre, el color brillante de las láminas, el grito que dio un compañerito jugando y más, encontró espacio y lugar en la escuela, escenario de posibilidad para la diversidad y heterogeneidad que habita en ella. Quizás, algo de lo anterior encuentra relación cuando Fontana, Adriana (2022), nos dice: No es necesario actualizar el hacer de la escuela, una escuela que desarme los supuestos sobre los que las y los estudiantes pueden (P. 7) ...

Fontana hace referencia a una escuela que ponga en suspensión lo que dictamina el origen social y cultural, las “marcas de nacimiento”, y genere una experiencia escolar igualitaria.

Entonces mientras que se den las condiciones la escuela sigue siendo un lugar de inclusión.

La misma , es un tema muy amplio el cual se necesita indagar desde distintos puntos de vista, se debe trabajar en conjunto escuela – familia para lograr un acompañamiento efectivo en las complejidades que presenta el sujeto en su paso por la educación, tomando el silencio como oportunidad y estrategia, ejerciendo continuamente con las nuevas miradas que ingresaron al jardín y que sin aviso previo llegaron para quedarse en una escuela que está encargada por medio de

profesionales de la educación donde le transmite sus saberes .Podemos decir que el “El silencio” es un punto de partida para reflexionar y replantearse la posición que se asume desde el momento uno del ingreso a la institución y con la diversidad que se encuentra en ella.

**Referencias:**

Fierro, C.-Fortoul. -Rosas. (1999). Transformando la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.

Frigerio – Poggi, M. (1992). Las instituciones educativas Cara y Ceca Elementos para su gestión. Buenos Aires. Troquel.

Fontana, A. (2022). Una perspectiva pedagógica. Pedagogía de las experiencias socioeducativas – Encuadre Pedagógico. La inclusión y la igualdad en las experiencias socioeducativas. Buenos Aires: Ministerio de la Nación.

## EL JARDÍN: EN SITUACIÓN DE CARENCIA

Llanos, Laila Mailen

Saiquita, Fabiana Marisol

Saiquita, Silvana Janet

Solis, Soledad Romina

En el marco de las prácticas que, como estudiantes del primer año del Profesorado de Educación Inicial realizamos para nuestra formación, se presenta una experiencia que no sólo involucra el lugar, sino también a las personas que conforman la institución.

En el transcurso de la práctica, nos encontramos con una realidad que nos dejó pensando: la falta del personal de limpieza en el jardín de infantes. Al principio pensamos que era algo momentáneo, pero con el paso de los días nos dimos cuenta de que era un problema constante. Nos detuvimos a pensar, nos preguntamos: ¿Quién limpiará el patio, las aulas? ¿Quién les servirá el desayuno a los niños?

Recordamos aquella mañana, mientras observábamos el jardín donde había diferentes residuos en el lugar. Weber (2010) al respecto, hablaba de "problematizar" las cosas, es decir, de no aceptar las cosas como son sino de preguntarnos por qué son así. Y cuando surgió unas series de dudas, inquietudes, nos preguntamos de ¿por qué la escuela se encontraba en esas condiciones?, ¿Por qué se considera "habitual" que haya falta de ordenanza en esta escuela?, era como si la limpieza no fuera una prioridad.

Siguiendo la propuesta de Weber, problematizamos la situación del jardín y a través de nuestras indagaciones, utilizamos las técnicas para la recolección de información como las observaciones que se realizó durante el transcurso de nuestra práctica a lo largo de ochos visitas como así también las entrevistas que fueron realizadas al finalizar el campo, de esta manera fuimos más allá de la descripción de los hechos, para adentrarnos a las causas que llevaron a esta problemática.

Por otra parte, una entrevistada nos comentaba:

“Hace años venimos gestionando notas para tener ordenanza oficial en el jardín, pero las respuestas del ministerio de educación fueron que: no nos corresponde”. (directora)

Nuestra experiencia en la escuela, nos hizo darnos cuenta que la ausencia del personal de limpieza no es un dato o actividad menor, sino que representa una oportunidad para reflexionar sobre la sociedad en la que vivimos. El personal de limpieza, más allá de ser una cuestión administrativa, es necesaria para mantener a la escuela en buenas condiciones, a crear un ambiente ordenado y limpio. Por el contrario, contribuye un ambiente que ponen en riesgo la salud de los estudiantes, el personal docente y demás actores que pertenecen a la institución.

“Muchas de estas unidades de apoyo, apenas si han recibido la atención en la literatura sobre la organización Escolar”. (Guerra Santos, 1997, pág. 115). Pero ahora la pregunta es ¿Por qué le damos menor importancia a la labor de la limpieza? Y tú ¿Qué crees? ¿Crees que la limpieza en la escuela es importante?

Para finalizar con nuestras prácticas aportamos a la escuela un pequeño presente de artículos de limpieza, una acción sencilla, que nos muestra la importancia que le otorgamos a esta tarea. Siguiendo las ideas de Santos Guerra, hemos podido comprobar en nuestra práctica la importancia de las unidades de apoyo en la escuela, un pilar fundamental para garantizar un ambiente agradable. Sin embargo, nuestro gesto, no es más que una pequeña muestra de lo que se necesita. Es hora de reconocer la importancia de esta labor y de trabajar juntos para garantizar que todas las escuelas cuenten con los recursos necesarios para mantener un entorno limpio y saludable.

#### **Referencias:**

Weber, C. (2010) "La problematización como herramienta desnaturalizadora de lo social. En Revista Escenarios. N° 15. FTS Ed. Espacio. Bs As.

Santos Guerra, M. A. (1997). Estructura de la organización: La escuela como sistema de flujos. Bajo la luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas (pp 115). Archidona, Málaga: Aljibe.

# DESCUBRIENDO LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LA FAMILIA

Álvarez, Cecilia Mercedes

Fernández, Rita Clarisa

En el presente trabajo expresamos las experiencias acontecidas durante nuestra práctica docente I, a través de nuestras observaciones. Pero, antes de desarrollar las experiencias acontecidas en el Jardín Maternal Semillitas de Ilusión, nos gustaría desarrollar una pregunta a partir de la autora Anijovich (2018) en “Observaciones”: ¿Para qué se observa? Sabemos que la observación es la actividad central de la formación docente, así es como nos lo comparte la autora, esta es un instrumento que nos sirve para recolectar datos interesantes mediante el análisis detallado, que se lleva a cabo dentro de un contexto. Siguiendo a la autora, sabemos que es muy necesaria en el ámbito educativo ya que mediante ésta podemos analizar cada uno de los problemas, situaciones y todo tipo de relaciones que se llevan a cabo en una escuela. Mediante esta técnica de investigación, se posibilita la tarea de analizar los hechos percibidos, así como también, los métodos, y recursos didácticos utilizados que llevan adelante el desarrollo de una clase y oportunamente conocer cómo es que se establece la relación entre los docentes y la familia en este contexto.

La finalidad de la visita fue hacer un primer acercamiento para la formación docente, a lo que es y cómo se vive dentro de un contexto escolar, de esta forma pudimos tener un contacto mucho más directo con los directivos, los auxiliares de servicio, las docentes, los padres y los niños de esta institución. No solo pudimos formar parte de esas vivencias escolares, sino que también logramos percibir la forma de organización institucional. Fuimos partícipes de ambos turnos en la salita constituida por niños de 2, 3 y 4 años, y nuestras tareas consistieron en observar tanto a maestras como a los niños. También tuvimos la oportunidad de descubrir muchos otros aspectos de la práctica gracias a la disposición y predisposición de las docentes, ya que sin sus consejos respecto a la teoría-práctica nada sería lo mismo. Durante las prácticas estuvimos con 5 maestras y los diferentes grupos de niños, quienes estuvieron siempre dispuestos a ayudar y aprender en conjunto.

Los años de experiencia que tienen las maestras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial les ha permitido desenvolverse muy bien mientras desarrollaban sus clases. El entorno que se

vive en el jardín maternal es bastante agradable, son personas humanas, dedicadas, preocupadas y responsables que se sienten comprometidas a dar lo mejor de sí para que los pequeños sean capaces de aprender jugando. El primer día que asistimos a la institución nos sentíamos intranquilas y nerviosas, de todas maneras, muy atentas a la organización y a lo que acontecía en la institución. Fue a partir de este momento donde pudimos ver la puesta en práctica de las docentes. Como reconoce Davini (2004):

“la enseñanza es un eje central no sólo en la práctica sino, también en la formación como docentes” , Algunos de los polos que construye la autora, a partir de los cuales busca un equilibrio, son: la conceptualización de las prácticas como campo de aplicación vs. las configuraciones didácticas cambiantes; el peso de la formación docente inicial vs. el peso de la socialización profesional; el valor de los saberes académicos vs. el valor de los saberes construidos en la experiencia y nosotras tuvimos la suerte y el agrado de poder presenciar la magia de la salita a partir de su formación de capacidades concretas para la acción, que se desarrolló en diferentes instancias formativas (formación docente inicial, biografía escolar previa y socialización profesional) así como también en distintos contextos de actuación (áulico, institucional y social) con lo pudimos notar algunas problemáticas que surgieron con docentes-alumnos-familia. Como dice Paulo Freire: “La educación es praxis, reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo...la familia en si misma es un actor socializador”. Algunos padres se sienten incómodos en la escuela y prefieren no acudir, existen los problemas de comunicación y está la falta de colaboración tanto en las actividades como en la opinión y el respeto a la figura docente. Freire también estableció que la labor docente requiere de nueve saberes, entre los que se encuentran: Seguridad, Competencia profesional, Generosidad, Compromiso, Comprensión de que la educación es una forma de intervención en el mundo, tal como expresa Diaz – Barriga: “el docente es un profesional y como profesional tiene determinadas responsabilidades, pero, también merece respeto social”. En cuanto a la relación entre la escuela y la familia, recomienda que ambas partes se comuniquen de manera fluida y ágil.

Al entrevistar a una docente, surgió una pregunta relacionada a esta problemática y su respuesta demostró el amor que siente por la profesión:

*¿Cómo es la relación escuela, familia y docente en esta institución?*

*La docencia es una labor llena de nobleza, pero una de las más serias, la vida de cientos de estudiantes pasa por las manos de los maestros, cientos de familias con historias diversas. Muchos de los problemas surgen, tienen su origen en una percepción errónea del otro. La educación*

*requiere del trabajo conjunto de padres de familia y docentes. Todos podemos mejorar y enfocarnos en la colaboración desde nuestro lugar como padres y como docentes.* A partir de esta respuesta fue que pudimos entender mejor lo que la autora A. Alliaud hace referencia en sus escritos, son los saberes de experiencia los que nutren la enseñanza, de allí la necesidad de asegurar su presencia en el trayecto formativo de los futuros docentes, llegando así a ser artesanos en el arte de enseñar. La relación entre la familia y la escuela es fundamental para el desarrollo de los niños y niñas. La comunicación y colaboración entre ambas partes es esencial para que los padres se sientan involucrados y apoyados.

Concluimos que la experiencia y aprendizajes obtenidos al realizar esta práctica como observadoras, a pesar de que el tiempo haya sido corto, fue valioso. A nivel personal aprendimos a que cuando uno tiene ganas de hacer algo se buscara la forma de llevarlo a cabo, incluso cuando sientes que no lo puedes hacer.

Tuvimos la oportunidad de aprender estrategias, como es estar a cargo de un grupo de niños pequeños, pero con grandes personalidades, que buscan atención simultáneamente. Consideramos que aún nos falta mucho por aprender, usar nuevas herramientas y ser más innovadoras ya que los niños cada vez superan con mayor facilidad y rapidez los desafíos. Gracias a estos días de observaciones podemos decir que experimentamos varias aristas en las que posiblemente nos desenvolveremos como futuras maestras de nivel inicial. Esta vivencia nos permitió conocer modos y formas de enseñanza que tiene la propia institución. La experiencia con los diferentes grupos de clase nos ayudó a comprender la importancia de la paciencia y del carácter fuerte pero dulce. Además, nos permitió reflexionar sobre la importancia del contexto de vida y familiar en el que se desenvuelve el niño tanto fuera como dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y como nosotras siendo artesanas en el arte de enseñar podemos ayudar a retener a la familia en la escuela.



**El laboratorio de las tramas  
escolares: tensionando la  
experiencia escolar en la  
ruralidad, con el cruce de  
voces**







# El laboratorio de las tramas escolares...

Los siguientes escritos, forman parte de avances y apuestas de formación e investigación, en el marco del proyecto N°0211/23 e iniciativas del colectivo “Pedagogxs Somxs Todxs”. Formación, porque lo escrito es parte del ejercicio de leer la propia práctica con otros y comunicarla. Investigación, porque la riqueza empírica de lo escrito forma parte de trayectos compartidos, por dieciséis escuelas rurales en el departamento Gral. Güemes (Salta). Entramado con producciones precedentes, comparte reflexiones logradas a partir de esas aventuras junto a colegas formadores, co- formadores y, las protagonistas, practicantes del PEP.

Estas aventuras tejidas entre “el campo” y en los escenarios del PEP, hacen a un dispositivo experimental nombrado como “El laboratorio de las tramas escolares”, tensionando formatos curriculares convencionales y, es la apuesta, promover otros agenciamientos, es decir, “arquitecturas didácticas descentradas” (Kap, 2024, p. 208) de las jerarquías del saber.

## AFECTOS

Valdez Dolz Samanta

[miloalexvaldezdolz@gmail.com](mailto:miloalexvaldezdolz@gmail.com)

Maldonado Morena

[arcemore22@gmail.com](mailto:arcemore22@gmail.com)

Valdez Verónica

[vero.luci.lauti1@gmail.com](mailto:vero.luci.lauti1@gmail.com)

Cabana Susana Nicolasa

[yoselinnicol99@gmail.com](mailto:yoselinnicol99@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo abordamos la experiencia compartida en nuestro paso por la escuela albergue “Manos de Esperanza”,<sup>15</sup> que se encuentra ubicada en un paraje lejano en el departamento de General Güemes. Antes de iniciar nuestro recorrido por aquella escuela, nos surgieron muchas expectativas sobre el lugar, así como también interrogantes sobre los vínculos entre las personas que forman parte de ella. Nos preguntamos, ¿Qué nos llamará la atención? ¿Con que nos encontraremos?

