



HUM

Facultad de Humanidades

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 12
Núm. 1 / 2025

ISSN 2618-1789

Departamento de Ciencias
de la Educación
Catamarca - Argentina

**Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Catamarca
Argentina**

Revista Alquimia Educativa
ISSN 2344-9152

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CATAMARCA

Rector: Ing. Oscar Arellano

Vice Rector: Ing. Carlo Savio

Secretaría de Investigación y Postgrado

Secretario: Dr. Raúl Ortega

Facultad de Humanidades

Decana: Dra. Lilia Exeni

Vicedecano: Lic. Miguel Ángel Márquez

Secretaría de Postgrado e Investigación

Dra. Marilina Aybar

Directora de Publicaciones

Mgter. Judith Bazán

Director de la Editorial Científica Universitaria

Sr. Ciro Carrizo

Directora del Departamento de Ciencias de la Educación

Lic. Anahí Rivas

Dirección de la Revista Alquimia Educativa

Dr. Mario Arnoldo Alanis

Comité Editorial

Mgter. Mirtha Evelia Guillamondegui

Dra. María Silvia Serra

Dra. María Alicia del Valle Villagra

Mgter. Patricia Adriana Mercado

Mgter. María del Rosario Badano

Dra. Sofía Picco

Equipo de Gestión Editorial

Lic. Ana Karina Aybar

Esp. María Sol González

Prof. Cintia Cecilia Bulacios

Comité de Referato

Dra. Elvira Lema - UNCA
Mgter. Fabiana Saldivia - UNPA
Esp. Ivanna Verónica Marcantonelli - UNC
Esp. María Fabiana Iurich - UNNE
Mgter. Adriana Tessio Conca - UNC
Mgter. María Graciela Di Franco - UNLPam
Mgter. Claudia Andrea Castro - UNICEN
Prof. Ana María Castiglione - UNSE
Mgter. Patricia Susana Arias - UNPA-UARG
Dra. Cecilia Lorena Durantini Villarino - UBA
Lic. Luciana María Caverzacio - UNC
Dr. Octavio Falconi Novillo - UNC
Dra. Alicia Beatriz Acin - UNC
Dra. Carla Villagran - UNPA
Lic. Pía Galíndez - UNCA

Diseño del logo: Ramiro Argañaraz.

Diseño de portada: Tec. Fabio Gastón Herrera

Correo de contacto: **revista.alquimia@huma.unca.edu.ar**

Dirección Postal: Belgrano 300, CP. 4700, SFVC.

Los artículos publicados han sido evaluados por referato doble ciego.

Las opiniones que se expresan en los artículos son responsabilidad de los autores.

La revista adscribe a la política de acceso abierto y licencia Creative Commons:
Reconocimiento- No comercial- compartirigual 4.0 Internacional.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Prólogo	4
----------------------	---

ARTÍCULOS

Trayectorias estudiantiles en el nivel superior. Análisis comparado de carreras del IES Gobernador José Cubas (Claudia Fabiola Montes Sobelvio, Ivanna Lorena Juárez, Luis Alberto Décima Acosta).....	8
--	---

Formación docente en transición: continuidades y rupturas entre la Resolución CFE 24/07 y la 476/24 (María Natalia Lencina, Cristian Rafael Barrios).....	38
---	----

El bucle como diseño disruptivo. Una nueva alternativa de planificar la clase en el secundario (Paola Jacinta Ariza, Janet Susana Maza Ramos, María Sol González).....	68
--	----

ARTÍCULOS DE TESIS: ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

Programa de capacitación a docentes sin formación pedagógica del IES Gob. José Cubas de Catamarca (Paola Cristina Ferreyra).....	81
--	----

Las relaciones entre las prescripciones y el proyecto curricular (Gabriel Gonzalo Morales).....	102
---	-----

NOTA EDITORIAL

Dirección y Equipo de Gestión Editorial
Revista Alquimia Educativa
Dpto. de Ciencias de la Educación- FH-UNCA

Prólogo

El presente número de la revista *Alquimia Educativa* contiene dos tipos de trabajos: por un lado, investigaciones presentadas en respuesta a la convocatoria semestral de nuestra revista, y, por otro, sinopsis de dos tesis de la Carrera de Especialización en Didáctica y Currículum, dependiente del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca. Además de los aportes habituales de quienes desean divulgar trabajos o investigaciones, se incluyen estudios realizados para el ingreso a titulaciones de posgrado, para las cuales nuestra revista también ofrece una plataforma de difusión.

En cuanto al primer grupo, los trabajos proponen analizar criterios de formación docente partiendo de la revisión de marcos legales y de la adaptación de su estructura a las necesidades del tiempo actual. Se subraya la importancia de la digitalización y del desarrollo de nuevas capacidades técnicas en la cultura y el dominio docente, especialmente a partir de la incorporación de formatos híbridos. Estos aspectos representan un cambio de paradigma respecto al modelo tradicional, ya que se diseñan criterios reorganizativos del tiempo y del espacio y se revisan estrategias pedagógicas ante demandas futuras.

Asimismo, se examina la transformación de factores relevantes como la presencialidad, que se revaloriza al enfatizar actividades que pueden realizarse en contextos virtuales; el análisis de casos puntuales; la simulación de escenarios complejos; la promoción de la autonomía en estrategias y el establecimiento de mecanismos de autorregulación. Todo ello se aborda con una incorporación progresiva de recursos tecnológicos y criterios formativos pensados para escenarios no sólo diversos sino también de alta complejidad.

Estas situaciones transicionales exigen coordinación de contenidos y metodologías, con líneas claras de vinculación entre distintos ciclos, acompañamiento de trayectorias y una progresiva incorporación de nuevos criterios académicos e institucionales. Implican, además, el diseño e incorporación de nuevos marcos legales, enfoques en el diseño de políticas educativas y transformaciones tecnológicas, en el marco de revisiones curriculares para nuevas competencias pedagógicas y contextos socioemocionales.

Otra investigación presentada propone valorar la presencia de actores pedagógicos nuevos que se incorporan a la docencia sin formación pedagógica previa. Ante ello surge la necesidad institucional de acompañarlos para integrar conocimientos prácticos y teóricos, de modo que contribuyan a la toma de decisiones pedagógicas eficaces y adecuadas. Desde la perspectiva de las autoras, se trata de una formación que favorece la inclusión, corrige asimetrías además de exclusiones históricas y propone una educación equitativa y pro derechos.

Los criterios descritos cobran relevancia cuando se analizan trayectorias estudiantiles en el nivel superior que contemplan, además del rendimiento académico, otros factores como el contexto de origen y los vínculos que cada estudiante establece con la institución. En este sentido, deben considerarse aspectos como el abandono temporal, cursadas irregulares y otras consecuencias de la situación socioeconómica, así como condiciones laborales precarias, falta de sostén económico y responsabilidades familiares. Si estos factores son caracterizados por las instituciones y sus actores como legítimos, cobra especial importancia flexibilizar correlatividades, articular contenidos con el nivel medio y revisar criterios de evaluación y requisitos de aprobación.

Complementariamente, se señala la necesidad de establecer estrategias de ayuda y acompañamiento, la disponibilidad de recursos pedagógicos, herramientas tecnológicas y una mejora de los vínculos con docentes y estudiantes.

Otra línea presentada en la actual edición propone una estrategia pedagógica original, posiblemente disruptiva, que reformula el aprendizaje y la enseñanza para facilitar la profundidad, el dinamismo y una mayor participación del estudiantado. Estas prácticas institucionalizan actividades que valorizan la interacción mediante ciclos que integran reflexión e innovación. Se trata de una dinámica basada en ensayo y error, que también tiene relevancia en las fases de diseño. Las autoras sostienen que estas estrategias permiten retroalimentar etapas anteriores, cuestionando qué se hizo bien, qué falló, sus causas y qué debe modificarse. No se otorga primacía a la calificación; se busca valorar los aportes centrales al aprendizaje y los beneficios intelectuales entre etapas. En su visión, la responsabilidad de diseñar la estrategia recae en cada estudiante, quien guía y reconoce sus logros.

Del mismo modo, se sostiene que estas técnicas contribuyen a fomentar entre los estudiantes un interés que va más allá de la nota final, promoviendo innovaciones y recuperando experiencias previas para desarrollar un modo propio de aprender. Tomando como referencia las sinopsis de las tesis de especialización que presenta este volumen, se destaca la importancia de la capacitación de docentes sin formación pedagógica, tomando en cuenta preguntas como qué enseñar, por qué enseñar y cómo enseñar.

La propuesta propone que los docentes destinatarios adopten criterios prácticos respetando la complejidad del contexto institucional y las condiciones culturales de los estudiantes. Se busca identificar, en tal sentido, el saber experiencial como una forma de reconocer y validar las experiencias aúlicas previas, así como las dificultades críticas o más difíciles de dominar. Surgen interrogantes como: ¿qué aspectos pedagógicos les cuesta dominar? ¿qué déficits reconocen en su formación? ¿sus dificultades se manifiestan en el manejo de grupos o en la comprensión de políticas educativas?

Como elemento propositivo, se sugiere establecer en las materias programas el empleo de criterios flexibles y, a la vez, una base teórica del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que permita comprender cómo aprenden los estudiantes. Asimismo, se propone dominar estrategias de enseñanza específicas con recursos didácticos y tecnológicos adecuados. Otro criterio relevante es la evaluación continua, como recurso que permite mejoras en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

En la segunda parte, se analizan los criterios curriculares específicos utilizados para regular qué se enseña y por qué se enseña lo establecido, así como los espacios que los proyectos institucionales dejan abiertos y las estrategias que se recomiendan. Es fundamental caracterizar la relación entre el proyecto curricular y las prescripciones que deriva el marco, considerando contexto, viabilidad, disponibilidad de recursos y criterios para determinar niveles de eficiencia o eficacia. También se debate qué tipo de experiencia formativa se desea desarrollar: ¿aprendizajes colectivos o experiencias formativas autónomas centradas en cada estudiante?

Un aspecto destacado es la necesidad de fortalecer metodologías que conecten, de manera simultánea, diversos contenidos o materias, otorgando a los procesos formativos una visión de

integralidad, complejidad y apertura. Con esto, la Revista Alquimia Educativa, Volumen XII, invita a revisar y ponderar la relevancia y los alcances de lo expuesto.

ARTÍCULOS

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 12 Núm. 1 / 2025

TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES EN EL NIVEL SUPERIOR. ANÁLISIS COMPARADO DE CARRERAS DEL IES GOBERNADOR JOSÉ CUBAS

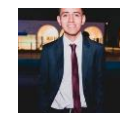
Esp. Claudia Fabiola Montes Sobelvio
IES Gobernador José Cubas
profmontesclaudia@gmail.com



Lic. Ivanna Lorena Juárez
IES Gobernador José Cubas
ivannalor@gmail.com



Prof. Luis Alberto Décima Acosta
IES Gobernador José Cubas
Luisdecima1960@gmail.com



RESUMEN

El presente trabajo corresponde al avance de investigación desarrollado en el marco de una propuesta del INFoD, en colaboración con el IES Gobernador José Cubas, - Valle Viejo, Catamarca-. Donde se realizó un estudio de casos sobre las trayectorias estudiantiles en dos carreras, pertenecientes a la oferta académica de la institución; la selección obedece a que mientras una carrera ha concluido su primera cohorte de egresados, la otra, luego de más de 20 años, con modificaciones en el transcurso, se encuentra en riesgo de cierre.

El equipo de investigación inicialmente estuvo conformado por un estudiante avanzado —actualmente egresado— y tres docentes, con permanencia en las carreras, de más de diez años. Se pretende identificar los factores que actúan como obstáculos en las trayectorias estudiantiles, reflexionar sobre distintas problemáticas asociadas y generar un diagnóstico que resulta de suma importancia, al constituirse en insumo para la formulación de futuros planes estratégicos que contemplen acciones de acompañamiento, con el fin de mejorar las condiciones de desarrollo, sostenibilidad de las carreras y fortalecimiento a las trayectorias estudiantiles.

El presente artículo se constituye como avance de investigación de estudio de casos, de tipo descriptivo - explicativo y con enfoque mixto, considerando que la interrupción de las trayectorias en la educación superior responde a una multiplicidad de dimensiones, que van desde lo individual (material y subjetivo), institucional (comportamientos institucionales), contextual (político, histórico, geográfico, económico)

PALABRAS CLAVE: Trayectorias estudiantiles, políticas educativas, desigualdades estructurales, nivel superior.

ABSTRACT

This paper presents research progress developed within the framework of a proposal by the INFoD, in collaboration with the IES Gobernador José Cubas (Valle Viejo, Catamarca). A case study was conducted on student trajectories in two of the institution's academic programs. This selection was based on the contrast between one program that has recently graduated its first cohort, and another that, after more than 20 years (with modifications over time), is at risk of closure.

The research team initially comprised one senior student (now a graduate) and three faculty members, each with over ten years of experience within these programs. The study aims to identify factors acting as barriers to student trajectories, reflect on associated issues, and generate a crucial diagnosis. This diagnosis will serve as a key input for formulating future strategic plans that include support actions, ultimately seeking to improve development conditions, ensure program sustainability, and strengthen student trajectories.

This article presents the preliminary findings of a descriptive-explanatory case study, utilizing a mixed-methods approach. It is grounded in the understanding that the interruption of trajectories (attrition) in higher education is attributable to a multiplicity of dimensions, ranging from the individual (both material and subjective) to the institutional (institutional behaviors) and the contextual (political, historical, geographical, and economic).

KEYWORDS: Student trajectories, educational policies, structural inequalities, higher education.

INTRODUCCIÓN

La intención de este artículo, consta de presentar un avance de la investigación realizada durante el periodo 2023-2025, en el marco de una convocatoria efectuada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), donde el Instituto de Educación Superior Gobernador José Cubas (IES) es seleccionado. La mencionada institución lleva 43 años de ejercicio en la formación superior, tiempo durante el cual los sujetos que la han habitado han vivido múltiples y diversas trayectorias, donde el ingreso, tránsito y egreso ha sido una experiencia particular. Donde lo colectivo incluye una gran parcela de estudiantes que han desertado en el camino y de los que poco se sabe, excepto que abandonaron las aulas.

El IES cuenta con una oferta académica de nueve carreras, entre las cuales encontramos cuatro tecnicaturas y cinco profesados. Las dos carreras seleccionadas para la investigación son de formación docente, eligiendo dos planes distintos del Profesorado en Tecnología: 2004 y 2014

(con cuatro años de duración) y, el único plan vigente, de Ciencias de la Educación de 2015 (de cinco años de duración).

En el contexto de los procesos educativos contemporáneos, el análisis de la movilidad y permanencia de los estudiantes en las instituciones de educación superior constituye uno de los fenómenos más complejos y relevantes. Por ello la investigación se inscribe en las tensiones estructurales y contextuales, así como en la persistente desconexión entre los altos niveles de ingreso y los bajos índices de egreso, fenómeno que evidencia la presencia de obstáculos multifactoriales que afectan la continuidad de los estudios y, por ende, la sostenibilidad del sistema de formación docente.

El estudio de casos de carácter cualitativo busca comprender las causas que propician el abandono, la interrupción y los bajos índices de egreso en dos carreras con características y trayectorias diferentes y que, aun así, comparten desafíos. La elección de estos casos responde a la necesidad de analizar las disparidades y similitudes en las trayectorias estudiantiles, considerando tanto aspectos institucionales como factores políticos, socioeconómicos, culturales y personales; así como responder a una necesidad institucional.

En este escenario, es menester analizar las políticas educativas y las desigualdades sociales que emergen como un eje para comprender la fragmentación en las trayectorias estudiantiles, afectadas por condiciones socioeconómicas, responsabilidades familiares, restricciones horarias y precariedad de recursos, que constituyen obstáculos -en algunos casos- insoslayables.

La evidencia empírica proviene de un enfoque metodológico mixto, donde se realiza un relevamiento de datos institucionales (observación participante, análisis documental, entrevistas, grupos focales, encuestas), así como un análisis documental de informes de organismos nacionales y estudios específicos, entre ellos el realizado por Templado y Rabossi, donde se plantea que la brecha en el acceso y la egresividad en el nivel superior es significativa, afectando principalmente a los estudiantes provenientes de sectores vulnerables, quienes enfrentan mayores obstáculos en la continuidad de sus estudios.

Para abordar la temática de las trayectorias estudiantiles, este trabajo se posiciona desde un marco teórico que combina dos aportes fundamentales, en tanto permiten comprender la complejidad y multidimensionalidad de estos procesos. En primer lugar, se parte de la conceptualización de Pierre Bourdieu, quien define las trayectorias como “la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (1997: 82). Las trayectorias refieren a procesos dinámicos, fragmentados y contextualizados que reflejan las relaciones de poder, las inversiones en capital social y cultural, y las desigualdades estructurales que condicionan las posibilidades de movilidad y permanencia en el sistema educativo.

Consecuentemente, se incorpora la distinción propuesta por Flavia Terigi (2008) de las trayectorias teóricas o ideales y de las trayectorias reales o diversas. Las primeras corresponden a recorridos considerados en los modelos oficiales que siguen una progresión lineal y predeterminada en los tiempos establecidos por la organización escolar. En contraste, las trayectorias reales reflejan la heterogeneidad y particularidad de las experiencias escolares de los estudiantes, quienes transitan en condiciones diversas enfrentándose a obstáculos, interrupciones y desvíos que distorsionan la lógica lineal del esquema formal. Esta distinción es particularmente relevante en contextos de vulnerabilidad social, donde los procesos

educativos no se ajustan a los recorridos previstos. Desde esta perspectiva, se comprenden las trayectorias no como simples caminos prediseñados, sino como procesos en constante cambio, lo que requiere, un análisis que considere la estructura y las reglas del sistema, así como las experiencias particulares de los estudiantes. La interacción entre las condiciones estructurales y las experiencias individuales define las trayectorias como procesos complejos y heterogéneos.

La problemática del abandono, por tanto, no es susceptible de ser interpretada desde una lógica lineal o exclusiva del sujeto, sino que demanda una mirada integral que tenga en cuenta las relaciones entre los diferentes actores, las políticas públicas, las instituciones educativas y los condicionantes sociohistóricos que los atraviesan. La incorporación de esta doble dimensión —ideal y real—, y el reconocimiento de las trayectorias como procesos en constante transformación, resulta indispensable para diseñar intervenciones efectivas dirigidas a reducir la deserción y promover trayectorias más equitativas.

PLANTEO DEL PROBLEMA

El análisis de las trayectorias estudiantiles en la educación superior implica poner en cuestión las prácticas docentes y las circunstancias institucionales que las condicionan, atraviesan y constituyen. En este abordaje, la experiencia de quienes integran el cuerpo docente del IES Gobernador José Cubas revela que las dificultades y desafíos en los procesos de formación están presentes de manera recurrente en diferentes instituciones de la región, sugiriendo una problemática de política educativa y, como tal, de carácter estructural, que trasciende los límites de cada institución en particular.

Una de las principales dificultades detectadas en el avance de la investigación reside en la significativa diferencia entre los niveles de ingreso y egreso en dichas carreras, así como lo poco sistemático del registro, no solo de los factores que inciden en la discontinuidad, sino de la discontinuidad misma del alumnado. Los datos indican que, sólo entre un 10% y un 30% de los ingresantes logran culminar sus estudios, manifestando un elevado índice de desgranamiento y deserción a lo largo del recorrido académico. Este fenómeno no resulta aislado ni espontáneo, sino que refleja la existencia de múltiples obstáculos que impactan en la continuidad educativa, incluyendo discontinuidades temporales, suspensiones y abandonos definitivos. La complejidad de esta problemática trasciende los aspectos institucionales, pues se encuentra estrechamente vinculada a las condiciones socioeconómicas, culturales y personales de los estudiantes, las cuales operan como determinantes en la configuración de sus trayectorias.

Entre el 2008 y el 2015, el INFoD realizó un estudio de cohortes de carreras de formación docente inicial que demostró que el 55% de los estudiantes interrumpe su cursado en el primer año y el 19 % en el segundo año, siendo fluctuante el resto.

En relación con las condiciones socioeconómicas, el estudio realizado por Templado (2022) sobre la *Desigualdad educativa en el nivel superior del Observatorio de Argentinos por la educación*, basado en la Encuesta Permanente de Hogares, señala que la desigualdad social es uno de los principales factores que obstaculizan el acceso y la permanencia en el nivel superior. La brecha en el nivel de ingreso, las responsabilidades familiares, el trabajo y las condiciones de infraestructura educativa constituyen obstáculos concretos que limitan la participación y continuidad de los estudiantes provenientes de sectores vulnerables. El trabajo registra que de

cada diez jóvenes pertenecientes a sectores vulnerables, solo uno logra acceder a la universidad, mientras que, en los segmentos de mayores recursos, la proporción aumenta a cinco de cada diez. En el nivel superior no universitario, estas cifras también reflejan desigualdades significativas, sólo el 17,5% de los jóvenes de bajos recursos continúa sus estudios, comparado con un 52,3% en los grupos de mayores ingresos.

Adicionalmente, la información estadística revela que, en muchos casos, los estudiantes que ingresan a estas carreras pertenecen a sectores socioeconómicos que enfrentan múltiples desafíos, incluyendo la necesidad de compatibilizar trabajo, responsabilidades familiares y estudio en horarios restringidos. La escasa oferta de horarios accesibles y la insuficiente adaptación de los recursos institucionales profundizan las dificultades para sostener la participación activa en los procesos formativos.

Entre otros factores determinantes en los procesos de ingreso y permanencia en la educación superior, se encuentran las condiciones previas del nivel secundario, particularmente en relación con las habilidades, conocimientos y capacidades que los egresados poseen. La evidencia señala que un volumen significativo de estudiantes que ingresa a las instituciones de formación docente proviene de una escuela secundaria que, en muchos casos, explicita deficiencias estructurales y formativas. La insuficiente atención a las necesidades específicas del ingreso y la continuidad de estos estudiantes contribuye a una problemática constante en los sistemas de formación docente, afectando la calidad de la formación y la sostenibilidad del ciclo formativo.

En este contexto, Rabossi (2023) subrayó que, si bien aproximadamente seis de cada diez jóvenes egresados del nivel secundario logran completar esa etapa, su trayectoria hacia la continuidad en la educación superior se ve condicionada por una estructura de retención que resulta deficiente y por una formación secundaria que, en muchas ocasiones, no proporciona las condiciones necesarias para garantizar un ingreso exitoso.

La persistente desconexión entre la secundaria y la educación superior refleja una problemática estructural que requiere de políticas específicas y acciones sistemáticas orientadas a mejorar los procesos de articulación, desde una perspectiva que considere las particularidades de los contextos sociales y culturales de los jóvenes.

Por otra parte, en los institutos de formación docente, la realidad se presenta aún más compleja. Estos espacios acogen a un colectivo de estudiantes provenientes en su mayoría de contextos vulnerables, en los que el nivel secundario, en muchas ocasiones, no les ha brindado habilidades ni capacidades fundamentales para el cursado de estudios superiores. Los estudiantes que ingresan, en buena parte, exhiben déficits en competencias básicas, en habilidades metacognitivas y en capacidades de gestión del estudio que son esenciales para afrontar los desafíos del nivel superior. Además, se observan casos de estudiantes que han interrumpido sus estudios y que, por diversas razones, retoman su formación años después de su egreso del secundario, enfrentándose a un escenario marcado por la discontinuidad y las dificultades de reinserción académica. La repetición de trayectorias fragmentadas, junto con los obstáculos socioeconómicos y personales, refuerza la vulnerabilidad de estos estudiantes y su riesgo de abandonar o no completar la carrera.

La insuficiente articulación entre los niveles educativos y las barreras que enfrentan los estudiantes en sus trayectorias iniciales evidencian la necesidad de repensar los marcos de intervención pedagógica, institucional y política, orientados a garantizar no solo el acceso, sino

también la permanencia, la formación de calidad y la egresividad efectiva en el sistema de formación docente

Con el objetivo de conocer lo que obstaculiza y relentiza las trayectorias de los estudiantes de nivel superior, se tomó como referencia a dos carreras de formación docente, ya que en la última década se presenta como fenómeno recurrente que sus matrículas tanto iniciales como finales, sean significativamente inferiores a las de las tecnicaturas.

Por un lado, el Profesorado en Educación Tecnológica permite analizar el inicio y cierre de plan de estudios 2004, y el inicio de otra cohorte con la actualización de plan 2014 que, tras once años de vigencia, amenaza nuevamente con un cambio y/o posible cierre. Por otro lado, el Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación (plan 2015) permite analizar la primera cohorte de egresados con la implementación de una extensión atípica -de cinco años- y frente a la amenaza/oportunidad de reestructuración curricular al disminuir los años de cursada, adecuándose a las nuevas normativas nacionales.

La naturaleza de ambas carreras presenta ciertas polaridades que resultan atractivas para una investigación comparativa. A su vez, permiten identificar cómo, dentro de esas disparidades, se teje un entramado de factores que condicionan las trayectorias de los estudiantes. Mientras la primera carrera es multinivel, sin habilitación para el nivel superior, la segunda se orienta a la formación del nivel secundario y nivel superior, habilitando otros campos laborales.

Las instituciones de nivel superior no universitario se constituyen como espacios elegidos por quienes transitan trayectorias educativas que se apartan de la norma o de lo establecido por el sistema. Estas instituciones brindan oportunidades que muchas veces no están disponibles en el ámbito universitario, especialmente por no contar con franjas horarias accesibles a las particularidades de estudiantes que son padres, trabajadores o atraviesan diversas situaciones personales.

Estas instituciones al no solo acoger trayectorias lineales se configuran también como espacios cuyo capital cultural se manifiesta en los sujetos de formas diversas, y no siempre valoradas en el reconocimiento de los dispositivos de validación académica tradicionales.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son los principales factores afectivos, socioeconómicos, culturales y académicos que obstaculizan la continuidad y permanencia de los estudiantes en las carreras de formación docente en el IES Gobernador José Cubas?
- ¿De qué manera las modificaciones en los planes de estudio y las características específicas de las carreras influyen en las trayectorias académicas, ingreso, interrupciones, permanencia y egresos de los estudiantes?
- ¿Cuál es el impacto de las desigualdades sociales y las condiciones prácticas (horarios, responsabilidades familiares, trabajo) en los procesos de ingreso, continuidad y egreso de los estudiantes en estas carreras?
- ¿De qué manera los dispositivos de acompañamiento y control institucional son determinantes para la permanencia y egreso de los estudiantes?

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

1. ASPECTOS NORMATIVOS

En el contexto educativo actual, los marcos normativos cumplen un rol fundamental como instrumentos que orientan, regulan y sostienen las trayectorias estudiantiles. Estas normativas no solo definen derechos y obligaciones, sino que promueven condiciones institucionales que favorecen la permanencia, el egreso y la movilidad de los estudiantes en los diferentes niveles y modalidades del sistema. Ahora bien, resulta relevante realizar un análisis de las normativas que en el nivel superior se han modificado por actualización de enfoques pedagógicos y demandas sociales.

En el año 1995 fue sancionada la, aún vigente, *Ley de Educación Superior* N° 24.521 que sostenía que se debía profundizar en la democratización de la Educación Superior. En el año 2007 la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 30 resalta la necesidad de que cada institución superior elabore sus propias normas que garanticen el sostenimiento de la formación docente. Un año después, la Resolución del CFE N° 72 presenta en Anexo II *Criterios para la elaboración de la normativa jurisdiccional en materia de Régimen Académico Marco para las carreras de Formación Docente*, disponiendo que cada jurisdicción sancione el Régimen Académico Marco (RAM), que estipula que cada instituto elabore su propio Régimen Académico Institución (RAI) sin contradecir al anterior, identificando y registrando las particulares de la institución que debe atender respecto al ingreso, trayectoria formativa, permanencia y promoción y disposiciones complementarias de los estudiantes. En el año 2011, la Resolución del CFE N° 140 establece los Lineamientos Federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador, mencionando que cada provincia debe elaborar sus planes de gobierno y parámetros de evaluación específicos contemplando como compromisos la elaboración del Régimen Académico Marco (RAM), Reglamento Orgánico Marco (ROM), Reglamento de prácticas docentes y Diseños curriculares. Por otro lado, también menciona lo que cada instituto debe realizar: Desarrollo de dispositivos de acompañamiento a la trayectoria formativa, Régimen Académico Institucional (RAI), Reglamento Orgánico Institucional (ROI) y convenios con escuelas asociadas; con amplio desarrollo sobre la organización interna de los institutos de formación docente.

En la Resolución Ministerial N° 170/15, se aprueba el RAM para los Institutos de Educación Superior de Formación Docente, Técnico, Artístico y Socio-humanísticos de la Provincia. También establece que cada institución formadora elabore su propio RAI, basado en el RAM y con previa autorización de la Dirección Superior para su implementación. En el año 2017 se deroga el RAM aprobado por Resolución N° 170/15 y se aprueba el nuevo Régimen con Resolución N° 004, por ciertas falencias detectadas, informando dentro de sus considerandos, que se veían resentidos los derechos y obligaciones generando inconvenientes en estudiantes y responsables institucionales.

Este apartado visibiliza cómo la evolución normativa analizada apunta a una contextualización de las políticas educativas, reconociendo que el sostenimiento de las trayectorias requiere de dispositivos institucionales específicos que se ajusten a las realidades locales, más allá de la prescripción general.

1. 1. PLANES DE ESTUDIO

Luego de 30 años de la *Ley de Educación Superior* N° 24.521/95, se presenta este artículo como avance de investigación centrado en dos carreras de nivel superior:

a) Profesorado para el Tercer Ciclo del EGB y Educación Polimodal en Tecnología (Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 2.286/04), el cual fue modificado en 2014 y pasó a denominarse Profesorado de Educación Tecnológica (Por Resolución Ministerial N° 117/14). Esta carrera se constituye en una propuesta multinivel que habilita su ejercicio en nivel inicial, primario y secundario (Resolución N° 74/08) con cuatro años de formación.

b) Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación (Por Resolución Ministerial N° 624/15), con cinco años de formación, cuya primera cohorte inicia en el año 2019.