Al ingresar en la escuela pudimos observar diferentes aspectos estructurales, formativos, institucionales y de gestión, pero lo que más nos llamó la atención fueron los habitantes de ella. Particularmente nuestra mirada se enfocó en los niños que habitan la escuela, en como sucede su experiencia escolar, la cual, para muchos de ellos, se encuentra atravesada por historias de vida muy complejas. Donde la infancia puede presentarse como un desafío a diferencia de otras escuelas rurales, ya que estos pequeños posiblemente, se enfrentan a diversas adversidades, vulnerabilidades

---

<sup>15</sup> La escuela, que lleva el nombre del exgobernador Carlos Xamena, fue inaugurada hace 50 años, en un terreno perteneciente a la finca de la familia Torino, con el objetivo de brindar educación a los niños de la zona que no tenían acceso al sistema educativo por la barrera de 32 km que los separa de la ciudad de General Güemes. Palomitas es un paraje tristemente reconocido por haberse llevado a cabo allí, hace 48 años, el asesinato de 9 personas que se encontraban en la cárcel de Villa Las Rosas como presos políticos. El 6 de julio de 1976 se ordenó el traslado de estos detenidos hacia Córdoba, sin embargo, nunca llegaron, al arribar al paraje Palomitas fueron ejecutados.

y la cual se ve muy marcada por la pobreza. En un entorno en el cual sus vínculos más cercanos se remiten al personal institucional. Como Laura Katz plantea “no hay infancia que no haya transcurrido con algún malestar”. (p. 5)

A pesar de las circunstancias, los niños de la escuela albergue siguen siendo como todo niño, con sueños, aspiraciones, y muchas ganas de querer aprender y crecer. Como plantea Daniel Pennac (2008) “Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de deseos insatisfechos, de vergonzoso pasado, de futuro condenado. Llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus”. (p. 3-4)

En este texto, nos vamos a centrar en un niño que seguramente necesitaba ser visto, escuchado y entendido, ese niño se llama Ángel y que, a través de relatos escuchados, experiencias compartidas y teorías brindadas por nuestro profesor, vemos una de las tantas realidades que suceden en esta escuela albergue, la infancia vulnerable de un niño dentro de ella.

## **SITUANDO LA EXPERIENCIA**

Visitamos una escuela albergue ubicada en un paraje lejano de la ciudad. La escuela se encontraba toda cercada con alambre a su alrededor, se podía observar una pequeña cocina junto al comedor y dos pequeñas habitaciones, una para varones y otra para mujeres, respectivamente. Sin televisión ni radio, solo varias cuchetas apiladas. Al fondo había un patio donde yacían una inmensa hamaca y otros juegos oxidados. También tenían una huerta y cabras encerradas en un corral. Allí llegaba Ángel todos los lunes a la escuela “para comer”, o al menos eso le decía a su maestra, que él iba a comer y no a estudiar. Estaba cursando el último año de primer ciclo, y se sentaba al fondo del salón. No lo habíamos visto aún, pero ya nos habían hablado de él al llegar.

Desde que ingresamos al aula, pudimos observar a uno de los niños particularmente inquieto, no se quedaba en su lugar, se paraba, le hablaba a la señora quien ya lo había retado varias veces por no avanzar con la tarea, era Ángel. Sin embargo, él busco la forma de acercarse a nosotras, tiernamente nos pidió una tijera para cortar y trajo su cuaderno para que lo ayudemos. Pegamos cada animal junto a su nombre, había una cabra en el dibujo, él, la miro, y nos dijo: -Nosotros tenemos chivas, ¡Las chivas están encerradas, nosotros también estamos encerrados! Esta frase no solo nos

movilizo, sino que al mismo tiempo abrió interrogantes entre nosotras: ¿Por qué se sentirá así en la escuela? ¿Por qué se percibe encerrado dentro de ella? Sin embargo, no se lo preguntamos a él.

La siguiente clase Ángel también estuvo mirando hacia nuestro lado. Tenía que hacer una adivinanza para la guitarra y se paraba constantemente, ya se había llevado varios retos, pero no hacía caso, tiene cuerdas y es de plástico había escrito en su cuaderno. “¡No! ¡Las guitarras no son de plástico, borra eso!”, fue lo único que escuchó e inmediatamente agacho la cabeza. Recuperamos lo anterior con un fragmento de Pennac: “Guardémonos mucho de subestimar lo único sobre lo que podemos actuar personalmente y que además data de la noche de los tiempos pedagógicos: la soledad y la vergüenza del alumno que no comprende, perdido en un mundo donde todos los demás comprenden”. (Pennac, 2004, p. 11)

Hoy no le toca salir al recreo, la pizarra de conducta está llena de caritas tristes debajo de su nombre, así que se quedará solo en el aula. Catalogado como el “siempre hay uno de esos en la escuela”, el que no pone de su parte para aprender, el que siempre se porta mal y distrae a los compañeros. A pesar de ser un niño que provenía de una familia muy compleja, él era muy amoroso, siempre antes de salir del aula nos daba un abrazo o nos sonreía pícaramente, era muy inteligente y hacía solo sus tareas, aunque daba mil vueltas para ello, pero si le dabas tu atención la hacía de inmediato y te regalaba una sonrisa. Le gustaba mucho charlar, expresarse, preguntar y participar en los actos. Le gustaban las visitas en el albergue y quería que nos quedásemos allí. Él, había captado toda nuestra atención desde el momento en que llegamos. Enlazamos lo anterior para citar a Percia quien plantea “Contener supone saber lo incontenible, lo que desborda, lo que no se alcanza a imaginar. A veces, sólo se trata de estar ahí en respetuosa proximidad de lo incontenible”. (p. 1)

Los días que le siguieron no lo volvimos a ver. Por lo general si faltan el lunes ya no van en toda la semana. Pero esta vez fue diferente, él ya no iba a volver a la escuela. “Se lo llevaron al depósito”, expresó la directora, así es como lo llamaban al orfanato. Le tenía terror, a pesar de no haber estado nunca allí. “Él sabía que tenía que hacer las cosas bien”, eso fue lo último que escuchamos decir sobre él. Lo último que supimos de él...

Nuestro paso por la escuela albergue, ese día, re significó el concepto de ella en la siguiente frase: “Las artes como las clínicas, no pueden hacer nada para suprimir el dolor. Pero esa nada que sí hacen, se llama acoger el dolor”. (Percia, 2024, p. 1)

## **PENSAMIENTOS FINALES**

Dudas e inquietudes emergieron como en aquella primera visita a la escuela, ¿Qué será de Ángel? ¿Por qué le tenía miedo al orfanato? ¿Habrá vuelto con su familia? ¿Será escuchado? ¿Cómo serán sus pasos? ¿Su devenir? ¿Por qué nos afectó su paso por la escuela?

## **REFERENCIAS**

Katz, Laura (2021) Infancia ¿Tiempo o Estructura? Entrevista. Revista de psicoanálisis. <https://revista-de-psicoanalisis.apa.org.ar/la-infancia-tiempo-o-estructura/>

Pennac, Daniel (2004). *Mal de escuela*. Capítulo I, El basurero de Djibuti. Barcelona. Mondadori.

Percia, Marcelo (2024) ¡Hay, Este Tiempo! Entrevista. Revista Adynata. <https://www.revistaadynata.com/post/10/ay-este-tiempo-marcelo-percia>

## CONSTRUYENDO EXPERIENCIA, CON OTROS, EN LA SINGULARIDAD DE UNA ESCUELA ALBERGUE.

Aviléz, Yanina Daniela

[yaniavilez22@outlook.com](mailto:yanivilez22@outlook.com)

Balverdi, Bianca

[micaelabalverdi07@gmail.com](mailto:micaelabalverdi07@gmail.com)

Fernández, Agustina

[Af6240862@gmail.com](mailto:Af6240862@gmail.com)

Tapia, Mabel Soledad

[mabelsoledadtapia@gmail.com](mailto:mabelsoledadtapia@gmail.com)

### **PARA PENSAR LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA RURALIDAD**

¿Qué significa experienciar?, ¿Cómo es recuperada esta palabra en la formación docente?, ¿Cuándo las vivencias, se transforman en experiencias?

En este escrito, trabajamos en torno a la experiencia docente, situando el ejercicio en una escuela albergue del departamento Gral. Güemes, en la provincia de Salta (Argentina) y orientadas por las preguntas iniciales.

Esta institución educativa ubicada a 32 KM de la ciudad cabecera del departamento y a 71 KM de la ciudad capital de Salta, en el paraje “Palomitas” sobre ruta nacional 9, a esta escuela de 51 años de historia, asisten niños que habitan en zonas aisladas sin medios de transporte para asistir regularmente a clases. Así la escuela se convierte en un segundo hogar para muchos estudiantes quienes permanecen allí durante la semana y regresan a sus hogares los fines de semana.

Las visitas que realizamos en calidad de estudiantes practicantes del PEP, de junio a septiembre, nos permitieron entrar en contacto con diferentes situaciones presentes, pasadas e inquietudes del

porvenir, diferentes temporalidades del pensar- sentir, expresadas en las voces de quienes habitan este escenario singular... ¿acaso, todo esto, tendrá que ver con la construcción de la experiencia docente?

Relacionado a lo anterior, Amador Savater (2018) recuperando una frase de Albert Camus: "pensar es aprender de nuevo a ver y a poner atención", estas palabras nos invitan a volver sobre lo observado, escuchado y conversado. Y nos preguntamos: ¿no será que la experiencia docente tiene que ver con hacer consciente lo vivido?

¡No hay patrones!, ¡no hay recetas!, somos entramados de momentos que se encarnan en la piel y que, de a momentos, desbordan el uno mismo. En otras palabras, la experiencia docente (quizás) sea cosa de construcción colectiva.

Parafraseando a Masschelein y Simons (2014), la escuela es el lugar y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades que pueden alcanzar un significado y un valor en sí mismas. Continuando con estos autores, la pedagogía no es cuestión de métodos, fórmulas o soluciones listas para aplicar, sino de prácticas que se desarrollan en un espacio común, en una comunidad de aprendizaje abierta a lo que pueda surgir.

Durante nuestras ocho visitas a la escuela albergue del nivel primario en el paraje Palomitas utilizamos métodos cualitativos, como observaciones y entrevistas con distintos actores institucionales para la recolección de información.

La escuela de Palomitas alberga a veintidós niños, convirtiéndose en un segundo hogar para la mayoría de ellos y en el único para otros. Además, la institución alberga a la directora y a la docente de primer ciclo.

El trabajo cotidiano de los docentes en estas instituciones se caracteriza por realizar actividades paralelas, el uso de archivos de actividades individualizadas y el desarrollo de proyectos contra reloj. En este entramado, -lo que algunos autores llaman “contexto”-, los docentes asumen desafíos particulares. Según la docente de primer ciclo, Inés, la experiencia de enseñar en una escuela albergue difiere considerablemente de la enseñanza en una escuela urbana ya que expresa: "En la escuela urbana planificaba para un solo grado, aquí tengo que hacerlo para tres”.

Por lo expresado anteriormente por la docente suponemos que la diversidad curricular y la necesidad de trabajar constantemente con varios grados presenta un reto constante para Inés.



Por su parte, María, docente de un área especial, menciona que "trabajar en un contexto rural demanda más tiempo, pero a su vez es satisfactorio, lo cual marco mi vida y eso nunca se me va a ir", concluyendo que "¡no hay como la tranquilidad de la ruralidad!".

Mientras que la directora de la institución, Marta, expresa "amo la ruralidad, pero necesito un cambio", y comenta: "viví más cosas malas que buenas". En sus palabras percibimos emociones. ¿Será que en esas visitas se permitió, sin darse cuenta, contar lo que su interior necesitaba gritar?

¿Será que la experiencia es un alambre de púas abierto? -claro ¿por qué no? -. Si se entreteje y va formando uniones y esta resguardado por púas que no dejan entrar, ni salir y sin embargo con el correr del tiempo se desgasta formando una abertura.

Y así a lo largo de las visitas, surgieron relatos que reflejan los desafíos emocionales y sociales de trabajar en una escuela albergue.

La labor de los docentes incluye no solo la enseñanza, sino también la asistencia a las necesidades básicas de los estudiantes. En sus palabras, la directora Marta revela que, "además de enseñar, me preocupo por encontrar abrigo para los estudiantes que lo necesiten". Del mismo modo, la docente María señala que "deben reponer medicamentos como el ibuprofeno", lo cual muestra cómo el rol docente se extiende a áreas que el Estado no cubre completamente.

Este accionar particular se vuelve cotidiano para las docentes. Marta lleva casi ocho años trabajando en la ruralidad y comenta: "mi vida es mi trabajo, no tengo familia, no tengo marido y tampoco hijos, y a veces los chicos me dicen mamá. Ellos son mis niños, pero yo aclaro que no soy su mamá". Tomemos por un momento la frase "mi vida es mi trabajo", a partir de esto pensemos a la escuela como un semillero y al docente como un jardinero. La escuela es un lugar donde se plantan, cultivan y desarrollan las bases para el crecimiento y el desarrollo de las personas al igual que en un semillero donde se siembran semillas que luego crecen y se convierten en plantas; y se requiere de un jardinero para cuidar esas plantas, uno que día a día camine entre un vasto jardín de sueños. Con manos cuidadosas, deposita en cada semilla la fe de un futuro aún por descubrir. El docente no se limita a regar solo con agua, sino con palabras que nutren y gestos que dan calor. Sabe que algunas plantas brotarán con fuerza y otras necesitarán más tiempo; que habrá espinas, maleza y tormentas, pero su compromiso es constante, paciente y profundo. De acuerdo a lo expresado por la directora podemos pensar que se pone a sí misma al servicio porque está al servicio de niños que no son suyos pero que le están confiados. Ser docente es un arduo trabajo; entre cuatro paredes, se genera

un intercambio constante entre la maestra y el alumno. Incluso fuera de la escuela, la docente sigue actuando desde ese rol, ya que este título de “docente” la acompaña de por vida.

El jardinero-docente comprende que la verdadera magia no reside solo en lo que él hace, sino en cómo ayuda a que cada brote descubra su propia fuerza. Cuando una flor se abre, no se atribuye el mérito; sino que se llena de orgullo en silencio, sabiendo que su trabajo fue preparar la tierra, regarla, cuidarla, dar luz y esperar. Porque su misión no es cosechar para sí mismo, sino ayudar a que cada ser crezca hacia el sol, libre y con raíces fuertes. Así, cada jornada en su jardín se convierte en un acto de esperanza, sembrando futuros que él tal vez nunca verá florecer del todo, pero que cambiarán el mundo.

Entonces podemos decir que el docente se sumerge a tal punto que no disocia entre su vida personal y su vida laboral, pero esto no pasa en todos los casos.

En una de nuestras últimas visitas, tuvimos el agrado de presenciar el festejo del Día del Niño, para el cual las docentes aportaron desde sus posibilidades personales. Inés, la docente de primer ciclo, decoró el salón de actos inspirándose en la película “Intensamente”, pero solo incluyó las emociones de furia, desagrado y tristeza. Este detalle nos hizo preguntarnos si la elección de esas emociones reflejaba su estado emocional frente a las demandas del entorno, por eso le preguntamos a continuación:

- ¿Volvería a trabajar en esta escuela?, y la docente respondió:

- "No" (rotundo)

- ¿Por qué?, la docente explico que:

- “La experiencia en una escuela rural y albergue es muy demandante y frustrante”. En una charla informal, la docente se abrió y expresó: “hay situaciones que no podemos controlar; sin embargo, no es para que se asusten, sino para que conozcan la realidad. Por eso nosotras no solemos recibir practicantes”.

Esto nos dejó pensando que, las experiencias relatadas por los docentes de la escuela revelan emociones profundas que reflejan los retos y satisfacciones de la docencia en un contexto rural. Estas vivencias no solo quedan en sus memorias, sino que impregnan las paredes de la institución y van más allá, afectando a quienes llegan como nuevos actores. Relacionado a lo anterior, Patricia Redondo (2004) recuperando una frase de Thomas Abraham: "una cosa es investigar sobre escuelas y maestros, y otra muy distinta es estar allí intentando enseñar cada día".