Los planes de estudio y los diseños curriculares no son meramente organizadores de contenidos, sino que definen el tipo de profesional que se busca formar y las condiciones para que ese proceso sea transformador. La modificación de los planes de estudio responde generalmente a una necesidad de actualización académica, social, institucional o normativa.

En el 2008, se realiza un avance en la reformulación de los Diseños Curriculares: lineamientos nacionales, jurisdiccionales y dispositivos sobre evaluación. Si bien cada Instituto de Educación Superior presenta particularidades que responden a lo contextual y a lo institucional, dicha reformulación marca un progreso en el plano educativo.

1.2 EL REGLAMENTO ACADÉMICO INSTITUCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA ACOMPAÑAR LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES

La creación de un reglamento o régimen académico propio por parte de cada instituto no solo fortalece la gestión educativa, sino que se convierte en una herramienta fundamental para acompañar, comprender y mejorar las trayectorias estudiantiles, ya que brinda un marco normativo claro y contextualizado (que atiende a la comunidad educativa específica de la institución respetando su identidad); favorece la equidad y transparencia de los diversos procesos académicos, incluido la evaluación; promueve el reconocimiento de las distintas trayectorias considerando los reingresos, las discontinuidades, acreditaciones parciales, acompañamientos, entre otros; articula acciones pedagógicas y administrativas facilitando la toma de decisiones ante casos de inscripción, equivalencias, regularidad y promoción; impulsa la mejora institucional continua, ya que se convierte en un dispositivo clave para evaluar propuestas y redefinir estrategias.

En el año 2019 la Dirección de Educación Superior de la Provincia aprueba el RAI del IES, Disposición N° 103. En el mismo, sobre el ingreso, se establecen principios de acceso, instancias de inscripción y estrategias de acompañamiento. Sobre la trayectoria formativa, se mencionan los requisitos académicos y la participación estudiantil. Sobre la permanencia y promoción, se establece la continuidad de los estudiantes, tutorías, disciplinas, bases generales pasible de sanción, obligaciones del alumno y del docente, sistema de evaluación, acreditación y cursado, condición del estudiante regular y promocional para aprobar un espacio curricular, condición del estudiante libre, condición de los cursantes a prácticas y residencias, condición de recursantes, condición de estudiantes regulares especiales, correlatividades, equivalencias, comisión evaluadora para exámenes finales, turnos de exámenes ordinarios y extraordinarios.

Sobre condiciones generales, menciona cambio de plan de estudio o cierre de carrera, cambio de institución o pase y sistema de selección de abanderados.

Por lo descrito se infiere que el régimen en cuanto a estructura es bastante completo. Sin embargo, dadas las necesidades actuales, se debería repensar la reestructuración contemplando las políticas de inclusión educativa que no suele tratarse en el nivel superior, y que demanda una resignificación de escenario. Que contemple también lo que recientemente se exige en la Resolución N° 476/24 del CFE sobre Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, que además incluye el trabajo bimodal, entre otros.

Contemplar lo normativo no es simplemente cumplir con reglas; es construir marcos que hagan posible acompañar trayectorias diversas con criterios de justicia, coherencia y mejora continua, con miras al progreso y a la calidad educativa.

Uno de los aportes fundamentales del RAI consiste en garantizar el desarrollo progresivo de las prácticas, entendidas como procesos significativos desde el primer año de formación. Este enfoque reconoce la importancia de construir conocimiento en torno a dimensiones clave como el contexto, la institución, el currículum, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Si bien existen cuestionamientos en torno al sistema de correlatividades, las prácticas requieren continuidad, dado que implican una construcción progresiva y significativa de saberes, así como la apropiación de producciones que demandan madurez en el aprendizaje y autonomía por parte del estudiante. En este sentido, el RAI contempla la posibilidad de que quienes acceden a la residencia docente puedan cursarla con hasta dos unidades curriculares correlativas pendientes de acreditación, con el propósito de facilitar el cursado sin obstaculizar las trayectorias formativas. No obstante, dichas unidades deberán ser aprobadas antes de la finalización del proceso de práctica. Por otro lado, en el caso de ingresantes a primer año, se contempla una extensión de hasta veinte días posteriores al cursado de la práctica para completar el proceso formativo, reconociendo que algunas instancias pueden requerir más tiempo o mayores exigencias para la adquisición o fortalecimiento de saberes.

En relación con el sistema de evaluación, la promoción constituye una condición mediante la cual el estudiante acredita un espacio curricular sin necesidad de rendir un examen final. En este marco, la exigencia de que todas las prácticas se acrediten exclusivamente por promoción resulta adecuada, dado que implican un hacer constante que no puede ser evaluado en una única instancia ni diferido a años posteriores al cursado, como ocurre en otras unidades curriculares teóricas.

El RAI profundiza y desarrolla aspectos contemplados en el RAM, como los mencionados anteriormente. No obstante, respeta la importancia de la correlatividad en las prácticas y la exigencia de promoción en las mismas. Es importante destacar esta cuestión, ya que suele constituir un obstáculo en el proceso formativo de los estudiantes. En caso de no aprobar la práctica, deben recurrirla obligatoriamente al año siguiente, situación que muchos perciben como una *pérdida de año*, según lo expresado en los encuentros realizados con grupos focales. Ante esta problemática, el RAI incorpora una disposición particular que beneficia a quienes no logran acreditar la residencia docente, reconociendo la incidencia de diversos factores — incluso personales— en el desempeño académico. En estos casos, se contempla la posibilidad de extender el cursado por un cuatrimestre adicional, con el propósito de completar el proceso formativo o fortalecer los saberes necesarios para su acreditación.

Por otro lado, el RAI estipula la implementación de tutorías como estrategia para fortalecer la permanencia de los estudiantes en las carreras. Estas se conciben como espacios de orientación

académica y se desarrollan en modalidad híbrida. Actualmente, la rectoría del IES ha designado a un docente en disponibilidad para atender las consultas de aquellos estudiantes que requieren apoyo específico en lectoescritura.

Asimismo, se encuentra autorizada la participación de estudiantes avanzados en tareas de tutoría, destinadas a quienes lo soliciten. En el año 2024, se llevó a cabo un proyecto orientado al fortalecimiento de técnicas de estudio, formulado por estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación. Por otra parte, en el año 2023, en el marco de un proyecto del INFoD bajo la línea *Trayectorias Estudiantiles*, se desarrolló un acompañamiento específico para el período de ingreso. Sin embargo, dicha línea dejó de estar disponible a partir de 2024.

Desde la institución se reconoce que no existe presupuesto para cubrir salarios ni gastos asociados a este tipo de iniciativas. A nivel provincial, tampoco se advierte una priorización del fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles, ya que no se registra inversión en este sentido. En consecuencia, cada proyecto depende exclusivamente de la voluntad del docente, quien debe asumir estas tareas de manera ad honorem, lo que, dadas las condiciones, suele desalentar su participación.

En el nivel superior, el marco normativo no solo organiza la vida académica, sino que también incide en cómo se comprenden y gestionan las trayectorias estudiantiles. Por eso, revisar el mismo desde una perspectiva de derechos es clave para favorecer trayectorias sostenidas. Las trayectorias no se comprenden sólo desde la normativa, sino en cómo ésta se entrecruza con los diseños curriculares, las configuraciones didácticas y los dispositivos de acompañamiento institucional.

2. DESARROLLO CURRICULAR Y ANÁLISIS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

El análisis del desarrollo curricular en el nivel superior, requiere de un ejercicio consciente de contemplar las dimensiones éticas, políticas y pedagógicas, integrando prácticas efectivas en la organización de contenidos, metodologías y evaluaciones, así como las condiciones sociales que configuran los procesos educativos. Esto cobra mayor relevancia en contextos caracterizados por trayectorias discontinuas, abandono y condiciones socioeconómicas desfavorables, donde es requerida una perspectiva que vaya más allá de la organización de contenidos, metodologías y evaluaciones. De tal modo, desde una visión crítica, el currículo no se concibe como un conjunto neutro de saberes, sino como un espacio de construcción social y política donde se articulan relaciones de poder, identidades y hegemonías culturales (Pérez Gómez, 2009: 266).

En la educación en general, y en particular en el nivel superior, el currículo se vuelve un campo en el que se reproducen desigualdades estructurales, que impactan directamente en las posibilidades de permanencia y egreso de los estudiantes, generando posibles trayectorias fragmentadas y discontinuas. La configuración curricular bajo estas condiciones, frecuentemente marcada por propuestas estandarizadas y homogeneizadoras, refuerza barreras de ingreso, permanencia y egreso, obstaculizando la participación real de estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables y generando un efecto de exclusión que reproduce las desigualdades sociales.

Desde una perspectiva que concibe la justicia curricular como un principio orientador, Michael Connell sostiene que es fundamental generar condiciones que promuevan la igualdad de oportunidades y la valoración de la diversidad de los saberes y culturas de los estudiantes.

Para que exista la justicia curricular, es necesario que las instituciones revisen sus prácticas, contenidos y formas de evaluación con el fin de garantizar un acceso efectivo al aprendizaje, una participación activa que respete las identidades culturales y sociales, y posibilidades reales de culminar los estudios en condiciones de equidad (2008: 3).

La homogeneización curricular refuerza las brechas sociales y limita las potencialidades de reconocimiento y empoderamiento de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, perpetuando su exclusión y deslegitimación social.

A partir de esta mirada, es imprescindible que el desarrollo curricular contemple prácticas pedagógicas que dialoguen con las experiencias de los estudiantes, promoviendo su participación activa, reconociendo sus saberes previos y articulando contenidos con las problemáticas sociales y culturales que enfrentan.

La justicia curricular, no se limita a la distribución equitativa de recursos y contenidos, sino que implica transformar las relaciones pedagógicas para fomentar capacidades críticas, autonomía y protagonismo de los estudiantes en sus trayectorias educativas. En el año 2015, Silvina Gvirtz, escribe que la incorporación de saberes locales, culturales y sociales en los diseños curriculares no solo enriquece la enseñanza, sino que también contribuye a construir identidades académicas y sociales cohesionadas y críticas, capaces de desafiar las condiciones de exclusión y marginación.

La justicia curricular, en este marco, debe promover estrategias flexibles, contextualizadas y que valoren la diversidad social, diseñando acciones que acompañen a los estudiantes en sus itinerarios formativos, minimizando riesgos de interrupciones y facilitando su integración social y cultural en la comunidad académica.

2. 1. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

Los diseños curriculares de los profesados de Educación Superior en Ciencias de la Educación y en Educación Tecnológica, si bien responden a los marcos normativos y a las orientaciones nacionales y provinciales, contienen elementos que pueden influir significativamente en los niveles de abandono, desgranamiento e intermitencia en las trayectorias de los estudiantes del IES.

Es factible leer en el diseño curricular del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación que está centrado en promover una comprensión crítica del proceso educativo, reconociendo que “el currículo debe posibilitar la reflexión sobre las prácticas y las condiciones sociales que afectan nuestras instituciones educativas” (Ministerio de Educación, 2015: 15). Sin embargo, la configuración actual de la estructura curricular del Plan 2015 para el tránsito de este trayecto formativo se aleja de este objetivo, debido a la escasa articulación vertical de sus prácticas pedagógicas y la superposición de contenidos entre espacios curriculares de índole similar. Por este motivo, si no se articula con prácticas pedagógicas sensibles a las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, se profundizan las brechas existentes contribuyendo a procesos de desinterés y deserción académica.

Por su parte, el currículo del Profesorado en Educación Tecnológica manifiesta priorizar la alfabetización digital y el uso de TIC como competencias clave para la formación docente (Ministerio de Educación, 2014); sin embargo, tanto el enfoque, como los contenidos y la metodología han quedado relegados en el vertiginoso cambio tecnológico de la última

década. La propuesta del currículo señala que “la transmisión y apropiación de la cultura tecnológica requiere entender la complejidad de su proceso de enseñanza y que esto implica una acción que tenga en cuenta las particularidades de los sujetos y sus contextos” (Ministerio de Educación, 2014: 4). Sin embargo, en la práctica, esta orientación queda en un plano teórico si no se traslada a estrategias pedagógicas contextualizadas reales. La falta de articulación entre contenidos, recursos disponibles (tanto personales del alumno como institucionales) y condiciones sociales favorece la desvinculación de los estudiantes incrementando las posibilidades de interrupciones en sus trayectorias académicas.

Al analizar los diseños curriculares de los profesorados que datan de 2004 y 2014, se evidencian enfoques pedagógicos que requieren actualización urgente. Incluso, en sus contenidos específicos, los planes de estudios y diseños curriculares no incluyen unidades ni temáticas vinculadas a introducción al modelado 3D, robótica educativa, impresión digital, entornos inmersivos y simulaciones, tensiones entre técnica y política, la enseñanza en la educación a distancia o bimodalidad, entre otros.

El plan de estudios del Profesorado en Educación Superior en Ciencias de la Educación, aunque más reciente, también presenta vacancias temáticas que no corresponden con el perfil del egresado que propone. Por ejemplo, contempla la función de asesoría en su perfil profesional, pero no ofrece formación en inclusión educativa. Asimismo, la formación vinculada a la educación disruptiva resulta insuficiente. En síntesis, para las exigencias actuales, persisten vacíos formativos que los egresados¹ deberán suplir con formación autónoma.

Otra situación compleja que se presenta en el Profesorado Superior en Ciencias de la Educación surge al analizar los programas presentados por los docentes, donde no se evidencia la distinción que debería existir entre campos de formación. Algunos espacios curriculares como Didáctica General, que en otros profesorados integran el campo de formación general (contribuyendo a una buena enseñanza), en el profesorado de ciencias de la educación se constituye parte del campo de formación específica (es un contenido a enseñar). Como consecuencia del desdibujamiento de fronteras entre estos, los estudiantes que provienen de otras carreras docentes solicitan equivalencias bajo el supuesto de *que es lo mismo*, sin contemplar la especificidad de la formación de Ciencias de la Educación. Lo más preocupante de esta situación es que dichas equivalencias son, muchas veces, otorgadas por los docentes comprometiendo la formación del futuro egresado.

En la carrera del Profesorado en Tecnología, una de las problemáticas más significativas que se advierte es la escasez de recursos tecnológicos en la institución. La falta de equipamiento disponible para el uso de estudiantes y docentes traslada la responsabilidad al alumnado, que debe procurar, por cuenta propia, los dispositivos necesarios para desarrollar actividades académicas. Cuando esto no es posible, el proceso de cursado se ve considerablemente

¹ Cabe mencionar que los diseños curriculares de las carreras seleccionadas para la investigación son anteriores a lo que en el año 2018 se publica como Marco Referencial de Capacidades para la formación docente inicial, Resolución N° 337 del CFE, una herramienta valiosa para el fortalecimiento de la centralidad de las prácticas, donde las trayectorias formativas deben lograr el desarrollo de seis capacidades generales: dominar los saberes a enseñar, actuar conforme a las características de los modos de aprender de los estudiantes, dirigir la enseñanza y gestionar la clase, intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, intervenir en escenario institucional y comunitario y comprometerse con el propio proceso formativo. Lo que hoy debería asumirse en el proceso de desarrollo de las cajas curriculares y abordarse en las aulas en miras al perfil del egresado, pero que en ciertos casos se desconoce o no se trabaja.

afectado. Si bien los dispositivos móviles pueden facilitar ciertas tareas, su uso también está condicionado por el estado de funcionamiento y por las limitaciones técnicas que presentan. Aun en buenas condiciones, no logran cubrir todas las exigencias propias de la formación tecnológica. Por ejemplo, no permiten la conexión a proyectores, como los que se encuentran disponibles en la mayoría de las escuelas.

La clave es pensar el currículo no sólo como un conjunto de contenidos o habilidades técnicas, sino como un dispositivo que articuladamente dialogue con las condiciones de vida, saberes previos y necesidades de los estudiantes, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas, participativas y contextualizadas.

2. 2. ANÁLISIS DE CORRELATIVIDADES

Los diseños curriculares de los profesorados en Ciencias de la Educación y en Educación Tecnológica presentan en su estructura correlatividades que estipulan el orden de los contenidos y acciones formativas en una secuencia lineal y jerárquica. Si bien, busca garantizar una progresión lógica y coherente en los aprendizajes, en la práctica esto puede devenir en un factor que limita la autonomía del estudiante.

En este marco, las correlatividades rígidas que establecen un orden único y cerrado pueden configurar un dispositivo normativo que, en lugar de promover la flexibilidad y la adaptabilidad, refuerzan procesos de exclusión, particularmente cuando las condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes impiden cumplir los cronogramas previstos.

La rigidez en las correlatividades y en los dispositivos curriculares puede generar *cuernos de botella*, en tanto que las trayectorias se ven afectadas por una organización que no contempla la diversidad de ritmos, intereses y circunstancias de los estudiantes (Morelli & Iturbe, 2018), que cuando no logran cumplir con los requisitos en los tiempos estipulados se sienten atrapados, sin opciones alternativas que les permitan continuar y finalizar sus estudios. El desafío está en reconfigurar estos dispositivos y políticas curriculares para que puedan sostener y promover trayectorias más horizontales, inclusivas y ajustadas a las diversidades existentes, fortaleciendo así las posibilidades de permanencia y egreso de todos los estudiantes.

Cabe señalar que se reconoce la necesidad de mantener el sistema de correlatividades como parte del proceso formativo de los estudiantes. No obstante, resulta pertinente revisar qué asignaturas se consideran necesarias y cuáles podrían identificarse como prescindibles dentro de dicho sistema. Por ejemplo, en el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación, se observa que la asignatura Didáctica Específica —de segundo año y perteneciente al campo de formación específica— tiene como correlativa a Introducción a la Filosofía —de primer año y correspondiente al campo de formación general—. Tras analizar el diseño curricular, se considera más adecuado establecer como correlativa a Didáctica General, también de primer año, por su mayor pertinencia conceptual y metodológica.

¿Qué se cuestiona? La inclusión de una correlativa que no resulta necesaria para el abordaje de los contenidos de la asignatura en cuestión. El desconocimiento de lo trabajado en Introducción a la Filosofía no representa un obstáculo para el desarrollo de Didáctica Específica. En cambio, otras asignaturas como Filosofía de la Educación, que sí guardan una relación más directa, no

figuran como correlativas, lo que evidencia una falta de coherencia en la articulación del plan de estudios.

Esta situación se replica en otras unidades curriculares de la carrera y también en el Profesorado de Educación Tecnológica, lo que sugiere la necesidad de revisar integralmente los criterios de correlatividad para garantizar una articulación más lógica y formativa entre los espacios curriculares.

3. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DESDE LAS RELACIONES ENTRE FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL, OBLIGATORIEDAD Y DESERCIÓN

La configuración y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, son determinantes en el sostenimiento y la consolidación de las trayectorias estudiantiles. La falta de obligatoriedad en el nivel plantea desafíos e interrogantes sobre la relación entre la estructura institucional, las prácticas pedagógicas y la permanencia de las y los estudiantes.

Las instituciones educativas suelen ser definidas como ambientes de aprendizaje que preexisten a los sujetos, pero pensarlo solo de esta manera implicaría mucho más que una simplificación, ya que desde disímiles campos teóricos como la ecología, arquitectura, geografía y pedagogía se abordan como algo complejo, dinámico y diverso. El ambiente refiere no sólo al espacio físico, sino también a lo biológico y sociocultural. En este sentido, las instituciones son organismos vivos que trascienden lo burocrático y la cultura de papeles, por lo que no se las puede seguir exculpando de los modos en que habilitan a los sujetos y las formas en que permiten o promueven la expulsión de esos mismos, cuando no responden a lo esperado.

Desde una perspectiva crítica, Tiramonti destaca la importancia de comprender las instituciones como espacios de producción de subjetividades y relaciones de poder, mientras que Frigerio y Duschatzky aportan análisis sobre la configuración del discurso institucional y su impacto en los procesos de exclusión y desintegración de las trayectorias educativas.

En el capítulo *De Huidas y Fugas*, del libro *Escuelas en escena*, se hace referencia a lo que puede pasar con esos alumnos que desaparecen de las aulas y sobre los cuales nadie en la institución sabe adónde fueron ni por qué se fueron. Los ausentes son una *molestia* para el sistema, se debe informar de ellos, convertirlos en estadística y volcarlos en libros con nombres de colores - como *Onda Verde*, por ejemplo-, pero esto no los recupera, ni visibiliza. Aun así, puede ocurrir que esos ausentes vayan tomando otras formas de presencia de las que no habitan en las aulas tradicionales. “Desterritorializados, en tanto no están dentro del espacio típicamente escolar, los chicos construyen un nuevo territorio que se aloja en el encuentro. Los pibes se rescatan de sus propias ausencias al salir a buscarse...” (Duschatzky, 2028: 37).

Duschatzky se pregunta “¿Y si la fuga no es una mera huida? ¿y si es la creación de otro territorio?”. Y nosotros, en el marco de la investigación nos preguntamos ¿Seremos capaces los institutos de educación superior de encontrar otras formas de pasar lista, rompiendo el binomio presencia-ausencia? Ante estas preguntas, es importante reconocer que para muchos estudiantes la forma tradicional de estar en la escuela no es satisfactoria y que es hora de hacer lugar a este malestar. Es importante atender a las formas de alojar a los que huyen a través de nuevas estructuras curriculares donde los trayectos estén más relacionados con los intereses personales situados -tanto históricos como geográficos- y menos con la estructura estándar prediseñada por técnicos en educación.

Otro factor muy importante es superar los requisitos de la presencialidad, otrora baluarte de la buena escuela y el buen alumno, en esta contemporaneidad mediada por la tecnología es necesario considerar el valioso aporte de la educación híbrida.

La Resolución del CFE N° 476/24 cuando establece los nuevos *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial en Argentina*, con un enfoque especial en bimodalidad, reconoce el valor de la educación híbrida en la formación docente entendiendo que combina modalidades presenciales y remotas mediante plataformas interactivas. Este modelo busca ampliar las oportunidades educativas, promover el trabajo autónomo, sostener trayectorias formativas y fortalecer la transformación digital en la educación. También hace referencia a permitir que hasta un 50% de las actividades de las carreras de formación docente puedan realizarse en modalidad a distancia, considerando, luego de hacer un diagnóstico institucional e incluso jurisdiccional, las condiciones y recursos materiales y simbólicos existentes.

La formación práctica en el contexto de las residencias docentes debe mantenerse presencial, en línea con las normativas vigentes (artículo 75 inciso b de la *Ley de Educación Nacional*). Esta indicación, se pone en consideración de cada jurisdicción quien será la encargada de definir cómo distribuir la carga horaria entre presencial y distancia, atendiendo a sus condiciones particulares, considerando especialmente el contexto y los recursos tecnológicos disponibles.

3. 1. EL ROL DE LA TUTORÍA EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS

La orientación y la tutoría constituyen funciones institucionales y esto implica un trabajo colectivo que compromete al *Proyecto Educativo Institucional* (P.E.I.) y a todos sus actores.

La tutoría no sólo se limita a la orientación académica, sino que también implica un acompañamiento integral que considere aspectos emocionales, sociales y de construcción de proyectos de vida. En el nivel superior, esto puede traducirse en un acompañamiento que ayude a los estudiantes a identificar sus necesidades, gestionar su tiempo y recursos, y detectar signos temprano de dificultades, posibles riesgos de deserción o interrupciones (Frigerio, 2004).

La relación entre tutor y estudiante es fundamental para fortalecer la motivación, el compromiso, y favorecer un ambiente de confianza. La continuidad en el vínculo contribuye a reducir la sensación de aislamiento y a potenciar la participación activa.

La tutoría en la educación superior requiere un trabajo colaborativo en torno a la trayectoria que fortalezca la red de apoyo y facilite intervenciones oportunas y ajustadas a las necesidades del estudiante previniendo la deserción y el abandono.

3. 2. CULTURA INSTITUCIONAL

La cultura institucional, entendida como el conjunto de creencias, prácticas y sentidos compartidos que se establecen en el día a día, actúa como un mecanismo normativo que puede reforzar o cuestionar las prácticas de inclusión, apoyo y reconocimiento necesarios para garantizar la permanencia de los estudiantes en contextos vulnerables.

Desde esta perspectiva, fortalecer la cultura institucional, promoviendo un clima de respeto, diálogo y colaboración, resulta esencial para reducir las tasas de abandono, ya que crea un marco de referencia que favorece la construcción de identidades académicas y sociales que

alineen las expectativas del estudiantado con las prácticas institucionales. De este modo, la transformación cultural no solo implica ajustes en las políticas formales, sino también una modificación profunda en las prácticas cotidianas y en la percepción del rol de la institución como un espacio democratizador y promotor de la igualdad de oportunidades (De Certau, 2008). Por este motivo, moldear lo instituido y reconfigurar lo que la institución instituye forman parte de una misma lógica que puede potenciar la retención y el éxito de los estudiantes, especialmente en contextos de desigualdad social y cultural.

Actualmente, el IES atraviesa un proceso de regularización y reorganización orientado a garantizar el cumplimiento de las normativas que promueven la mejora de la calidad educativa, con el objetivo de favorecer el bienestar de los estudiantes. Esto surge como consecuencia de prácticas instituidas que, si bien se presentaban como mecanismos para facilitar la fluidez de las trayectorias estudiantiles, han derivado en diversas problemáticas. Entre ellas, se han detectado:

- Demoras en la emisión de títulos, ocasionadas por el incumplimiento del orden de correlatividades, lo que ha generado retrasos de varios años en su obtención.
- Dificultades en la continuidad de estudios, evidenciadas en producciones académicas con escasa formación conceptual y en instancias de exposición como los exámenes finales, cuya exigencia se ha visto reducida por el alto número de unidades curriculares acreditadas por promoción.
- Limitada o extemporánea presentación de programas de las unidades curriculares, lo que obstaculiza la gestión de trámites de equivalencia y afecta la transparencia académica.

Estas situaciones, han generado una percepción negativa respecto de los procesos académicos por parte del estudiantado, que en ocasiones tiende a forzar condiciones no alcanzadas con el fin de evitar *demorar* su formación. Tal como se ha mencionado previamente en relación con las prácticas que exigen acreditación exclusiva por promoción, incluso cuando no se ha logrado la aprobación correspondiente, se observa una tendencia a priorizar la obtención del título por sobre la consolidación de una formación sólida y pertinente.

En este contexto, se pierde de vista que la elección de una carrera implica asumir el compromiso de formarse para ejercer en un campo profesional específico. Sin embargo, las conductas se focalizan en aprobar unidades curriculares de manera acelerada, aun cuando no se hayan alcanzado los saberes necesarios para el ejercicio responsable de la docencia.

Como señala Terigi “las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (2008: 19); lo que no contempla la diversidad, la heterogeneidad ni los distintos ritmos de aprendizaje y condiciones particulares de los estudiantes.

En este contexto, el RAI se convierte en una herramienta indispensable para revisar las prácticas instituidas y eliminar aquellas que obstaculizan el trabajo académico y el rendimiento estudiantil. Actualmente, la Jefatura de Grado con apoyo y acompañamiento de rectoría del IES, se encuentra abocada a la revisión del RAI y a la elaboración de un Reglamento de Prácticas específico para la formación docente.

4. SUJETO DE LA EDUCACIÓN EN EL NIVEL SUPERIOR

El sujeto de educación, dentro del nivel superior, se compone por una mixtura de edades que en su mayoría superan los 18 años, abarcando: adolescentes, jóvenes, jóvenes adultos, adultos y adultos mayores.

Terigi (1996), plantea que los sujetos de la educación emergen y se conforman a partir de las situaciones educativas presentadas. Comprendiendo que los sujetos se encuentran influenciados no solo por sus situaciones educativas de origen -educación obligatoria-, sino también por las situaciones emergentes (entorno, sujetos e instituciones de nivel superior) dentro de los escenarios educativos donde se insertan.

En el nivel superior, los sujetos que a menudo encontramos poseen motivos diferentes (búsqueda o perfeccionamiento para el mundo del trabajo, adquisición de nuevo conocimiento vinculado a su profesión, interés personal, crecimiento profesional, ocupación del tiempo de ocio, hobbies, instancias de pos-jubilación, entre otros), por los cuales, deciden ingresar al mundo de la educación superior. Esta decisión, genera el encuentro de una gran diversidad de biografías y trayectos formativos particulares en las aulas.

La identidad estudiantil está fragmentada por las condiciones materiales y simbólicas. El oficio de estudiante, concretamente, es definido como el modo a través del cual los sujetos van aprendiendo estrategias, resistencias, formas de relacionarse con el saber, modos de sociabilidad y participación que cada uno/a va configurando en su ser y en la institución. Es una etapa donde, además de construir un oficio, se van conociendo las *nuevas* reglas del juego a partir de “experiencias de aprendizaje, de vinculación con los docentes, con los pares y con la propia institución” (Bracchi, 2016: 9).

En el nivel superior, la presencia de las familias en el acompañamiento de las trayectorias educativas es difusa y no presenta el mismo grado de involucramiento que en otros niveles del sistema. La figura del estudiante requiere, a su vez, una formación específica que facilite la aceptación y transición hacia una nueva etapa de autonomía y responsabilidad.

En este marco, los vínculos afectivos, la influencia del contexto y la construcción de un buen clima institucional se revelan como factores vitales para garantizar un recorrido académico estable, significativo y satisfactorio.

5. CONDICIONES ECONÓMICAS Y CONTEXTUALES

Las circunstancias socioeconómicas —como la vulnerabilidad, las condiciones de vivienda, el acceso a recursos y las responsabilidades familiares y laborales— influyen en la construcción del capital cultural y en las prácticas sociales de los estudiantes, reforzando las desigualdades estructurales y dificultando la movilidad social. En línea con ello, Bourdieu sostiene también que,

las diferencias en los recursos sociales y culturales, en particular el capital heredado, condicionan las apuestas escolares y las estrategias de inversión cultural, que contribuyen a determinar el rendimiento diferencial del capital cultural heredado consolidando las distancias entre clases sociales (...) la desigual distribución en el espacio de las propiedades y de los propietarios (...) ejerce un efecto de refuerzo circular que mantiene las diferencias y define el nivel de competencia cultural de los individuos (1988: 584-585).

En consecuencia, las condiciones económicas y los recursos disponibles en los contextos sociales de los estudiantes, emergen como determinantes cruciales en su trayectoria influyendo en su rendimiento académico, en su capacidad de permanencia y en sus posibilidades de progresar en el sistema educativo.

Estas condiciones, no solo delimitan las trayectorias de manera directa, sino que además están intrínsecamente articuladas con las narrativas sociales y las representaciones culturales relacionadas con la pobreza y la desigualdad. En este sentido, Kessler señala que “la desigualdad no es solo una cuestión de distribución de recursos; también es un fenómeno que se construye en las prácticas sociales, en las narrativas, en las percepciones y en las representaciones que se consolidan a lo largo del tiempo” (2019: 88), evidenciando la necesidad de analizar no solo los recursos materiales, sino también las representaciones sociales y las construcciones simbólicas que influyen en las trayectorias académicas de los jóvenes.

Desde esta perspectiva, el texto de *Experiencias juveniles de la desigualdad*, menciona “Las condiciones de vulnerabilidad económica limitan las oportunidades educativas y refuerzan los sentidos de exclusión que los jóvenes interiorizan, dificultando su movilidad social y afectando directamente sus decisiones y experiencias en el sistema escolar” (Kessler, 2019: 142). Estas circunstancias generan obstáculos que dificultan la continuidad educativa, especialmente cuando las necesidades inmediatas de subsistencia priorizan actividades como el trabajo, la colaboración en el hogar, el cuidado familiar, entre otros; en detrimento de su participación y éxito escolar. Además, estas condiciones estructurales tienden a invisibilizar las desigualdades, obstaculizando la implementación de políticas efectivas de inclusión.

Gluz señala que “las políticas focalizadas y las prácticas institucionales de inclusión muchas veces no logran desmontar las desigualdades estructurales, sino que perpetúan formas de discriminación y fragmentación que dificultan la verdadera democratización de la escuela” (2016: 44).

En consonancia con lo anteriormente expresado, otro factor determinante, particularmente para los sectores sociales vulnerables es el mercado laboral juvenil que se presenta como un ámbito crítico, dinámico y segmentado, caracterizado por condiciones de alta precariedad y escasa regulación. Esta situación se exacerba en aquellos jóvenes que no han concluido los estudios superiores y pertenecen a los sectores con menos recursos de la población (Pérez, 2010). Además, la desigualdad de género introduce una dimensión adicional donde las jóvenes, en su mayoría, desempeñan roles laborales diferentes a los de sus pares masculinos. En este sentido, Garino señala que “las tareas de cuidado y trabajo doméstico no remunerado, muchas veces asumidas por las mujeres jóvenes, constituyen un elemento fundamental en la reproducción de desigualdades estructurales” (2020: 19-20). En síntesis, las trayectorias educativas marcadas por la pobreza y la exclusión social se traducen en condiciones laborales precarias, en un mercado que, en su segmentación, reproduce las desigualdades de género y clase, dificultando las condiciones que permitan la plena integración y desarrollo de los jóvenes en la economía formal y en la vida social.

Los diversos relatos de los estudiantes encuestados evidencian que lo económico constituye un claro condicionante en sus trayectorias estudiantiles. El acceso a becas, en algunos casos, no sólo consolida la interpretación de *ayuda para estudiar*, sino que, en otros, representa una verdadera *motivación*. Para continuar percibiendo estos beneficios, los estudiantes se enfocan

en cumplir con los requisitos establecidos, como la condición de regularidad, procurando mantenerla.

La tecnología, además de los beneficios de la bimodalidad que recorta distancia espaciotemporales, ha facilitado el acceso a material didáctico de los estudiantes, que disminuye costos de impresión y fotocopiado. Sin embargo, algunas carreras implican mayores costos, lo que puede convertirse en un factor agravante de la deserción y el desgranamiento.

En el caso particular del IES, no se cuenta con servicio de internet para toda la comunidad educativa, lo cual representa una limitación importante. Esta carencia interrumpe el desarrollo de clases que requieren conectividad, dificulta el trabajo individual de los alumnos — especialmente en tareas de investigación o consulta— y obstaculiza la gestión administrativa vinculada al sistema SIU, indispensable en épocas de exámenes.

6. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Objetivo General:

- Analizar las trayectorias estudiantiles del Profesorado de Educación Tecnológica y del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación que pertenecen a la oferta académica del IES Gobernador José Cubas, considerando los factores institucionales, sociales y personales que inciden en su desarrollo, continuidad y transformación.

Objetivos específicos:

- Identificar las características y modalidades de las trayectorias en las carreras seleccionadas, incluyendo tiempos de cursada, interrupciones y reconexiones.
- Examinar la relación entre los dispositivos institucionales (tutorías, becas, normativas) y las decisiones que afectan el recorrido académico de los estudiantes.
- Interpretar cómo el capital cultural influye en las estrategias que los estudiantes despliegan para sostener su trayectoria y afrontar obstáculos.
- Analizar las percepciones y sentidos que los estudiantes construyen sobre su trayectoria, desde una perspectiva cualitativa.

La investigación es de tipo mixto, centrándose en estudio de casos, de tipo descriptiva y explicativa, combinando diversas técnicas de recolección de datos para obtener una visión integral orientada a reconstruir y comprender las trayectorias estudiantiles. A partir de una mirada situada y crítica, se busca indagar cómo se configuran dichas trayectorias en el cruce entre las experiencias de los estudiantes, las representaciones institucionales y los aspectos externos que configuran la práctica de manera independiente.

Para ello, se optó por una estrategia metodológica que articula diversas técnicas de recolección de datos:

- Encuestas a estudiantes, egresados/as y docentes, mediante formularios Google, como dispositivo inicial para relevar percepciones, condiciones y recorridos formativos que brinden información sobre experiencias, motivaciones y obstáculos enfrentados. Se empleó encuesta semiabierta con preguntas categorizadas, cerradas y escalas de Likert.
- Grupos focales con estudiantes, orientados a explorar en mayor profundidad las variables sociodemográficas, motivaciones, obstáculos, percepciones sobre el entorno institucional y factores que influyen en la continuidad o abandono de los estudios
- Entrevistas individuales a la rectora y a la secretaría técnica, que permiten incorporar la perspectiva institucional sobre la evolución de las carreras, los desafíos pedagógicos

y las decisiones organizacionales que inciden en las trayectorias respecto a la retención y deserción estudiantil. Se empleó entrevista semiestructurada presencial.

- Entrevista a bedel de la carrera, encargado de realizar la inscripción, gestionar el sistema de información académico, atender a los procesos evaluativos, tener en cuenta la asistencia y ser nexo entre distintos actores.
- Investigación Documental: Observación y análisis de Reglamentos institucionales, planes de estudio, informes académicos, actas, resoluciones, publicaciones académicas e informes sobre políticas educativas.

Este diseño permite capturar la complejidad del objeto de estudio, reconociendo la dimensión subjetiva, institucional y contextual que atraviesa los procesos educativos. Asimismo, se privilegia una actitud reflexiva, atenta a las particularidades territoriales y a la historicidad de las trayectorias.

La fundamentación teórica se basa en enfoques que consideran las trayectorias académicas como procesos dinámicos influenciados por factores estructurales, institucionales y personales. Se apoya en teorías de la educación superior, estudios sobre deserción y permanencia estudiantil, y en modelos que abordan las motivaciones, obstáculos y decisiones de los estudiantes en su recorrido académico. Este marco teórico guía la selección de variables y la interpretación de los datos, asegurando que el análisis sea coherente con las conceptualizaciones actuales del fenómeno.

Por otro lado, también se reconoce el carácter territorial de las trayectorias, atendiendo a las condiciones estructurales, normativas y simbólicas que inciden en el modo en que los estudiantes habitan la institución y proyectan su formación. Este enfoque busca aportar elementos para pensar políticas educativas más inclusivas y contextualizadas.

La investigación se encuentra en la etapa de procesamiento de datos, para lo cual se aplican diversas técnicas. En el caso de las encuestas, se utilizan cruces de variables y segmentación tipológica. Para el análisis documental, se emplean el mapa normativo y el análisis de contenido. Respecto a las entrevistas y los grupos focales, se llevan a cabo análisis narrativo y categorial. Finalmente, para la triangulación, se recurre a la matriz de articulación y al contrapunto entre el discurso institucional y las voces de los estudiantes, entre otras herramientas. Estas técnicas permiten identificar patrones, relaciones, significados y resultados que contribuyen al abordaje integral de las trayectorias estudiantiles.

7. APORTES PARCIALES

7.1 EN LOS COMIENZOS

El foco de la investigación está en las trayectorias, su acompañamiento y los factores que inciden sobre ellas, por lo cual, la primera acción consiste en buscar datos, registros y documentos que reflejen la relación entre: ingresantes y egresados; determinar estadísticamente los alumnos que desertaron, averiguar en qué momento lo hicieron, si es que hay años o materias bisagra, si con el tiempo vuelven a retomar los estudios o si se puede detectar algún tipo de patrón en quienes interrumpen sus cursadas.

Uno de los primeros obstáculos que enfrenta el equipo es la ausencia de datos reales sobre las trayectorias estudiantiles. La escasa información conseguida, se obtiene de la consulta de planillas de seguimiento académico (escasas y discontinuas). Un dato que no se logró

determinar es si los docentes no cumplieron con la presentación solicitada en el momento o si los bedeles no las preservaron, así como también, si hubo pérdida o no se completaron los registros únicos de alumnos y los informes sobre ingreso y egreso.

7.2. PRIMERAS ACCIONES

A fines del año 2023 se dio inicio a la investigación documental. Posteriormente, se implementaron estrategias de recolección de datos gradual y multifocal desde diversas perspectivas: la institucional, la docente, la estudiantil y la de los egresados. El proceso se desarrolla a través de la observación institucional exhaustiva y un análisis documental -que continúa- del marco normativo y académico, lo que proporciona una comprensión inicial de la estructura y las políticas que rigen el funcionamiento del Instituto. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas a miembros del equipo directivo que aportaron una visión estratégica de la gestión. La fase cuantitativa incluyó la aplicación de encuestas a estudiantes, docentes y egresados, lo que facilitó recabar datos estadísticos sobre sus percepciones, desafíos y necesidades. Se realizaron grupos focales con estudiantes, profundizando en las experiencias vividas y la obtención de relatos cualitativos. Esta secuencialidad en la recolección y el análisis de la información no solo dotó al estudio de una sólida base empírica, sino que también aseguró que cada etapa de la investigación se construyera sobre los hallazgos de la anterior, garantizando la coherencia y la integración de los datos en la construcción de las conclusiones y las recomendaciones finales.

7.3. ASÍ AVANZAMOS

7.3.1. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A LOS DOCENTES

En la encuesta realizada a una muestra de 29 docentes, de ambos profesorados, que representa el 51,79% del personal implicado, enmarcada en una perspectiva de investigación que busca comprender la compleja dinámica de las trayectorias estudiantiles, los datos obtenidos reflejan la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas y las políticas institucionales con un enfoque que priorice la flexibilidad, el acompañamiento emocional y la inclusión educativa para fortalecer el recorrido formativo de los estudiantes.

La muestra de docentes encuestados refleja un cuerpo con una amplia experiencia. El 41.4% cuenta con más de 20 años de trayectoria, lo que sugiere una sólida base de conocimiento y compromiso con la institución. La predominancia de la franja etaria de 40 a 50 años indica un 61.8%. La proporción de mujeres es evidenciada con un 65.5%. Estos, son datos sociodemográficos relevantes. Sin embargo, la encuesta también evidencia un patrón de fragmentación laboral: el 55.2% de los docentes imparte una sola materia en cada carrera y esta dispersión de la carga académica podría significar un obstáculo en el desarrollo de una visión integral de la trayectoria de los estudiantes, limitando la capacidad de intervención coordinada y el seguimiento de los procesos formativos.

La marcada disminución —o incluso la ausencia— del sentido de pertenencia institucional, junto con la escasa dedicación al acompañamiento de los estudiantes, el ausentismo docente y la realización de instancias de evaluación precipitadas, tras un limitado desarrollo de contenidos en clase, pueden constituir factores gravemente condicionantes para la calidad del

proceso formativo. Dicha afirmación se basa en las propias consideraciones de los docentes encuestados.

Estos resultados obtenidos, contribuyen a la confirmación de las problemáticas estructurales mencionadas en el desarrollo de la investigación que influyen en la interrupción de los estudios. Entre las que se encuentra la detección de una serie de dificultades académicas que reflejan las deficiencias del nivel secundario, como la escasa preparación a nivel de conocimientos y de habilidades para afrontar los desafíos del nivel superior. Un 58.6% de los encuestados percibe un bajo nivel de comprensión académica y escasas estrategias de aprendizaje en los estudiantes, mientras que el 62% destaca la carencia de hábitos de estudio. Esta percepción se correlaciona con el aumento en la tasa de desgranamiento detectada por el 51.7% de los docentes.

Los factores de abandono, según la perspectiva docente, se alinean con las problemáticas socioeconómicas y personales que atraviesan la vida de los estudiantes. Lo que el análisis estadístico traduce como: el 69% afectado por problemas económicos, el 55, 2% por alteraciones en la vida personal y el 58% con dificultad para conciliar estudios y trabajo.

Así mismo, los docentes reportan aplicar diversas estrategias para fomentar la permanencia, el diálogo reflexivo, la conexión con la práctica, el uso de tecnologías y, también, mencionan el humor pedagógico, las clases invertidas y la pedagogía del cuidado. Mientras que, en cuanto a la evaluación, los instrumentos más comunes son las presentaciones con recursos tecnológicos en un 65,5%, luego le siguen las pruebas escritas de desarrollo y las lecciones orales con un 51.7%. En lo referente a los modos, tanto la evaluación individual como la grupal representan el 34.5%, siendo seguidas de la evaluación de a pares con un 31%. Es curioso que el 89.7% de los docentes afirma aplicar la evaluación formativa. Sin embargo, algunos estudiantes reportan desconocer los criterios de evaluación, lo que les genera inseguridad y dificulta su oficio. Al respecto, la justicia curricular, un principio fundamental para garantizar la equidad, demanda una revisión de las prácticas evaluativas para asegurar que todos los alumnos, especialmente aquellos provenientes de contextos vulnerables, tengan un acceso efectivo al aprendizaje y una participación activa que respete sus identidades culturales y sociales.

Un punto de inflexión se detecta en el hecho de que a pesar que el 62,1% de los docentes reconocen la necesidad de los servicios de tutoría y el 51,7% el apoyo psicológico, un 72.4% desconoce la existencia de programas de acompañamiento en y a la institución. Esta falta de articulación entre la percepción docente y las políticas institucionales se constituye en una de las principales debilidades del sistema de retención.

El análisis de la percepción docente subraya la urgencia de una intervención institucional con acompañamiento de políticas de la Dirección de Nivel Superior y del Ministerio de Educación para fortalecer las estrategias pedagógicas en el aula, desarrollando políticas de acompañamiento coordinadas y visibles, con elaboración de acuerdos, dispositivos de apoyo y marcos normativos que reconozcan las trayectorias diversas de los estudiantes, articulando efectivamente el trabajo docente.

7.3.2. ANÁLISIS DE ENCUESTA A ESTUDIANTES

Este análisis se basa en los resultados de una encuesta a 71 estudiantes de las carreras seleccionadas del IES, con el objetivo de identificar los factores que inciden en sus trayectorias académicas y personales. A través del procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos, se evidencia una correlación entre las condiciones socioeconómicas, la carga familiar, laboral y la percepción sobre el apoyo institucional, elementos que -como se desprende del marco teórico- delimitan las trayectorias reales de los estudiantes en la educación superior.

Se revela un perfil estudiantil diverso, con un rango de edad amplio (18 a 48 años) y una marcada predominancia de estudiantes locales, con un 73,2% residiendo en un radio de 10 kilómetros de la institución. Este dato subraya la función social del IES como un espacio de formación accesible para la comunidad departamental. No obstante, el perfil socioeconómico, mayoritariamente de niveles bajo y medio, revela una población con recursos limitados. Este contexto se ve agravado por la alta proporción de estudiantes que combinan el estudio con el trabajo, puesto que el 31,7% lo hace a tiempo parcial y 31,7% a tiempo completo. El 61%, además, asume responsabilidades de cuidado familiar. También se hace visible la dependencia de becas y ayudas económicas, siendo que el 65,9% ha recibido *Becas Progresar*.

En cuanto a la experiencia académica de los estudiantes, se observa que está fuertemente moldeada por la resiliencia y los desafíos inherentes a sus realidades. Un dato destacable es que el 43,9% ha estudiado otra carrera previamente, aunque no la ha terminado y el 26,8% tiene un título superior previo, lo que debería redundar en niveles de aprendizaje de mayor calidad.

El 61% de los encuestados reporta una experiencia significativa que ha marcado su trayectoria, lo que subraya la importancia de la interacción con los docentes, la práctica pedagógica y el acompañamiento institucional. Sin embargo, el 53,7% ha considerado abandonar sus estudios, siendo causales la carga laboral y los problemas financieros. Este hallazgo se alinea con la perspectiva de Flavia Terigi, quien postula que las trayectorias no lineales son la norma en la educación superior, y que las interrupciones se deben, en gran medida, a factores contextuales y no tanto académicos. De esta manera, los desafíos académicos detectados representan un 63,4% en dificultades de comprensión curricular y el 41,5% señala la desactualización curricular de los docentes, lo que coincide con quienes se manifiestan estresados por la carga académica.

Con respecto a los vínculos afectivos, se puede apreciar que el 53,4% de las familias tiene altas expectativas sobre la carrera elegida por el estudiante. Sin embargo, el 53,4% de los alumnos selecciona la carrera en función de las oportunidades laborales.

La percepción de apoyo institucional se encuentra dividida: el 61% que lo considera adecuado o muy adecuado, mientras que un 39% lo evalúa como inadecuado. Esta división sugiere que, si bien existen buenas prácticas, la implementación de los servicios de apoyo no es universal ni consistente. Los estudiantes demandan asesoría académica, apoyo psicológico, talleres sobre tecnologías y una mayor flexibilidad en los horarios de clase. El hecho de que el 65,9% de los encuestados considere que no existen suficientes incentivos para continuar sus estudios subraya, por un lado, la necesidad de implementar una política institucional más sólida, visible y sostenida; pero también puede interpretarse como un indicador de la urgencia de repensar ciertos factores culturales que inciden en la percepción del valor de la formación superior.

Como dato complementario, mientras una de las principales demandas estudiantiles se orienta hacia una mayor flexibilidad académica en los horarios de clases, se identifican dos prácticas instituidas que requieren revisión. Por un lado, el horario de funcionamiento del IES se encuentra reducido debido al uso compartido del edificio con otros niveles educativos, así como por condicionantes vinculados a su ubicación geográfica, iluminación urbana, etc. Por otro lado, se ha flexibilizado el horario de salida diaria para los estudiantes que utilizan transporte urbano, lo que ha implicado una reducción de hasta una hora reloj en el dictado de clases.

7.3.3. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A LOS EGRESADOS

El análisis de la encuesta a 30 egresados del Profesorado ofrece una interesante perspectiva para comprender la coherencia entre la formación recibida y las exigencias del mercado laboral y la práctica docente actual. Este estudio se integra a la investigación global y permite complementar las percepciones de docentes y estudiantes con la voz de quienes ya transitaron y culminaron su trayecto académico. Los datos, al ser triangulados con el marco teórico, revelan la existencia de una brecha significativa entre la preparación y las demandas reales del ejercicio profesional.

El perfil de los egresados encuestados pone de manifiesto una gran diversidad. La muestra, conformada mayoritariamente por mujeres, presenta un amplio rango etario (23 a 49 años) y una importante trayectoria académica previa, con un 40% que había cursado una carrera superior incompleta y un 30% con una carrera completa. Estos datos, en consonancia con la teoría de trayectorias no lineales de Flavia Terigi, sugieren que el IES se configura como un espacio de segunda oportunidad o de reconversión profesional para muchos de sus estudiantes.

El pico de egresos en 2019, de 35%, nos permite inferir que la institución ha logrado sostener la trayectoria, al menos de este grupo, hasta su finalización. Aunque el desafío se encuentra en la calidad de la inserción laboral y la pertinencia de la formación.

Los datos sobre inserción laboral reflejan una situación ambivalente. Si bien el 60 % de los egresados se desempeña en el campo educativo -45 % en funciones docentes y 15 % en otros sectores vinculados-, la percepción sobre la dificultad para acceder al empleo resulta preocupante: un 60 % lo califica como difícil y un 35 % como muy difícil. Esta dificultad se vincula directamente con la preparación recibida. Un contundente 63,6 % de los egresados que ya ejercen la docencia considera que no se encontraba adecuadamente preparado para enseñar en los contextos actuales. Entre las principales causas señaladas se destacan la escasa práctica docente, la desactualización de los contenidos y la ausencia de formación en el uso de tecnologías emergentes (como robótica e inteligencia artificial), así como en la intervención en contextos vulnerables. Este hallazgo resulta especialmente relevante, ya que evidencia una desconexión entre el currículum formal y las demandas reales del ejercicio profesional. El oficio de estudiante que los graduados construyeron durante su formación no fue suficiente para transitar con solvencia el oficio de docente en la complejidad de las aulas.

El nivel educativo en el que se desempeñan los egresados que trabajan en docencia es del 30% en el nivel superior, un 15% en el nivel medio, un 15% en el nivel primario y un 10% en el nivel inicial. El 40% no trabaja en la docencia.

La percepción de falta de apoyo institucional a los egresados es un tema recurrente y preocupante. El 70% no recibió apoyo o contención del IES y el 75% considera que no hubo un seguimiento adecuado de su trayectoria laboral. Esta ausencia de un vínculo post-egreso contrasta el rol de la institución de nivel superior que no solo debe formar, sino también acompañar en la inserción profesional de sus graduados.

Resulta lamentable la suspensión del *Plan Nacional de Acompañamiento a Docentes Noveles*, desarrollado en su momento por el INFoD, cuya interrupción deja vacante un dispositivo clave para la consolidación de las trayectorias profesionales

En el apartado de sugerencias de mejora, los egresados, lejos de quedarse en la queja, aportan insumos valiosos para la reestructuración institucional. Entre ellos se encuentran: El pedido de más prácticas profesionales y una formación enfocada en la realidad áulica y en el uso de las TIC; actualización de contenidos, especialmente en tecnología, robótica e inteligencia artificial; capacitación y acompañamiento para la presentación a concursos docentes y trámites administrativos; y cambios en los sistemas de evaluación tradicionales, que promuevan la creatividad y la resolución de problemas. Estas demandas reflejan la necesidad de una justicia curricular que permita a los futuros docentes adquirir las herramientas y los conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos de la docencia en el siglo XXI. Lo mencionado puede considerarse para diseñar estrategias institucionales de seguimiento, que apunten a fortalecer la identidad institucional y el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes y egresados.

7.3.4. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LA Rectora

En la entrevista a la Rectora del IES Gob. José Cubas, se destaca que la problemática de la deserción afecta considerablemente a las carreras de formación docente, impactando específicamente a Ciencias de la Educación y Tecnología.

Asimismo, se plantea que entre los factores de mayor incidencia en la interrupción de las trayectorias se encuentran: lo socio-económico, el capital cultural familiar, los niveles de participación, las políticas educativas, la movilidad o el transporte, los conocimientos y capacidades adquiridas en los niveles obligatorios, además del interés particular vinculado al beneficio económico (*Becas Progresar*).

Por un lado, la rectora identifica las razones que promueven el ingreso al Profesorado de Educación Tecnológica entre las que destaca la amplia difusión y el interés popular; y al Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación haciendo referencia a la nueva titulación y amplitud en términos de inserción laboral. Por otro lado, reconoce que los motivos de baja matrícula, desgranamiento y deserción se relacionan al carente acompañamiento institucional a las trayectorias sostenidas en el tiempo, así como a la necesidad de una actualización o modificación de planes de estudios. En el caso de Ciencias de la Educación, se suma como factor determinante la cantidad de años que posee su estructura curricular.

La entrevistada menciona que el instituto no posee recursos económicos propios para colaborar con las necesidades de los estudiantes, quienes sí reciben beneficios de las becas -arriba mencionadas- y subsidios provinciales para el transporte.

Asimismo, con la intención de mejorar la tasa de ingreso se han realizado diferentes instancias de difusión de la oferta educativa en las escuelas de nivel medio. Al mismo tiempo, el trabajo de acompañamiento a los egresados se proyecta a futuro.

La rectora menciona que el IES actualmente no posee instrumentos, dispositivos, programas o políticas de seguimiento a los egresados (más allá de un Proyecto de alfabetización para acompañar la práctica de los docentes noveles de nivel primario egresados de la institución que ejercen en un colegio del radio de influencia), políticas de contención de alumnos para consolidar las trayectorias eliminando discontinuidades y generando instancias de reinserción a las aulas. Por otra parte, respecto al vínculo con los egresados, la entrevistada menciona que se ha desplegado diversos contactos para el acompañamiento durante sus primeros ingresos al mundo laboral, aunque los esfuerzos son insuficientes ante la magnitud de egresados.

Con respecto a los diseños curriculares de las carreras analizadas en la investigación, la rectora expresa que *no cumplen* con las demandas del contexto institucional actual.

Por otra parte, respecto a la calidad de la formación durante los trayectos, se menciona que la institución ha generado mediante las jefaturas de grado y de capacitación una diversidad de talleres y jornadas para potenciar la formación de los estudiantes.

Para finalizar, la entrevistada considera que la investigación que se está realizando será de gran valor para detectar indicadores que faciliten la construcción de instrumentos que fortalezcan los trayectos.

En la triangulación de los diferentes instrumentos de recolección de datos aplicados, podemos reconocer percepciones comunes entre los sujetos implicados.

CONCLUSIONES

A lo largo del avance de investigación presentado, el equipo se propuso analizar las trayectorias estudiantiles en dos carreras del IES Gobernador José Cubas, con el fin de identificar los factores que inciden en su continuidad y egreso. Los hallazgos preliminares y el análisis documental -incluyendo marcos teóricos y normativos- facilitaron esbozar una serie de conclusiones parciales que responden a las interrogantes iniciales y sobre los que se continuará trabajando.

De acuerdo con Terigi (2010) la comprensión de las trayectorias estudiantiles demanda un enfoque que integre tanto las dimensiones estructural, institucional y subjetiva. Es así que la trayectoria educativa se configura en un "espacio intermedio de luces y sombras, certidumbres e incertidumbres" (Nicastro y Greco, 2012: 65), donde se entrelazan las identidades del estudiante, el docente y la institución. En este marco, el hallazgo que deja el avance de la investigación revela una serie de desafíos y oportunidades que requieren una atención sistémica para fortalecer el acompañamiento estudiantil. A través del procesamiento de datos cualitativos y cuantitativos recolectados, se determinó que la interrupción y el abandono de los estudios son fenómenos multifactoriales que se originan en una intersección de lo socioeconómico, cultural, académico e institucional, por lo que no es factible atribuir únicamente al individuo.

Asimismo, los procesos que involuntariamente impactan en el plano institucional afectan de manera directa las subjetividades de los estudiantes. La incertidumbre frente a una carrera que podría requerir una pronta renovación del plan de estudios, o que se ve atravesada por el concepto de *cierre* como posible causa de interrupción u obstáculo, incide negativamente en la percepción de quienes han invertido años de vida en su formación.

Por otra parte, la escasez de personal docente —que se traduce en unidades curriculares sin cobertura durante cuatrimestres o incluso años— puede generar sensaciones de desconfianza respecto de la seriedad y la solidez de las propuestas académicas de la institución.

Las políticas de contención estudiantil, si bien se reconocen como limitadas, exigen un compromiso que trascienda lo estrictamente institucional y se inscriba en una dimensión social y política más amplia.

El porcentaje de estudiantes que egresa respecto al número de ingresantes es del 10% al 30%. La significativa brecha entre el ingreso y el egreso evidencia una problemática estructural que va más allá de la institución. Siendo este uno de los ítems que se ha de continuar investigando en la documentación institucional.

Entre la información recolectada encontramos, por un lado, a los docentes que reportan la implementación de diversas estrategias de motivación, acompañamiento y aplicación de evaluación formativa, mientras que simultáneamente -al referirse a los alumnos- plantean la existencia de dificultades académicas como la falta de hábitos de estudio y la escasa comprensión de los contenidos, como factores incidentes para el aumento del desgranamiento. Estas percepciones se ven corroboradas por los estudiantes que, por otro lado, señalan a la propia carga laboral de los docentes, junto a problemas económicos, interrupciones en el dictado de clases -debido a paros licencias no cubiertas, concursos no efectuados y ausentismo por superposición horaria-; como las principales causas de una eventual deserción.

De las entrevistas focales y las encuestas a los estudiantes, los datos obtenidos indican que la desigualdad social es un obstáculo significativo para la permanencia en la institución, debido a que la mayoría de los alumnos provienen de contextos vulnerables y enfrentan la necesidad de compatibilizar el trabajo y las responsabilidades familiares con sus estudios. Esta situación se ve agravada por la escasa oferta de horarios accesibles y la falta de adaptación de los recursos institucionales a estas necesidades. Otro dato relevante, que se obtiene de estos instrumentos de recolección, es que existe una falta de contención institucional y de comunicación fluida entre docentes, estudiantes y autoridades. Los estudiantes perciben una falta de coordinación en el contrato didáctico hacia adentro de las materias -por año y por campo de formación- en relación a la totalidad del diseño curricular, así, como también, en los criterios de evaluación -a pesar de la existencia de un Régimen Académico Institucional (RAI)-.

Por otro lado, de lo relevado con los egresados se arriba a la conclusión de que existe una valoración positiva de la formación recibida. No obstante, identifican una notable desconexión entre la teoría y las exigencias de la práctica docente actual. Mencionan la falta de formación en el uso de tecnologías emergentes como la robótica, la inteligencia artificial y las problemáticas de contextos vulnerables. La necesidad de una formación continua y una preparación más orientada a los desafíos reales del aula es una demanda recurrente.