En esta fotografía, el baúl representa al docente porque ahí se deposita todas sus expectativas y guarda sus memorias; y el bulto de disfraces son miles de cosas que pueden vivenciar, donde cada prenda es algo único por vivir.

Entonces ¿Qué es la experiencia docente?

¿Es la ilusión?, ¿todo lo bueno y lo malo...?

Todo lo que vivimos, experimentamos, escuchamos y presenciamos es un intento de explicar lo inexplicable. La experiencia docente se construye en un proceso constante de interacción y adaptación en el entorno escolar, ese tejido dinámico de relaciones, normas y saberes que dan forma a la experiencia de enseñar. A su vez, esta experiencia no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que abarca múltiples dimensiones, como la adaptación a las necesidades de los alumnos, la gestión de recursos, la resolución de desafíos propios del entorno y el desarrollo de vínculos afectivos y asistenciales. Es un tejido de vivencias, compromiso personal y social donde se produce un constante diálogo con el entorno y los actores.

Aún no tenemos el título de “educadoras”, sin embargo, estamos experimentando la docencia.

¿Algo de esto tendrá que ver con vivenciar lo inexplicable?

## REFERENCIAS

Duschatzky, S. (2022). No hay escuela en su nombre sino en su relación. En Tráfico de experiencias, pp. 1-4 <http://t-d-x.com.ar/a/no-hay-escuela-en-su-nombre-sino-en-su-relación/>

Duschatzky, S. (2016). Desbaratando el lenguaje escolar. En Periferia, vol.8 (núm.2), pp. 6-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552157518001>

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). La domesticación del profesor. En Defensa de la escuela: una cuestión pública. (pp. 61-71). Bs. As. Miño & Dávila.

Redondo, P. (2004). Entre el desasosiego y la obstinación: ser docente en los territorios de la pobreza. En Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación (pp. 85-124). Bs. As. Paidós.

# EL SILENCIO Y LAS MIRADAS DICEN MAS QUE MIL PALABRAS

Noelia Elisabeth Astorga

[noeliataca@gmail.com](mailto:noeliataca@gmail.com)

Florencia Gabriela Paliari

[Paliariflorencia2@gmail.com](mailto:Paliariflorencia2@gmail.com)

Florencia del Milagro Ramos

[ramosflorenciaddlmilagro@gmail.com](mailto:ramosflorenciaddlmilagro@gmail.com)

Rita Josefina Sarcay

[sarcayrita04@gmail.com](mailto:sarcayrita04@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

En este escrito, vamos a explorar las emociones que generó en nosotras esos silencios, así también, aparecerán historias vivenciadas por las autoras juntos a algunos alumnos.

Interpretar esas formas de comunicación no verbal es un esfuerzo que vale la pena, creando espacios para que los niños se sientan contenidos y comprendidos. En este contexto el silencio es exclusivo de los alumnos, en donde hay momentos en los que ellos callan, por miedo o por simplemente no tener quien los escuche como, lo expreso Valentina susurrando al oído: “Por las noches las piezas se ponen muy oscuras, toco las paredes y son muy frías más cuando todo está cerrado hasta las ventanas y a los baños nos mandan solas”.

En las escuelas hay cuerpos afectados nos plantea (Duschatzky, 2022), que presentan realidades diferentes que la hacen pensando lo que no saben. Cuando el silencio se presenta, puede ser una señal de algo que necesita ser escuchado y comprendido. Esto requiere apoyo, empatía y una disposición para observar y entender más allá de las palabras, en las escuelas albergues, donde los alumnos y docentes pasan gran parte de su tiempo, los vínculos que se desenvuelven combinan lo emocional con lo educativo, tal cual nos expresó una directora: “Hace ocho años que deje todo para

dedicarme aquí y necesito un cambio” (...) “Algunos de los niños me dijo mamá y yo les aclare que no lo soy y que ellos tienen su mamá, que no se confundan”.

La pregunta a la que intentaremos dar respuesta: ¿Si el silencio se convirtiera en palabras, podría cambiar la afección de esos cuerpos que hacen a la escuela albergue?

## **DESARROLLO**

Silencio ¿Dime por qué callas?, ¿Es que acaso eres tú ahora el que me tiene miedo? ¡Grita fuerte que no te escucho! porque si no lo haces en este momento comenzare a hacerlo yo. (Ricardi, 2019)

En una de nuestras visitas que hicimos a la escuela albergue Gob. Carlos Xamena, ubicada en el paraje de Palomitas, involuntariamente nuestras miradas se situaron en las zapatillas desgastadas de un niño del 2° ciclo. A primera vista su prenda dejaba ver los dedos de sus pies, imagen que conectó a una de nuestras compañeras con registro de su propio transitar en la escuela o su niñez. Con respecto a lo anterior (Marcelo Percia, 2022) nos dice: “Se necesita volver al silencio para elegir las palabras, volver a la soledad para pensar lo común, volver al punto en el que nos perdimos para decidir en qué dirección seguir”

Las palabras de este autor resonaron en nosotras mientras conversábamos de lo ocurrido, nos dimos cuenta, de que cada una compartíamos un sentimiento oculto en nuestro interior. Fue un momento de reflexión que nos llevó a un giro hacia el pasado, recordando nuestras propias carencias y necesidades básicas, experiencias que preferíamos mantener en silencio para no revivir en los ecos de nuestra infancia.

Una de nosotras también compartió: “Cuando era niña, también sentía que no podía hablar...” las palabras fluyeron entre nosotras como un río que se desata después de la sequía. Nos miramos y nos dimos cuenta que, al compartir nuestras propias historias, estábamos abriendo una puerta. Sin necesidad de hablar, sabíamos que cada una de nosotras había visto en los cuerpos de esos niños fragmentos de su propia historia.

“Una mirada no dice nada,

y al mismo tiempo lo esconde todo,

igual que el viento esconde el agua

como las flores que esconden el lodo”

(Carlos Varela, 2015)

Esta frase le recordó a Florencia, a esas miradas, a esos abrazos, a esas caricias, que los niños les brindaban en dichas visitas, expresando:

“No sé lo que ellos sentían, no sé qué pensaban, no sé por qué lo hacían...; Pero lo que sí sé; fue lo que yo sentía, lo que yo pensé y lo que esas caricias significaron para mí, haciéndome sentir importarte, querida, segura, y admirada, esos abrazos llenos de amor y tan sinceros que jamás olvidare a esos pequeños que con tan poco me llenaron el alma”.

¿Será que el silencio, no siempre es vacío? ¿Quizás sea un espacio que pudiera ser llenado con palabras o risas? O bien ¿es necesario en algunas ocasiones llamarse al mismo?

Es así que notamos como éste fue perdiendo su peso, en la que una de las niñas se acercó a Rita y expresó:

— “Por las noches nos mandan a dormir temprano, y cuando toco las paredes, son muy frías. Todo está oscuro, incluso las ventanas están cerradas. Siempre le pido a mi maestra que me acompañe al baño, pero ella no se quiere levantar. Entonces voy sola y me da miedo”.

(Marcelo Percia,2021) “En la soledad del monte, a veces, el silencio hace doler los oídos”, pensamos reconociendo que el silencio de esa niña no era simplemente la ausencia de ruido, sino un reflejo de sus miedos y anhelos.

“Una mirada no dice nada

Y al mismo tiempo lo dice todo

Como la lluvia sobre tu cara

O el viejo mapa de algún tesoro”

(Carlos Varela, 2015).

Cómo si cada mirada fuera un pequeño mapa que nos guio hacia esos sentimientos que, a veces ni ellos, sabían expresar con palabras. Había algo en esos ojos que nos decía más de lo que las palabras podrían transmitir, lenguaje silencioso, al prestar atención.

Fue en medio de esta reflexión que, que observamos dentro del aula, que esos niños nos miraban con una mezcla de curiosidad y timidez. Había un silencio total, pero no era el silencio típico de una clase concentrada. Era más bien una inquietud tímida, como si nuestra presencia les hiciera sentirse un poco incómodos, inseguros de cómo actuar. Nos observaban de reojo, algunos bajando la mirada apenas notaban que los veíamos sentimos que, aunque querían acercarse o decirnos algo, ese algo los detenía, tal vez la vergüenza o el miedo a equivocarse frente a personas desconocidas.

Con el pasar de los días, comenzamos a notar un gran cambio en esos niños, a medida que nos familiarizábamos, compartíamos juegos y actividades, éstos comenzaron a soltarse, sus rostros se iluminaban y los saludos se sentían aún más sinceros. Como en uno de los días cuando Paty se acercó a Florencia y la invito a quedarse a dormir en su casa. Era asombroso que ese silencio que lo rodeaba se transformó en una conexión genuina y en palabras, siendo así uno de los momentos más emotivos.

Recordando también en uno de los encuentros, a la docente, en su intento de mantener el orden, los retaba constantemente, visiblemente frustrada, exclamó: “¡Llévenselo a todos!” Esta frase quedó flotando en el aire y generó un silencio inmediato y pesado en el aula. Era una mudez cargada de tensión, donde cada niño miraba hacia abajo con temor encogiéndose en sus asientos y otros intercambiando miradas de complicidad, como si estuvieran preguntándose quién sería el siguiente en ser reprimido.

Pero todo eso cambió en el recreo, los mismos niños que antes nos miraban en silencio y con vergüenza se soltaron, y el patio se llenó de risas y gritos corrían de un lado a otro como si se soltaron de una cuerda invisible, como si el recreo fuera un espacio donde podían ser libres y dejar atrás esa timidez que los mantenía callados en el aula. De pronto, vimos a esos niños jugar con tanta diversión, sus miradas eran ahora de pura alegría, sin rastro de la vergüenza que habían mostrado antes. Fue como si el recreo hubiera abierto una puerta a su verdadera esencia, esa que el silencio del aula había ocultado.

## **CONCLUSIONES**

En este escrito queremos destacar lo que resignifico para nosotras el silencio, el cual reflejaba curiosidad de saber esas historias difíciles, atrapadas bajo una capa de sonrisas tímidas y miradas curiosas que nos transmitían, motivo por el cual nos llevó a elegirlo para redactar dicha escritura.

Esto nos lleva a darnos cuenta, que había mucho más silencio entre esos muros del pasillo, entre aulas y entre ellos mismos. Y que no siempre se lo puede creer como malo, sino que es algo complejo que se puede interpretar de diferentes maneras según en la situación o contexto que este se encuentre.

Entonces a partir de esto nos preguntarnos: ¿el silencio es nuestro grito más fuerte? O ¿en ocasiones es necesario acudir a él?

Compartir tiempo con esos niños nos permitió ser capaces de interpretar los diferentes puntos de vista que este puede llegar a tener y valorar cada silencio, porque a veces lo que no se dice, pesa más que las palabras. “Una palabra no dice nada y al mismo tiempo lo esconde todo” (Carlos Varela, 2015)

## REFERENCIAS

Duschatzky Silvia (2022) “Prepotencia del lenguaje”. En revista Lobo Suelto, 16 de junio 2022, [Prepotencia del lenguaje // Silvia Duschatzky - Lobo Suelto!](#)

Percia, Marcelo (2021) “Un común silencio”. En ADYNATA. Reveses de clínica estremecida, 15 de junio 2021, <https://www.revistaadynata.com/post/un-com%C3%BAn-silencio---marcelo-percia>

Percia, Marcelo (2022) “¡AY, este tiempo!”. En ADYNATA. Reveses de clínica estremecida, 6 de febrero 2022, [¡Ay, este tiempo! / Marcelo Percia](#)

Ricardi Iván, 2019 “El Poema del silencio” <https://www.youtube.com/watch?v=0GdlcfQhTIU>

Varela, Carlos (2015) poema “Una palabra”. En: [https://youtu.be/UDddx-9pK\\_8?si=dSv-maUV1DvsdvIc](https://youtu.be/UDddx-9pK_8?si=dSv-maUV1DvsdvIc)



# REALIDADES INVISIBLES Y DESAFÍOS COTIDIANOS EN UNA ESCUELA RURAL

Camila Roció Santillán

[Cs3292213@gmail.com](mailto:Cs3292213@gmail.com)

Silvana Lorena Castaño

[educacion379@gmail.com](mailto:educacion379@gmail.com)

Gabriela Alejandra Flores

[gaby1276flores32@gmail.com](mailto:gaby1276flores32@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo surgió la intención de compartir sobre las infancias en una escuela rural, el comportamiento de los niños, como se expresan en cada espacio, como se sienten al vivir en la escuela. Jorge Larrosa (2.000) sostiene que “La infancia entendida como algo otro no es lo que ya sabemos, pero tampoco es lo que aún no sabemos. Lo que todavía es desconocido justifica el poder del conocimiento y en absoluto inquieta su seguridad.” (p. 5). Aquello que aún desconocíamos nos llevó a preguntarnos: ¿Cómo serían los niños que viven ahí? ¿Será cómo dicen algunos que a esas escuelas van los “chicos problemas”?

Durante el período comprendido entre dos meses, tuvimos la oportunidad de visitar una escuela de contexto rural que se encuentra en un paraje al sur de Salta, donde hace muchos años ocurrió una tragedia, en el mismo hoy en día está ubicada una escuela albergue, es allí donde conocimos como viven los niños y como transitan su infancia viviendo en una escuela de ese contexto.

Luego de observar la situación en la escuela albergue "Corazón de Tiza", pudimos adoptar otra mirada, concluyendo que la pobreza de una situación, en este caso la de los niños albergados, no es más que una percepción estereotipada. Durante el tiempo compartido con los niños, pudimos notar su gran bondad, respeto y perseverancia en realizar sus actividades con el mejor esfuerzo. La docente que también cumplía el rol de directora del establecimiento nos mostró, sin reservas, la realidad de una escuela rural, permitiéndonos comprender mejor cómo se vive y aprende en ese

entorno. Es así, entonces, como Albert Camus (2018) señala “pensar es aprender de nuevo a ver y a poner atención, porque el pensamiento no se vincula al saber, al conocer, al análisis o a la verdad sino a la transformación de la perseverancia y la atención” (p.1). Con esta reflexión, centramos nuestra atención en la infancia misma: en los comportamientos de los niños, la forma en que nos miraban y esperaban, su timidez al vernos llegar por primera vez, y cómo se desenvolvían en el espacio de la escuela que se convertía en su hogar durante el tiempo que pasaban allí.

## **DESARROLLO**

Para desarrollar lo observado en nuestras vivencias, relatamos cómo, durante los primeros días de ingreso a la escuela, notamos las condiciones en las que los niños viven y realizan sus actividades. Comprender la escuela implicaba adentrarse en lo desconocido, pues ya sabíamos cómo viven y se desarrollan los niños en contextos urbanos, algo familiar por convivir con niños en nuestros propios hogares. Al ingresar, observamos cómo los niños se desenvuelven en cada espacio de la escuela, sus costumbres y la diversidad de reglas. Algo que nos llamó la atención fue cómo, cada mañana, los niños se levantan temprano para desayunar. Algunos son disciplinados, aunque no todos; como en cualquier escuela, también hay niños que se catalogan como “mal portados”. En una escuela albergue, se espera encontrar niños con problemas de conducta, pero el desafío es dejar atrás los estigmas y prejuicios para acercarnos a la realidad de las infancias en la escuela rural, con una mirada abierta y comprensiva. En esta escuela, pudimos ver diferentes realidades, algunas más duras que otras. A partir de lo que desconocíamos, comenzamos a investigar historias y anécdotas, muchas centradas en los niños.