A partir de estos hallazgos -que no dejan de ser parciales-, se proponen de un modo aproximado una serie de acciones para transformar los desafíos en oportunidades y fortalecer las trayectorias estudiantiles:

En primer lugar, es necesario generar instancias de capacitación del cuerpo docente en estrategias de inclusión, pedagogía emocional y el uso de tecnologías emergentes, incluyendo la inteligencia artificial, para así promover un abordaje efectivo de las problemáticas contemporáneas del aula y las necesidades de una población estudiantil diversa.

En segundo lugar, es fundamental institucionalizar y difundir programas de tutoría entre pares y gestionar apoyo psicológico para atender las barreras personales y emocionales que

obstaculizan la finalización de los estudios (demanda registrada a través de alumnos y egresados, que, por ausencia de personal con el perfil, parece inalcanzable). Esta acción, lejos de ser un servicio suplementario, debe ser un componente central para la retención y la equidad.

Después de esto, solicitar a las autoridades del Ministerio de Educación la revisión de los diseños curriculares y las prácticas pedagógicas para fomentar la articulación entre los espacios, la enseñanza diversificada y la implementación de modalidades bimodales e híbridas, así como la reestructuración del sistema de correlatividades. Esta flexibilización es vital para adaptar la oferta educativa a las responsabilidades laborales y familiares de los estudiantes, tal como lo demandan los encuestados.

Además, el fortalecimiento de la comunicación y la gestión institucional consolidada mediante los canales de comunicación y los espacios de diálogo entre docentes, estudiantes y autoridades; promueve la creación de un contrato didáctico claro y transparente - particularmente en relación con los criterios de evaluación- que supere la falta de coordinación percibida por los estudiantes.

Finalmente pensando en los egresados se plantea la necesidad de formalizar un programa de acompañamiento pos-egreso que brinde apoyo administrativo, asesoramiento para la inserción al mundo del trabajo y capacitación.

Este avance de la investigación subraya que el éxito de las trayectorias estudiantiles en el IES depende de una política institucional que reconozca la complejidad de las vidas de sus estudiantes y se adapte a ellas y de una política educativa provincial y nacional que disponga de recursos y regulaciones mediante normativas para garantizar la tarea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España. Ed.: Anagrama
- Bracchi, C. (2016). *Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Trayectorias Universitarias*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Connell, R. W. (2009). *La justicia curricular*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Francia. Universidad Iberoamericana, ITESO
- Duschatzky, S., Farran, G., Aguirre, E. (2018). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires. Paidós.
- Frigerio, G., Dikers, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. Novedades Educativas. Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Garino, D. (2020). *Entre la escuela y el trabajo: trayectorias educativo-laborales de egresados/as de escuelas secundarias*. Recuperado de: <http://stoa.usp.br/gepespp/files/3114/17469/Pol%C3%ADticas+curriculares+-+continuidade+ou+mudan%C3%A7a+de+rumos.pdf>

- Gluz, C. (2016). *Las políticas de inclusión en la educación: un análisis crítico*. Argentina. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Gvirtz, S., Abregú, V., & Paparella, C. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Granica, Argentina.
- Kessler, G. (2019). *Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica*. Desacatos. Argentina.
- Kusch, R. (1998). *La cultura en la Argentina*. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- López, A. C. (2004). *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?*. Brasil. Revista Brasileira de Educação Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26.
- Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). *Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina*. Brasil. Educação.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Buenos Aires. Editorial Homosapiens.
- Pérez Gómez, A. I. (2009). *¿Qué es el currículo escolar?*. España. Morata.
- Rabossi, M. (2023). *Retención y continuidad educativa en jóvenes egresados de secundaria*. doi: <https://doi.org/10.1234/recont-2023.1234>
- Sacristán, J. G. Pérez Gómez, A. (1992.) *Comprender y transformar la enseñanza*. España. Editores: Morata. ISBN : 84-7112-373-8
- Templado, I., Catri, G., Nistal, M. y Volman, V. (2022). *Desigualdad educativa en el nivel superior*. Recuperado de: <https://www.linforme.com/>
- Terigi, F. (2008). *Los desafíos que plantean las Trayectorias Escolares*. Argentina. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la Educación*. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación

DOCUMENTOS Y MARCOS NORMATIVOS OFICIALES:

- Diseño Curricular del Profesorado en Educación Tecnológica (2014) Provincia de Catamarca, Argentina. Ministerio de Educación.
- Diseño Curricular del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación (2015). Provincia de Catamarca, Argentina. Ministerio de Educación.
- Disposición N° 103 de 2019 [DES]. Provincia de Catamarca, Argentina. Por la cual aprueba el Régimen Académico Institucional del IES Gobernador José Cubas. 22 de octubre de 2019.
- Resolución N° 004 (2017) [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca] Por la cual se establece el Régimen Académico Marco. 20 de enero de 2017
- Resolución N° 476/24 (2024). Lineamientos curriculares para la formación docente con enfoque en la bimodalidad. Argentina. Consejo Federal de Educación.

ACERCA DE LAS AUTORAS Y EL AUTOR

Claudia Montes Sobelvio: nacida en la provincia de San Juan, pero Catamarqueña por elección. Es docente desde hace 25 años en diferentes niveles educativos de la provincia de Catamarca y de la universidad pública. Ha sido tallerista, capacitadora, coordinadora, investigadora, evaluadora. Tiene múltiples publicaciones sobre temas de interés educativo, así como sobre la filosofía antigua y los mitos. Dictó charlas, talleres, ponencias y disertaciones, coordinó jornadas y congresos. Ejerció diferentes funciones en estratos del sistema educativo, como referente jurisdiccional de programas educativos, responsable pedagógico de elaboración de Diseños Curriculares de nivel superior. Se desempeñó como secretaria académica del IES Gob. José cubas y continúa su labor docente en IES de la provincia y en la Universidad Nacional de Catamarca en la actualidad.

Ivanna Lorena Juárez: nacida en San Fernando del Valle de Catamarca, con 17 años de antigüedad en la docencia, se desempeña como docente en Nivel Medio y Superior, siendo jefa de Grado en el I.E.S. Gobernador José Cubas. Ejerció diferentes funciones como coordinación, capacitaciones docentes, investigadora, tallerista y evaluadora. Con experiencia en coordinación de jornadas y congresos, publicaciones, disertaciones, entre otras. Se ha especializado, y continúa cursando postítulos, en torno a la educación inclusiva y la gestión educativa.

Luis Alberto Decima Acosta: nacido en Catamarca, está celebrando su primer año de docencia, como alumno noble. Actualmente es integrante del Equipo de Capacitación del Departamento PROCADIF de la Dirección de Protección Civil y Gestión de Riesgos. Continúa su formación docente vinculado a la educación inclusiva, la evaluación formativa y la gestión educativa.

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 12 Núm. 1 / 2025

FORMACIÓN DOCENTE EN TRANSICIÓN: CONTINUIDADES Y RUPTURAS ENTRE LA RESOLUCIÓN CFE 24/07 Y LA 476/24

Dra. María Natalia Lencina
Facultad de Humanidades, UNCA
marialencina77@gmail.com



Cristian Rafael Barrios
Facultad de Humanidades, UNCA
rafael2020barrios@gmail.com



RESUMEN

El presente trabajo, titulado “Formación docente en transición: continuidades y rupturas entre la Resolución CFE 24/07 y la 476/24”, analiza los cambios recientes en la política curricular de la formación docente en Argentina a partir de la aprobación de la Resolución CFE N° 476/24. El estudio se centra en la comparación con la Resolución CFE N° 24/07, normativa clave surgida tras la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206. A través de un enfoque crítico y comparativo, el artículo examina continuidades y rupturas en torno a los sentidos político-pedagógicos, el rol del INFoD, el modelo formativo, la estructura curricular, los enfoques de evaluación y el grado de federalización.

Se destacan como ejes innovadores de la nueva normativa la incorporación del enfoque por capacidades profesionales, la flexibilización de las trayectorias formativas mediante el sistema de créditos y la inclusión de la educación híbrida como componente estructural. Al mismo tiempo, se mantienen principios fundantes como la duración mínima de las carreras, la organización en tres campos formativos y el compromiso con una docencia crítica y situada. Finalmente se concluye que la Resolución CFE 476/24 implica una transformación profunda del sistema formador que, aunque se presenta como una actualización, configura un nuevo modelo de formación docente inicial. No obstante, también advierte sobre las tensiones entre lo normativo y lo práctico, destacando los desafíos que enfrenta su implementación en un país atravesado por desigualdades estructurales.

PALABRAS CLAVES: Formación docente- Política curricular- continuidades y rupturas.

ABSTRACT

This study examines the recent curricular policy reforms in teacher education in Argentina following the enactment of FEC Resolution No. 476/24. Building on a critical and comparative approach, it analyzes continuities and ruptures in relation to FEC Resolution No. 24/07, a key regulation implemented after the National Education Law No. 26,206. The analysis focuses on the political-pedagogical purposes, the role of INFoD, the training model, curricular structure, evaluation approaches, and the degree of federalization. The new regulation introduces innovative elements, such as the incorporation of a professional competencies-based approach, the flexibilization of training pathways through a credit system, and the inclusion of hybrid education as a structural component. At the same time, it preserves foundational principles, including the minimum program length, the organization into three training fields, and the commitment to critical and contextually situated teaching. The study concludes that FEC Resolution No. 476/24 constitutes a profound transformation of the teacher training system which, although presented as an update, effectively establishes a new model of initial teacher education. Nonetheless, it highlights the tensions between normative frameworks and practical implementation, underlining the challenges of applying the reform in a country marked by deep structural inequalities.

KEYWORDS: Teacher training- Curriculum policy- Continuities and ruptures.

INTRODUCCIÓN

La educación, entendida como bien común, constituye un derecho social irrenunciable y una herramienta estratégica para la construcción de sociedades más justas, democráticas e inclusivas. En este marco, la formación docente adquiere un lugar central, ya que define en gran medida la capacidad del sistema educativo para garantizar el acceso equitativo a saberes significativos y para sostener propuestas pedagógicas situadas, críticas y comprometidas con la transformación social.

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 en 2006, la política formativa argentina avanzó hacia la construcción de marcos comunes y federalmente acordados. En ese contexto, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 24/07 instituyó los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, con el propósito de superar la fragmentación del sistema, garantizar principios de calidad, equidad y coherencia pedagógica y profesionalizar la tarea docente.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2007 acompañó este proceso como una política estratégica de jerarquización del campo formador. El INFoD permitió articular acciones federales con las jurisdicciones, sostener el desarrollo de normativas clave y promover condiciones materiales, institucionales y pedagógicas para consolidar un verdadero sistema formador nacional. Su enfoque democrático, situado y participativo colocó a los docentes y estudiantes como protagonistas de la producción de saber pedagógico, alejándose de modelos tecnocráticos y centralistas. De este modo, el INFoD se convirtió en un actor fundamental para el despliegue de una política formativa coherente, integradora y con sentido federal.

En esta línea, resulta indispensable comprender que la innovación curricular debe asumirse como una política institucional y colectiva, sostenida más allá de los cambios coyunturales o de gestión. Tal como señala Vogliotti (2022), “cuando la innovación es apropiada por las instituciones como parte de un proceso de construcción política y social sostenido, deja de ser episódica y se convierte en estrategia transformadora” (p. 78). Esta perspectiva permite analizar los cambios normativos no como hechos aislados, sino como momentos dentro de una trayectoria de transformación más amplia.

Más de quince años después, el CFE aprobó en 2024 la Resolución CFE N.º 476/24, que actualiza y reemplaza la normativa anterior. Esta decisión se enmarca en un escenario profundamente transformado por cambios sociales, tecnológicos y pedagógicos, muchos de ellos acelerados por la pandemia de COVID-19: el crecimiento de la educación híbrida, la centralidad de las tecnologías digitales, el surgimiento de nuevas subjetividades y la necesidad de trayectorias más flexibles y articuladas han puesto en tensión los modelos tradicionales de formación.

En este contexto, el presente artículo se propone examinar las continuidades y rupturas que se evidencian entre ambas resoluciones —la 24/07 y la 476/24— en el campo de la formación docente, considerando sus fundamentos pedagógicos como sus implicancias político-institucionales. A través de un análisis comparativo, se busca comprender qué aspectos se sostienen como pilares del sistema formador y cuáles representan giros significativos en el modo de concebir la docencia, la enseñanza y la formación inicial. Asimismo, se reflexiona sobre los desafíos que enfrenta su implementación real, especialmente en contextos caracterizados por la desigualdad, la fragmentación territorial y las tensiones entre lo normativo y lo posible. Con ello, este trabajo pretende aportar a la construcción de una mirada crítica, situada y colectiva sobre las políticas formativas en Argentina, en un momento clave para fortalecer y renovar el carácter público, inclusivo y democrático de la educación.

1. SENTIDO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE LA ACTUALIZACIÓN NORMATIVA

1.1. FORMACIÓN DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA ESTRATÉGICA

En el marco de las políticas públicas educativas en Argentina, la formación docente se ha constituido como un eje estratégico y prioritario para el desarrollo del sistema educativo y la consolidación de una ciudadanía democrática. Esta perspectiva es compartida por las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) N.º 24/07 y N.º 476/24, que en diferentes contextos históricos reconocen el rol central que desempeña la formación de maestros y profesores en la mejora de la calidad educativa y en la promoción de una sociedad más justa. Ya en 2007, la Resolución CFE N.º 24/07, al aprobar los primeros Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, establece que “la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios [...] para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (CFE, 2007, p. 1). Esta concepción se funda en una noción de educación entendida como bien público y derecho personal y social garantizado por el Estado, en consonancia con los principios establecidos en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (artículos 2, 3 y 7).

La actualización de estos lineamientos mediante la Resolución CFE N.º 476/24 refuerza esta mirada estratégica al afirmar que “la calidad formativa y de la enseñanza tienen una relación

directa con la mejora del sistema educativo” (CFE, 2024, p. 1). En efecto, uno de los fundamentos principales del nuevo documento es que “la calidad de los sistemas educativos es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes” (CFE, 2024, p. 1), lo que convierte a la formación docente en una política estructural para la transformación del sistema educativo. Como lo señala Davini (2015): “el proceso de formación de los docentes [...] está estrechamente vinculado con el desarrollo de capacidades para la acción en prácticas situadas” (p. 9), por tanto es necesario que la formación pueda concretarse como una experiencia contextualizada, vinculada directamente con los escenarios reales de intervención. En tanto, “la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención, en sus dimensiones política, sociocultural y pedagógica” (INFoD, 2015, p. 5). Este carácter fundacional incide directamente en “la concreción efectiva del derecho a la educación” y justifica que el mejoramiento de la formación inicial sea considerado una “condición necesaria —aunque no suficiente— del mejoramiento de los logros del sistema educativo en su conjunto” (INFoD, 2015, pp. 5–6).

Esta concepción estratégica sitúa a la formación docente no solo como una política sectorial, sino como una política de Estado vinculada al desarrollo nacional. Al reconocer su función en la promoción de la equidad, la inclusión y el desarrollo humano, los lineamientos se articulan con una visión de justicia educativa. En este sentido, el fortalecimiento institucional de los institutos de formación docente, la asistencia técnica federal y la construcción de consensos interjurisdiccionales se convierten en condiciones imprescindibles para la consolidación de un sistema formador robusto y coherente.

1.2. ¿POR QUÉ VOLVER A DISCUTIR LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES?

La revisión de los lineamientos curriculares responde a una necesidad periódica de actualización pedagógica y política. Ya en 2007, se sostenía que “la estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarlas y adecuarlas a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos” (CFE, 2007, p. 12). Esta idea de revisión permanente vincula la formación docente con el devenir de la sociedad y con la necesidad de responder a los cambios de época. La Res. CFE N.º 476/24 justifica la actualización en función de “la experiencia recogida durante ese período, los cambios sociales y educativos y los desafíos impuestos por las tecnologías emergentes” (CFE, 2024, p. 1). Se inscribe en el marco del Plan Nacional de Alfabetización, reconociendo que los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales muestran serias dificultades en áreas clave como la comprensión lectora y la matemática. Por lo tanto, sostiene que es indispensable abordar de manera integral y federal la formación docente inicial como respuesta al “problema de la alfabetización” (CFE, 2024, p. 2).

Otro argumento que emerge con fuerza en 2024 es el de avanzar hacia un nuevo modelo curricular que supere el “conocimiento repetitivo” y promueva “el desarrollo de capacidades profesionales docentes”, en sintonía con lo planteado por la Resolución CFE N.º 337/18 (CFE, 2024, p. 2). Este enfoque busca trascender los modelos tradicionales y encarar la enseñanza desde una matriz basada en saberes, haceres, habilidades y actitudes, coherente con los desafíos de la educación contemporánea.

Esta necesidad de revisión debe inscribirse en una lógica de innovación entendida no solo como renovación técnica, sino como posicionamiento político-pedagógico. Como afirma Vogliotti (2022), cuando señala la “disputa por los sentidos de la educación y de la formación docente” (p. 78), y que exige pensar las actualizaciones normativas como procesos deliberados de resignificación institucional y no como respuestas reactivas a emergencias o modas pasajeras. La revisión, por tanto, redefine el rol docente frente a una realidad social cambiante. Discutir los lineamientos supone interrogar qué conocimiento es relevante, cómo se organiza el currículum y qué perfil docente necesita hoy el país. En este proceso, el Estado asume una función reguladora que, sin desconocer la autonomía jurisdiccional, garantiza marcos comunes de calidad, equidad y validez nacional para las trayectorias formativas en todo el territorio.

1.3. LA ACTUALIZACIÓN COMO LECTURA DE ÉPOCA

Tanto en 2007 como en 2024, los procesos de definición y revisión curricular son interpretados como una lectura del tiempo histórico que los enmarca. La sanción de la LEN en 2006 permitió los primeros lineamientos curriculares nacionales para la formación docente. Como señala la resolución CFE N.º 24/07, estos lineamientos no se constituyen como una ruptura sino como una oportunidad para “potenciar los logros, dar respuestas a los nuevos escenarios y mejorar algunas de sus debilidades o vacíos aún presentes” (CFE, 2007, p. 11).

En el contexto actual, la actualización impulsada por la Resolución CFE N.º 476/24 se presenta como una respuesta a un escenario social complejo, signado por la desigualdad, la digitalización y las nuevas demandas de profesionalización. En este sentido, el documento plantea que los docentes deben estar preparados para una educación vinculada con la comunidad y sensible al entorno, recuperando “la noción de sociedad educadora” (CFE, 2024, p. 1).

En este sentido, la pandemia de COVID-19 no solo interrumpió el modelo clásico de presencialidad, sino que evidenció una transformación profunda del aula y la clase. Como destacan Díaz y Lencina (2024), “la virtualidad no fue solo un medio, sino un nuevo entorno educativo que puso en tensión los formatos clásicos de la clase, resignificando el rol docente y la organización de los saberes” (p. 117). Esta experiencia marcó un punto de inflexión que profundizó las discusiones sobre la enseñanza y los desafíos pedagógicos contemporáneos, influyendo directamente en los nuevos lineamientos curriculares.

Además, se destaca que el nuevo enfoque curricular busca integrar tradición e innovación, afirmando que los nuevos lineamientos pretenden “dialogar con la cultura contemporánea” y responder de manera efectiva a la necesidad de garantizar una “formación docente integral, inclusiva y efectiva” (CFE, 2024, p. 2). Esta perspectiva exige reconocer que “en la formación docente, lo que se enseña no puede entenderse como una simple aplicación de técnicas, sino como una práctica deliberada y situada, con intenciones políticas, sociales y éticas” (Davini, 2015, p. 15), lo cual interpela directamente la manera en que se construyen y actualizan los currículos.

2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS Y CONTEXTUALES DE AMBAS RESOLUCIONES

2.1. LA LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL COMO FUNDAMENTO NORMATIVO: ANCLAJES Y PROYECCIONES EN LOS LINEAMIENTOS 24/07 Y 476/24

La LEN N.º 26.206, sancionada en 2006, constituye el marco normativo central del sistema educativo argentino en el siglo XXI. Tanto la Resolución CFE N.º 24/07 como la Resolución CFE N.º 476/24 retoman sus principios rectores y los traducen en lineamientos concretos para la formación docente inicial, evidenciando una continuidad normativa en torno a los objetivos, el enfoque pedagógico y la estructura del sistema formador.

La Resolución CFE N.º 24/07 puede considerarse el primer gran ejercicio de “traducción normativa” de la LEN en el ámbito de la formación docente. En ella se operacionalizan principios clave de la ley, entre ellos: la finalidad de la formación docente (art. 71), entendida como la preparación de profesionales capaces de enseñar y de transmitir valores orientados a la construcción de una sociedad más justa; el rol del Estado nacional (art. 74), con competencias en el diseño de políticas comunes y articuladas; y la función del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo rector de estrategias formativas de alcance federal (art. 76). Además, incorpora la noción de la educación como bien público y derecho social (arts. 2, 3 y 7), otorgando a la formación docente un sentido profundamente democrático, igualitario y emancipador.

Asimismo, la Resolución 24/07 establece una estructura mínima para los profesorados —2600 horas y cuatro años de duración— organizada en tres campos formativos: general, específico y práctica profesional. Esta disposición responde al art. 75 de la LEN, que promueve la coherencia nacional en la formación. También se contempla el derecho de los docentes a condiciones institucionales adecuadas (art. 67), reflejado en un enfoque que favorece el desarrollo profesional sostenido como garantía de calidad educativa.

Por su parte, la Resolución CFE N.º 476/24, aprobada en 2024, actualiza los lineamientos previos sin abandonar los principios estructurantes de la LEN, citados expresamente en su formulación. El art. 71 mantiene su centralidad en la definición del perfil docente, mientras que el art. 74 legitima al Consejo Federal de Educación como espacio de concertación para la actualización curricular. El INFoD reafirma su rol estratégico (art. 76), ahora con mayores responsabilidades en la implementación, seguimiento y acompañamiento de los procesos de transformación formativa.

La Resolución 476/24 también incorpora referencias al art. 139, que avala la participación de las jurisdicciones en la revisión de lineamientos, expresando así un renovado impulso hacia el consenso federal. A su vez, ratifica el compromiso con los principios rectores de la LEN: inclusión, justicia educativa, diversidad, educación ambiental, educación sexual integral y participación ciudadana.

En síntesis, ambas resoluciones reflejan, con énfasis particulares, una voluntad sostenida de profundizar los lineamientos de la LEN. Aunque responden a contextos históricos diferentes —la 24/07 en el marco de la reconstrucción postfragmentación del sistema, y la 476/24 frente a desafíos tecnológicos y demandas de flexibilidad—, ambas reconocen en la LEN su principal fundamento normativo. Desde allí, proyectan una formación docente comprometida con el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la construcción democrática del conocimiento.

2.2. EL ROL DEL INFOD EN LA CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA FORMADOR.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en 2007 marcó un punto de inflexión en las políticas públicas dirigidas a la formación docente en Argentina. Nacido en el marco de la implementación de la LEN N.º 26.206, el INFoD resultó clave para la aplicación de la Resolución CFE N.º 24/07, que por primera vez estableció lineamientos curriculares comunes para la formación inicial. Su constitución permitió avanzar hacia un sistema formador nacional, articulado y con sentido federal, superando la histórica fragmentación jurisdiccional. De acuerdo con Piovani, Benvenuto y Alonso (2023), el trabajo del INFoD posibilitó “un proceso federal de jerarquización y fortalecimiento de la formación docente” (p. 1), mediante políticas innovadoras articuladas con las provincias. Dando lugar a la conformación de un sistema formador nacional, respaldado por un sólido andamiaje normativo y por recursos técnicos y financieros que promovieron mejoras en la calidad y el acceso a la formación. Uno de sus aportes más destacados fue el enfoque federal, que reconoció las particularidades regionales sin renunciar a una perspectiva común. En palabras de los autores: “sus acciones han sido de vital importancia para andamiar las propuestas formativas de las jurisdicciones [...] respetando las singularidades propias de cada región y provincia del territorio nacional” (Piovani et al., 2023, p. 1).

El sentido político-pedagógico que guio su accionar se distanció de modelos tecnocráticos y prescriptivos, valorando el saber pedagógico producido en el ejercicio docente. Así, promovió el trabajo colaborativo, la articulación con los niveles obligatorios y el reconocimiento de los docentes como productores de conocimiento. También impulsó la construcción de propuestas formativas que documentaran y socializarán ese saber, generando espacios de investigación y publicación.

Durante los últimos años, su intervención se estructuró en seis ejes: desarrollo normativo, transformación curricular y de las prácticas, fortalecimiento institucional, mejora de la enseñanza y el aprendizaje, trayectorias estudiantiles e investigación y producción de conocimiento (Piovani et al., 2023, p. 2). Estas líneas de acción han consolidado una política nacional orientada a institucionalizar la formación docente como campo de responsabilidad estatal, con enfoque federal, sentido democrático y énfasis en la profesionalización.

2.3. LA RESOLUCIÓN CFE N.º 24/07: CONTEXTO POS-LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.

La Resolución CFE N.º 24/07 se inscribe en el contexto inmediato a la sanción de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006), constituyéndose como un instrumento clave para traducir sus principios en políticas curriculares concretas, especialmente en el ámbito de la formación docente.

Desde sus considerandos, la resolución explicita su anclaje en artículos centrales de la LEN, en particular el art. 71, que define la formación docente como proceso de preparación de profesionales comprometidos con la justicia social y el desarrollo nacional, y el art. 76, que reconoce al INFoD como organismo rector del sistema formador. La resolución se posiciona, así como una herramienta destinada a alinear las políticas formativas con los objetivos estratégicos del sistema educativo nacional.

Su aprobación representa una respuesta a los problemas estructurales del sistema, especialmente la fragmentación y desigualdad entre jurisdicciones. En este sentido, el Estado

nacional asume el compromiso de promover políticas integradoras que fortalezcan la formación docente como base de una ciudadanía democrática y participativa (CFE, 2007, p. 11). La LEN es leída, en este marco, como una “oportunidad histórica” para revisar y reformular el sistema formador en clave federal.

Entre sus disposiciones más relevantes se encuentra la unificación estructural de las carreras docentes, con una duración común de cuatro años para todos los profesorados (CFE, 2007, p. 31), en línea con el art. 75 de la LEN. Esta medida busca no solo homogeneizar criterios académicos, sino también elevar los estándares de formación en niveles tradicionalmente postergados, como el inicial y el primario.

La resolución establece que los Lineamientos Curriculares Nacionales deben ser marco de referencia para todas las jurisdicciones, respetando su autonomía, pero garantizando al mismo tiempo una base común de formación. Se enfatiza que: “Los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y [...] a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades” (CFE, 2007, p. 17), lo cual expresa una visión federal articulada.

El modelo formativo propuesto promueve la integración de campos de conocimiento (general, específico y de práctica), así como la movilidad estudiantil y el reconocimiento nacional de títulos, en sintonía con el mandato de equidad e integración de la LEN. Uno de los problemas que busca enfrentar la resolución es la dispersión de la oferta formativa. Según el INFoD (2015), existían más de 1500 titulaciones vigentes con marcadas diferencias en duración, contenidos y régimen académico. Esta fragmentación obstaculizaba la movilidad estudiantil y la consolidación de una base común. Como señala el informe: “El alto grado de fragmentación y dispersión de la oferta” (INFoD, 2015, p. 7) dificultaba la construcción de una política educativa coherente y federal.

En resumen, la Resolución CFE N.º 24/07 representa un hito en la consolidación de un sistema nacional de formación docente: estructurado, integrador y federal, orientado a reducir desigualdades históricas, elevar estándares académicos y fortalecer una ciudadanía pedagógica común.

2.4. LA RESOLUCIÓN CFE N.º 476/24: POSPANDEMIA, DIGITALIZACIÓN Y NUEVOS DESAFÍOS

El escenario educativo contemporáneo ha sido profundamente impactado por la pandemia de COVID-19, que aceleró la digitalización y evidenció desigualdades estructurales. En este nuevo contexto, la formación docente inicial emerge como un campo estratégico para garantizar tanto la calidad como la equidad educativa.

Como advierte el Ministerio de Educación de la Nación (2022), la continuidad pedagógica durante la crisis requirió adaptaciones según contextos muy diversos, revelando resultados desiguales (p. 16). Esto evidencia la necesidad de formar docentes preparados para escenarios híbridos, donde el acceso a conectividad y tecnología se vuelve condición clave de equidad.

La Resolución CFE N.º 476/24 responde a estos desafíos incorporando transformaciones significativas. Reconoce que las tecnologías digitales han reconfigurado las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, y plantea que: “Frente a los nuevos desafíos de las tecnologías emergentes, la formación docente tiene que garantizar una adecuada preparación para asegurar que la distancia no sea una barrera” (CFE, 2024, p. 2).

Entre sus principales innovaciones se encuentran la incorporación de modalidades híbridas, criterios de evaluación flexibles y un sistema de créditos, con el fin de acompañar las trayectorias estudiantiles sin descuidar la calidad. También profundiza el enfoque por capacidades docentes, formulado en la Resolución CFE N.º 337/18, orientado a articular saberes conceptuales y competencias profesionales.

Las capacidades propuestas giran en torno a ejes como el dominio disciplinar, la gestión del aula, la intervención en contextos diversos y la formación continua. La centralidad del trabajo de enseñar se convierte en un principio rector: “La Formación Docente Inicial debe orientarse a promover la centralidad del trabajo de enseñar” (CFE, 2024, p. 7). En esta línea, resulta fundamental reconocer que “la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político porque implica siempre un posicionamiento ético-político por parte de quien la ejerce” (Davini, 2015, p. 16), lo que exige formar docentes capaces de intervenir críticamente en realidades complejas.

Otro aspecto clave es la implementación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que buscan garantizar una base común de saberes relevantes: “Priorizar la enseñanza de los NAP significa enseñar aquellos saberes centrales, relevantes y significativos que se establecen en los acuerdos federales” (CFE, 2024, p. 6).

La pandemia visibilizó además la necesidad de repensar las formas tradicionales de enseñanza. Como sostiene Díaz (2020), se produjo una ruptura con el modelo presencial clásico y una migración forzada hacia entornos virtuales, lo que obligó a reconfigurar las propuestas metodológicas y didácticas.

Estas nuevas mediaciones pedagógicas, sin embargo, no son neutras. Como señala Sibilia (cit. en Díaz, 2020), los artefactos tecnológicos implican creencias y valores propios de su época, y cada herramienta condiciona ciertos usos (p. 53). Además, el acceso desigual a la tecnología sigue siendo una barrera estructural: en algunas provincias, menos del 35% de los hogares utiliza computadora (Díaz, 2020, p. 54).

Esta visión es congruente con el análisis de Díaz y Lencina (2024), quienes sostienen que “la planificación de clases con tecnologías digitales exige capacidades docentes múltiples: desde el dominio técnico hasta la gestión de interacciones asincrónicas, pasando por la sensibilidad pedagógica para leer los contextos de los estudiantes” (p. 122).

No obstante, este contexto también representa una oportunidad para revisar formatos curriculares, modelos didácticos y dinámicas institucionales. Según Díaz (2020), es posible “reconstruir la didáctica del nivel superior” mediante nuevas formas de enseñanza (p.61). En definitiva, la Resolución CFE N.º 476/24 no solo actualiza el marco normativo, sino que abre un horizonte para reformular la formación docente desde una perspectiva situada, inclusiva y centrada en el desarrollo de capacidades, articulando renovación pedagógica, enfoque federal y mediaciones tecnológicas.

No obstante, estos desafíos también habilitan oportunidades de revisión pedagógica profunda. Díaz y Lencina (2024) afirman que “las experiencias de clases híbridas revelaron desigualdades estructurales en el acceso y uso de tecnologías, pero también abrieron la posibilidad de repensar las propuestas desde una lógica más situada, colaborativa y flexible” (p. 124).

2.5. CAMBIOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO QUE MOTIVAN LA REVISIÓN

La Resolución CFE N.º 476/24 se fundamenta en un conjunto de transformaciones estructurales que afectan tanto al sistema educativo como a la sociedad en su conjunto. A diferencia de la Resolución CFE N.º 24/07 —centrada en establecer una base común luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional—, esta nueva normativa surge como respuesta a una demanda urgente de mejora en la calidad educativa.

Uno de los principales factores que impulsan esta actualización curricular es el diagnóstico crítico sobre los aprendizajes. Como señala el documento: “En los últimos años, las evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado que un número significativo de nuestros estudiantes no logra alcanzar los niveles básicos en comprensión lectora, habilidades fundamentales de escritura y matemática” (CFE, 2024, p. 2).

Esta constatación coloca a la formación docente en el centro de las políticas educativas, en tanto herramienta clave para intervenir sobre los núcleos críticos del sistema. Particularmente, la alfabetización se configura como una prioridad federal ineludible.

Además, se reconoce el impacto de los cambios sociales y culturales, que exigen docentes capaces de actuar pedagógicamente en contextos diversos y complejos. Se afirma que: “En un mundo cada vez más complejo, los docentes deben estar preparados para una educación vinculada a su comunidad y sensible a las necesidades de su entorno” (CFE, 2024, p. 1).

En este marco, la resolución recupera el concepto de “sociedad educadora”, proponiendo un mayor protagonismo de las comunidades en el proceso formativo. Al mismo tiempo, se plantea la necesidad de fortalecer la articulación entre niveles del sistema y entre actores institucionales, superando la fragmentación jurisdiccional: “Se vuelve necesario abordar de manera integral y a nivel federal los desafíos de la formación docente [...] para tener un modelo concertado nacional que permita desarrollar una acción conjunta” (CFE, 2024, pp. 2-3).

Asimismo, se plantea una transformación profunda de los dispositivos de evaluación, incorporando nuevas lógicas pedagógicas más flexibles, contextualizadas y centradas en la retroalimentación formativa: “Se propone una nueva dinámica de evaluación que avance hacia plazos flexibles según trayectorias, evaluaciones diversas y equivalentes, retroalimentación basada en evidencias para mejorar” (CFE, 2024, p. 3).

En síntesis, los cambios que motivan la revisión de los Lineamientos Curriculares responden a la necesidad de construir una formación docente más pertinente, situada y orientada a la mejora de los aprendizajes reales. La Resolución CFE N.º 476/24 se inscribe así en un nuevo paradigma formativo que articula calidad, equidad y compromiso con los desafíos contemporáneos del sistema educativo argentino.

3. COMPARACIÓN ESTRUCTURADA ENTRE AMBAS RESOLUCIONES

3.1. PROPÓSITOS Y FINALIDADES

La formación docente inicial en Argentina ha estado históricamente atravesada por tensiones entre la formación técnica, la profesionalización pedagógica y el compromiso social. En la Resolución CFE N.º 24/07, los propósitos de la formación docente se centran en la constitución de un sujeto profesional crítico, capaz de asumir con responsabilidad social la tarea de enseñar. El texto explicita que “formar docentes es formar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación de las personas, el

desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (Consejo Federal de Educación [CFE], 2007, p. 12). Este enfoque subraya el rol de la educación como herramienta de transformación social, vinculando la formación docente con los postulados de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

En cambio, la Resolución CFE N° 476/24 mantiene la centralidad de la enseñanza como finalidad de la formación, pero redefine el alcance de esta función, enfatizando la mejora concreta de los aprendizajes, en particular los relacionados con los procesos de alfabetización inicial y comprensión lectora. En este sentido, plantea como horizonte la necesidad de una “formación orientada al desarrollo de capacidades profesionales docentes que habiliten a enseñar en contextos complejos, con foco en los saberes prioritarios, especialmente en los primeros años escolares” (CFE, 2024, p. 2). Asimismo, destaca el compromiso con la mejora de los resultados educativos, atendiendo al impacto de la pandemia y al debilitamiento de los aprendizajes básicos en las trayectorias escolares.

Este giro refleja un desplazamiento desde una lógica político-pedagógica hacia una lógica orientada por indicadores de mejora, lo que responde también a una lectura situada del presente educativo, en el que la cuestión de la calidad y la equidad adquieren mayor centralidad como condiciones de justicia educativa.

Además de lo ya expresado, cabe señalar que la Resolución 24/07 se inscribe en un momento de refundación del sistema formador argentino, luego de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N 26.206. Esta normativa pone el foco en la inclusión educativa, el respeto por la diversidad y la construcción de ciudadanía democrática. En coherencia con ello, la resolución posiciona al futuro docente como un sujeto constructor de sentido, capaz de problematizar su entorno y generar prácticas transformadoras desde una mirada situada e integral (CFE, 2007, pp. 10-13).

La Resolución 476/24, en cambio, surge en un contexto pospandémico y en un escenario global atravesado por nuevas demandas pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales. Por ello, refuerza el compromiso con una formación basada en resultados medibles, vinculados con la mejora del desempeño docente, la alfabetización y la justicia educativa (CFE, 2024, p. 3). No abandona los ideales formativos anteriores, pero los traduce en acciones concretas, incorporando mecanismos de monitoreo, evaluación y acompañamiento institucional para garantizar una formación de calidad con impacto directo en los aprendizajes escolares.

3.2. CONCEPCIÓN DEL ROL DOCENTE Y MODELO FORMATIVO

El rol docente es entendido en la Resolución CFE N° 24/07 como una construcción identitaria atravesada por dimensiones éticas, políticas y profesionales. Se concibe al docente como “trabajador de la cultura, intelectual comprometido, sujeto de derechos y de conocimiento, mediador pedagógico y político que enseña en contextos históricos concretos” (CFE, 2007, p. 25). Esta caracterización propone una formación profundamente crítica, orientada a una práctica reflexiva que permita tomar decisiones pedagógicas sustentadas.

Por su parte, la Resolución CFE N.º 476/24 articula este enfoque con una actualización del modelo formativo desde el paradigma de las capacidades profesionales docentes. En este marco, define cuatro capacidades troncales: 1) dominar los saberes a enseñar, 2) gestionar la enseñanza, 3) intervenir en el escenario institucional y comunitario, y 4) sostener el propio

proceso formativo (CFE, 2024, pp. 6–7). Estas capacidades son operacionalizadas mediante una matriz de descriptores pedagógicos, lo que permite establecer criterios de evaluación y seguimiento de las trayectorias estudiantiles. En este sentido, “el docente necesita contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, a partir de las cuales pueda construir sus propuestas y elaborar su propia experiencia” (Davini, 2015, p. 14), lo que subraya la importancia de equilibrar orientación normativa con autonomía pedagógica.

El cambio es significativo: mientras que en 2007 se apostaba por una formación basada en la reflexión crítica y el compromiso ético-político del sujeto docente, en 2024 se propone una profesionalización centrada en la enseñanza efectiva, el trabajo colaborativo institucional y la mejora continua de las prácticas. El docente es concebido como un profesional reflexivo, pero también como un agente responsable de garantizar los aprendizajes prioritarios de todos los estudiantes.

En la Resolución 24/07, la formación del docente como “intelectual crítico” se vincula estrechamente con los aportes de la pedagogía crítica latinoamericana. El modelo formativo se apoya en la idea de formación situada, en la investigación pedagógica como parte constitutiva de la docencia, y en la autonomía profesional como rasgo distintivo del quehacer docente (CFE, 2007, pp. 25–28). En este sentido, se valoran tanto los saberes académicos como los saberes construidos en la práctica y en la experiencia escolar.

La Resolución 476/24 amplía esta concepción con un enfoque de profesionalización basado en estándares de desempeño. La propuesta se articula con documentos previos, como el Marco de Referencia para las Capacidades Profesionales Docentes (CFE, 2018) y los avances en evaluación docente. Este modelo formativo busca asegurar que el egresado esté en condiciones de enseñar en contextos de creciente diversidad, desigualdad y complejidad institucional. Así, la formación inicial se concibe como una base común para el desarrollo profesional continuo, articulando saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos.

3.2 BIS. DIVERSIDAD COMO EJE ESTRUCTURANTE DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Una de las novedades más trascendentales de la Resolución CFE 476/24 es la inclusión explícita de la diversidad como eje estructurante de la formación docente inicial. Mientras que la Res. 24/07 aludía a la diversidad de forma implícita, en el marco de una docencia situada y contextualizada, la nueva resolución explicita la necesidad de formar docentes capaces de enseñar a todos y todas, reconociendo la heterogeneidad sociocultural, lingüística, territorial, de género, identidad, discapacidad y trayectorias.

Este enfoque se articula con la formulación de capacidades profesionales centradas en el saber enseñar en contextos reales, donde la diversidad no se considera una dificultad a superar, sino una condición constitutiva del hecho educativo. La formación debe contemplar el desarrollo de competencias para diseñar propuestas inclusivas, flexibles y culturalmente relevantes. En este marco, se integran elementos como la diferenciación pedagógica, la evaluación adaptada, el trabajo colaborativo con familias y comunidades, y el uso de tecnologías accesibles (CFE, 2024). Como señala Davini (2015), “la diversidad de situaciones en las aulas y su complejidad [...] requiere del docente la organización de configuraciones didácticas particulares” (p. 13), lo cual demanda una preparación profesional atenta a las singularidades del contexto.

De este modo, la diversidad adquiere una dimensión ética y política, en línea con un proyecto pedagógico centrado en el derecho a aprender de todos los estudiantes, superando lógicas

homogeneizadoras o deficitarias que históricamente han atravesado a la escuela y la formación docente.

3.3. ESTRUCTURA CURRICULAR: CAMPOS, DURACIÓN Y ORGANIZACIÓN

La estructura curricular establecida en la Resolución CFE N.º 24/07 se organiza en tres campos fundamentales: Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional. Esta arquitectura, resultado de debates previos sobre la formación docente en Argentina, busca articular teoría y práctica, promoviendo una formación progresiva y situada. La duración mínima estipulada es de cuatro años, con una carga horaria de al menos 2.600 horas reloj, de las cuales un 20 % puede ser definido por las instituciones según su contexto y sus proyectos institucionales (CFE, 2007, p. 31).

La Resolución 24/07 define los campos curriculares como espacios con identidad propia, articulados desde una lógica transversal. La Formación General brinda herramientas epistemológicas, filosóficas y políticas para comprender el sistema educativo y la tarea docente. La Formación Específica aborda los contenidos disciplinares y sus didácticas, y la Formación en la Práctica Profesional promueve la reflexión crítica sobre la acción docente (CFE, 2007, pp. 32–34). Esta organización busca romper con la fragmentación curricular y propiciar una mirada integradora de los saberes.

La Resolución CFE N.º 476/24 introduce una revisión profunda de esta estructura sin modificar la duración mínima, pero incorporando nuevas formas de organización. Se mantienen los tres campos formativos, aunque reorganizados desde una lógica de capacidades profesionales y trayectorias formativas.

Este rediseño apunta a otorgar mayor flexibilidad organizativa a las instituciones formadoras, a la vez que busca mejorar la pertinencia, equidad y calidad de las propuestas. La incorporación de herramientas como los créditos académicos, la hibridación y los dispositivos de seguimiento evidencia una concepción sistémica y procesual de la formación docente. Además, estas transformaciones responden a las particularidades de cada territorio, sin perder de vista el carácter nacional y federal del sistema (CFE, 2024, pp. 14–19).

Pese a los cambios introducidos por la Resolución 476/24, los criterios comunes establecidos en la Resolución 24/07 continúan operando como base estructural de la formación docente. Estos incluyen la duración de cuatro años para todas las carreras, una carga horaria mínima de 2.600 horas reloj, la organización en tres campos formativos y la implementación de la residencia pedagógica en el último año (INFoD, 2015, p. 9). Estos lineamientos han permitido establecer “niveles de formación equivalentes en las distintas jurisdicciones”, garantizando la calidad de la oferta, la movilidad estudiantil y el reconocimiento nacional de los títulos (INFoD, 2015, p. 9).

En síntesis, mientras que la Resolución 24/07 sentó las bases de una formación docente con criterios comunes y estructura unificada, la Resolución 476/24 representa una actualización que busca responder a las nuevas demandas del sistema educativo. La propuesta se orienta hacia una formación más flexible, situada y centrada en capacidades, manteniendo la estructura tripartita, pero redefiniendo su organización en función de trayectorias más personalizadas y contextualizadas.

3.4. Evaluación y certificación.

En el marco de la Resolución CFE N° 24/07, la evaluación aparece como un componente clave del desarrollo curricular, pero con menor nivel de desarrollo en cuanto a sus procedimientos e instrumentos. Si bien se promueve una evaluación centrada en procesos de mejora continua, la normativa no establece mecanismos específicos de acreditación o certificación diferenciada (CFE, 2007, p. 56).

Por el contrario, la Resolución CFE N.º 476/24 incorpora un enfoque integral de la evaluación, entendido como componente estructurante del currículum. Propone una evaluación formativa y sumativa que contemple la diversidad de trayectorias, el seguimiento individualizado de los estudiantes, el uso de rúbricas, portafolios y la retroalimentación pedagógica. Además, introduce un sistema de créditos académicos y plantea la evaluación institucional como herramienta de mejora continua (CFE, 2024, pp. 30–36). Este nuevo paradigma evaluativo no solo apunta a certificar aprendizajes, sino a acompañar las trayectorias estudiantiles, a diversificar las estrategias de enseñanza y a generar condiciones más equitativas para la acreditación y egreso.

El tratamiento de la evaluación en la Resolución 24/07 se inscribe dentro de un paradigma formativo, más centrado en los procesos que en los resultados. Aunque reconoce la importancia de la acreditación, pone el acento en la evaluación como instancia de reflexión pedagógica, autorregulación del aprendizaje y construcción de conocimiento profesional (CFE, 2007, pp. 55–57). Sin embargo, no se establecen lineamientos claros respecto a la sistematización de criterios, instrumentos o escalas de valoración.

La Resolución 476/24 avanza considerablemente en este plano, proponiendo una evaluación institucional que abarque tanto los aprendizajes de los estudiantes como la calidad de la propuesta formativa. Introduce instrumentos como rúbricas, portafolios, informes diagnósticos y autoevaluaciones, promoviendo una cultura de la evaluación como mejora (CFE, 2024, pp. 30–35). También se destaca la evaluación del acompañamiento tutorial, del ingreso, de los dispositivos de apoyo y del egreso, buscando asegurar la coherencia entre la planificación, la enseñanza y la acreditación de saberes.

3.5. GRADO DE FEDERALIZACIÓN Y AUTONOMÍA INSTITUCIONAL

Tanto la Resolución CFE N° 24/07 como la CFE N° 476/24 sostienen una estructura de federalización curricular en tres niveles: nacional, jurisdiccional e institucional. No obstante, el grado de desarrollo y articulación de estos niveles presenta diferencias significativas.

La Resolución 24/07 establece márgenes de flexibilidad para las instituciones (hasta un 20 % de la carga horaria), con criterios generales de adecuación a los contextos locales. Sin embargo, no incluye mecanismos específicos para garantizar la equidad entre jurisdicciones ni establece contenidos comunes de alcance nacional (CFE, 2007, p. 31).

La Resolución 476/24, en cambio, promueve una política federal más activa, introduciendo los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) como base común de referencia para todas las instituciones formadoras del país (CFE, 2024, p. 5). Además, propone un sistema de monitoreo y evaluación interjurisdiccional, fortaleciendo la articulación entre el INFoD, las direcciones provinciales y los institutos.

De este modo, la autonomía institucional sigue siendo reconocida, pero enmarcada en una lógica de articulación y coherencia sistémica. La política curricular se posiciona como un dispositivo para garantizar el derecho a una formación docente de calidad con validez nacional.

El enfoque federal en la Resolución 24/07 responde a la necesidad de garantizar una base común nacional, sin desconocer las especificidades jurisdiccionales e institucionales. Se busca un equilibrio entre el cumplimiento de acuerdos básicos y la posibilidad de adaptación al contexto social, cultural y geográfico de cada región. No obstante, se observa una menor institucionalización de los mecanismos de articulación interjurisdiccional (CFE, 2007, p. 31). La Resolución 476/24 consolida una política de federalismo cooperativo, reforzando los marcos comunes mediante los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), las orientaciones para el diseño jurisdiccional y los sistemas de monitoreo. En este marco, se promueve una mayor coordinación entre Nación, provincias e instituciones formadoras para garantizar condiciones de calidad y equidad.

4. INNOVACIONES DE LA RESOLUCIÓN CFE N.º 476/24

4.1. SISTEMA DE CRÉDITOS Y TRAYECTORIAS FLEXIBLES

La Resolución CFE N.º 476/24 introduce un cambio estructural en la organización de la formación docente inicial mediante la adopción del sistema de créditos académicos como herramienta clave para la planificación, evaluación y flexibilización de las trayectorias formativas. Esta innovación responde a la necesidad de construir marcos curriculares más inclusivos y ajustados a las condiciones reales de los estudiantes, promoviendo una formación centrada en el sujeto que aprende y no exclusivamente en los tiempos estandarizados de la institución.

El crédito académico, tal como lo define la normativa, equivale a 25 horas de trabajo del estudiante, incluyendo tanto las horas de enseñanza directa (presenciales o virtuales) como el tiempo estimado de dedicación a actividades de estudio autónomo, producción académica, realización de prácticas, participación en evaluaciones y otras tareas previstas en el marco curricular (CFE, 2024, p. 35). De esta forma, se establece una unidad común que permite cuantificar la carga horaria de cada espacio formativo, no solo en función del tiempo institucional, sino del esfuerzo total requerido por parte del estudiante.

Esta concepción tiene múltiples ventajas. En primer lugar, permite transparentar la carga académica real de cada tramo formativo, equilibrando de manera más justa la distribución del tiempo y el esfuerzo. En segundo lugar, habilita la comparación, articulación y eventual reconocimiento de trayectos formativos entre distintas instituciones, incluso entre niveles del sistema educativo superior, facilitando la movilidad estudiantil y el diseño de itinerarios más personalizados. Y, en tercer lugar, permite reconocer y acreditar experiencias de aprendizaje que no necesariamente ocurren en el aula tradicional, como proyectos de investigación, actividades de extensión, participación en prácticas institucionales o trayectos de formación continua.

A diferencia del modelo curricular lineal y rígido vigente en la Resolución CFE N.º 24/07, este nuevo enfoque promueve trayectorias más flexibles y diversas. Los estudiantes podrán organizar su formación en función de sus tiempos, posibilidades, intereses y contextos, con mayor autonomía y protagonismo. Esto es especialmente significativo en un país con altas tasas de estudiantes-trabajadores y con amplias desigualdades geográficas y sociales.

Además, el sistema de créditos permite vincular de manera más fluida la formación docente inicial con la formación continua y el posgrado. La acumulación de créditos, organizada en

torno a competencias y saberes relevantes, puede habilitar la construcción de trayectos articulados a lo largo de toda la vida profesional, en consonancia con los principios de la educación permanente promovidos por la UNESCO (2015). Así, la lógica de créditos no solo reorganiza lo existente, sino que proyecta una arquitectura curricular más abierta, dinámica y situada en el tiempo.

Finalmente, la adopción de créditos también facilita una gestión pedagógica más precisa, al permitir monitorear el avance de cada estudiante mediante unidades de medida homogéneas. Esto favorece el desarrollo de sistemas de seguimiento más eficaces, que contemplen las necesidades de acompañamiento personalizado, la planificación de recursos docentes y la toma de decisiones institucionales basadas en evidencia. En resumen, la inclusión del sistema de créditos y la consiguiente flexibilización de las trayectorias no es solo una reforma administrativa: constituye un cambio pedagógico y político de fondo, orientado a garantizar una formación docente más equitativa, contemporánea y centrada en las personas.

4.2. INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS Y EDUCACIÓN HÍBRIDA

La Resolución CFE N.º 476/24 formaliza la incorporación de la educación híbrida como un componente estructural del currículo, reconociendo los aprendizajes y desafíos surgidos durante y después de la pandemia por COVID-19. Este enfoque combina instancias presenciales y no presenciales mediante el uso de entornos virtuales, herramientas digitales y recursos tecnológicos, promoviendo “una enseñanza que trascienda el aula física y que amplíe las oportunidades de aprendizaje, especialmente en contextos geográficos y sociales heterogéneos” (CFE, 2024, p. 29).

No se trata de una simple adaptación técnica, sino de una propuesta pedagógica con profundas implicancias metodológicas. Implica rediseñar los formatos tradicionales de enseñanza hacia una lógica basada en la interacción dialógica y la mediación tecnológica. En este marco, la formación docente adquiere un rol central, ya que debe preparar a los futuros educadores para diseñar, implementar y evaluar propuestas didácticas en contextos híbridos. Esto exige el desarrollo de competencias específicas tanto en el manejo de tecnologías como en el diseño pedagógico que favorezca la interacción, la colaboración y la autonomía del estudiante.

La inclusión de tecnologías en los formatos pedagógicos también busca reducir brechas educativas y democratizar el acceso al conocimiento. En esta línea, se promueve una alfabetización digital crítica que no se limite al uso instrumental de herramientas, sino que fomente capacidades reflexivas para analizar el impacto cultural, ético y político de las tecnologías en los procesos educativos. Así, la educación híbrida no se presenta únicamente como una modalidad, sino como una estrategia para garantizar el derecho a una educación de calidad en escenarios diversos y crecientemente complejos (CFE, 2024, pp. 29-30).

La pandemia evidenció la necesidad urgente de fortalecer la formación docente en competencias digitales. En respuesta, el INFoD y el INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) implementaron estrategias específicas de capacitación, y más del 60 % de las jurisdicciones provinciales desarrollaron políticas de formación en contextos de virtualidad (Ministerio de Educación, 2022). El desafío actual es sostener y profundizar estas iniciativas, entendiendo que “la inclusión digital se ha de entender como un derecho de la ciudadanía”, el cual debe estar acompañado de entornos de aprendizaje adecuados, contenidos pertinentes y

propuestas formativas construidas desde un enfoque pedagógico, no meramente técnico (Ministerio de Educación, 2022, pp. 21–22).

En este marco, la Resolución CFE 476/24 establece que hasta el 50 % de las clases de los profesorados podrán desarrollarse en modalidad virtual. Esta disposición introduce una transformación sustantiva en el régimen académico de la formación docente inicial, históricamente presencial. Según una nota especializada, este cambio busca “modernizar la formación de los docentes, sin resignar la calidad” y apunta a “un uso intensivo y planificado de las tecnologías digitales” como parte constitutiva del nuevo paradigma formativo (Infobae, 2024).

4.3. ARTICULACIÓN CON LA FORMACIÓN CONTINUA Y DE POSGRADO

La Resolución CFE N.º 476/24 promueve una visión integral de la carrera docente, estableciendo puentes entre la formación inicial, la formación continua y el posgrado. Esta articulación responde a la necesidad de construir trayectorias formativas que acompañen a los docentes a lo largo de su vida profesional, reconociendo que la actualización permanente es una condición esencial para una enseñanza de calidad (CFE, 2024, p. 6). En este sentido, se superan las viejas dicotomías entre formación de base y formación en servicio, proponiendo un enfoque de continuidad, diálogo y retroalimentación permanente.

La normativa prevé la inclusión de trayectos formativos complementarios que permitan la acreditación de saberes previos y la articulación con nuevas ofertas académicas. También se establece que las experiencias desarrolladas durante la formación inicial (como proyectos de investigación o apoyo pedagógico a escuelas) pueden convertirse en base para futuras especializaciones. Esto habilita una progresión más fluida entre niveles educativos y títulos, además de facilitar el acceso a nuevas oportunidades profesionales.

Esta perspectiva se enmarca en un paradigma de profesionalización docente que no solo demanda conocimientos actualizados, sino también capacidades para reflexionar, investigar y transformar la práctica. La articulación entre los distintos momentos de la carrera docente fortalece una identidad profesional sólida, dinámica y situada. La Resolución, en este sentido, no solo organiza curricularmente la formación, sino que también propone una arquitectura institucional que garantice trayectos formativos coherentes, articulados y de calidad.

4.5. NUEVAS FORMAS DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La Resolución CFE N.º 476/24 incorpora una concepción renovada de la evaluación, entendiéndose como una herramienta formativa, procesual y situada. Promueve una dinámica evaluativa basada en la diversidad de instrumentos, la flexibilidad temporal y la retroalimentación significativa como ejes centrales para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles (CFE, 2024, pp. 30–32). Esta perspectiva desafía los enfoques tradicionales centrados en la medición estandarizada, apostando en cambio por prácticas evaluativas más inclusivas y contextualizadas.

Uno de los lineamientos clave es el uso de rúbricas y criterios transparentes, que orienten tanto la enseñanza como el aprendizaje. Además, se subraya que la evaluación debe convertirse en una instancia de desarrollo de capacidades metacognitivas, promoviendo la autorregulación, la autoevaluación y el aprendizaje autónomo. En este sentido, se considera importante que la

evaluación ayude al estudiante a reconocer sus errores, repensar lo que ha aprendido y construir nuevos conocimientos mediante la reflexión

En sintonía con ello, se plantea la necesidad de fortalecer los sistemas institucionales de seguimiento, a fin de generar datos e indicadores que orienten decisiones pedagógicas informadas. Este seguimiento debe integrar dimensiones cualitativas, particularmente relevantes en contextos de vulnerabilidad, y no limitarse a una lectura meramente cuantitativa de las trayectorias. Así, la evaluación deja de ser un acto final y aislado, para convertirse en un proceso continuo, dialógico y contextualizado, que contribuye a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

Cabe señalar que esta perspectiva no surge de forma abrupta. Entre 2007 y 2015, uno de los avances más significativos fue la instalación de prácticas sistemáticas de evaluación curricular. A partir de 2009, se promovió la idea de que “el diseño y la evaluación curricular son procesos complementarios y convergentes”, orientados a la mejora continua de la formación (INFoD, 2015, p. 14). Esto implicó tanto la evaluación de los diseños curriculares para el otorgamiento de validez nacional como la implementación de dispositivos que permitieran analizar su desarrollo efectivo en los institutos.

Dichas prácticas incluyeron el relevamiento de experiencias institucionales, la participación de directivos, docentes y estudiantes, así como la elaboración de informes jurisdiccionales e institucionales. Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere un enfoque pedagógico más profundo. Como señala el propio documento del INFoD, “la incorporación de este tipo de evaluación, focalizada en criterios pedagógicos, [...] aporta una cuota de rigurosidad en el cumplimiento de las condiciones curriculares, asegurando no solo la movilidad de los docentes por el territorio nacional sino la calidad equivalente de la formación brindada en todo el país” (INFoD, 2015, p. 15).

Una novedad relevante es la decisión de incorporar mecanismos sistemáticos de evaluación externa a los institutos de formación docente, con el propósito de monitorear la calidad de la oferta educativa. Según se informó en medios nacionales, “la evaluación de los institutos superiores será obligatoria y tendrá carácter federal”, constituyéndose en una herramienta clave para fortalecer el sistema formador a partir de datos objetivos y comparables (Infobae, 2024).

5. CONTINUIDADES Y RUPTURAS: ¿REFORMA O REFUNDACIÓN?

La Resolución CFE N° 476/24 se presenta como una revisión profunda del marco normativo anterior, representado por la Resolución CFE N° 24/07. Si bien ambas comparten fundamentos legales comunes, como los artículos 71, 74 y 76 de la LEN N 26.206, el nuevo documento introduce un cambio sustantivo en la concepción de la formación docente, lo que habilita el interrogante: ¿estamos ante una reforma o una refundación? Desde el plano discursivo, la 476/24 afirma no ser “fundacional” y reconoce los “debates y consensos previos” (CFE, 2024, p. 2). Sin embargo, la derogación explícita de la Resolución 24/07 (CFE, 2024, art. 4) y la reconfiguración estructural de los diseños curriculares permiten leerla como una refundación. En efecto, los cambios no se limitan a actualizaciones menores o ajustes en contenidos, sino que abarcan dimensiones medulares del sistema formador: se redefine el perfil del egresado, se incorpora el enfoque por capacidades, se promueve la flexibilidad curricular con créditos y trayectorias personalizadas, y se institucionaliza la educación híbrida. Esta complejidad sitúa

la reforma como una verdadera reestructuración de la formación docente, desde una lógica de sistema. La nueva resolución plantea que “la calidad de los sistemas educativos es directamente proporcional a la calidad formativa y de enseñanza de sus docentes” (CFE, 2024, p. 1), lo que implica una apuesta integral a la mejora de todo el medio formador.