Por ejemplo, una maestra nos relató la historia de una alumna que solía desmayarse. Al comunicarle esto a su padre, él respondió que era solo miedo. Días después, un camión del programa Ronald McDonald visitó General Güemes para realizar estudios médicos a los niños, y la maestra aprovechó para hacerle una revisión a la niña. Los resultados revelaron que la niña tenía epilepsia. Al comunicarle esto al padre, quien debía administrar un medicamento, el padre no cumplió con la indicación, ya que trabajaba en el campo y no podía atender el tratamiento. Conocer esta situación generó en nosotras una profunda tristeza y angustia, planteándonos preguntas sobre los miedos que podría sentir la niña, si alguna vez se sintió sola o si llegó a preguntarse si su padre la quería.

La situación nos llevó a cuestionarnos: ¿habrá otros niños en la escuela con problemas similares o distintos? Durante una clase de segundo ciclo, donde nos encontrábamos presentes, observamos una

escena que despertó interés en nosotras. La maestra estaba revisando las tareas de cada alumno. Al llamar a Lucía, esta se paró junto al escritorio, y la docente, con tono de prepotencia, le preguntó repetidamente qué decía en la hoja. Lucía, al sentir el tono de voz de la maestra, comenzó a llorar. Ante la situación y al ver la presencia de nosotras en el aula, la maestra cambió su tono de voz. Este evento nos hizo reflexionar sobre si la niña sintió vergüenza al ver nuestra presencia ahí, o habría vivido otra experiencia similar con un desenlace diferente. Así, nuestra atención se centró en cómo los niños viven y transitan sus días en la escuela albergue, dándonos cuenta de que la realidad allí era diferente a la que conocíamos. Los niños albergados son percibidos como niños que han pasado por muchas dificultades y, por lo tanto, se supone que tienen problemas de conducta. Sin embargo, cada uno tiene una historia distinta, como señala Karina V. Kaplan (2.021) “somos definidos por características o propiedades que nos constituyen en nuestra individualidad, pero esas cualidades son percibidas y connotadas por otros en la interacción social”. Decidimos retomar el fragmento de dicha autora porque ella habla de cómo somos percibidos en nuestra vida cotidiana por los demás, pero realmente somos lo que los demás pretenden que seamos, de eso hablamos cuando decidimos citar a Kaplan los niños que van a albergues como lo es el de Palomitas son niños que son juzgados por su historia o por la de personas cercanas a ellos que no supieron cómo manejarlas.

Al compartir con los niños, logramos conocer un poco más sobre ellos. Son personas amables, cariñosas y calladas, con mucho sufrimiento detrás. No todos lo expresaban de la misma forma, pero en sus miradas reflejaban tristeza. Una mañana, mientras recorriamos las instalaciones de la escuela, la directora nos mostró el dormitorio de las niñas, que está separado del edificio principal. Vimos salir a una niña de primer ciclo del baño, vistiendo ropa de verano a pesar del frío. Esto nos generó una inquietud: ¿la niña no sentía frío o no tenía ropa para abrigarse? En ese instante nos preguntamos qué sentiría la niña al verlas a nosotras tan abrigadas.

En una escuela de contexto rural se observan distintas realidades: hay niñas que regresan a sus hogares y ven a sus familias, mientras que otras pasan los días enteros en la escuela, como en el caso de "Corazón de Tiza". No es fácil para los niños vivir en una escuela albergue. Imaginándonos cómo se sienten los niños, recordamos la pregunta planteada por Karina Kaplan (2.021) “¿les ha pasado en algún momento tener cierto sentimiento de soledad en la escuela, de sentirse solos?” (p. 77). ¿Cómo se sentirán los niños en el albergue? ¿Extrañarán a sus familias? ¿Podrán las docentes darles el apoyo que necesitan?

Otra situación presenciada fue la de un niño llamado Luis, quien, tras un conflicto con la maestra por una tarea, comenzó a mostrarse molesto y a molestar a sus compañeros. Ante esta actitud, la

maestra lo reprendió y amenazó con llamar a la asistente social. Esto provocó en el niño un miedo visible, y se apresuró a cumplir con la tarea. La escena nos hizo reflexionar: ¿era necesario recurrir al miedo para disciplinarlo? ¿Qué clase de construcción emocional están generando en los niños al infundir temor con esta figura?

El trato que reciben los niños en la escuela es un reflejo de sus propios comportamientos. Ante los gritos de la docente, los niños responden repitiendo esa conducta entre ellos. Quizá lo perciban como algo aceptable, porque es lo que ven en sus docentes, o tal vez proyectan sus propios sentimientos de frustración y soledad. Carina V. Kaplan (2021) señala “la trama vincular en la escuela constituye un territorio simbólico sobre el que pueden tejerse lazos de solidaridad y reconocimiento o respeto mutuo” (p.14).

## **CONCLUSIONES**

Inicialmente, las observaciones eran solo testimonios de esos escenarios vividos por los niños. Pero con el tiempo, las experiencias resonaron en nuestra propia memoria, recordándonos situaciones similares y permitiéndonos verlas desde una nueva perspectiva, no tanto de sorpresa, sino de comprensión. En este contexto, la infancia abre caminos hacia un espacio transitorio, ofreciendo las condiciones para insertar una historia subjetivada. Una situación vivida en la Escuela, pero no de contexto rural sino urbano nos trae a relacionar acciones que se repiten como la preparación de un acto o una festividad donde las expectativas y el entusiasmo de los niños no cambian, permanecen inalterados, sin importar el entorno. Todas estas acciones y emociones de los niños las encontramos en ambas situaciones tanto urbanas como rurales, sin embargo, escuchar a los propios niños nos permitió construir una imagen más completa y enriquecedora. Cada niño es un universo en sí mismo.

## **REFERENCIAS**

Camus, Albert (2018). Revista Eldiario.es

Kaplan, Carina (2021) “La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar”. Ed. HomoSapiens. Argentina.

Larrosa, Jorge (2000). “*Pedagogía Profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación”. Ediciones Novedades educativas.

# DE LA CLÍNICA AL AULA O, DEL AULA A LA CLÍNICA

Cari Romina Mariela

[Rominacari61@gmail.com](mailto:Rominacari61@gmail.com)

## COMO LO VIVEN Y COMO LO CUENTAN

Para dar una pequeña introducción a lo que el lector está por leer y para que comprenda nuestra postura, perspectiva y sentimientos. Aunque no lo vivimos directamente, lo escuchamos a través de las voces de nuestras compañeras. Esto nos lleva a preguntarnos una y otra vez:

¿Queremos realmente ser docentes? O, reformulando la pregunta, ¿Queremos ser ese tipo de docentes?, ¿Qué docente queremos ser?

Las que no sienten, las que no escuchan, las que no ven señales, las que maltratan, las que no tienen paciencia. En resumen, las que no tienen vocación.

Este pensamiento no comenzó recientemente, sino hace aproximadamente un año y medio, cuando todo era risas y entusiasmo por “un nuevo comienzo”.

Aunque no todo era alegría, siempre algo llamaba nuestra atención, aunque no entendíamos qué era o quizás no queríamos verlo. No comprendíamos por qué todos los profesores de diferentes áreas siempre preguntaban en voz alta:

- “¿Chicos, ¿les gusta esta carrera?”
- “Recuerden que demanda tiempo...”
- “Paciencia...”
- “Van a abandonar sus vidas...”
- “Verán cosas desgarradoras, cosas que duelen, que marcan.”

¡Y qué cierto era!

El 22 de agosto de 2024, en una clase del laboratorio, escuchamos relatos de prácticas de nuestras compañeras, quienes vivenciaron casos reales en sus propias prácticas, con voces temblorosas y angustiadas, sintiéndonos impotentes por no poder hacer nada.

Relato núm. 1 Cami: “¿Para qué nos hacen escarbar tanto si no podemos hacer nada?”

Esto nos llevó a reflexionar sobre lo que no vemos o nos falta por ver.

¿Por qué pensamos diferente a las demás personas? Nadie reaccionó igual que nosotras. Siempre han existido las diferencias y, detrás de ellas, las etiquetas.

Relato núm. 2 Palabras del profesor: “Aprender a observar todo sin etiquetar a nadie, no dar por hecho palabras de otros, sino ver las propias experiencias. Porque la realidad es totalmente diferente.”

Una de nosotras vivió en una escuela interna, y aunque en ocasiones fue difícil, esa experiencia fue fundamental en su crecimiento personal y profesional. Vivir en un internado no solo significó alejarse de la familia y enfrentar desafíos de independencia a temprana edad, sino también aprender a valorar las conexiones humanas y a entender que cada persona, incluso en situaciones difíciles, merece ser tratada con empatía y comprensión. Hubo momentos en los que sintió soledad y, en ciertas ocasiones, hasta injusticia; sin embargo, esa etapa le permitió desarrollar resiliencia, algo que hoy se ha vuelto esencial para comprender mejor lo que significa ser docente.

Estar en un internado fue, en su totalidad, un aprendizaje de vida que rompió con muchos prejuicios y ayudó a ver la educación y la convivencia desde una perspectiva más amplia y humana. Pudo observar en carne propia cómo la estructura rígida de un ambiente educativo puede formar o deformar a los niños y adolescentes. A través de los años en esa institución, aprendió la importancia de la contención emocional, del apoyo y del respeto hacia cada estudiante como individuo. Esa experiencia no solo fue un recuerdo del pasado, sino una lección continua que le enseñó que, al educar, no basta con transmitir conocimientos, sino que es vital construir un entorno donde cada alumno se sienta valorado.

Ahora, esa etapa en el internado nos da un propósito firme. Nos recuerda que nuestra labor no es solo enseñar contenidos, sino también construir un espacio seguro donde los estudiantes puedan desarrollarse y sentir que sus voces importan. "La educación no se trata solo de transmitir conocimiento, sino de crear condiciones para que los otros se encuentren a sí mismos." (Deligny, 2017)

Queremos ser docentes que miren más allá de las normas, que comprendan los silencios y, sobre todo, que sepan escuchar y acoger a cada niño o niña en su individualidad.

¿Qué les hace pensar que se aprende a los gritos, que hablando más fuerte se enseña mejor?

En la formación docente, siempre nos han enseñado a elevar la voz, fuerte y clara para demostrar autoridad, pero nunca para intimidar o menospreciar a alguien, ya que, por más que imaginemos escenarios diferentes, la violencia verbal no es la solución.

Relato núm. 3 Cami: “Lo único que observé, no sé si es bueno o malo, pero cuando estaba en la práctica, vi que había una niña que estaba atrasada en su cursado y estaba haciendo una evaluación. Cuando fue a mostrarle a la docente (directora), le preguntaba algo sobre la evaluación y la niña no respondía. Pero la docente no preguntaba bien, sino con algo de prepotencia y cada vez más fuerte, ¡hasta que la niña rompió en llanto! Solo después de que ella lloró, la docente intentó contenerla, calmándola y explicándole lo que no entendía, relacionándolo con su vida cotidiana.”

Relato núm. 4 Florencia: “¡Cállate! A ti no te estoy preguntando, deja que responda fulanita.”

Después de escuchar 40 minutos de clase, nos preguntamos: ¿Esto es lo que quería explicar la profesora de pedagogía, con el texto “pedagogía del oprimido”?

Relato núm. 5 Yani: “Ayer vimos al niño y lo entendía, ¿por qué ahora no? Era constantemente: ‘¡No!’, ‘¿Puedo hacer esto? ... ¡No!’

Lo peor de este relato es que están preparando mecánicamente a los niños para fallar, solo con repetirles varias veces “No”.

En 1970, el pedagogo Paulo Freire (2004), publicó su obra “Pedagogía del oprimido”, fundamental en la concepción contemporánea de la educación. Una de sus ideas más brillantes y famosas es que el hombre, al estar formado mecánicamente, “hace siempre lo que le dicen”. El día de mañana no va a poder hacer nada por su voluntad.

Todo esto nos lleva a preguntar: ¿Nuestras acciones significan algo?

La verdad es que no lo sabemos, pero lo que sí sabemos es que marcan la diferencia.

Relato núm. 6 Yani: “En la escuela había una tabla de comportamiento y el único que tenía una cara roja era (x)... Ayer salieron todos al patio, excepto (x). Le pregunté: ‘¿Por qué no saliste?’, y él, levantando los brazos, dijo: ‘¡No sé!’. (X): ‘¡Porque estoy castigado!’ exclamó.”

Mientras algunos alumnos pasan desapercibidos por no ser “el problema”, ¿qué llama más la atención o a qué se le da más importancia? ¿A las cosas buenas que nos pasan o a los problemas que debemos resolver?

Relato núm. 7 Flor: “Hay muchas diferencias; es como si en ciertos grupos resaltaran unos más que otros. ¡Ellos le dan más importancia!”

Después de pensar y pensar, nos preguntamos cómo llegar a nuestras casas y evitar que esta conversación surgiera en la mesa. ¿Es correcto sentirse como nos sentimos? ¿Qué es exactamente lo que sentimos? ¿Impotencia, miedo, bronca?

Lo único que pensamos en estos momentos es que no sabemos cómo decirles a nuestros profesores que nos están enseñando mal, que nos están preparando para algo que no sucederá.

¿Cómo enseñarle a un niño en ciencias naturales que puede pensar y expresar lo que siente?

Relato núm. 8 Florencia: respuesta de un niño a una docente. Una docente le pide a (x) alumno que guarde silencio, y el alumno responde: “Bueno, ¡pero no me grites!”

¿Cómo decirle a la profesora de Prácticas 2 que se cumplen todos los requisitos para ser asistente social?

Relato núm. 9 Sami: “¡Los niños no eligen a las maestras, ellas sí!”

Si tan solo se pudiera ver un poco más allá, se darían cuenta de que es cierto: los niños no eligieron estar en un internado, ¡no eligieron estar ahí!

Pero la docente sí. Ya no sabemos qué silencio habla más fuerte: el que se escucha de los niños al ver sus caras, al no poder decir nada, o el silencio que marca la docente con cada grito que da, creyendo que eso le otorga autoridad.

Esto solo nos lleva a cuestionar:

- ¿Ella pasó por lo mismo?

- ¿Sabrá lo que hace?

- ¿Qué la llevará a actuar así?

¿Qué marcas tan profundas le impedirán formar lazos con los alumnos?



"Las palabras no son el único medio para llegar al otro; hay que aprender a observar más allá de lo que se dice." (Deligny, 2017)

Relato núm. 10 Profesor (x): "Si la escuela no logra esto, no tiene las condiciones. ¡Ya demasiado pasan los chicos como para que la escuela los siga marcando!"

¿Se darán cuenta de que ellos son el futuro y su presente, y que, por lo tanto, no estuvieron en su pasado?