Por otro lado, la 476/24 asume el desafío de responder a transformaciones culturales, tecnológicas y sociales que impactan directamente en la enseñanza. No se trata solo de una adecuación a las tendencias globales, sino también de una respuesta a los diagnósticos sobre los déficits del sistema, especialmente en alfabetización, comprensión lectora y formación en capacidades. En este sentido, el documento propone “una acción conjunta que desde una impronta federal desarrolle propuestas curriculares para una formación docente integral, inclusiva y efectiva” (CFE, 2024, p. 2). Esta afirmación evidencia un cambio de paradigma respecto a la fragmentación y dispersión que la 24/07 buscaba remediar.

Finalmente, aunque ambas resoluciones coinciden en su encuadre normativo general y su vocación federal, las diferencias de orientación pedagógica y estructural son lo suficientemente significativas como para entender la Resolución 476/24 no como una simple reforma, sino como un nuevo modelo de formación docente inicial. En ese sentido, la 476/24 constituye una refundación del dispositivo normativo de formación docente en Argentina.

5.1. LO QUE PERMANECE: PRINCIPIOS, CAMPOS FORMATIVOS, DURACIÓN MÍNIMA

A pesar del carácter refundacional de la nueva resolución, es posible identificar continuidades importantes que garantizan cierta estabilidad y coherencia respecto a la normativa anterior. En primer lugar, ambas resoluciones comparten los principios fundantes de la LEN. Tanto la 24/07 como la 476/24 definen a la educación y al conocimiento como “bienes públicos y derechos personales y sociales” (CFE, 2007, p. 11; CFE, 2024, p. 3), y sostienen la idea de una docencia comprometida con la justicia social, la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Una segunda continuidad estructural está dada por el mantenimiento de los tres campos formativos tradicionales: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional. En 2007 se establecía que “los distintos planes de estudio [...] deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento” (CFE, 2007, p. 31), estructura que se conserva en la 476/24 bajo una lógica de transversalidad e integración. En esta última, se afirma que “la docencia requiere de capacidades que se integran como contenidos a enseñar, gestionar y evaluar”, las cuales se articulan con los campos mencionados (CFE, 2024, p. 13).

La duración mínima de los profesorado también se mantiene. Ambas resoluciones establecen una carrera de cuatro años con una carga horaria mínima de 2.600 horas reloj. En la 24/07 se explicitaba que “la duración total de todas las carreras de profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años” (CFE, 2007, p. 31), mientras que la 476/24 reitera esa exigencia como base estructural para los nuevos diseños (CFE, 2024, p. 13).

Asimismo, se conserva la posibilidad de definir institucionalmente una parte del diseño curricular. La 24/07 permitía que hasta un 20 % de la carga horaria fuera destinada a la definición institucional (CFE, 2007, p. 31). La nueva resolución retoma este criterio, aunque amplía sus alcances bajo el concepto de Espacios de Definición Institucional (EDI), que pueden incluir formatos combinados, unidades opcionales y trayectos diferenciados (CFE, 2024, pp. 14-29). Esta continuidad resignificada refleja una voluntad de autonomía institucional compatible con la regulación federal.

5.2. LO QUE CAMBIA: ENFOQUE POR CAPACIDADES, FLEXIBILIDAD CURRICULAR.

Uno de los cambios más profundos introducidos por la Resolución CFE 476/24 es la adopción de un enfoque por capacidades profesionales como eje estructurante del currículo. A diferencia de la 24/07, centrada en campos del saber y objetivos formativos amplios, la 476/24 propone que “los cambios propiciados se centran en saberes para el hacer en tanto capacidades profesionales y no solo contenidos conceptuales” (CFE, 2024, p. 8). Este giro pedagógico no es menor: implica un desplazamiento desde una lógica disciplinar y teórica hacia un modelo orientado al desempeño profesional situado.

El documento establece una matriz de capacidades —dominar saberes, gestionar la enseñanza, intervenir institucionalmente, comprometerse con el desarrollo profesional— que se articulan progresivamente a lo largo de la formación. Estas capacidades no solo organizan los contenidos, sino también los formatos de enseñanza, la evaluación y las trayectorias de formación. Se busca así una profesionalización efectiva de la docencia, no basada únicamente en la adquisición de conocimientos, sino en el desarrollo integrado del “saber, saber hacer y saber ser” (CFE, 2024, p. 8).

Además, la resolución introduce una significativa flexibilización del currículo. Se incorpora un sistema de créditos que permite reconocer trayectos formativos diversos, promover la movilidad entre carreras y articular con la formación continua. Esta novedad responde a la necesidad de atender las heterogeneidades territoriales y las vacancias docentes: “la formación docente debe garantizar trayectorias flexibles sin resignar calidad formativa” (CFE, 2024, p. 2). En este marco, los EDI y las unidades opcionales adquieren un papel central en la personalización de los recorridos formativos.

Otra innovación relevante es la institucionalización de la educación híbrida como parte integral del currículo. La 476/24 propone “habilitar la incorporación de formatos híbridos en la formación que amplíen el proceso de enseñanza más allá del tiempo presencial en las aulas” (CFE, 2024, p. 2). Esta decisión responde tanto a las transformaciones digitales como a los aprendizajes obtenidos durante la pandemia, y constituye un nuevo criterio de diseño curricular. En este sentido, la resolución avanza en reconocer que la presencialidad no es la única forma válida de enseñanza, y que el trabajo sincrónico y asincrónico, mediado por tecnologías, puede complementar (y en ciertos contextos, potenciar) la formación docente.

La educación híbrida no se presenta solo como una estrategia metodológica, sino como un principio organizador que atraviesa formatos, temporalidades, recursos y vínculos pedagógicos. La resolución dedica un capítulo completo a esta cuestión, en el que sostiene que su implementación debe permitir “alcanzar mayores niveles de acceso y permanencia, sostener trayectorias y fortalecer la inclusión educativa” (CFE, 2024, p. 29). Esta orientación revela un intento por democratizar la formación docente en un país con profundas desigualdades territoriales y de conectividad. Sin embargo, también implica una transformación profunda en las prácticas docentes, en la infraestructura institucional y en los marcos evaluativos, que no serán automáticos ni exentos de resistencia.

Desde esta perspectiva, la inclusión de la educación híbrida redefine no solo los medios sino también los fines de la formación docente. Ya no se trata únicamente de formar para la escuela presencial tradicional, sino para escenarios pedagógicos expandidos, que requieren nuevas competencias digitales, mayor autonomía del estudiantado y una nueva arquitectura curricular. Por tanto, la 476/24, al incorporar formalmente la hibridez como política curricular,

compromete al sistema formador con una transformación estructural que va mucho más allá del uso de plataformas digitales.

5.3. TENSIONES ENTRE LO NORMATIVO Y LO PRÁCTICO

Las transformaciones propuestas por la Resolución CFE 476/24 introducen importantes innovaciones en la formación docente, pero también generan tensiones entre los marcos normativos y las condiciones reales de aplicación en los institutos de formación. Uno de los principales desafíos radica en la implementación del enfoque por capacidades, el cual demanda nuevas metodologías de enseñanza y evaluación que muchos equipos institucionales aún no dominan plenamente. Tal como señala la resolución, “estas capacidades se trabajarán como un contenido que hay que enseñar, gestionar y evaluar” (CFE, 2024, p. 13), sin embargo, no siempre se cuenta con los recursos ni con la formación docente adecuada para llevarlo a cabo de manera efectiva.

Otro aspecto clave es la incorporación del sistema de créditos y de trayectorias flexibles, que requiere una estructura de gestión institucional compleja, así como capacidades administrativas que no se encuentran generalizadas en todos los contextos. Aunque el documento establece que el INFoD brindará “asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones” (CFE, 2024, art. 3), la implementación de estas políticas sigue estando condicionada por desigualdades materiales y simbólicas que atraviesan al país. La experiencia histórica muestra que las reformas ambiciosas, si no se acompañan de políticas activas de apoyo, corren el riesgo de fracasar en su aplicación efectiva.

Un ejemplo concreto de estas tensiones es la incorporación de la educación híbrida. Si bien la normativa reconoce su potencial democratizador, muchas instituciones enfrentan serias limitaciones en términos de infraestructura tecnológica, conectividad y formación específica. En este contexto, la inclusión de modalidades virtuales puede, en lugar de reducir, acentuar desigualdades existentes. La propia resolución reconoce esta dificultad al señalar que “la distancia no debe ser una barrera en el trabajo colaborativo y otras experiencias significativas de aprendizaje” (CFE, 2024, p. 2), pero su cumplimiento está supeditado a la implementación de políticas compensatorias que aseguren el acceso equitativo.

En el plano de la evaluación de los aprendizajes, también se presentan importantes desafíos. El nuevo paradigma propuesto promueve una “evaluación con criterios transparentes, rúbricas y retroalimentación basada en evidencias” (CFE, 2024, p. 2), lo cual implica una transformación profunda de la cultura institucional. Pasar de una evaluación tradicional, centrada en contenidos, a una evaluación orientada al desarrollo de capacidades requiere tiempo, formación y acompañamiento sostenido. En este punto, el riesgo de desfasaje entre la norma y la práctica es considerable y debe ser monitoreado cuidadosamente para evitar que la evaluación se convierta en un punto crítico del proceso formativo.

Una de las áreas donde más claramente se ha evidenciado la brecha entre la normativa y su implementación es el Campo de la Práctica Profesional Docente. A pesar de que la renovación curricular incrementó su carga horaria y aseguró su presencia a lo largo de toda la carrera, diversos seguimientos institucionales han detectado “cierta debilidad en el desarrollo del campo como consecuencia de la desarticulación entre este campo y los espacios correspondientes a la formación teórica” (INFoD, 2015, p. 13). Asimismo, se ha identificado

una fuerte variabilidad entre instituciones respecto a la definición de contenidos, criterios de evaluación y vínculos con las escuelas asociadas.

Esta fragmentación ha generado, incluso dentro de una misma jurisdicción, “distintos niveles de calidad en la formación de los futuros docentes aun cursando el mismo plan de estudios” (INFoD, 2015, p. 13), lo que pone de relieve la necesidad de construir condiciones institucionales que favorezcan la articulación entre niveles y equipos, así como la definición de criterios comunes para garantizar una formación docente más equitativa y coherente.

6. IMPLICANCIAS PARA EL SISTEMA FORMADOR

6.1. IMPACTO ESPERADO EN PROFESORADOS E INSTITUTOS

La Resolución CFE 476/24 plantea una transformación estructural en los profesorados y en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), con énfasis en la calidad formativa, la centralidad de la enseñanza y el desarrollo de capacidades profesionales. Esta normativa retoma, amplía y actualiza las definiciones de la Resolución CFE 24/07, al afirmar que la Formación Docente Inicial debe “promover la centralidad del trabajo de enseñar, fortaleciendo el saber conceptual y orientando la enseñanza hacia finalidades pedagógicas” (CFE 476/24, p. 7). Se propone una formación que integre el saber, el saber hacer y el saber ser, habilitando para un ejercicio profesional situado y reflexivo.

Sin embargo, estas orientaciones prescriben transformaciones profundas que no siempre dialogan con las condiciones reales de los institutos. La elaboración de diseños curriculares renovados, la incorporación de nuevas capacidades, la adecuación a formatos híbridos y el desarrollo de evaluaciones con criterios flexibles suponen una inversión institucional sostenida. El mismo documento reconoce que “la experiencia recogida durante ese período, los cambios sociales y educativos y los desafíos impuestos por las tecnologías emergentes, hacen necesaria una actualización” (CFE 476/24, p. 1), pero no explicita con suficiente detalle cómo se garantizarán las condiciones materiales para su implementación.

Existe así una tensión entre el impacto esperado y los márgenes reales de maniobra de los institutos. La Resolución 24/07 ya advertía que “los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación” y que es necesario considerar “las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten y dinamicen su desarrollo” (CFE 24/07, p. 18). En este sentido, cualquier innovación curricular requiere no solo voluntad normativa, sino una política federal que acompañe material y técnicamente a las instituciones formadoras.

6.2. CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA IMPLEMENTAR LOS CAMBIOS

La implementación efectiva de los lineamientos de la Resolución CFE N.º 476/24 exige que las instituciones de formación docente cuenten con capacidades organizacionales fortalecidas, recursos técnicos adecuados y financiamiento suficiente. En este sentido, la norma reconoce explícitamente la necesidad de acompañamiento institucional al establecer como principio general que “EL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE contribuirá con asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones que lo requieran” (CFE 476/24, art. 3). Esto implica que el cambio curricular no puede entenderse como un proceso unilateral de adecuación, sino que requiere del sostén activo del sistema en su conjunto.

No obstante, este compromiso está formulado de manera general, sin especificar mecanismos operativos concretos para su implementación. La experiencia histórica demuestra que la sostenibilidad de las reformas curriculares suele depender de las capacidades internas de cada instituto, lo que acentúa las desigualdades preexistentes entre instituciones con trayectorias consolidadas y aquellas con marcadas vulnerabilidades estructurales. Este problema ya había sido advertido en la Resolución CFE N.º 24/07, al señalar que “es necesario asegurar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten el desarrollo de los diseños curriculares” (CFE 24/07, art. 2). Sin embargo, casi dos décadas después, esta condición sigue sin resolverse de manera efectiva.

La incorporación de nuevas dimensiones pedagógicas (como la educación híbrida, los sistemas de créditos y la flexibilidad en las trayectorias formativas), si bien representa un avance educativo, plantea desafíos técnicos, didácticos y administrativos que muchas instituciones aún no están en condiciones de afrontar. Por ello, las condiciones institucionales no deben asumirse como dadas ni soslayarse: deben constituirse en el eje de una política pública sostenida de fortalecimiento institucional, si se pretende que las prescripciones normativas se traduzcan en prácticas concretas, significativas y sostenibles.

En este marco, la mejora de las condiciones estructurales de los institutos resulta indispensable. La implementación de políticas de digitalización requiere más que la provisión de dispositivos y conectividad: necesita condiciones institucionales adecuadas que sustenten su uso efectivo. Según el relevamiento realizado durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), “más del 66 % de los equipos directivos identificó problemas con el equipamiento tecnológico tanto de docentes como de estudiantes” (Ministerio de Educación, 2022, p. 15). Esta heterogeneidad en el acceso a recursos digitales continúa siendo un factor crítico que condiciona las posibilidades reales de implementación de propuestas de educación híbrida y, por ende, del modelo impulsado por la Resolución CFE N.º 476/24.

6.3. EL ROL DE DOCENTES FORMADORES Y EQUIPOS DE GESTIÓN

Tanto la Resolución CFE 476/24 como su antecedente, la 24/07, destacan el papel clave de los docentes formadores y los equipos de gestión en la construcción de una formación docente de calidad. En particular, la 476/24 señala que el rol docente implica “acciones dirigidas a conducir las tareas de aprendizaje [...] tomando decisiones sobre objetivos de trabajo, estrategias, recursos y tecnologías” (CFE 476/24, p. 10), y que esta capacidad debe construirse también a través de experiencias institucionales colaborativas.

Esta perspectiva otorga al formador un perfil profesional complejo, que articula saberes pedagógicos, tecnológicos, comunitarios y de gestión. Sin embargo, este ideal muchas veces entra en contradicción con los contextos laborales actuales: sobrecarga horaria, escaso tiempo institucional para el trabajo en equipo, limitada formación continua y débil articulación entre teoría y práctica. En este sentido, la Resolución 24/07 ya afirmaba que “el diseño y puesta en marcha de las nuevas propuestas requiere, en paralelo, estimar las necesidades de asistencia técnica y de capacitación para su eficaz desarrollo” (CFE 24/07, p. 18), una afirmación que mantiene plena vigencia.

Por su parte, los equipos de gestión enfrentan el doble desafío de garantizar el cumplimiento de las nuevas orientaciones y sostener procesos institucionales de reflexión, diálogo pedagógico y acompañamiento docente. En la práctica, este rol demanda un liderazgo

pedagógico que trascienda lo administrativo. De no consolidarse una cultura institucional comprometida con el sentido pedagógico de los cambios, existe el riesgo de que los lineamientos se reduzcan a reformas formales sin impacto en las prácticas reales.

6.4. RIESGOS, OPORTUNIDADES Y SENTIDOS EN DISPUTA

La Resolución CFE 476/24 representa una oportunidad para renovar el sistema formador, promoviendo mayor integración federal, actualización pedagógica y articulación con el conjunto del sistema educativo. Al proponer un enfoque basado en capacidades y la incorporación de herramientas como la educación híbrida y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), se abre camino hacia una formación más contextualizada y centrada en aprendizajes significativos. En sus propias palabras, la normativa busca “una acción conjunta que desde una impronta federal desarrolle propuestas curriculares para una formación docente integral, inclusiva y efectiva” (CFE 476/24, p. 4).

No obstante, estos objetivos conviven con múltiples riesgos. Por un lado, el de una implementación desigual entre jurisdicciones, que podría agudizar las brechas existentes en lugar de reducirlas. Por otro, el riesgo de una sobrecarga normativa que termine burocratizando los procesos formativos. A esto se suma la posibilidad de que el discurso de flexibilidad derive en precarización de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos donde se debilita el rol del Estado como garante del derecho a la educación.

En definitiva, los sentidos en disputa remiten a una pregunta de fondo: ¿qué modelo de formación docente se promueve? ¿Uno centrado en capacidades críticas y contextualizadas, o uno que flexibiliza la formación en función de demandas de eficiencia y reducción de costos? La respuesta no está cerrada en la resolución, sino que dependerá del modo en que los actores educativos (docentes, equipos directivos, instituciones y comunidades) reinterpreten, resistan o resignifiquen los lineamientos en su práctica cotidiana.

6.5. CRÍTICAS Y TENSIONES INTERNAS EN LA RESOLUCIÓN CFE 476/24

Si bien la resolución constituye un avance normativo importante en términos de actualización curricular, diversos aspectos de su formulación merecen ser problematizados a la luz de los desafíos que plantea su implementación.

En primer lugar, se observa una notable ambigüedad en torno a la incorporación de la educación híbrida. La resolución establece que los diseños institucionales deberán promover trayectos formativos “en formatos pedagógicos diversificados” que combinen “el trabajo presencial con el uso de entornos y tecnologías digitales” (CFE 476/24, p. 8). Sin embargo, no se especifican criterios pedagógicos mínimos, porcentajes de virtualidad ni recursos requeridos para una aplicación efectiva. Esta indefinición puede profundizar desigualdades entre instituciones, particularmente en aquellas con infraestructura tecnológica limitada o con problemas de conectividad, lo que contradice el principio de igualdad de oportunidades en la formación docente.

En este marco, la Resolución CFE 476/24 postula una transformación profunda del sistema formador, pero evita asumir con claridad las implicancias de la expansión desregulada de la oferta formativa. Uno de los ejemplos más contundentes es el caso de la provincia de

Catamarca, donde en la última década se registró un incremento del 310 % en la cantidad de egresados docentes (Argentinos por la Educación, 2025, p. 4). Este crecimiento explosivo, lejos de ser sinónimo de mejora del sistema, evidencia una tendencia a la proliferación de propuestas sin mecanismos de planificación, monitoreo ni articulación efectiva con las necesidades del sistema educativo provincial y nacional. La nueva normativa omite cualquier referencia al control de la oferta, a la evaluación de su pertinencia o a los impactos que estos procesos pueden generar en la calidad de la formación, en la inserción laboral y en la percepción social del rol docente. De este modo, la masificación formativa corre el riesgo de convertirse en una estrategia de expansión cuantitativa sin densidad pedagógica ni sostenibilidad institucional.

En segundo lugar, el enfoque centrado en las “capacidades profesionales” como eje articulador de la formación docente (CFE 476/24, p. 13), si bien busca garantizar la calidad formativa y la pertinencia del egreso, corre el riesgo de promover una visión instrumental de la docencia. La definición de las capacidades como “saberes en acción” necesarios para actuar “de manera competente en distintos escenarios” (p. 13) enfatiza los desempeños esperados, pero no considera de forma suficiente las dimensiones éticas, políticas y reflexivas de la práctica docente, claves en contextos de creciente complejidad social y educativa.

Una tercera crítica refiere a la escasa problematización de las condiciones laborales que enfrentan quienes transitan la formación. Aunque la resolución reconoce “el derecho a una formación docente de calidad” y promueve la profesionalización (p. 5), no aborda cómo factores estructurales (como el pluriempleo, la precarización laboral o la fragmentación institucional) inciden en las trayectorias formativas y en el posterior ejercicio profesional. Esta omisión genera una desconexión entre el perfil docente propuesto y las condiciones reales del trabajo educativo.

En cuarto lugar, la resolución presenta una integración limitada de la investigación como práctica formativa. Aunque se la menciona como principio orientador y como función del sistema formador (p. 6), no se articula de forma sustantiva en los trayectos curriculares. Se la vincula con la reflexión sobre la práctica, pero sin propuestas concretas que permitan su desarrollo crítico y sostenido desde los primeros años de formación. Como resultado, la función investigativa permanece como un componente complementario, y no central, en la construcción del saber pedagógico.

Finalmente, la resolución carece de una estrategia clara de financiamiento que garantice la implementación de las transformaciones que promueve. Si bien se menciona que el Instituto Nacional de Formación Docente podrá brindar “asistencia técnica y financiera” a las jurisdicciones (p. 15), no se establecen mecanismos, criterios ni montos específicos destinados a la reestructuración curricular, la adecuación tecnológica o la formación docente continua. Esta indefinición compromete la viabilidad operativa de la propuesta y deja librada su ejecución a las capacidades desiguales de provincias e institutos, reproduciendo inequidades estructurales del sistema.

En síntesis, la Resolución CFE N.º 476/24 introduce lineamientos que, aunque necesarios para actualizar la formación docente, presentan una serie de tensiones internas que deben ser abordadas críticamente. Una política curricular transformadora requiere no solo prescripciones claras, sino también condiciones materiales, pedagógicas e institucionales que hagan posible su realización en contextos diversos.

7. REFLEXIONES FINALES

7.1. ¿QUÉ MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE PROPONE LA NUEVA NORMATIVA?

La Resolución CFE N.º 476/24 propone un modelo de formación docente que busca conciliar la tradición humanista-pedagógica con nuevas demandas sociales, tecnológicas y políticas, en el marco de una lógica de actualización y “modernización” curricular. Frente al modelo de formación presentado por la Resolución CFE N.º 24/07, que se inscribía en el proceso de reconstrucción del sistema educativo postcrisis y que apuntaba a consolidar una identidad docente común fundada en la enseñanza como práctica social, la nueva normativa introduce transformaciones significativas. Entre ellas, se destacan la incorporación del enfoque de capacidades, la flexibilización curricular, la organización por créditos y la inclusión formal de la educación híbrida como parte estructurante del trayecto formativo.

Esta propuesta curricular promueve, al menos en los planos declarativos, un docente reflexivo, capaz de responder a escenarios complejos y diversos, y de vincular saberes conceptuales, prácticos y actitudinales con experiencias reales del campo profesional. La enseñanza sigue siendo reconocida como “la práctica central del trabajo docente”, pero ahora se incorpora de manera más visible el enfoque por capacidades, entendiéndolo como articulador de los distintos campos de formación (CFE 476/24, p. 7). Así, el modelo formativo busca trascender el paradigma enciclopedista y acumulativo, apostando a una formación situada, situada y situada en la resolución de problemas.

No obstante, esta formulación no está exenta de tensiones. Por un lado, persiste una mirada tecnocrática que puede reducir las capacidades a listados funcionales, desconectados de los contextos sociohistóricos donde se produce la enseñanza. Por otro, la idea de “flexibilización” (aunque valiosa en términos de apertura) corre el riesgo de desdibujar los márgenes de la formación común y de fragmentar la unidad formativa nacional si no está acompañada por condiciones reales de implementación. En este punto, cabe recuperar el señalamiento de la CFE 24/07 sobre la importancia de garantizar una “formación común, situada y profesionalizante”, como base para construir una identidad docente compartida y un horizonte ético-pedagógico común (CFE 24/07, p. 5).

En definitiva, el modelo que se perfila con la Resolución 476/24 no implica una ruptura total con el anterior, pero sí una reformulación significativa que responde a un nuevo contexto político-educativo. El desafío será evitar que la flexibilidad devenga precarización o fragmentación, y lograr que la innovación no sea una coartada para el vaciamiento de contenidos o el debilitamiento del compromiso político de la formación docente.

7.2. DESAFÍOS PARA SOSTENER EL CARÁCTER PÚBLICO, FEDERAL Y DEMOCRÁTICO DEL SISTEMA

El carácter público, federal y democrático del sistema formador constituye no solo un principio organizativo, sino una dimensión política que define el sentido de la formación docente en la Argentina. Las resoluciones analizadas comparten, al menos en el plano de los principios, este compromiso: ambas reconocen a la educación como derecho social, al Estado como garante y al sistema formador como parte del proyecto nacional. Sin embargo, el pasaje de los principios a las prácticas institucionales y jurisdiccionales sigue siendo un terreno de disputa.

La nueva resolución plantea importantes desafíos para sostener estos principios en un contexto de creciente fragmentación institucional, desigualdad social y tensión entre niveles de gobierno. La apertura a modalidades híbridas, la acreditación por créditos y la posibilidad de organizar trayectos personalizados requieren, para no convertirse en dispositivos excluyentes, una fuerte inversión estatal, un acompañamiento situado a las instituciones y mecanismos efectivos de evaluación y seguimiento. De lo contrario, como advierte el propio texto de la resolución, “la formación puede volverse meramente instrumental, sin anclaje ético, político ni profesional” (CFE 476/24, p. 3).

Asimismo, el federalismo educativo aparece tensionado por la necesidad de establecer criterios nacionales comunes y, al mismo tiempo, garantizar la autonomía jurisdiccional. En este sentido, es clave que el Consejo Federal de Educación no se limite a homologar acuerdos mínimos, sino que promueva procesos reales de concertación y co-construcción con las provincias, los institutos y sus comunidades. La CFE 24/07 ya advertía sobre la necesidad de construir “espacios reales de participación docente” para definir los sentidos de la formación, y este sigue siendo un pendiente en muchos territorios (CFE 24/07, p. 10).

Por último, el carácter democrático del sistema formador no puede agotarse en instancias formales de consulta. Exige abrir canales sostenidos de debate curricular, valorar la experiencia de las comunidades pedagógicas y resistir las presiones de modelos estandarizados impuestos desde lógicas de mercado o de organismos internacionales. La democratización no es solo una forma de gobierno institucional, sino también una pedagogía: formar docentes críticos, comprometidos con el bien común y capaces de interpelar las desigualdades estructurales.

7.3. APERTURA PARA LA REVISIÓN PARTICIPATIVA Y SITUADA DE LOS LINEAMIENTOS

La Resolución 476/24 explicita una voluntad de apertura hacia la revisión situada y participativa de los lineamientos, lo que representa una oportunidad para recuperar el protagonismo de los actores territoriales en la configuración curricular. Esta apertura se manifiesta tanto en la posibilidad de que las jurisdicciones adapten los diseños curriculares conforme a sus contextos y necesidades, como en el reconocimiento del rol estratégico de las instituciones formadoras en la interpretación y apropiación de las orientaciones nacionales (CFE 476/24, p. 2 y p. 6).

No obstante, esta voluntad política debe traducirse en condiciones reales de participación: espacios deliberativos, formación pedagógica para el análisis curricular, tiempos institucionales protegidos y respeto por los saberes situados que circulan en los institutos. La revisión participativa no puede limitarse a una lectura técnica de los documentos, ni a una mera validación de decisiones preestablecidas. Debe ser un proceso genuino de diálogo pedagógico, que permita tensionar, resignificar y disputar sentidos sobre qué docente formar, para qué escuela y en qué país.

En este plano, es importante advertir que la apelación a la “autonomía institucional” también puede operar como mecanismo de descentralización de responsabilidades sin acompañamiento estatal. La autonomía sólo es emancipadora si está sostenida por recursos, capacidades institucionales y un marco político que garantice la equidad. De lo contrario, puede reforzar las desigualdades existentes entre institutos y provincias.

Además, la participación requiere también revisar críticamente las formas de evaluación y seguimiento. Si los indicadores de calidad son impuestos verticalmente, sin considerar las particularidades territoriales, se corre el riesgo de transformar el proceso de revisión curricular en una adecuación acrítica a estándares externos. Por ello, una verdadera revisión participativa exige también una democratización de los criterios de evaluación y una pedagogía del acompañamiento más que del control.

7.4. CONSIDERACIONES FINALES: ENTRE PROMESAS DE TRANSFORMACIÓN Y RIESGOS DE DESPLAZAMIENTO

El proceso de actualización curricular que inaugura la Resolución CFE N.º 476/24 abre un escenario de reformulación significativa en la formación docente. No se trata de una ruptura total con el modelo anterior, pero sí de una reconfiguración que introduce nuevas lógicas, lenguajes y estructuras en el campo formador. En este movimiento se evidencian tanto promesas de transformación como riesgos de desplazamiento: por un lado, la posibilidad de diversificar las trayectorias, acercar la formación a los contextos reales de intervención y revalorizar el saber práctico; por otro, la amenaza de fragmentar la identidad profesional, debilitar la formación común y desplazar el sentido político de la docencia como acto ético y colectivo.

Asimismo, uno de los aportes más significativos de la Resolución 476/24 radica en la incorporación explícita, transversal y estructural del enfoque de diversidad. Esta inclusión no es sólo temática o metodológica, sino que redefine la finalidad misma de la formación docente como promotora de justicia educativa. En este marco, la formación no puede pensarse al margen de las diferencias culturales, sociales, cognitivas y territoriales que atraviesan las aulas. Se trata, en definitiva, de un cambio de paradigma que ubica a la diversidad como un principio formativo fundamental y no negociable, con implicancias pedagógicas, éticas e institucionales de gran alcance.

Este nuevo marco normativo, en un contexto de ofensiva neoliberal sobre la educación pública, pone en tensión el papel del Estado como garante de derechos y el lugar de la formación docente como política estratégica. La inclusión de herramientas como los créditos, las unidades opcionales, las evaluaciones diversificadas y las prácticas en entornos híbridos no son neutras: pueden habilitar procesos de democratización si están al servicio de la justicia educativa, o convertirse en instrumentos de segmentación si se subordinan a lógicas eficientistas.

En este escenario, la tarea de revisar críticamente la implementación de la normativa es también una oportunidad para reinscribir la formación docente en una pedagogía emancipadora. Como lo afirmaba la CFE 24/07, formar docentes es formar sujetos “capaces de transformar las condiciones de enseñanza y aprendizaje” (CFE 24/07, p. 7). Por eso, más allá de las innovaciones técnicas o estructurales, lo que está en juego es la concepción: la manera en la que pensamos y comprendemos la educación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argentinos por la Educación.** (2025). *Institutos de formación docente: más egresados, pero menos estudiantes.* Recuperado de: <https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2025/07/Institutos-de-formacion-docente.pdf>
- Consejo Federal de Educación.** (2007). *Resolución CFE N.º 24/07. Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial.* Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_curriculares1.pdf
- Consejo Federal de Educación.** (2024). *Resolución CFE N.º 476/24. Lineamientos curriculares para la formación docente inicial.* Ministerio de Educación de la Nación Argentina. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_476-24.pdf
- Davini, M. C.** (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación.* Instituto Nacional de Formación Docente. [Internet]. Disponible en: <https://cedoc.infed.edu.ar/review/acerca-de-las-practicas-de-docentes-y-su-formacion-de-maria-cristina-davini/>
- Díaz, A. G.** (2020). *Tiempos de pandemia y enseñanza universitaria: recrear las propuestas metodológicas entre el hogar y las plataformas de medios conectivos.* Revista Innovaciones Educativas, 22(Esp.), 50–63.
- Díaz, M. E., & Lencina, M. N.** (2024). *La clase universitaria con tecnologías digitales.* Revista Alquimia Educativa, 11(1), 116–126. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Catamarca.
- Infobae.** (2024). *“Cambios en la formación docente: permiten 50% de clases virtuales y buscan evaluar los institutos.”* Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/educacion/2024/09/14/cambios-en-la-formacion-docente-permiten-50-de-clases-virtuales-y-buscan-evaluar-los-institutos>
- Instituto Nacional de Formación Docente.** (2015). *Memoria 2007–2015: Área de Desarrollo Curricular, Dirección Nacional de Formación e Investigación.* Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003603.pd>
- Ley de Educación Nacional N.º 26.206.** Argentina; sancionada el 14 dic 2006; publicada 28 dic 2006 [Internet]. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación.** (2022). *Lecciones aprendidas a partir de la pandemia de Covid-19: Aportes para la modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lecciones_aprendidas_pandemia_covid19.pdf
- Piovani, V., Benvenuto, A., & Alonso, V.** (2023). *Presentación.* En *Las narrativas como dispositivos de desarrollo profesional docente. Articulación, construcción y circulación del saber pedagógico* (pp. 1–3). Instituto Nacional de Formación Docente.
- UNESCO.** (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vogliotti, A.** (2022). *Innovación curricular como oportunidad política.* En A. Vogliotti & M. C. Nogueira (Comps.), *Innovación curricular en la formación docente. Aportes para la construcción de políticas públicas* (pp. 69–88). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

ACERCA DE LA AUTORA Y EL AUTOR

María Natalia Lencina: Docente de la Facultad de Humanidades UNCA. Profesora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNCA). Doctora en Ciencias Humanas mención en Educación (UNCA), Tesis "Procesos de Gestión del Conocimiento y Formación Docente: Las concepciones epistemológicas en la construcción del saber específico docente"). Investigadora categoría 3, Programa de Incentivos SECyT: Prácticas Docentes y Curriculum. Profesora titular de Prácticas y Residencia Docentes

Cristian Rafael Barrios: Estudiante Avanzado del Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades (UNCA) Auxiliar docente de Segunda categoría en la Cátedra: Práctica Docente I.

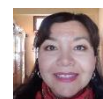
ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 12 Núm. 1 / 2025

EL BUCLE COMO DISEÑO DISRUPTIVO. UNA NUEVA ALTERNATIVA DE PLANIFICAR LA CLASE EN EL SECUNDARIO

Paola Jacinta Ariza

Facultad de Humanidades, UNCA
pjariza@huma.unca.edu.ar



Janet Susana Maza Ramos

Facultad de Humanidades, UNCA
mazajenet22@gmail.com



María Sol González

Facultad de Humanidades, UNCA
mgonzalez@unca.edu.ar



RESUMEN

El presente trabajo “El bucle como diseño disruptivo. Una nueva alternativa de planificar la clase en el secundario”, responde a una experiencia de taller, que fue realizada en la Escuela Secundaria de Arte Especializada Nº 3 “Danzas Nativas y Folklore” de la ciudad capital de Catamarca con docentes de las áreas curriculares de Ciencias Sociales, Naturales, Exactas, Artísticas, Lengua en el marco de una Jornada Institucional, establecida según agenda de la Dirección de Educación Secundaria. Tiene como propósito promover la reflexión teórica y asumir una actitud crítica en cuanto a las propuestas de enseñanza que construye el docente en el contexto de la escuela secundaria. Esto implica cuestionarse desde cuales paradigmas, el profesor piensa y organiza su clase. Estamos interpelados constantemente a producir clases innovadoras, pero reconocemos que esto no se logra tan solo desde una inclusión genuina de las tecnologías digitales, sino que supone dar un giro y repensar la lógica tradicional de la planificación, otorgándole un sentido singular al trabajo con los contenidos curriculares. Para ello es necesario reconocer, en primer lugar, la dimensión teórica práctica de los conocimientos, en segundo lugar, su relación con el contexto particular de enseñanza, de aprendizaje y de los alumnos, y, en tercer lugar, la complejidad de los problemas del orden

social cultural que además de ser permeables en las instituciones educativas, forman parte de las identidades subjetivas de los estudiantes. Esta nueva perspectiva de planificación -el bucle- comprende las condiciones antes citadas y se constituye en una alternativa para abordar el conocimiento desde la multirreferencialidad y el optimismo pedagógico. Como es una posibilidad de intervenir de modo comprometido en el contexto del aula habilitando la palabra y la experiencia significativa del aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Bucle, diseño disruptivo, planificación, estudiantes, contextos.

ABSTRACT

This work, "The Loop as a Disruptive Design. A New Alternative for Planning Lessons in Secondary School," is the result of a workshop experience held at the Specialized Secondary Art School No. 3 "Native Dances and Folklore" in the capital city of Catamarca with teachers from the curricular areas of Social Sciences, Natural Sciences, Exact Sciences, Art, and Language, within the framework of an Institutional Conference established according to the agenda of the Secondary Education Directorate.

Its purpose is to promote theoretical reflection and adopt a critical attitude toward the teaching proposals that teachers construct in the secondary school context. This implies questioning the paradigms from which teachers think and organize their classes. We are constantly challenged to produce innovative classes, but we recognize that this is not achieved solely through a genuine inclusion of digital technologies; it also requires shifting and rethinking the traditional logic of planning, giving a unique meaning to working with curricular content. To achieve this, it is necessary to recognize, first, the theoretical and practical dimension of knowledge; second, its relationship to the particular context of teaching, learning, and students; and, third, the complexity of the problems of the social and cultural order that, in addition to being permeable in educational institutions, are part of students' subjective identities.

This new planning perspective: the loop encompasses the aforementioned conditions and constitutes an alternative for approaching knowledge from a multi-referential perspective and pedagogical optimism. It offers a possibility of engaging in a committed intervention in the classroom context, enabling the spoken word and the meaningful experience of learning.

KEYWORDS: Loop, disruptive design, planning, students, contexts.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de Taller que se relatará forma parte de las acciones previstas en el marco del Proyecto de Investigación El Asesor Pedagógico ante los nuevos desafíos de la educación: implicancias y re significaciones en sus diferentes prácticas de intervención. Responde a la convocatoria de la Secretaria de Vinculación y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Catamarca (proyectos de innovación y transferencia).

Esta propuesta se titula: "El bucle como diseño disruptivo. Una nueva alternativa de planificar la clase en el secundario", supone trabajar de un modo situado en contexto con los docentes de la Escuela Secundaria de Arte Especializada (ESAE) de la ciudad capital de Catamarca. Cabe destacar que esta actividad se desarrolló en el marco de una Jornada Institucional establecida

según agenda de la Dirección de Educación Secundaria de la Provincia. Y reunió a docentes de las áreas curriculares de Ciencias Sociales, Naturales, Exactas, Artísticas, Lengua, etc. Esta experiencia promovió el análisis y reconstrucción de sus planificaciones áulicas a partir de una propuesta novedosa que permitió establecer articulaciones significativas entre las dimensiones teórica y práctica de los contenidos curriculares y disciplinares. Desde un abordaje multirreferencial que comprende la interrelación de los ejes conceptuales de los campos del conocimiento científico y las problemáticas socioculturales que atraviesan los sujetos pedagógicos en sus entornos particulares e institucionales.

Se organizó la propuesta según los ejes conceptuales, componentes y secuencia de actividades que abarca el bucle como una alternativa novedosa de planificación. Por ello inicialmente se explicaron los marcos teóricos que sustentaron la propuesta, luego se presentaron a través de ejemplificaciones y análisis de casos concretos los componentes que constituyen esta alternativa de planificación. Y finalmente se trabajó en cada grupo de docentes responsables de las distintas áreas curriculares en la reconstrucción de propuestas de enseñanza, a partir de las experiencias construidas y vividas con los alumnos desde un abordaje interdisciplinar. Puesto que esta alternativa de planificación puede ser utilizada para los proyectos entre distintas Materias y Áreas Curriculares alrededor de un eje problematizador.

Se procura socializar las producciones a efectos de enriquecer cada propuesta desde los intercambios, diálogos e interacciones múltiples sostenidas.

2. PREGUNTAS INICIALES

¿QUÉ ES NECESARIO REPENSAR PARA DISEÑAR UN BUCLE?

En camino a la construcción colectiva del “diseño del Bucle”, resultó importante compartir e intercambiar con los docentes los siguientes ejercicios:

En primer lugar, repreguntarnos: ¿Qué nos proponemos trabajar con nuestros estudiantes? ¿Qué posibilidades nos brinda la escuela para trabajar en conjunto con los colegas y el grupo de alumnos? ¿Por qué estoy aquí? ¿A que venimos los docentes? ¿Cuál es/son el/los sentidos de la enseñanza hoy? ¿Qué nuevos desafíos me plantean mis alumnos? ¿Qué le apporto a la institución

En segundo lugar, buscamos situarnos desde el “lugar del hacer”, disponernos a acompañar a los alumnos en cada tarea y actividad que se proponga; involucrarnos con los hallazgos alcanzados, guiar y acompañar el proceso de comienzo a fin de incentivar y orientar desde los saberes que atraviesan nuestros espacios curriculares.

En tercer lugar, preparar las condiciones, definir y precisar las acciones que formaran parte del diseño; rediseñar la propuesta de forma clara y con precisiones en la que la selección de contenidos se vaya clarificando a medida que se desarrolla cada actividad.

En cuarto lugar “ser estudiantes” y preguntarnos ¿Cómo me gustaría aprender? ¿Qué cosas quisiera hacer estando en la escuela y fuera de ella? ¿Qué experiencias me vienen a la mente y que resultaron ser impactantes en mi escolaridad?

Por último, y reunidos con los colegas que conformaban diferentes Departamentos (Ciencias Sociales, Ciencias Exactas, Naturales, Artística, Educación Física, Lengua, etc.) realizamos el ejercicio de identificación de algunos rasgos que definen a nuestros estudiantes y que nos permiten pensar en los componentes que estructuran el diseño del bucle; en este sentido repensamos: ¿Qué piensan nuestros estudiantes?, ¿Qué sienten? ¿Qué hacen? Como

interrogantes disparadores consideramos que este ejercicio permitió tomar las primeras decisiones que identificamos y sobre las que tenemos registros según el trabajo que hemos venidos desarrollando en el aula y que, desde el acuerdo colectivo, decidimos ir delineando los componentes propios del bucle como diseño.

3. NOCIONES TEÓRICAS

Recuperado los aportes (Maggio, 2018), el bucle como diseño, tiende a instalarse como una propuesta que cuestiona y pone en tensión las corrientes clásicas de la Didáctica, ya que se piensa a la enseñanza y su planificación como una práctica en la que las actuales demandas socioculturales de los estudiantes y las realidades institucionales le otorgan gran significatividad a partir de la puesta en juego de las tendencias culturales emergentes.

En este sentido, desde la perspectiva clásica, reconocemos como rasgos puntales la centralidad del saber construido y desplegado a través de la explicación, el sesgo aplicativo de las actividades y el carácter verificativo de las evaluaciones. Resignificamos los aportes de colegas, sus experiencias y nuestros procesos formativos como docentes universitarias que hemos tenido la oportunidad de poner en ejercicio estas propuestas y dinámicas disruptivas en diferentes cátedras. Desde las que se propuso el trabajo de intercátedras y proyectos interdisciplinarios que permiten alterar la lógica tradicional de la planificación. Con el objeto de producir conocimientos que incluyan los aportes de estudiantes y docentes en relación a las problemáticas del entorno social, cultural y político.

De acuerdo a lo planteado y en relación a esta nueva forma de planificar el bucle, recuperamos el aporte teórico de Kenneth Bain (2023) que permite profundizar en la propuesta. El autor incorpora una categoría conceptual muy interesante las “superasignaturas”. Se trata de las asignaturas que desarrollamos cotidianamente en el ejercicio profesional, pero con un enfoque singular. Pretende promover el aprendizaje profundo y ofrecer una alternativa innovadora a las prácticas educativas tradicionales. Desde esta perspectiva, se reconoce el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes como metodología que enriquece el proceso de aprendizaje interpelando diferentes ámbitos del conocimiento.

Podemos retomar algunas características que menciona el autor (2023: 129-130):

- En el diálogo del docente y el alumno, la especulación y creatividad favorecen la exploración y la innovación en las prácticas.
- El apoyo integral, tanto intelectual, como físico y emocional, es crucial para garantizar el éxito académico y el bienestar general de los estudiantes. Se otorga a los alumnos un mayor control y autonomía sobre su aprendizaje.
- Se considera también un enfoque inductivo sobre el deductivo en la adquisición de los conocimientos y se apela tanto a las emociones como al intelecto para motivar a los estudiantes.

Se busca una aventura educativa dirigida por la pasión, donde la multidisciplinariedad y el arte se utilizan para formular preguntas y explorar el material, alejándose así de las clases expositivas tradicionales.

Estos componentes influyen en la configuración de una superasignatura, que variará según los contextos de la práctica docente. De ese modo, se constituyen las condiciones para la

concreción de otros modos de presentar, vincularse y producir el saber pedagógico, didáctico y disciplinar que se despliega en la relación con el alumno.

Se propone entonces, generar en el alumno un aprendizaje profundo, caracterizado por la motivación intrínseca como motor principal. Bain (2023) retoma el aporte de Ryan y Deci (2017) quienes exploraron extensamente el papel crucial de la motivación en el aprendizaje. Cuando se genera esta clase de entornos, el miedo al error por parte de los alumnos disminuye, ya que se percibe como un paso esencial en el camino hacia la comprensión. Al alentar a los estudiantes a adoptar metas de aprendizaje o dominio en lugar de metas de ejecución, se fomenta una mentalidad de crecimiento que los aleja de los patrones de indefensión. Reconociendo su rol protagónico en el aprendizaje.

4. ¿CÓMO DISEÑAMOS UN BUCLE?

Componentes del Diseño:

4 a. PROBLEMA Y CONTENIDOS

Para este componente se pretendió que los docentes de los diferentes departamentos formulen un *problema, caso, o situación* que resulte del acuerdo y la discusión a partir de los rasgos identificados en el grupo de estudiantes; es por ello que se pensó en que dicha formulación sea puramente genuina, con impacto y relevancia, intentando al menos “poner en situación a los alumnos” que irán a partir de allí desplegando las demás acciones y actividades.

Definir un problema implica, además, que el equipo docente realice una selección y priorización de contenidos desde cada espacio curricular. En este sentido, se fueron desplegando un conjunto de relaciones que vinculaban las diferentes materias y sus contenidos seleccionados. Es decir, en esta instancia se realizó una articulación significativa teórica práctica entre contenido y problema que permitiría al estudiante indagar y recuperar a medida que se involucre con las actividades. Cabe destacar que tanto el contenido como el problema serían trabajados desde lo teórico y práctico simultáneamente.

4 b. EXPERIENCIA

El diseño de una experiencia se consideró como el primer intento por abordar la situación problemática propuesta en el punto anterior, priorizando por sobre todo la selección de un “espacio público” -por ejemplo- que se encuentre por fuera del espacio áulico e institucional, es decir convocar a un espacio con el que contamos en nuestro contexto social y que, por lo tanto, impliquen un “estar en movimiento, desplazamiento y corporalidad” (Maggio, 2018: 14). Sobre este punto nos preguntamos ¿aprendemos con el cuerpo, desde las vivencias y emociones que nos atraviesan en las diferentes experiencias? recuperando a Mariana Maggio, estas propuestas “son constructos que atraviesan las paredes del aula y se ubican fuera de ella, dotando de relevancia toda la tarea educativa. Se aprende a la vez que se generan intervenciones que impactan en la vida de la comunidad” (Maggio, 2018: 16).

Se pretendió con este componente que los espacios curriculares, (y sus contenidos) que participaban de la propuesta, estuviesen atravesados en algún punto por lo vivido en la experiencia, que aun no estando, esta previamente guionada, se fueran resignificando y

puliendo desde el acompañamiento de los docentes con las lecturas seleccionadas para el recorrido.

Se advirtió en este punto un acercamiento e indagación por los primeros aprendizajes, resignificados desde otros contextos, en otros tiempos, con otros sujetos y espacios diferentes al áulico; en suma, atravesados por la experiencia.

4 c. TALLER

El diseño del taller como propuesta, se pretendió, sea interpretado como un horizonte de apertura a múltiples posibilidades transformadoras, que recreen y produzcan colectivamente, y desde donde se experimente una gran variedad de tendencias culturales que aporten a nuestros estudiantes y que abran paso a la producción colectiva.

Para esta propuesta fue necesario pensar y guionar un conjunto de actividades prácticas que se fueron desarrollando (creando) en el espacio áulico o institucional; lo que conllevó la realización de las primeras acciones que conectaron saberes con lo vivenciado en la experiencia desde un hacer –conectar. La incorporación de actividades a la propuesta debió estar pensada desde un espacio que involucren el cuerpo, el movimiento, el arte o la música, la creación de algo nuevo y propio; estimulando la participación en las tareas grupales, debates, proyectos, mesas paneles, elaboraciones de producciones como revistas académicas, diarios informativos (con diversos tiempos, sujetos y escenarios).

La inclusión del grupo de estudiantes, junto al equipo docentes, coronó este momento de la puesta en escena del diseño bucle.

4 d. PRODUCCIÓN Y SOCIALIZACIÓN

Llegando al final del diseño, este componente priorizó en clave colectiva la producción resultante que integró el aporte de los diferentes espacios curriculares que participaron e integraron el trabajo logrado. Se piensa que cada estudiante tenga la oportunidad de participar desde diferentes lugares y asumiendo diversos roles (armando, pegando, guionando, diseñando, editando, etc.).

La invención (como cierre de las actividades desarrolladas) será aquí el motor que guía esta etapa, puesto que los estudiantes -acompañados por sus docentes- están llegando al momento en que deberán decidir que formato le darán a la integración del camino recorrido en la propuesta interdisciplinar.

Como docentes nos preguntamos ¿Qué esperamos con esta producción? Los estudiantes, en clave de inteligencia colectiva, presentarán y socializarán con sus compañeros, docentes y la comunidad educativa el cierre de lo trabajado. Para ello, tendrán la opción de combinar formatos, tiempos, estructuras, realidades físicas o virtuales. La integración y articulación definen esta presentación final.

4 e. VEAMOS UN EJEMPLO CONCRETO:

INSTITUCIÓN: X

DEPARTAMENTO DOCENTE: Ciencias Sociales y Artística. Ciclo Básico Secundario.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA:

- Visibilizar historias y relatos locales que no suelen aparecer en los libros de texto.
- Crear puentes intergeneracionales entre los jóvenes y los vecinos de alrededores.
- Desarrollar habilidades de investigación, síntesis y comunicación.
- Fomentar el sentido de pertenencia y valoración del patrimonio local.

PROBLEMA -SITUACIÓN:

En nuestra sociedad actual advertimos grandes transformaciones del espacio urbano y su confrontación con la memoria colectiva: ¿Cómo han cambiado los espacios públicos de nuestra ciudad de Catamarca y qué historias se han perdido en el proceso, que conforman nuestra identidad?"

En el problema mencionado convergen contenidos de Geografía, Historia, Formación Ética y Ciudadana y Arte. Ellos se delimitarán en función del sentido relacional del contenido y del problema en un contexto particular.

EXPERIENCIA:

Recorrido urbano.	Encuentro con vecinos.	Documentación espontánea.
Los estudiantes realizan un recorrido por espacios públicos significativos que han sufrido transformaciones de la ciudad de Catamarca. Se espera que los estudiantes se desplacen físicamente, con el fin de experimentar el espacio con su corporalidad.	Durante el recorrido se organizan encuentros con algunos vecinos antiguos del barrio quienes compartirán sus memorias y recuerdos particulares sobre cómo eran esos espacios antes.	Los estudiantes registran libremente sus impresiones mediante fotografías, grabaciones de audio, dibujos o notas según sus preferencias.

Esta fase busca la transformación de la mirada de los estudiantes sobre su entorno cotidiano, descubriendo nuevos saberes y significados que antes pasaban desapercibidos.

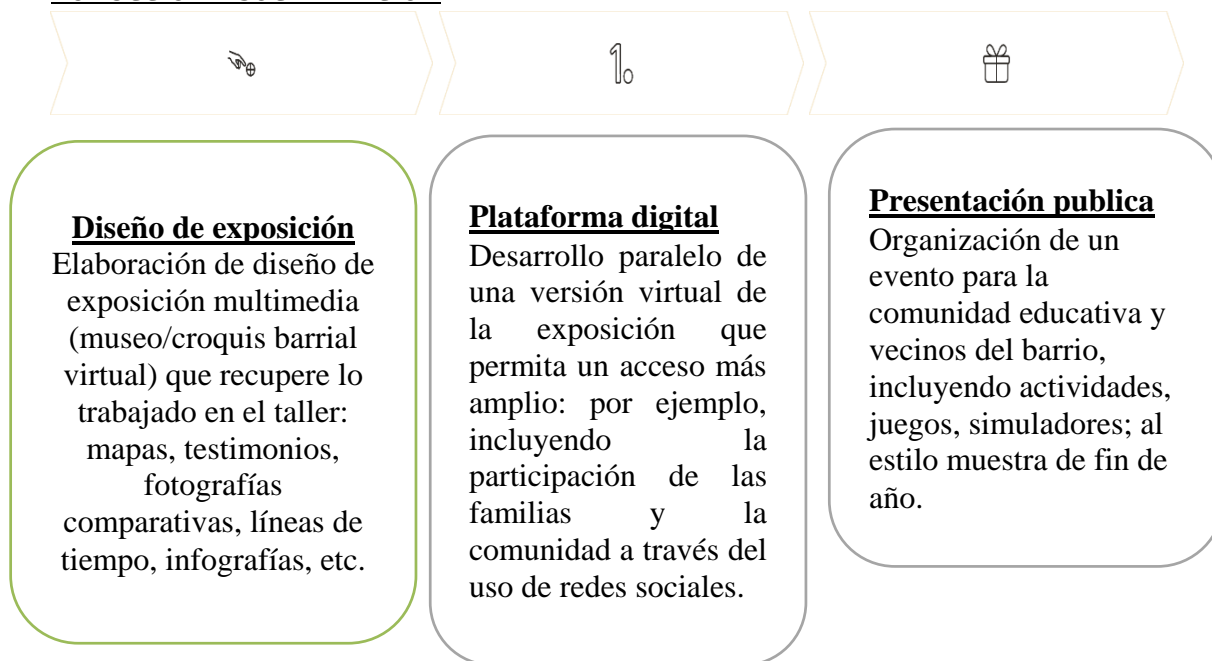
TALLER:

Como espacio creativo en clave colectiva:

Creación de mapas de memoria	Juego de roles	Laboratorio de Narrativas
En el aula los estudiantes trabajan colectivamente para crear mapas que contrasten el pasado y el presente de los espacios visitados, utilizando la información recopilada y aportes de las lecturas que acompañaron cada espacio curricular.	Los estudiantes asumen roles de diferentes actores sociales involucrados en las transformaciones urbanas (vecinos, autoridades, comerciantes) para debatir sobre los cambios.	Experimentación con diferentes formatos para contar las historias descubiertas: podcast, fotomontajes, relatos escritos, cuentos, etc.

El taller permite experimentar con tendencias culturales actuales mientras se procesa lo vivido durante la experiencia.

RODUCCIÓN Y SOCIALIZACIÓN:



Diseño de exposición

Elaboración de diseño de exposición multimedia (museo/croquis barrial virtual) que recupere lo trabajado en el taller: mapas, testimonios, fotografías comparativas, líneas de tiempo, infografías, etc.

Plataforma digital

Desarrollo paralelo de una versión virtual de la exposición que permita un acceso más amplio: por ejemplo, incluyendo la participación de las familias y la comunidad a través del uso de redes sociales.

Presentación pública

Organización de un evento para la comunidad educativa y vecinos del barrio, incluyendo actividades, juegos, simuladores; al estilo muestra de fin de año.

La producción final no es solo un producto para evaluar, sino una verdadera contribución a la comunidad y al patrimonio cultural local, que otorga sentido y propósito al trabajo realizado.

5. RECUPERACIÓN DEL PROCESO

Esta práctica pedagógica se realizó en la Escuela Secundaria de Arte Especializado ESAE de la ciudad capital de Catamarca y se centró en el trabajo con las planificaciones didácticas presentadas por los docentes de la institución. La iniciativa surgió como una necesidad del equipo directivo de la ESAE, quienes nos expresaron las dificultades que presentan los profesores al momento de organizar los proyectos áulicos. Desde el equipo de investigación mantuvimos diálogos con los directivos para que nos informaran ampliamente sobre esta problemática, vinculada a la organización de las planificaciones en cada espacio curricular, como así también -y con mayor razón- a la articulación entre estos. De esta manera se realizaron los acuerdos pertinentes para la intervención de nuestro equipo, la cual se desarrollaría en el contexto de las Jornadas Institucionales organizadas por la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la Provincia.

La propuesta del taller se desplegaría en dos instancias dada la importancia y amplitud de las actividades que lo constituyen y el tiempo asignado a la participación. En esa oportunidad se acordó realizar la primera instancia en octubre del año 2024 y luego en el año 2025 la segunda instancia, previo acuerdo de la fecha según agenda y lineamientos del Ministerio.

Para la convocatoria cada una de los miembros del equipo de investigación, tanto docentes como estudiantes, fuimos rotando con el fin de que todas tengamos intervención. A continuación, se presenta el trabajo desarrollado en las dos etapas:

Primera instancia

En esta oportunidad nos presentamos como miembros del equipo de investigación antes mencionado dependiente de la UNCA. Se inició el encuentro expresando que abordaríamos las planificaciones áulicas y proyectos didácticos que ellos presentan en la escuela como requisito formal. Es decir, se propuso realizar un abordaje de un modo inductivo para reflexionar sobre las dificultades y potenciar las fortalezas que se presentan en el trabajo escolar cotidiano. Se utilizó la metodología del taller de manera tal puedan registrar los nudos, problemáticas y desencuentros en la tarea de planificar.

Para esta primera etapa, los docentes se agruparon según los Departamentos de Ciencias Sociales, Naturales, Exactas, Artísticas y Lengua. Se abordó el concepto de planificación solicitándoles sus saberes previos y puntos de vista mediante un diálogo interactivo mediado por recursos tecnológicos. Esto permitió conocer los enfoques desde donde construyen las propuestas áulicas; luego, y a partir de estos aportes, se explicó la metodología del taller. Este se entendió como recurso significativo que les posibilitaría recuperar el sentido de la articulación entre campos disciplinares y las decisiones metodológicas al momento de construir los proyectos.

Este aspecto promovió la reflexión sobre lo que vienen realizando, la puesta en común de opiniones diversas y la dificultad para establecer un trabajo de interdisciplinariedad entre las materias generales, disciplinares y artísticas. A continuación, se realizó una práctica que supuso la reunión en grupos de docentes de las diferentes áreas curriculares a efectos de construir propuestas de enseñanza desde un abordaje interdisciplinar. Se distribuyeron afiches a cada grupo de docentes constituidos con profesores del área artística, de matemática y lengua; otro grupo conformado con docentes del área artística, del campo de las ciencias sociales y naturales, etc. Se tornaba importante que, en todos los grupos, pudiera haber un docente del área artística, ya que a ella se le dedican mayor cantidad de horas cátedras por la orientación y perfil de la institución. De acuerdo a la consigna, en el afiche se expresarían los conceptos referidos a la interdisciplinariedad, las dificultades que se presentan al momento de construir propuestas que articulen espacios curriculares, y con cuáles asignaturas se puede articular desde las materias artísticas.

De esta reunión se recupera la dificultad para establecer acuerdos que impliquen un trabajo interdisciplinar entre las diferentes áreas del conocimiento, no solo desde la perspectiva teórica atendiendo a la prescripción curricular, sino a la elaboración de propuestas concretas y ejes transversales que recuperen distintos saberes a enseñar.