Relato núm. 11 Profesor (x): "No necesitan una tarea educativa, porque ya ubican bien el no."

Por esto y mucho más, la pregunta sigue en nuestras mentes, pero ya no nos preguntamos si queremos ser docentes.

Ahora la pregunta es: ¿Qué docente queremos ser?, ¿En qué docente nos estamos convirtiendo?

Hemos leído innumerables copias, resúmenes, aportes de libros y citas de autores famosos, mencionados y renombrados por las instituciones educativas, pero hasta hoy lo que piensan y expresan esos textos no se acerca en lo más mínimo a lo que es una escuela y mucho menos a lo que sucede en ella.

Y aunque lea una y otra vez para ubicarse y pensar desde el lugar que el profesor quiere que lo haga como futuro docente de nivel primario, puede decir que no le enseñaron nada que le permita entender lo que escuchó hoy, y mucho menos cómo lidiar con ello.

Seamos sinceros con nosotros mismos, ni las matemáticas, por más exactas que sean, van a salvar de algo para lo cual no enseñaron cómo actuar.

Ni la didáctica de la profesora de lengua, ni las planificaciones de tres hojas del profesor de sociales lograrán que vea normal algo que no lo es en el ámbito escolar.

Al final de esta reflexión, surge una conclusión inevitable: la vocación docente no puede basarse únicamente en conocimientos teóricos o habilidades mecánicas. Las experiencias compartidas en este recorrido, marcadas por la impotencia, el asombro, el cuestionamiento y la frustración, revelan una verdad ineludible: la educación es un espacio donde el respeto, la empatía y la sensibilidad deberían ser pilares fundamentales.

El aula no es solo un lugar de transmisión de contenidos, sino de construcción. Sin embargo, lo que algunas prácticas nos muestran es una educación que olvida la importancia de escuchar, de

observar, de tratar a cada estudiante como alguien único y valioso. El verdadero desafío no es solamente enseñar, sino llegar a ser esa clase de docente que inspire, que fomente la confianza y que acompañe al estudiante en su crecimiento.

Porque al final, ser docente es mucho más que cumplir con un rol. Es cuestionarse constantemente, replantearse prácticas y buscar siempre la manera de no repetir los errores que lastiman y dejan huellas profundas. Es asumir la responsabilidad de formar sin imponer, de guiar sin oprimir y de reconocer en cada niño o niña a una persona que, al igual que nosotros, está en proceso de aprender, crecer y crear.

## **REFERENCIAS**

Deligny, Fernand (2017). “Semilla de crápula”. Buenos Aires, editorial Captus.

Freire, Paulo (2004). “Pedagogía del oprimido”. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

# Profesorado de Educación Primaria



**MAPEANDO TERRITORIOS ESCOLARES,  
GENERANDO PREGUNTAS PARA LA INDAGACIÓN  
AÑO 2024**

# Escuelas

# Territorios



# Mapeos



# EL COLIBRÍ

Soto Gisela Rocío

Palmieri Micaela Samantha

Waldo Iván Cardozo

## INTRODUCCIÓN

En el marco de la materia Prácticas Docentes 1: Contexto Comunidad Escuela, realizamos diez visitas a la Escuela Capitán de Fragata Sergio Raúl Gómez Roca N° 4605, situada entre las calles Rafael Gobelli y 9 de Julio, a pocos kilómetros de la Ruta 34, en una zona periurbana. La institución recibe a estudiantes provenientes de diversos barrios de la ciudad, como el B° Cooperativa, B° Docente y B° Los Olivos, entre otros.

Durante nuestras observaciones, recopilamos información que nos impactó profundamente, especialmente en relación con la complejidad de la labor docente. Esto nos motivó a reflexionar sobre los desafíos que enfrentaremos en el futuro como educadores.

## DESARROLLO

A lo largo de nuestra estancia, tuvimos la oportunidad de identificar diversas situaciones y reunir material valioso que nos permitió analizar la práctica docente desde una perspectiva más enriquecida. Comprendimos que esta profesión es un proceso de transformación constante, que abarca desde la formación del estudiante hasta su transición hacia un docente autónomo. Este proceso está marcado por tensiones y aprendizajes intensivos, a menudo en contextos desconocidos.

Como sostiene Cecilia Fierro (1999), “el quehacer educativo se distancia de la simple aplicación de técnicas de enseñanza para insertarse en una acción compleja y plenamente intencionada” (p. 24). Este planteamiento nos ayudó a comprender que el rol docente está atravesado por diversas dimensiones, tal como menciona la autora en su obra “La práctica docente y sus dimensiones”. El docente es, además de un profesional, una persona con emociones, preocupaciones y experiencias

que influyen en su desempeño. Se enfrenta a retos tanto dentro del aula como en el sistema educativo, y está constantemente siendo observado y evaluado por la sociedad, que en ocasiones no valora adecuadamente su labor. Esta afirmación quedó reflejada en las conversaciones que tuvimos con exalumnos de la institución, quienes expresaron frases como: "Los docentes de antes eran los verdaderos maestros" o "Los docentes ahora no enseñan como antes".

De manera similar, durante nuestras visitas, tuvimos la oportunidad de escuchar a la vicedirectora de la institución, quien nos compartió su experiencia y su trayectoria profesional. Ella destacó las dificultades que atraviesa el docente en la actualidad, especialmente en un contexto donde la sociedad parece no reconocer el esfuerzo que conlleva ser educador. Según sus palabras: - "La carrera docente tiene que gustarte mucho, sobre todo en estos tiempos, donde el maestro está muy observado, y la responsabilidad que lleva sobre los hombros es enorme. Cuesta mucho enseñar en esta sociedad, porque, aunque la docencia te prepara en una parte, en el aula te enfrentas a realidades que no están en tu formación teórica". Esta reflexión reafirma nuestras convicciones sobre la necesidad de que el docente se mantenga en un proceso de actualización constante, entendiendo que ser educador va más allá de transmitir conocimientos. Hoy en día, el docente debe estar preparado para abordar una amplia diversidad de realidades y desafíos que exceden lo académico, enfrentándose a situaciones que no siempre forman parte de su preparación inicial, pero que impactan directamente en el contexto del aula y en el vínculo con los estudiantes. Adaptarse a estos escenarios requiere flexibilidad, sensibilidad y una formación que integre herramientas para comprender y actuar en un entorno social complejo y cambiante.

Las contradicciones inherentes al rol docente, junto con las exigencias cognitivas, metodológicas y afectivas, quedaron reflejadas en el comentario de un alumno que escribió: "La maestra para mí es como una mamá". Permittiéndonos comprender que el docente no sólo enseña contenidos, sino que también asume un rol como guía, apoyo emocional y en muchos casos un modelo a seguir.

Coincidiendo con lo planteado por Elena Achilli (2013), quien sostiene que "hablar de la configuración cotidiana de determinados procesos o prácticas implica considerar las huellas de distintos tipos y espacios/situaciones que se van entrecruzando". De este modo, enseñar no es únicamente transmitir conocimientos, sino reconocer, navegar e integrar esas huellas en la práctica cotidiana, construyendo un espacio educativo capaz de responder a las complejidades del entorno social, así como emocional de los estudiantes y de los educadores.

## **REFLEXIONES**

El docente, en su labor, se enfrenta a diferentes circunstancias y contextos, y en cada uno de ellos aporta algo único. Siempre es una puerta que se abre, un espacio de transformación, encuentro y diálogo. No es solo quien transmite conocimientos, sino quien contribuye a la construcción de sueños y aspiraciones. Al igual que el colibrí en la fábula, que intenta apagar el fuego con pocas herramientas, el docente también hace su parte, sabiendo que no puede cambiar el mundo de una sola vez, pero sí puede cambiar la vida de un estudiante a la vez. El mundo está lleno de "colibríes" que, día a día, aportan su granito de arena para hacer de este un lugar mejor a través de la educación.

### **Referencias:**

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: Dimensiones de la práctica docente. Recuperado de [https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La\\_practica\\_docente\\_y\\_sus\\_dimensiones.pdf](https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf)

Documento en línea: Achilli, E. (2013). Investigación socio antropológica en educación: Para pensar la noción de contexto. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar>

## RELATANDO LA ESCUELA

Fernández Brian Alexis Alejandro

Esther Elizabeth Gareca

Hilda Mamani

Las visitas realizadas en el presente año fueron llevadas a cabo por los estudiantes del profesorado de Educación Primaria del Instituto Prof. Amadeo R. Sirolli. Estas se desarrollaron en la institución Capitán Fragata Sergio Raúl Gómez Roca, destacando como aspecto principal las remodelaciones en la infraestructura de la escuela. Para ello, se emplearon técnicas de indagación como la observación y las entrevistas.

El trabajo se realizó en esta institución, fundada el 8 de agosto de 1933 en el departamento de General Martín Miguel de Güemes, provincia de Salta, Argentina. Actualmente, cuenta con 91 años de antigüedad, permanece activa con una matrícula de 704 estudiantes y está ubicada en un contexto periurbano, en el Barrio Obrero, entre las calles Gobeli, Calixto Guana, Libertad y 9 de Julio, con intersecciones en las rutas Nacional 34 y Provinciales 10 y 11.

La escuela que nos tocó observar opera en dos turnos: turno mañana, de 8:00 a 12:00, y turno tarde, de 14:00 a 18:00. Donde su equipo directivo está compuesto por una directora y dos vicedirectoras, y cuenta con 32 docentes, de los cuales 28 ejercen en el aula y los restantes se desempeñan en la biblioteca y áreas administrativas.

Durante el desarrollo de las prácticas, se observó que algunos padres de los estudiantes habían asistido previamente a la misma escuela y comentaron cómo la estructura fue cambiando con el tiempo, que para ellos no era lo mismo el antes que el ahora, que su vista era más cálida como sus colores.

En el marco de las observaciones realizadas, un elemento central que llamó la atención fue la incorporación de una rampa en una de las entradas principales de la institución, un cambio asociado a la inclusión educativa. Este hecho fue contextualizado a partir de los aportes de Krichesky (2006), quien señala que los desafíos para la inclusión requieren acciones concretas que permitan superar las barreras físicas y sociales en el ámbito escolar. En este caso, la rampa no solo representa una



modificación estructural, sino también un esfuerzo por garantizar la igualdad de acceso para estudiantes con discapacidades motrices.

Por otro lado, la habilitación de nuevas entradas refleja la relación directa entre las decisiones administrativas y el contexto social de la comunidad educativa. Según García (2006), “toda experiencia está cargada de teoría”, lo que implica que las transformaciones observadas en la infraestructura escolar responden a necesidades sociales y pedagógicas específicas. En este sentido, la ampliación de los accesos no puede entenderse únicamente como una respuesta a la logística escolar, sino como una expresión de los cambios demográficos y culturales en el contexto periurbano en el que se encuentra la institución.

¿Pero que realmente observamos?

¿observamos la mejora de la organización escolar?

Para respondernos estas preguntas nos remontamos al momento que observamos el ingreso y la salida de los alumnos en la escuela, estas salidas reformadas reduciendo la aglomeración y promoviendo un flujo ordenado de estudiantes y familias. Este hallazgo conecta con la teoría al evidenciar que las modificaciones físicas en las escuelas no solo responden a necesidades funcionales, sino que también reflejan un compromiso con la construcción de un entorno educativo más equitativo y accesible.

La realización de las prácticas docentes en esta institución permitió vincular las observaciones realizadas con el marco teórico estudiado, destacando la importancia de integrar la teoría y la práctica en el análisis del contexto educativo. Las modificaciones estructurales, como la incorporación de la rampa y las nuevas entradas, ilustran cómo la escuela se adapta a los cambios sociales y busca promover la inclusión educativa.

Y así concluimos que las transformaciones observadas no son aisladas, sino que están profundamente conectadas con los valores, las necesidades y las dinámicas de la comunidad educativa.

### **Referencias:**

Krichesky, Marcelo (2006). Escuela y Comunidad: Desafíos para la inclusión educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

WEBER, C. (2010) la problematización como herramienta desnaturalizadora de los social. Revista institucional de la Facultad de trabajo social. Universidad Nacional de La Plata. Ed. Espacio.

# LA BRECHA ENTRE LA MATRÍCULA Y ASISTENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA MARTÍN MIGUEL DE GÜEMES N°4450

Enzo Pablo Yevara

Agustina Canchi Humacata

Emilse Nieva

Débora Carrizo

Natalia Claribel Calú

Mariel Riquelme

## INTRODUCCIÓN

En la escuela primaria Martín Miguel de Güemes N°4450, ubicada en la zona rural de Betania, Salta, hemos observado una brecha significativa entre el número de estudiantes matriculados, que asciende a aproximadamente 90, y la asistencia diaria, que en promedio alcanza solo a 40 estudiantes. Esta disparidad nos plantea varios interrogantes: ¿Por qué la escuela presenta un número de matrícula, y la realidad de la asistencia diaria es otra? ¿Qué factores están influyendo en esta desconexión entre lo registrado y lo vivido en el día a día? ¿Será que el número de matrícula está "dibujado" para garantizar el funcionamiento de la escuela?

Estos cuestionamientos nos llevan a explorar si las cifras oficiales realmente reflejan las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela, o si responden a una realidad distinta. En este sentido, nuestro trabajo busca identificar y analizar las causas de esta baja asistencia en comparación con la matrícula, explorando cómo las particularidades de la zona pueden influir en esta problemática. Al mismo tiempo, queremos comprender las implicancias de esta brecha en el aprendizaje y desarrollo escolar de los estudiantes.

Así, el propósito de este trabajo es profundizar en los interrogantes que surgieron durante nuestra práctica docente en un contexto rural, donde observamos una marcada brecha entre matrícula y asistencia.

## DESARROLLO

Durante nuestras visitas a la Escuela Primaria Martín Miguel de Güemes N°4450, ubicada en la zona rural de Betania, Salta, nos enfrentamos a una realidad compleja: la diferencia entre el número de estudiantes matriculados y la asistencia diaria. Esta brecha despertó en nosotros muchas preguntas sobre las verdaderas razones detrás de esta diferencia. A lo largo de ocho visitas, utilizamos la observación directa no participante, realizamos entrevistas con la directora y dos maestras, conversamos con la celadora y con familias de la zona, y llevamos un diario de campo para registrar nuestras experiencias. Esta metodología se basa en enfoques descritos por Yuni y Urbano (2006).

Desde el primer día, comprendimos que la escuela no solo es un lugar de enseñanza, sino también un punto clave para la vida de esta comunidad. La directora nos comentó que -la matrícula oficial se mantiene alta porque asegura ciertos recursos y apoyo para la institución. Este comentario nos permitió entrever que, en zonas rurales, el número de alumnos inscriptos se relaciona con la necesidad de garantizar la continuidad de la escuela, que depende de esa cifra para obtener los recursos necesarios para funcionar. La escuela, según Duchasky (2015), es el lugar donde se construye la experiencia de lo común, y es por ello que se constituye como un eje fundamental en estas comunidades, más allá de los números de asistencia diaria.

A medida que avanzaron nuestras observaciones, también descubrimos cómo las condiciones de vida en la comunidad impactan directamente en la asistencia. La celadora explicó que -en época de lluvia o cosecha, algunos chicos no vienen porque las familias dependen de ellos para trabajar. Al escuchar esto, no podíamos evitar preguntarnos cómo sería vivir en una realidad donde los niños a veces deben elegir entre la escuela y el trabajo familiar. En zonas rurales, el trabajo infantil es, en algunos casos, un recurso necesario para el sostén familiar. Esto coincide con lo que plantea Achilli (2009) sobre cómo el contexto, en este caso rural, es “una determinada configuración temporoespacial definida intencionalmente” (p. 42), que influye en la vida escolar. A pesar de los esfuerzos de las familias por mantener a los niños en la escuela, muchas veces la realidad económica y las tareas del hogar se imponen.

Hablando con algunas madres, escuchamos otra perspectiva. Una de ellas compartió que -a veces los chicos no asisten porque el viaje es largo y el transporte es escaso. Este testimonio nos hizo ver cómo la distancia y la falta de transporte afectan la regularidad de asistencia de los estudiantes. En

días de mal tiempo o en época de cosecha, estas barreras se vuelven aún más difíciles de superar, y la asistencia se reduce. Escuchar esto nos hizo ver el esfuerzo de las familias por enviar a sus hijos a la escuela, aun cuando las circunstancias lo hacen difícil. En cada relato se percibía cómo la comunidad hace todo lo posible para mantener el vínculo con la escuela, que no es solo un lugar de enseñanza, sino una comunidad educativa importante en su vida diaria. La comunidad educativa es entendida por Krichesky (2006) como una red de relaciones y vínculos que se forman entre los distintos participantes del proceso educativo, tales como docentes, estudiantes, familias y otros integrantes de la comunidad.

Ante estas dificultades, surgió la pregunta de si la matrícula podría estar "dibujada" para asegurar el funcionamiento de la escuela. La directora, en una conversación más informal, explicó: -No es que se dibuje la matrícula, pero sí necesitamos reflejar a todos los que están inscriptos, aunque no vengan todos los días. Esto nos permitió comprender que la escuela mantiene inscripto a todo estudiante que en algún momento mostró interés por asistir, aun si su presencia es irregular. Como menciona Krichesky (2006), la escuela es vista como un entorno que debe adaptarse a las demandas y necesidades de la comunidad, y es por eso que la escuela es un "nexo vital" para la comunidad. Garantizar su permanencia responde a un interés que trasciende la asistencia cotidiana. Nos dimos cuenta de que, en este contexto, mantener el interés por la escuela es una forma de demostrar su valor, aunque algunos alumnos no puedan asistir todos los días.

Esta situación también influye en la forma en que los docentes llevan adelante su trabajo. Una de las maestras comentó: -enseñar acá implica entender la realidad de las familias y ser flexibles, porque sabemos que los chicos no siempre pueden estar. Al escucharla, percibimos que su rol va más allá de lo pedagógico; ser docente en esta escuela significa adaptarse y empatizar con las situaciones de cada familia. Aquí, la práctica docente se vuelve un ejercicio de adaptación constante a la vida de la comunidad y las limitaciones que enfrentan sus estudiantes. Fierro (1999) menciona que la práctica docente es una actividad social intencionada y estructurada, en la cual inciden los significados, percepciones y acciones de los distintos actores implicados. En estos contextos, el rol del docente es mucho más amplio y exige una comprensión profunda de las realidades en las que viven sus alumnos y sus familias.

A partir de nuestras visitas, observamos que la diferencia entre matrícula y asistencia en esta escuela rural no es una simple cuestión de números, sino un reflejo de los múltiples desafíos que enfrenta la educación en este contexto. La escuela se consolida como un espacio fundamental para la comunidad, aunque las dificultades económicas y las distancias físicas a veces impiden una

asistencia constante. Este acercamiento nos permitió reflexionar sobre la labor de los docentes, quienes deben ejercer flexibilidad y empatía para responder a las realidades de sus alumnos. Si bien este problema se observó en la escuela de Betania, es una problemática sistémica que también afecta a muchas escuelas rurales, lo que demuestra la necesidad de políticas educativas adaptadas a estos contextos.

## **REFLEXIONES**

Este trabajo nos permitió ver que la brecha entre matrícula y asistencia en la escuela de Betania refleja las condiciones particulares que viven las familias en esta zona rural. La distancia, el trabajo familiar y las dificultades con el transporte son barreras que afectan la asistencia de los niños, resaltando las problemáticas que afectan a la educación en ámbitos rurales.

Un hallazgo importante fue que la alta matrícula, aunque no siempre se traduzca en asistencia, garantiza que la escuela reciba los recursos necesarios para mantenerse abierta. Este "acuerdo" entre la escuela y la comunidad es una estrategia para asegurar la educación en la zona, poniendo en evidencia cómo, en contextos vulnerables, la formalidad de los números es una forma de proteger el acceso a la educación.

A partir de esta comprensión, vemos que fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias sería una acción valiosa. Pensar en horarios flexibles o actividades que respeten los tiempos de cosecha y las tareas familiares podría facilitar que los niños asistan más regularmente. También, contar con un transporte escolar adaptado a la zona rural ayudaría a reducir las ausencias.

En definitiva, esta experiencia nos enseñó que, en lugares como Betania, el reto no es sólo enseñar contenidos, sino hacer que la escuela sea un espacio accesible y relevante para la comunidad. Como desafío, el sistema educativo debe resolver las desigualdades que afectan a las escuelas rurales y proponer soluciones acordes a sus necesidades. Adaptar la educación a la realidad de cada contexto es un paso clave para reducir la brecha entre matrícula y asistencia y construir una educación verdaderamente inclusiva.

## **Referencias:**

Achilli, E. (2009). *Investigación socio-antropológica en educación: Para pensar la noción de contexto*. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Duschatzky, S. (2015). *La potencia de la escuela está en sus problemas*. Flacso Argentina. <https://www.flacso.org.ar/noticias/la-potencia-de-la-escuela-esta-en-sus-problemas/#:~:text=La%20escuela%20%E2%80%9Chabla%E2%80%9D%20en%20sus,ese%20tiempo%20plano%20adelantando%20tare>

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción* (Capítulos 1 y 2). Paidós.

Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: Desafíos para la inclusión educativa* (1a ed.). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2ª ed., Vol. 2). Editorial Brujas.

# ENCONTRANDO UN LUGAR PARA LA ESCUELA ROCA

Llanos Alejandra Daniela

Juárez Abigail

Flores Paula

## INTRODUCCIÓN

El presente escrito pretende dar cuenta de nuestro trayecto por la práctica docente I " Contexto, Comunidad, Escuela". Iniciamos este recorrido durante el mes de agosto hasta mediados de septiembre realizando 8 visitas a la escuela Fragata Sergio Raúl Gómez Roca N°4604, en un contexto periurbano. En una institución observamos que asisten estudiantes de distintos barrios de la ciudad, barrio San Ignacio, el Naranjito, Soem, entre otros.

Este espacio implica un recorrido del entorno inmediato de la escuela que suscitaron distintos interrogantes en cada integrante del grupo: ¿Cuál fue el origen de la escuela?, ¿Cuándo se fundó la escuela?, ¿Cuál fue el objetivo principal de construir la institución educativa en donde se ubica actualmente?, ¿Qué tipos de estudiantes asistían en sus inicios?, ¿Qué tradiciones se han mantenido vivas a lo largo de los años?, ¿Qué características distintivas tiene el edificio?

A partir del cual, se pretende reflexionar acerca del proceso que tuvo que atravesar esta escuela para tener un espacio físico y propio en el departamento de General Güemes.

## DESARROLLO

Nuestra experiencia en la Escuela Gómez Roca nos permitió identificar diversas situaciones en la comunidad educativa, de las cuáles recolectamos valiosos materiales, indicadores derivados de la información que nos permitió analizar la Institución Educativa siendo muy valorada por su compromiso con la educación, cumpliendo así con lo que expresa Fierro (1999) "es un lugar privilegiado para la democracia"(P. 18).



Esta institución educativa posee una historia significativa para la comunidad local ya que se caracteriza por un fuerte sentido de pertenencia. Hoy en día continúan recordándola sus egresados, vecinos hasta parte de su comunidad educativa rememorando sus experiencias y compartiéndolas como si hubiera sucedido el día de ayer.

Es importante tener en cuenta que la escuela ha surgido históricamente con un compromiso con la educación pública, que perdura en el tiempo como lo plantea el autor Krichesky(2006)"Esta tradición formó parte de la cultura institucional, especialmente en la educación básica y secundaria y, de acuerdo con el momento socio histórico y político, adquirió diferentes sentidos vinculados con la intención de civilizar, homogeneizar o contener y asistir especialmente en los momentos de crisis sociales"(P. 10).

Teniendo en cuenta los aportes del autor nosotras retomamos la historia de la escuela. En sus inicios funcionó sobre calle Cabred de General Güemes en un contexto rural con grandes extensiones de cañaverales, como una sociedad cerrada en donde la importancia sobrepasaba más lo económico que lo educativo, ya que asistían alumnos de clases alta (hijos de hacendados, ferroviarios, banqueros, entre otros). Tal como dice Fierro "Con el tiempo, los pueblos cambian y se desarrollan, las necesidades de la sociedad cambian también. La educación básica tiene que responder a esas necesidades, por lo que el papel del maestro no puede ser siempre igual"(Cecilia Fierro,1999 p16).

Como mencionó la autora en el párrafo anterior con el pasar de los años se fue poblando y urbanizando el pueblo, debido al impacto de trabajo que generó la activación de la mano de obra, el ferrocarril General Belgrano, el ingenio San Isidro, entre otras. formándose nuevos barrios y fundándose el centro de Güemes beneficiando la creación de nuevos comercios y más habitantes en el Departamento. Desde ese entonces al estar más poblado el pueblo creció la matrícula de estudiantes donde se vieron afectados a la necesidad de buscar un lugar propio y amplio para la construcción del establecimiento educativo. Solicitando al Ingenio San Isidro la donación del terreno el cuál la familia Adab les cedió parte de sus tierras para la construcción de la misma, como así también el destacamento de la Armada Argentina donó los fondos necesarios para la creación de la escuela llevando el nombre en honor al Ex Combatiente de Malvinas Argentinas "Capitán de Fragata" quien fue recordado por muchos años.

Hoy, en la actualidad la institución educativa Sergio Raúl Gómez Roca se encuentra en el barrio obrero sobre la calle 9 de julio frente a la plaza Juan Carlos Dávalos con una estructura edilicia

amplia, espaciosa asistiendo a un promedio 704 alumnos entre el turno mañana y tarde con un equipo docente pedagógico capacitado y comprometido con la educación.

## **REFLEXIÓN**

Durante nuestro trayecto en la Practica Educativa I nos enriquecimos de conocimientos y desafíos dentro del ámbito educativo, como futuras docentes encontrándonos con una realidad diferente a partir de lo vivido dentro y fuera del establecimiento con una historia rica y compleja que refleja la evolución educativa y social de la comunidad jugando un papel fundamental en la formación de generaciones de estudiantes de General Güemes contribuyendo a la construcción de una identidad local y regional en donde muchas emociones se recuerdan hoy en día haciéndonos viajar sobre aquellos tiempo cuando abrieron sus puertas a padres y vecinos para poder dar una educación equitativa en la sociedad.

Ello nos permitió acercarnos a nuestro futuro ámbito laboral sobre todo conocer su complejidad y pensar en las estrategias que debemos tomar en el equipo docente en conjunto para superar los dilemas que se presenten.

## **Referencias:**

Fierro, C., Fortoul, B., & Lesvia, R (1999) Transformando la práctica docente: Dimensiones de la práctica docente.

Recuperado de [https://iescapayanch-infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La\\_practica\\_docente\\_y\\_sus\\_dimensiones.pdf](https://iescapayanch-infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf)

Kritchesky, M., Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, primera edición, Buenos Aires 2006.

Entrevistas informales, a vecino y personal de maestranza.

# EL DÍA A DÍA QUE ATRAVIESA UN DOCENTE

Bolívar, Patricia Alejandra

Cardozo, Mariela Romina

Castro, María Teresa del Carmen

Herrera Armella, Nicole Ayelen

Rodríguez, Jaqueline Elizabeth

Mamani Arias, Eliana

## **INTRODUCCIÓN**

Este escrito corresponde a la intervención llevada a cabo por nuestro grupo, en el marco de la materia Práctica Docente I, Contexto, Comunidad y Escuela, del presente año. A quienes se nos asignó la escuela rural General Martín Miguel de Güemes N° 4.450 que se encuentra ubicada en finca San Roque sobre ruta provincial N° 11, en Betania localidad de Campo Santo departamento de General Güemes.

Este espacio implicó un recorrido del entorno de la escuela tanto interno como externo, a partir de ello nos surgieron algunos interrogantes: ¿Qué conlleva la práctica docente?, ¿Cuáles son los percances que tiene en su jornada?, ¿Cómo actúa el docente ante casos que suceden habitualmente?

## **DESARROLLO**

Nuestra experiencia en la escuela General Martín Miguel de Güemes inició al llegar a la institución, donde nos recibió la directora dándonos la bienvenida y poniéndose a disposición para ayudar y colaborar con información e inquietudes, así nos permitió el ingreso al establecimiento donde fuimos presentadas ante los alumnos y el plantel docente como futuras educadoras, esto nos permitió observar y vivenciar diferentes actividades que llamaron mucho nuestra atención.

Es importante primeramente tener en cuenta los aportes que realiza la autora Cecilia Fierro en relación con la práctica docente, “la define como una Praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos, delimitan la función del maestro” (1999. p,21).

Teniendo en cuenta los aportes realizados lo por la autora nosotras retomamos situaciones vistas en la escuela como por ejemplo cuando una docente relacionaba la enseñanza con el juego, donde pudimos presenciar el entusiasmo de los alumnos en saber cuántos pasos y cuántas manos entran a lo largo del patio. Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear procesos de enseñanza, en línea con lo dicho “se refiere al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos para que ellos construyan su propio conocimiento)” (Fierro, C.1999.p,34).

También Durante la clase de educación física la maestra notó que un niño tenía dificultad a la hora de integrarse y se encontraba confundido, lo que llevó a la docente y a sus compañeros a buscar estrategias para mejorar sus habilidades promoviendo un clima de inclusión y respeto en el patio, esto nos hizo entender que el quehacer educativo va más allá de la enseñanza, es decir que el docente no solo actúa como guía para la enseñanza sino que también promueve el respeto y tolerancia poniéndose de acuerdo con los alumnos para tomar decisiones conjuntas y así participar en acciones y proyectos, como así también para encarar diversos problemas y proponer soluciones.

Al finalizar la jornada una maestra se tuvo que quedar afuera de la institución con una alumna porque su tutor a cargo no la recogió en el horario de salida, esto nos llevó a tener un diálogo de intercambio con la docente Marina de primer ciclo, donde nos hizo saber que no es la primera vez que tiene esos percances viéndose afectada personalmente en sus horarios laborales ajenos a esa institución. Ante estos casos qué sucede regularmente el docente actúa como mediador y promueve la resolución pacífica de las situaciones fomentando la empatía.

Por otro lado, entendiendo que una escuela abierta no solo restringe al escenario de la escuela, sus docentes, alumnos y padres, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos y productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural” (Krichesky, M.). Se puede constatar que la escuela es abierta a su comunidad, esto se evidenció en un diálogo de intercambio con una agente policial quien manifestó "estamos siempre en contacto con la institución y creamos

proyectos como charlas y actividades contra el Bull ying y la violencia, para que los chicos sepan de qué se trata y también puedan saber si ellos sufren algunos de esos casos”.

Como reflexión final. Nos pareció interesante poder relatar un poco de nuestro primer acercamiento en el futuro campo de trabajo, fue una de las experiencias más maravillosas y fructíferas ya que esto nos permitió ver mucho más allá de lo que los docentes transitan día a día, también tener en cuenta el contexto rural como futura decisión para un cargo ya que nos despertó una inclinación por la calidez que nos mostraron los alumnos, observar sus caritas de alegría, picardía y llena de sueños, ver el esfuerzo y vocación de los docentes al cruzar ese portón y entrar a su tan querida escuela, y el día a día que atraviesa el docente rural. Esta experiencia fue muy importante en nuestra formación, también nos hizo entender que la práctica docente conlleva a un conjunto de valores donde cada maestro en su práctica educativa manifiesta sus valores personales, creencias y actitudes.

#### **Referencias:**

Fierro, C., Fortoul, B., & Lesvia, R (1999). Transformando la práctica docente: una

[https://isp-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Fierro\\_Transformando-lapRACTICA-docente-1.pdf](https://isp-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/Fierro_Transformando-lapRACTICA-docente-1.pdf)

Krichesky, M. (2006). Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa. Ciencia y Tecnología de la Nación.

# EL CAMINO A LA ESCUELA

Rioja Candela

Reyes Yesica

Villalba Norma Soledad

## INTRODUCCIÓN

El siguiente escrito corresponde a la intervención en el marco de realización de nuestras primeras prácticas en el Profesorado de Educación Primaria.

Se nos asignó la Escuela N° 4489, Dr. Raúl Ricardo Alfonsín, del Lote Santa Rosa, ubicado a 2 kilómetros aproximadamente de la zona urbana, y a la que se accede por ruta provincial N°8. Establecimiento que cuenta con una matrícula de 90 alumnos, siendo la mayoría provenientes de barrios como: Nueva Esperanza I y Nueva Esperanza II, parte del San Isidro y San Pantaleón

De 8 visitas, llamó nuestra atención un micro basural, situado a la entrada del barrio San Pantaleón, espacio obligado de tránsito de la mayor parte del alumnado.

Recuperamos voces de algunos actores que forman parte de la escuela, territorio de nuestra indagación; y de algunos actores ajenos a ésta. Nos encontramos con diferentes posibles causas y niveles de implicación y / o des implicación de la situación observada:

El camino a la escuela es importante porque forma parte de la experiencia escolar de docentes, alumnos y familias, es por ello que nos preguntamos: ¿Qué transmite un cúmulo de basura en las proximidades o inmediaciones de la escuela primaria?, ¿Quiénes la generaron?, ¿cómo afecta el bienestar en general y la experiencia escolar de niños/niñas y sus familias?

Clara Weber (1985) nos insta que “todos podemos plantear problemas de la realidad”, ya que se otorga al trabajo social, el título de “solucionador de problemas sociales”.

## DESARROLLO

Amanece. Y con los primeros rayos de luz van tomando forma esas arboledas espesas del Lote Santa Rosa. La pacífica calma se va desvaneciendo cuando aparecen los primeros niños camino a la escuela.

Algunos de ellos acceden por el norte, pasando un alambrado, con un portón improvisado, quizá por ellos mismos, que separa al segundo barrio más cercano de la escuela, “Doctor Raúl Ricardo Alfonsín”, que acaba de cumplir un centenario de edad.

En diálogo con los vecinos pudimos averiguar a cerca de un micro basural; qué actúa como una especie de pórtico, que da la bienvenida a la escuela y también nos despide de ella; donde depositan sus residuos los vecinos más audaces, sin tomar en consideración la salud de sus niños, ignorando los riesgos a los que los someten.

Descubrimos algunas alimañas que se refugian del frío intenso debajo de los escombros, cubiertas en desuso, botellas plásticas, bolsas etc., a lo que nos surge la pregunta; ¿Qué pasará cuando las altas temperaturas del verano comiencen a descomponer la basura??

Pregunta a la que una vecina se atrevió a responder con una simple mueca simulando un “no sé”, ya que su hija no asiste a la institución, porque prefiere que asista a la escuela en zona urbana más cercana que está en barrio Belgrano.

De regreso al establecimiento, cruzamos a un ex docente, quien hoy se desempeña como secretario de dirección, a quien le preguntamos sobre la situación- ¿Usted y el director caminan por donde vienen los chicos?

Nos sorprendió la respuesta.

- “Generalmente no, generalmente no, a veces lo hacemos-

- ¿Cuándo? - -cuando alguien el papá de los chicos dice:” che hay uno “y que sé yo, entonces salimos porque no te podés dar tiempo para tanto me entendés-... “

-Le preguntamos porque - refiriéndonos a lo que observamos- vimos que al final del camino hay un micro basural y los chicos pasan por ahí para venir a la escolita.

A lo que nos respondió

-Y .si bueno, adónde vamos? A la sociedad, ahí apuntamos a otra cosa, convivencia, la casa el papá, la mamá la señorita sabe -...”

(” Rafael Siles, ex docente, actual secretario de dirección de escuela Dr. Raúl Alfonsín”) La última visita, aunque improvisada, nos llevó de nuevo a ese lugar, observamos como las motocicletas se abren paso a través de la basura; ahora, con moscas a la vista y un olor desagradable que nos alertaba a lo lejos de “algo “en estado de descomposición.

Quizá el invierno ayude a pasar desapercibido éste gran problema, sumado a la falta de en todo el recorrido del camino de aproximadamente un kilómetro, pero resulta inexplicable la falta de empatía de los mismos vecinos con aquellos niñitos de condición humilde que podrían ser sus hijos o parientes cercanos.

Los hemos visto llegar en moto, o a pie con las zapatillas cubiertas de tierra, sin perder la alegría que significa para ellos la jornada escolar.

## **REFLEXIÓN**

Destacamos que no fue fácil definir la problemática que desarrollaríamos ya que identificamos varios inconvenientes que afectan directamente a los alumnos, atravesados por éste contexto que no se limita solo al entorno escolar, sino que vas más allá de esto, en un contexto sociocultural determinado. (Achilli 2008)

En el desarrollo de la información advertimos que la problemática del micro basural tiene estrecha relación con la comunidad escolar, entendemos que es muy difícil delimitar las responsabilidades, pero realmente nos afectó el desinterés por éste problema que puede afectar grandemente la salud de los niños.

Entendemos que los conceptos de contexto varían de acuerdo al tiempo histórico (Achilli, 2008) estando éste condicionado por la situación social y económica que afecta a la comunidad; y en especial a la ruralidad.

El autor define comunidad “como un conglomerado de relaciones en un determinado contexto” (Krichesky Estas relaciones pueden ser de proximidad, de parentesco, de vecindad, participación de alguna cultura o actividad en común, pero también es muy difícil delimitar los alcances de ambas comunidades, ya que ambas están estrechamente relacionadas. A lo que nos preguntamos en nuestra investigación ¿quién debe intervenir en esta problemática; la comunidad escolar que incluiría, desde



personal directivo, docentes y padres, o; ¿la comunidad, que la rodea, hablamos aquí de vecinos, instituciones como iglesias o grupos sociales?

Los actores dentro de la comunidad deben procurar a partir del cuidado mutuo, atendiendo responsabilidades, reconocer y valorar los derechos humanos.

El concepto de “escuela abierta” planteado por Krichesky, quien propone un ‘proyecto educativo y cultural’, intentando suplir las necesidades y posibilidades de la comunidad, nos muestra que al margen de la problemática precisa del micro basural; se puede establecer una relación con la comunidad, sin llegar a “estigmatizar” los actores por su condición socioeconómica, y a partir de esta relación abrir más posibilidades para beneficiar ese espacio educativo. Usando el único recurso inagotable que son la empatía y las campañas de concientización.

### **Referencias:**

ACHILLI, E. La historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias.

ELICHIRY, N. (Compiladora) Ed. Manantial.

KRICHESKY, M (2006) Escuela y comunidad: Desafíos para la inclusión educativa, Ciencia y tecnología de la nación. 62 p. Educación y sociedad.

WEBER, C. (2010) *la problematización como herramienta desnaturalizadora de los social*. Revista institucional de la Facultad de trabajo social. Universidad Nacional de La Plata. Ed. Espacio.

# UN ANÁLISIS HACIA LA IMPUNTUALIDAD ESTUDIANTIL

Micaela Lazarte

Valentina Sassarini

Naim Quiroga

Gerónimo Mendoza

Eliana Ferreyra

## INTRODUCCIÓN

En el marco de las prácticas profesionales realizadas como estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, en el espacio curricular de Práctica Docente I: Contexto, Comunidad y Escuela, dictadas en el Instituto Superior Amadeo R. Sirolli N° 6017, bajo la tutoría de la profesora Silvia Viera y el profesor Sebastián Álvarez. Se llevó a cabo la recolección de datos en la escuela N° 4506 Capitán de Fragata Sergio Raúl Gómez Roca que se encuentra ubicada en esquina Rafael Gobelli y 9 de Julio, Barrio Obrero (zona centro), General Güemes-Salta. Conformada por una matrícula de 704 estudiantes entre ambos turnos.

A partir de lo mencionado anteriormente indagaremos con nuestro análisis el horario de entrada de los alumnos a la institución, situación que llamó sumamente nuestra atención y nos llevó a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Este acontecimiento puede significar una problemática que afecte al estudiante? ¿Qué se oculta detrás de la impuntualidad?

## DESARROLLO

Durante las visitas realizadas a la escuela evidenciamos las llegadas tardes de algunos estudiantes en ambos turnos, llegando solos o en compañía de un tutor. Entendemos que la institución se encuentra ubicada en una zona céntrica, sin embargo, su comunidad educativa está conformada por integrantes de zonas alejadas de la ciudad, tales como el Barrio Nueva Esperanza I y II, San Ignacio, 8 de febrero, el Milagro, Soem e incluso de parajes como El Torzalito que se encuentra a

8km de la ciudad. Los alumnos que asisten provienen de diferentes contextos socio urbanos que inciden en una serie de particularidades que afectan la cotidianidad pedagógica.

Por tal motivo, decidimos consultar las causas de dicha situación con la Sra. directora del establecimiento Marcela Olarte, quien nos expresó lo siguiente:

- *“En nuestro establecimiento tenemos chicos que provienen de diferentes lados del departamento, por el hecho que la institución se encuentra en una zona céntrica no quiere decir que solo vienen chicos aledaños a la escuela, sino que también hay alumnos que provienen de otros sectores aún más lejos del establecimiento como, por ejemplo, el barrio Nueva Esperanza ubicado en La Banda. Llegan tarde por la distancia que tienen que recorrer ya que no todos cuentan con vehículos. Por otra parte, hay casos en que los niños llegan tarde porque sus padres trabajan y no tienen tiempo para poder llevarlos. Es algo complejo, por ello decidimos aceptarlo y buscar una solución que fue disponer de un portero para que cada vez que un chico llegue después de hora pueda ingresar sin problemas, y además controlar el acceso de cada persona al establecimiento.”-*

Lo mencionado anteriormente intenta brindar soluciones a los diferentes desafíos que se presentan en su cotidianidad y entender que no se trata de algo simple sino de una problemática compleja. En este sentido, Achilli (2010) expresa *“...entenderemos como “contexto” determinada configuración construida (...) por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporo espaciales”* (P. 42).

Como plantea la autora, el contexto no es meramente geográfico, sino un entramado de prácticas y significados que influyen en la vida cotidiana de los estudiantes. En este caso, las distancias que tienen que recorrer los alumnos, sumadas a la falta de medios de transporte, crean un desafío logístico que interfiere con su puntualidad. La realidad de que muchos alumnos llegan solos o acompañados de un tutor también refleja la heterogeneidad de la situación familiar. Algunos padres deben cumplir horarios laborales que no les permiten llevar a sus hijos a la escuela, dejando a los chicos en una posición vulnerable respecto a su asistencia y puntualidad.

Por otra parte, el autor Krichesky (2006) *“las escuelas que trabajan en contextos de pobreza, con alumnos y alumnas (niños, adolescentes, jóvenes y/o adultos) con escasas oportunidades sociales, deben enfrentar una serie de problemáticas (socio económicas, pedagógicas, institucionales) (...) una de las consecuencias-aún sin resolver en Argentina- es la cristalización de trayectorias educativas signadas por la discontinuidad, escasos aprendizajes y, en casos más graves, abandono educativo.”* (P.9)

A partir de lo expresado se hace evidente que las escuelas trabajan en diferentes contextos y enfrentan una serie de problemáticas que trascienden el ámbito académico e institucional. No se debe únicamente a la distancia desde los barrios hasta la escuela, sino que es un síntoma de una estructura social más amplia que perpetúa la desigualdad. Esto puede llevar a una discontinuidad en las trayectorias educativas de los alumnos, lo que se traduce en escasos aprendizajes y un riesgo mayor de abandono escolar.

Según el autor Krichesky (2006)

“Los sectores sociales más desfavorecidos, eventualmente y por situaciones de fuerza mayor puede no alentarse a los niños a asistir a la escuela (por ejemplo por la necesidad de incluirlos en las estrategias de supervivencia familiar, o de cuidado de los hermanos menores, entre otras causas), en comparación con otros sectores sociales realizan denodados esfuerzos –haciendo uso de estrategias diversas y heterogéneas– para que sus hijos asistan a clase , tensionando la relación de desigualdad en la que se hallan” (P.20).

Es decir, la relación o vinculación de la escuela y la comunidad es un tema amplio que da cuenta del sentido social que tiene la oferta educativa y las diferentes formas de dar respuestas a las situaciones. Entendemos que la educación es un derecho social donde las oportunidades y el acceso no son las mismas para todos, ya que nos enfrentamos a una heterogeneidad de situaciones en las que los alumnos se encuentran inmersos.

La respuesta institucional, en este caso la decisión de la directora Marcela Olarte, es un primer paso hacia una solución de esta situación. No obstante abordar esta situación requiere no sólo de acciones puntuales en la institución educativa, sino de un conjunto de políticas que reconozcan y atiendan las realidades de las familias, así como de un compromiso continuo por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

## **REFLEXIÓN**

La experiencia realizada en la práctica nos llevó a profundizar un tema cotidiano en el ámbito educativo: el horario de ingreso a la institución y como se puede comprender la relación entre la escuela y las familias entendiendo la complejidad de las dinámicas familiares y socio económicas que atraviesan cada uno.

En primer lugar, es evidente que los contextos socio económicos de las familias representan un impedimento para cumplir con los horarios establecidos en la institución. Los autores mencionados nos llevan a entender cómo las tensiones de la vida cotidiana pueden desplazar la educación a un segundo plano para algunas familias, mientras que otras, tienen la capacidad y el tiempo para involucrarse de manera activa.

La llegada tardía de los estudiantes representa la complejidad de los problemas socio económicos y socio urbanos, como la falta de recursos, de transporte o la necesidad de las familias de priorizar el trabajo sobre la educación. El papel de la escuela se vuelve crucial no sólo como un espacio de educación, sino como mediadores en estas situaciones, entendiendo que las soluciones son complejas y representan un desafío para la institución, los directivos, docentes, familia y el Estado, ya que es él quien debe propiciar los recursos y garantizar que la educación sea de calidad sin importar el contexto en el que se encuentre y así evitar la deserción escolar y ausentismo.

#### **Referencias:**

Krichesky, M. (2006). “Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Achilli, E. (2010) “Historia y Vida Cotidiana en Educación” Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

# EL PROYECTO DE LA HUERTA: CULTIVANDO CONOCIMIENTO

Valeria María de los Ángeles Gutiérrez

Magali Sensano

Maldonado Lorena

Aredes Florencia

Fernández Milagros Nicole

## INTRODUCCIÓN

En el marco de la Práctica Docente I: Contexto, comunidad y escuela realizamos diez visitas a la Escuela Rural N° 4489 “Dr. Raúl Ricardo Alfonsín”. En dicho establecimiento, nos llamó la atención el proyecto de la huerta escolar, que es un espacio de aprendizaje y desarrollo integral para los estudiantes. En el presente escrito trataremos de responder los siguientes interrogantes: ¿Cómo puede este proyecto influir en la formación de los estudiantes? ¿Cómo se articula el trabajo en la huerta con las otras áreas?

Considerando los aportes de Yuni y Urbano, de técnicas de recolección de datos, realizamos observaciones sobre la distribución de espacios, la infraestructura, accesibilidad y seguridad en la institución, relaciones entre los sujetos y principalmente sobre la huerta escolar. También llevamos a cabo entrevistas que, como sostienen Pollit y Hungler (1998), son “la vía más directa para saber lo que piensan, sienten, o creen las personas radica en preguntarlo”; esto nos ayudó a recolectar información sobre experiencias personales y perspectivas de los docentes, directivo y personal de maestranza.

## DESARROLLO

La Escuela Rural N° 4489 inició su historia en 1924 en La Punilla, Anta. Tras varios traslados, en 1964 llegó a su ubicación actual en el Lote Santa Rosa, General Güemes, en un terreno donado por el Ingenio San Isidro. Cuenta con una planta funcional de 14 miembros y una infraestructura dividida en dos partes. Atiende a estudiantes de los barrios San Isidro, El Matadero, 17 de agosto, 1°

de Mayo, San Pantaleón, 200 viviendas y Nueva Esperanza II, ofreciendo Educación Inicial (4-5 años) y Primaria (1°-7° año). Los estudiantes llegan a la escuela por dos caminos: la Ruta 8 y un camino alternativo hacia Nueva Esperanza II, ambos sin iluminación y con micro basurales generados por los vecinos de la zona.

La huerta de la institución comenzó a funcionar cuando la escuela se ubicó en el Lote Santa Rosa. En una entrevista con el profesor de Agronomía, nos comentó que durante los últimos años la misma se enfrentó a desafíos como la falta de recursos, financiamiento y cambios de gobierno, lo que llevó que en el año 2020 se cerrara: - “Cuando hicieron cambio de secretaría pública y sacaron la jornada extendida sacaron la huerta, esto paso hace tres años más o menos, querían que Agronomía solo esté en escuelas con jornada extendida”- (palabras del profesor de agronomía)

Considerando los aportes de Achilli (2010), entendemos como contexto “determinada configuración temporo espacial... constituida por un conjunto de prácticas y significado referidos a procesos que a su vez están penetrados por las huellas de otras escalas temporo espaciales” (p. 42). Mencionamos que el cierre de la huerta se debió a una configuración temporo espacial más general que la atravesó, que combinó factores externos (cambios de gobierno, políticas educativas y falta de financiamiento) con debilidades internas (gestión ineficiente y falta de apoyo), recordándonos que el contexto es clave para el éxito o fracaso de cualquier proyecto.

Por otro lado, el agrónomo nos comentó que a principios de este año volvió a funcionar la huerta y que la misma trajo múltiples beneficios, los cuales también pudimos observar en nuestra estadía: acceso a alimentos frescos y saludables que son usados para hacer ensaladas y compartir entre profesores y alumnos, desarrollo de actividades prácticas sobre la tierra y sus cuidados (cultivo de tierra, riego, fabricación de insecticida y abono orgánico), trabajo en equipo y conexión con la naturaleza. La huerta es un lugar donde se entrelazan diversas realidades culturales y educativas, se convierte en un punto de encuentro para explorar la identidad cultural y social de los estudiantes. Asimismo, al involucrar a los alumnos en el cultivo de plantas se fomenta un sentido de pertenencia y reconocimiento de las tradiciones locales.

El encargado de este espacio es el agrónomo Eduardo Vallejo que se encuentra los miércoles y jueves en la institución y junto a los niños de 5to, 6to y 7mo llevan a cabo el cuidado y mantenimiento de la huerta. Él nos mencionó que el proyecto está dividido en dos partes a lo largo del año: plantaciones de otoño-invierno y de primavera-verano y que al finalizar el año se realizará una muestra de todo lo que se llegó a producir en la huerta. Respecto a los insumos, nos comentó

que al principio eran a partir de donaciones del INTA y empresa Pampa Energía, pero debido a cambios de gobierno y situaciones económicas, este año se inició la plantación con recursos propios del establecimiento mediante la auto-siembra que es un proceso donde una planta produce semillas para su propia reproducción. En cuanto a la tarea del profesor de Agronomía, observamos que no se limita solo a enseñar sobre agricultura, sino que les brinda a los estudiantes un espacio de confianza y contención.

Considerando los aportes de Fierro (2008), “la práctica educativa es una realidad compleja que trasciende el ámbito técnico-pedagógico, esto significa que se trata de una práctica educativa que va más allá del salón de clases” en este sentido observamos que el docente, como menciona la autora, no solo transmite conocimientos sino que su práctica va más allá, por ejemplo, cuando escucha y ayuda a un estudiante triste, cuando la escuela organiza eventos para unir a la comunidad (bingos, ventas de empanadas), cuando se adapta para que todos aprendan y busca de dónde sea los recursos para todo su alumnado y también cuando trabaja en conjunto con los padres para que los estudiantes crezcan y aprendan de la mejor manera.

A partir de la información que recolectamos sobre la huerta y su funcionamiento, nos vino otro interrogante: ¿Cómo aparece esta actividad en el diseño curricular?

Para dar respuesta a esta pregunta realizamos una entrevista al director de la institución quien nos explicó que la materia “Agronomía” salió del Diseño Curricular y pasó a dictarse dentro de la materia Ciencias Naturales con una carga horaria de cuatro horas semanales, divididas en cuatro grados del segundo ciclo y que la actividad en la huerta trabaja en conjunto con las áreas de Matemática, ya que se realizan medidas de longitudes de las filas de plantas, el ancho de los caminos, suman y restan plantas; con Lengua, porque leen textos sobre plantación, siguen instrucciones para la realización de abono orgánico, escabeche; Ciencias Sociales al identificar los recursos naturales necesarios para la huerta como el agua, el sol, suelo; y Ciencias Naturales porque conocen los tipos de plantas y observan cómo es el crecimiento de las plantas. La calificación que el alumno obtiene en la actividad complementa a las otras áreas.

Por último, consideramos los aportes de Duschatzky (2015), “la escuela habla en lo ínfimo, en sus costados inentendibles para el universo representacional” (p.2); la huerta, al ser una actividad transversal que combina conocimientos y habilidades de varias áreas del currículum (Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) desafía los modelos tradicionales de enseñanza promoviendo un aprendizaje integral. Al hacerlo, la escuela “habla” en lo ínfimo, demostrando que



el aprendizaje no se limita a materias específicas, sino que se extiende a los detalles y aspectos que no son inmediatamente visibles.

## **REFLEXIONES**

Comenzamos nuestras visitas a la escuela con muchos nervios, miedos e incertidumbre, con preguntas como: ¿Cómo nos recibirán?, pero también con emoción y muchas ganas de conocer una escuela rural.

Conocer una escuela rural nos cambió la mirada de lo que es una escuela habitual, nos mostró un ambiente más cálido, de unión y de varias carencias, por ejemplo, observamos que los niños iban desabrigados y algunos comentaban que no habían desayunado, situaciones que afectan en el aprendizaje y la atención de los mismos. También nos acercó un poco a la tarea docente, a lo compleja que es, ver cómo el maestro se reinventa todos los días adaptándose, aprendiendo y mejorando para enseñar de manera innovadora y efectiva.

En cuanto a la huerta, pudimos ver que es un lugar donde no existen diferencias, es un espacio donde los estudiantes se divierten aprendiendo, también, en ocasiones, se desahogan de problemas que traen desde sus hogares y no sólo desarrollan habilidades sobre cultivo, sino también habilidades para la vida como la responsabilidad al cuidar la huerta y regarla; el trabajo en equipo, con la división de tareas para el mantenimiento; y la resolución de problemas, buscando otras alternativas para conseguir, por ejemplo, las semillas. Por otro lado, la relación con otras áreas nos resultó muy significativa porque nos mostró cómo se aplican los conocimientos de la escuela en otros ámbitos.

### **Referencias:**

Achilli, E. L. (2010). Investigación socio antropológica en educación: Para pensar la noción de contexto. Universidad Nacional de Rosario.

Duschatzky, S. (2015). La potencia de la escuela está en sus problemas.

Fierro, C. (2008). Transformando la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Córdoba.

## Y ¿AHORA COMO LLEGAMOS A LA ESCUELA?

Mendoza Norali Susel.

Vilte Sofía

Sarapura Mariel Ana

Vilte Carla Johana.

Ruiz Isabel Cristina del

### INTRODUCCIÓN

La institución educativa N° 4.450 Gral. Martín Miguel de Güemes se localiza actualmente en finca San Roque, localidad de Betania, en el Municipio de Campo Santo, Departamento de General Güemes, Provincia de Salta, sobre ruta provincial N° 11. Cuenta con los servicios básicos de luz, agua potable, salud y gas natural.

La escuela primaria funciona como colegio secundario en un contra turno. Se caracteriza como una escuela rural, por estar en una zona muy alejada, se basa en la actividad económica de la agricultura destacándose en la producción tabacalera y hortalizas.

Cuenta con una matrícula de aproximadamente 100 alumnos, la mayoría de los mismos son hijos de jornaleros, agricultores, regadores, trabajadores golondrinas y de los mismos patrones de las fincas.

La mayor parte de la población tiene un analfabetismo promedio.

La escuela se encuentra a cargo de la directora la Srta. María E. Flores, quien trabaja con un equipo de docentes dispuestos a realizar su labor en conjunto y apoyarse mutuamente.

### DESARROLLO

En nuestros ocho días de visitas a la escuela, pudimos observar la falta del transporte público que padecen los alumnos y docentes para llegar a la institución. En este sentido nos planteamos algunas preguntas entorno a este tema: ¿Cómo llegamos a la escuela?, ¿Por qué si se cuenta con una matrícula de 100 alumnos, solo asisten 30 o 40 alumnos a la institución?, ¿Por qué a algunos niños

se les dificulta llegar a horario?, ¿Tienen razones para justificar su inasistencia a la escuela?, ¿Por qué hay alumnos en la puerta de la institución antes del horario de entrada?

En zonas rurales, asistir a la escuela puede ser todo un desafío, cada día treinta de cada cien niños caminan varios kilómetros para llegar a sus clases. En este contexto de condiciones adversas alumnos y docentes luchan por mejorar el rendimiento académico evitando la repetición y el abandono de la educación.

Conversando con Doña Rosa nos comentó lo siguiente: - “En muchos casos los alumnos no asisten a clases debido a los cambios climáticos que se presentan de acuerdo a la naturaleza y así evitar riesgos en sus vidas”-

La falta de acceso al transporte público en la localidad afecta a toda la población principalmente a la educación, obligándolos a transitar por caminos precarios y lodosos de la zona.

Mediante las realizaciones de entrevistas una persona X nos brindó su opinión: - “Vivo aquí y hace 5 años más o menos dejé de transitar el colectivo urbano, pero los niños de primaria viajaban mucho y yo creo que todavía lo necesitan. Hace un tiempo nos visitó el Diputado Provincial quien vino a gestionar la licitación de colectivos urbanos, pero recién para el mes de febrero del año 2.025”-

Según Bourdieu, P (2013). Los herederos: Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI 1930-2002), esta situación perpetúa las desigualdades estructurales, ya que los estudiantes sin los recursos sociales y culturales necesarios para “encajar” en el sistema educativo son menos propensos a avanzar en su formación.

## **REFLEXIONES**

En nuestro primer recorrido por la escuela llegamos a reflexionar qué el contexto económico y social de Betania presenta limitaciones para las familias y afecta directamente la experiencia escolar de los estudiantes, quiénes enfrentan dificultades para asistir a clases por la falta de transporte, La lejanía de sus hogares y las limitaciones de recursos económicos.

Con respecto a lo trabajado anteriormente nos interrogamos ¿Qué desafíos se le presentan a las escuelas en contexto de ruralidad? Queda en un segundo momento en nuestra indagación como futuras docentes y una realidad a la que la escuela debe dar una respuesta.

**Referencias:**

Achilli, E. (2013). Investigación socio antropológica en educación: Para pensar la noción de contexto. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar>

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: Dimensiones de la práctica docente. Recuperado de [https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La\\_practica\\_docente\\_y\\_sus\\_dimensiones.pdf](https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf)



# INTER-FORMAS

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

---

PRÓXIMO NÚMERO -NOVIEMBRE DE 2025, NÚMERO IV

---



## VISITANDO LA BIBLIOTECA

**MARCELO PERCIA (2024)**

Fragmento:

El peligro que enfrentamos reside en que el común vivir pierda, sin que nos demos cuenta o deje de importarnos, sus encantos. Que se expulse de la imaginación la potencia de una común debilidad sanadora, de una común suavidad de acogida, de una común delicadeza de una mano que se extiende, de una mano que sostiene, de una mano que evita la caída. Se necesita, una y otra vez, el contenido de lo común para reducir el daño. Y enfurecer la protesta.

"No entregarse a la crueldad". En: ADYNATA  
reveses de clínicas estremecidas

### AGRADECIMIENTOS

A QUIENES OFICIARON CON SU  
AUTORÍA, ESTUDIANTES DEL  
PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE  
LOS PROFESORADOS DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA Y  
EDUCACIÓN INICIAL (IES N°6.017)

Al equipo de "profes". Sin su  
ayuda, no habría sido posible  
concretar una producción  
colectiva, resistiendo  
prescripciones que silencian...



# EQUIPO EDITORIAL AÑO 2024



**Prof. Gonzalo Sebastián Álvarez**

**Prof. Silvia Viera**

**Prof. Carolina Guaymás**

**Lic. Facundo Albornoz**

**Prof. María José Rodríguez**