Por ello, resulta un desafío construir planificaciones significativas, articuladas desde las perspectivas curricular y contextual, mediante las que se sientan interpelados a dialogar, acordar con los colegas, atender a las necesidades e intereses de los alumnos, y no simplemente cumplimentar un pedido institucional sobre la presentación de un programa escolar. En este sentido, se expresó y se reconoció la importancia de estos múltiples diálogos entre docentes y estudiantes de la misma institución, pero también sin perder de vista los problemas locales, sociales y culturales que atraviesan la realidad de los sujetos y del ámbito de la escuela. Por otra

parte, se arribó al consenso de que las planificaciones áulicas no solo responden a un dispositivo ministerial, escolar, desconectadas de una realidad, sino a una propuesta en la que se integran decisiones, intereses y singularidades que otorgan sentido a la práctica docente en un ambiente dinámico de continuidades y discontinuidades.

Esta primera instancia dejó a los docentes con preguntas, y expectantes a la segunda instancia del encuentro y trabajo con las planificaciones.

Segunda instancia

Antes de poner en marcha la segunda instancia del encuentro, que fue organizada para agosto del presente año, se establecieron reuniones con la Vice directora de la ESAE para conocer la situación actual en relación a la presentación de las planificaciones. Ella nos planteó como dificultad la necesidad de recuperar el sentido de la articulación entre espacios curriculares, la inclusión del lenguaje artístico en las distintas propuestas y la perspectiva de la inclusión educativa en las presentaciones. Esta reunión permitió, al interior del equipo, realizar los acuerdos previos para atender al diagnóstico y consensuar las distintas líneas de acción en torno a una alternativa diferente al momento de programar.

Para ello, realizamos reuniones de equipo para acordar la propuesta de trabajo. En ese momento una colega nos mencionó una experiencia que ella había transitado en su formación relacionada a un curso de posgrado: *alternativas didácticas disruptivas e inclusivas en la post pandemia* (Prácticas experimentales en escenarios de tendencias culturales emergentes en el nivel superior -año 2023). La misma fue organizada por la Secretaria Académica - Secretaría de Investigación y Postgrado de la UNCA, en el marco del Plan de Virtualización de la Educación Superior, dictado por la Docente Dra. Mariana Maggio (UBA) y Prof. Ornella Sordelli (tutora). Nos pareció, al resto del equipo, altamente positiva e interesante la propuesta que nos compartió la profesora y decidimos replicarla en la escuela. Luego de ello, se organizó la agenda y se distribuyeron las tareas para el próximo taller fijado para el mes de agosto.

En esa oportunidad tomaron participación otros miembros del equipo de investigación, quienes se presentaron a los docentes y explicaron los propósitos de este encuentro. A continuación, se recuperó la experiencia de la primera instancia, retomando las reflexiones en torno a las dificultades para planificar y, específicamente en lo que respecta a la interdisciplinariedad, como perspectiva y ámbito de decisiones al momento de resignificar las propuestas de enseñanza en el aula. Se explicaron los objetivos de trabajo vinculados a la idea de diseñar planificaciones en un sentido disruptivo.

La actividad se tituló "*planificación con sentido*" el bucle *como perspectiva de diseño*. Al momento de presentar, se partió de la pregunta: ¿qué significaba una propuesta novedosa de planificación? La cual, de alguna manera, provocaría planteamientos, preguntas y dudas respecto de la lógica tradicional de construir estos dispositivos curriculares.

En un primer momento se explicaron los fundamentos teóricos y metodológicos de esta nueva alternativa de planificación: *el bucle*. Se solicitó a los docentes que preguntaran en caso de presentar inquietudes. En este contexto era notable en ellos el interés por aprender algo tan novedoso.

Luego, y con el fin de conocer los mitos, supuestos y verdades en torno a la planificación y programación, se propuso una dinámica lúdica a través de la aplicación WordWall, con preguntas y respuestas orientadas a desmitificar la planificación y a introducir de manera

implícita la noción de planificación en bucle. Para ello, se consultaron diversos materiales a fin de recuperar los aspectos más relevantes y asegurar la coherencia conceptual.

Luego de este momento interactivo, se explicaron los componentes que constituyen la estructura del *bucle*: problema y contenidos, experiencia, taller y producción y socialización. Esta instancia abarcó intercambios y ejemplificaciones con los diferentes grupos de docentes, teniendo en cuenta los espacios curriculares a su cargo.

Para finalizar, se propuso diseñar propuestas áulicas de acuerdo a esta alternativa y, luego, que estas producciones grupales fueran socializadas y publicadas en un Padlet. Para ello, se les facilitó el código QR que permitiría el acceso a una plantilla como opción para que quienes desearan pudiesen ingresar y completar el cuadro de manera virtual desde sus dispositivos móviles. Otra alternativa era presentarlos mediante un afiche o recursos que ellos tuvieran a disposición. Para el cierre se distribuyeron tickets de salida que contenían interrogantes breves para que los docentes de manera sintética pudiesen ir expresando sus sensaciones, sugerencias, aportes o sentimientos que el desarrollo del taller le dejó.

En la etapa final y de devoluciones de la exposición, se pudo advertir como dificultad la falta de tiempo para completar los cuadros con la estructura del bucle, lo que se resolvió haciendo un intercambio general con algunos aportes de los docentes y solicitándoles que solo escribieran ideas claves en el diseño; comentaron brevemente lo realizado y se recuperaron sus trabajos para leerlos con más detenimiento en otro momento.

Cabe destacar que la presentación general de esta propuesta se realizó con la herramienta Gamma, un software de inteligencia artificial que permite generar diapositivas a partir de documentos. Una vez diseñada la presentación, se realizó un proceso de curaduría para garantizar la pertinencia del contenido, la adecuación del vocabulario académico y la claridad necesaria para la exposición.

6. CONCLUSIONES

La propuesta del taller en la Escuela Secundaria de Arte Especializado ESAE significó para el equipo de investigación una experiencia de gran valor, en tanto supone revisar y resignificar una práctica pedagógica y didáctica como es la planificación áulica en un contexto particular. Este contexto no solo es representativo de características particulares en lo referido a una institución educativa situada en un barrio de la capital de Catamarca que recibe estudiantes con diversas realidades y problemáticas. Entre ellas, un rasgo notable es la inclusión de adolescentes con discapacidad, que requieren de atención especializada y además la adecuación curricular pertinente para promover la construcción de aprendizajes escolares y sociales.

Al respecto la planificación, programación y proyectos áulicos comunican el sentido de la inclusión educativa de todos los estudiantes, no solo referido a la discapacidad, sino a los entornos, necesidades e intereses que resignifican la realidad de cada sujeto. Por ello, es necesario atender, y revisar la planificación como dispositivo que comunica y expresa las decisiones metodológicas y la perspectiva del conocimiento que asume el docente.

En las dos instancias del encuentro se pretendió fortalecer la actividad de planificar mediante espacios de reflexión conjunta entre los participantes, es decir, que ellos pudieran expresar sus inquietudes, confusiones y propósitos como educadores. Porque consideramos que nuestra intervención no se realiza desde el lugar de expositores de teorías, sino habilitando espacios

de co construcción del saber que generen retroalimentación e intercambios genuinos en torno a los conocimientos que se transmiten y mediante los cuales se interviene en un espacio determinado.

Nos parece interesante la apertura y flexibilidad de los docentes ante otras perspectivas de abordaje de estos dispositivos curriculares y, por otra parte, la receptividad al trabajo colaborativo y de interacción con el colega, con los recursos tecnológicos y digitales como puertas de entrada al conocimiento.

Rescatamos la necesidad de diálogo, de poder expresarse, de generar oportunidades y las condiciones necesarias para que el docente exprese su propuesta, atendiendo a la necesidad de los estudiantes y de sus familias.

Las propuestas de enseñanza no pueden ser ajenas o abstracciones distantes, sino al contrario insumos directamente vinculados con el quehacer docente y con las prácticas cotidianas de las instituciones educativas. Es por ello que hemos trabajado teniendo en cuenta sus producciones actuales, dando lugar a la participación sostenida y colectiva en vista a reconstruir propuestas, y planificaciones que hablen de la realidad de sus estudiantes y de su experiencia pedagógica. En general, se observó que algunos equipos lograron articular problemáticas comunes y generar consensos dentro de sus departamentos curriculares. En varios casos, se retomaron propuestas ya existentes, adaptándolas al formato de planificación en bucle presentado durante el taller.

Hemos dejado en claro en nuestras intervenciones, que el conocimiento se construye en un espacio de relaciones que promuevan el diálogo y la colaboración. Y el taller es una alternativa importante, en tanto es una actividad que genera situaciones de experiencias de aprendizaje espontáneo, permitiendo la vinculación entre el interés y la necesidad del sujeto que aprende. Se establecen relaciones entre teorías y práctica, considerando en todo momento el interés y la necesidad del estudiante.

Esta alternativa de planificación, el bucle como perspectiva de diseño, supone revisar viejas estructuras y cuestionar la lógica tradicional de planificación que respondía a componentes claramente delimitados y orientados a seguir una secuencia lineal y anticipada de actividades. Desde esta nueva propuesta, el docente realiza un trabajo que supone la actitud de recuperar, visitar, retomar y articular en todo momento los conocimientos teóricos, los saberes de las disciplinas y los conocimientos de la experiencia situada en un momento y contexto particulares. Esta dialéctica entre teoría y práctica impulsa la participación en los estudiantes porque contempla su realidad propia, sus conocimientos y habilidades como punto de partida para el despliegue de otros procesos cognitivos.

La importancia de esta propuesta supone una posibilidad más para pensar y re trabajar colectivamente las planificaciones de clases que proponíamos a consideración desde nuestras lecturas, experiencias e investigación; adaptada a las necesidades y dificultades que la institución nos estaba manifestando en este caso concreto.

La institución anfitriona tuvo un rol relevante al acompañar la experiencia; en todo momento se mostró atenta a las necesidades del equipo, brindó un espacio de hospitalidad y favoreció las condiciones materiales para el desarrollo de la jornada.

Para finalizar, queremos agradecer al equipo directivo, al supervisor, a los docentes por la apertura al diálogo y receptividad a los intercambios y al trabajo propuesto. Como equipo de investigación y considerando los resultados positivos de ésta experiencia de trabajo interinstitucional, proyectamos replicar la misma en otros espacios institucionales.

BIBLIOGRAFÍA:

Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2021) Educación en pandemia. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2022) Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir. Buenos Aires: Tilde Editora.

Ryan y Deci (2017) Teoría de la Autodeterminación: Necesidades Psicológicas Básicas en la Motivación, el Desarrollo y el Bienestar. Nueva York. Guilford Press.

Bain, K. (2023). Superasignaturas: El futuro de la enseñanza y del aprendizaje. España: Publicacions de la Universitat de Valencia.

ACERCA DE LAS AUTORAS

Paola Jacinta Ariza: Docente de la Cátedra de Didáctica Específica 3er año Profesorado en Ciencias de la Educación, Pedagogía 1er año y Didáctica General 2do año ambas del Prof. Historia, UNCA. Miembro del Proyecto de investigación El Asesor Pedagógico ante los nuevos desafíos de la educación: implicancias y resignificaciones en sus diferentes prácticas de intervención UNCA. Directora del Dpto. Ciencias de la Educación UNCA.

Janet Susana Maza Ramos: Profesora en Filosofía y Cs de la Educ. Lic en Cs de la Educ. Diplomada Superior en Cs Sociales con mención en Currículum y Prácticas escolares. Docente adjunta en las Cátedras: Teoría curricular en 2do año; Desarrollo curricular 3er Prof Cs de la educación; Teoría y desarrollo curricular en 2do año de Lic en Cs de la Educ. Docente en el IES Juan Manuel Chavarría, didáctica general de 1er año Prof de historia y en Taller II: currículum y programación de la enseñanza 2do año del Prof. en química. Miembro Consejo multisectorial discapacidad de la secretaría de ext UNCA.

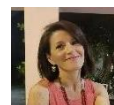
María Sol González: Profesora en Ciencias de la Educación (UNCA). Esp. Superior en Educación Abierta en Entornos Virtuales (UNSE). Diplomada Universitaria en Prácticas de Enseñanza y Tecnologías Digitales (UNCA). Docente adjunta de las cátedras Pedagogía y TIC del Profesorado en Ciencias de la Educación (UNCA) y docente de diferentes Institutos de Educación Superior de Catamarca. Miembro del Dpto. de Educación a Distancia, Secretaría Académica, UNCA. Docente investigadora y directora de Proyecto de Extensión en el campo de la Tecnología Educativa.

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 12 Núm. 1 / 2025

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN A DOCENTES SIN FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL IES
GOB. JOSÉ CUBAS DE CATAMARCA

Paola Cristina Ferreyra
IES Gob. José Cubas
paoferreyra1045@gmail.com



RESUMEN

El proyecto de intervención abordará una problemática sobre las prácticas de enseñanza a cargo de profesionales que no son docentes. Esta situación la experimentan los institutos de educación superior, que brindan formación técnica en áreas específicas como la salud, el derecho, etc. En esta oportunidad nos interesa, lo que sucede en el IES Gobernador José Cubas que ofrece las tecnicaturas de salud. Con la apertura de estas carreras de formación técnica, a saber: tecnicaturas en radiología, análisis clínicos y enfermería, los espacios curriculares específicos de las mismas quedaron a cargo de profesionales de la salud: médicos, bioquímicos, ingenieros, radiólogos, etc. Profesionales que no cuentan con formación pedagógica, pues se han formado en otros campos diferentes a la docencia. Al asumir los cargos, los docentes deben enseñar a los futuros técnicos experimentando dificultades, logros, necesidades, que se evidencian en sus prácticas docentes y pedagógicas. Entonces nos interesa indagar acerca de ¿Cuáles son las dificultades y las necesidades que experimentan los profesionales en sus prácticas de enseñanza? Este proyecto distingue dos etapas:

Una primera instancia o situación diagnóstica que permitirá identificar necesidades y dificultades que experimentan los docentes en sus prácticas de enseñanza. Se utilizarán técnicas de investigación como las encuestas a docentes y estudiantes; observaciones de clases a docentes (sin formación pedagógica) para obtener datos que fortalezcan la problemática que interesa resolver. Luego se procederá a la interpretación de los mismos. Segunda instancia: A partir de los datos obtenidos elaborando categorías propias se organiza una propuesta de intervención, que pretenderá dar respuestas a las necesidades esgrimidas en la situación diagnóstica. La propuesta consistirá en una capacitación y

acompañamiento a las prácticas de enseñanza de los profesionales sin formación pedagógica priorizando mejores prácticas y procurando aprendizajes significativos en las tecnicaturas de salud.

FUNDAMENTACIÓN

Primera Instancia: Situación diagnóstica

La Ley de Educación Nacional 26.206, la Ley de Educación Superior 24.524, Ley de Formación Técnica Profesional 26.058, Ley Provincial de Educación 5.381, el Plan Nacional de Formación Docente, las Resoluciones CFE. N° 72/08 y CFE. N° 140/11 y concordantes del Consejo Federal de Educación y la necesidad de una nueva oferta académica para el ciclo lectivo 2014, que responda a las necesidades y demandas sociales, económicas, políticas y culturales vigentes dan respaldo a las tecnicaturas en ciencias de la Salud. El IES Gob. José Cubas implementa en su cartera académica desde el 2014 la Tecnicatura en Radiología, Análisis Clínicos y Emergencias médicas. En el año 2018 cierra la carrera de emergencias médicas y se abre la matrícula para la carrera de Enfermería. Los primeros egresados de estas tecnicaturas corresponden al año 2017. Con la apertura de carreras de formación técnica en los IES de Catamarca, surge la posibilidad que los profesionales de salud asuman un nuevo desafío, el de “enseñar” distintas disciplinas sin otro recurso que la experiencia laboral y la trayectoria en el ámbito de la salud, prácticas alejadas de la enseñanza.

Esta circunstancia pone de manifiesto que el profesional de la salud debe inmiscuirse en un campo diferente para el que está preparado y debe desarrollar una serie de actividades relacionadas con tres procesos: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. De este modo, ingresar a otras prácticas, la “práctica docente”¹ y la práctica pedagógica² La primera entendida como todo lo que hacen los docentes, desde pensar como contribuir desde ese espacio curricular a la formación general del estudiante hasta establecer relaciones con otras instituciones educativas y sociales. La segunda se centra en el aula propiamente dicha, y refiere a las actividades académicas del docente la selección de contenidos, las decisiones sobre qué enseñar, a quién enseñar y para qué enseñar en un contexto particular, en este caso a los futuros técnicos de la salud en el IES José Cubas.

De esta manera, el docente trabaja en un proceso de construcción de una “problemática pedagógica”, y esto implica una “complejidad” que es poner en “circulación el conocimiento a enseñar y aprender”. Entonces el docente además de conocer su campo a enseñar, es decir sus fundamentos y sus lógicas; deberá poder recortar y seleccionar lo que compartirá en el aula, así como también elegir las estrategias que le hagan plausible esa transformación, y que favorezca buenos aprendizajes. Precisamente la formación docente configura a sujetos docentes enseñantes para asumir este complejo quehacer educativo. Ahora ¿Qué sucede con quienes asumen esta tarea sin contar con esta preparación? Litwin(2016) habla de que “la vocación genuina dio lugar a docentes autodidactas que sin formación sistémica relacionada con el enseñar, se responsabilizaron por la conducción pedagógica en los espacios escolares” (p.21)

¿A los docentes de las carreras técnicas en salud les alcanza sólo tener vocación para enfrentar un aula? Se entiende como formación pedagógica al conjunto de actividades que le permite al profesor desarrollar habilidades y capacidades” en función de su tarea educativa, considerando los múltiples factores los contextos de su clase.(Lombardi; 2015, p.5)

En nuestro estudio, ¿Quiénes son los docentes? Es decir quienes se desempeñan como docentes en las tecnicaturas de salud? En el plantel docente podemos diferenciar dos tipos:

1) El grupo de docentes que se ha formado como tal y poseen formación pedagógica con conocimientos filosóficos, antropológicos, históricos, pedagógicos y didácticos generales y específicos. Entender que esa formación específica los dota de capacidades para proceder en sus prácticas docentes y pedagógicas. En esta última el docente debe seleccionar y organizar los componentes del Currículum, así como crear las condiciones apropiadas que contribuyan a formación de los sujetos estudiantes con los que interactuará para configurar sujetos profesionales y ciudadanos comprometidos con su realidad social. En relación a lo antes expresado, Civarolo(2014) señala:

El conocimiento didáctico permite analizar variadas problemáticas, fundamentalmente las relacionadas con el tema que debe enseñarse y la forma que éste puede tomar acorde a las situaciones de aula,

2) El otro grupo de docentes no tienen formación pedagógica poseen títulos de médicos, licenciados en producción en bio-imágenes, abogados, ingenieros, bioquímicos entre otras profesiones. Al no contar con la formación docente, apelan a su experiencia laboral en el campo específico. Su tarea docente se apoya en sus conocimientos, experiencias como estudiantes y se transpolan en sus prácticas. En relación a esto, Gil Pérez (1991) refiere “a su tarea como una docencia de sentido común de lo que siempre se ha hecho”. Por lo que los docentes terminan trasladando en sus estudiantes algunos modos de enseñanzas y aprendizaje que refleja cómo ellos lo aprendieron en sus épocas de alumnos.

En relación a ello, Alicia Camilloni refiere a una didáctica ordinaria o de sentido común, donde los docentes actúan enseñando acorde a sus creencias, sus concepciones son normativas y presuponen racionalidad tanto en el educador cuando en el educando y, particularmente, en la relación que se entabla entre ambos, por consiguiente el educador, si sabe, enseña bien y, en consecuencia el alumno aprende. Si el alumno estudia lo indicado por el docente, aprende. (pág. 46)

¹ Práctica docente entendida en un doble sentido, por un lado como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y o actualizarse en la práctica de enseñar. (...) la práctica docente alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza aprendizaje. Elena Achili, 2006, p:23

² Practica pedagógica (refiere) a lo acontece en el contexto del aula la relación docente, alumno, conocimiento. a las características de los alumnos, a la materia que se imparte, al tipo de institución en la que se encuentran y al medio socio cultural donde ella está inserta.(p.86)

En las encuestas y entrevistas, los docentes, señalan que “cuentan con pocos recursos al momento de dictar una clase”, incluso refieren a una estrategia similar en sus prácticas pedagógicas, que reseñan así: una vez realizada la presentación del tema, buscan la comprensión de textos científicos a través de la reproducción de algún video o powerpoint que le sirva de soporte para afianzar los conocimientos. (Ver anexo N° 4)³ Díaz y Yuni(2012) recuperan las expresiones de los estudiantes que caracterizan al docente como un sujeto que conoce acerca de una temática determinada, y a su vez, su enseñanza se limita a transmitir lo que conoce. Los autores dejan planteado que existen docentes que se desempeñan como tales, sin ser docentes y por ende no tienen una formación pedagógica, lo que genera limitaciones a la hora de realizar sus prácticas de la enseñanza. Así lo manifiestan:

Las expresiones de los estudiantes imponen la necesidad de repensar e intervenir ante modos de configurar la formación de los docentes en que evidencian formas de pensar y actuar que dan cuenta de una pedagogía de la formación docente tradicional academicista en la que se prioriza la formación disciplinar de los futuros docentes y el formador se constituye en el centro del proceso de enseñanza como el sujeto que conoce y transmite lo que conoce. (p.9)

Los docentes de las materias específicas del IES se caracterizan por desempeñarse como tales y ponen en juego esa vocación genuina (Litwin), consideran que los estudiantes pueden aprender porque ellos son avezados en la temática, sus prácticas se acercan a lo tradicional (Díaz y Yuni), en las estrategias, las demandas y también las necesidades de los antes citados, seleccionamos y transferimos lo que nos dicen los autores a la situación que se vive en las prácticas pedagógicas del IES José Cubas, docentes que no tienen formación pedagógica y que asumen la enseñanza de espacios curriculares en los que se convierten en transmisores de aquello que han construido en su formación como profesionales y que en muchas ocasiones no se convierte en una enseñanza que resulte significativa para el estudiante con el que interactúa. Puesto que el docente se convierte en transmisor del conocimiento, si bien son el nexo entre el conocimiento y el estudiante, ese conocimiento permanece inalterable, no se transforma para que llegue al estudiante, es decir el conocimiento científico o mejor aún el conocimiento aprendido (que y como aprendió) por el profesional de la salud en los claustros universitarios es lo que se comparte con sus estudiantes en las clases. Los profesionales de ciencias de la salud tienen formación específica en el área asistencial es decir, lo relacionado con apoyar al paciente en la conservación de su salud y ayudar a incrementar esa salud en la recuperación de procesos patológicos como tarea fundamental dentro del sistema sanitario.

³ El docente encuestado responde categorizando tres instancias en el momento de dictar sus clases.” *Instrucción: repaso de contenido general y contextualización del nuevo tema o problemática. Desarrollo: explicación mediante lectura y desarrollo del tema de interés Conclusión: realización de trabajo práctico y muestra de videos para mejor comprensión*”. Es decir, plantean una clase estructurada, monótona y esperada por el alumno.

En el trayecto de lo formativo de las carreras profesionales de la salud no existen cátedras que los acerquen a la formación docente. Ahora en sus prácticas profesionales acompañan a los residentes, es decir, dentro de los hospitales tienen un rol de escuela “hospital-escuela” en el que acompañan a los estudiantes de los últimos años de formación en las carreras de la salud, potenciando las capacidades, el conocimiento y la praxis en las distintas circunstancias dentro de las instituciones, bajo el seguimiento de protocolos y modalidades de trabajo que el residente necesita conocer para acercarse al complejo funcionamiento de una institución de salud y desarrollar en él “la identificación y el manejo de problemas que presentan los individuos, las familias y la comunidad con respuestas interdisciplinarias”.(Giraldo, 2015,p.419)

En la carrera de técnicos radiólogos, por ejemplo, que se dicta en el IES Gobernador José Cubas, los docentes sin formación pedagógica representan el 78% y ellos están a cargo de materias específica del área de salud. En este contexto nos surgen una serie de inquietudes que expresamos como preguntas: Los profesionales de la salud que se desempeñan como docentes en los distintos espacios curriculares del IES José Cubas: ¿Sienten que les falta preparación para estar frente a los estudiantes? ¿Qué hacen en relación a esas ausencias?

¿Cómo organizan sus prácticas pedagógicas, sus clases? ¿Qué necesidades experimentan en su quehacer docente? ¿Qué dificultades tienen en sus prácticas? ¿En las prácticas recurren a sus propias experiencias como estudiantes en sus trayectos formativos? ¿Están convencidos de que esta es la forma de enseñar y así proceden? Estas y otras inquietudes movilizaron la convicción de que existe una problemática a atender. Para fortalecer esta percepción, se consideró oportuno realizar un diagnóstico de situación en el IES gobernador José Cubas focalizando en los protagonistas de las prácticas de enseñanza: los docentes y los estudiantes de las carreras antes citadas. De ese modo, acercarnos a las prácticas pedagógicas e identificar las dificultades y/o necesidades que experimentan los docentes, protagonistas en el proceso de enseñanza aprendizaje. En primer lugar, se procedió a situar e historizar a la institución. En el año 2014, en el nivel superior se inaugura la oferta académica las tecnicaturas de salud. El IES José Cubas ofrece carreras docentes y técnicas. Entre las carreras docentes, contamos al profesorado en educación inicial, educación primaria, lengua y literatura, tecnología y geografía. También ofrece las tecnicaturas de análisis clínicos, radiología y enfermería.

Podemos esgrimir algunas particularidades de estas carreras técnicas a través de los datos que arrojan las encuestas, y nos acercan al rendimiento de los estudiantes, generando otros interrogantes. Del total de estudiantes que se inscriben y comienzan a cursar estas tecnicaturas se observa una fuerte deserción especialmente las bajas se producen en segundo y tercer año. Al analizar los egresados de estas tecnicaturas, podemos advertir que en el primer año (2014) con la apertura de las carrera técnicas, en la tecnicatura en radiología se inscribieron 195 alumnos y de esa primera promoción sólo una (1) estudiante se recibió en 2017, es decir en los tiempos establecidos curricularmente. ¿A qué se debe ésta marcada deserción? La deserción es parte de una discusión compleja, pues se entiende como “una acción de carácter forzado y otros sostienen que es un acto de carácter voluntario”.(Kap-Mertens, 2017, p.7) Las instituciones de educación superior, acorde a investigaciones diferencian motivos económicos, familiares incluso vocacionales como causas del abandono del primer año

en la educación superior. Otra causa es la adaptación del alumno a una manera de organización y de autogestión de los estudios superiores, que influyen en el abandono de las carreras. En el transcurrir de las carreras, el estudiante va complejizando y experimentando nuevos obstáculos que en algunos puntos se asocia a la especificidad en su formación.

En el caso de las tecnicaturas, las materias específicas (a cargo de profesionales de la salud) comienzan a tener protagonismo en los últimos años de las carreras, el contenido científico, el lenguaje técnico, devienen en mayor complejidad que se traducen en dificultades para los estudiantes, tales como la comprensión de los textos más elevados, y también se configuran en problemas para el docente pues es quien debe ayudar a los estudiantes a comprender estas temáticas y en muchas ocasiones según sus propias palabras, sienten que no cuentan con herramientas suficientes para ayudar a los jóvenes a comprender y profundizar en los conocimientos específicos. (Ver anexo 2) ⁴

De esta manera, los alumnos entrevistados señalaron que tienen mayor afinidad con las materias de los primeros años ya que tienen conocimientos previos sobre las mismas. Como biología, química, física, matemáticas, materias que tuvieron en el nivel secundario y siguen presentes en la curricula de estas tecnicaturas. Por su parte, las materias específicas de las carreras técnicas como hemodinamia, anatomía, tecnología de las imágenes presentan inconvenientes para los estudiantes por la complejidad que representan, la terminología específica, el extenso contenido curricular. En segundo año, los estudiantes toman contacto con estas materias completamente nuevas, experimentan dificultades, pues les resulta complejo comprender. Esta situación le hicieron conocer a sus docentes, esperando cambios en las prácticas pero no han notado cambios significativos en las propuestas docentes e incluso tampoco se sienten acompañados por la institución, discurso reiterado por parte de los estudiantes encuestados. (Ver anexo N°2)⁵

Estas situaciones no pasan desapercibidas por los docentes, quienes manifiestan la necesidad de sumar herramientas para dar mejores respuestas a sus estudiantes (Ver anexo 4)⁶

En el deseo de construir datos y dilucidar como resolver el problema, antes enunciado, recurrimos a tres técnicas de recolección de datos: el cuestionario, las entrevistas, la observación de clases para involucrarnos con la realidad del IES Gobernador José Cubas. (Ver anexo 1 y 3 formato de cuestionario y entrevista). La selección de los docentes fue intencional e incluyó a docentes que se desempeñan como tales y no poseen título docente,

⁴ El alumno CT de tercer año manifiesta: "Uno puede notar que algunos (docentes) se preocupan, explican y tratan con respeto a sus alumnos, pero otros no deberían estar enseñando, no sólo no explican, se la pasan reproduciendo videos en clase incluso los apuntes son los mismos de la universidad. Ni en eso se preocupan" El alumno refiere posteriormente que algunos docentes terminan "culpando al alumno" por el bajo rendimiento y que la institución tampoco acompaña, incluso percibe que la misma actúa como cómplice de estas situaciones.

⁵ La alumna RG, como otros estudiantes, refieren que en algunas oportunidades reclamó por la manera del dictado de algunas clases y que posteriormente no percibió modificaciones o alguna propuesta innovadora por parte del docente.

Análisis de datos obtenidos

De los datos obtenidos, se pudo identificar las dificultades que experimentan los docentes sin formación en sus prácticas cotidianas y proyectar a cubrir esas necesidades con la intención de mejorar las prácticas pedagógicas. Entendiendo que las dificultades son “las barreras que impiden que se logren los objetivos” de los docentes. (Pérez Porto, 2008). Los profesionales de la salud, que se desempeñan como docentes en las tecnicaturas, y están a cargo de las materias específicas, señalan una serie de dificultades u obstáculos en sus prácticas, a saber:

-Las prácticas asistenciales que ellos desempeñan son distintas a lo que se exige en la práctica docente.

-En sus prácticas pedagógicas, les resulta difícil transmitir los contenidos a sus estudiantes porque la práctica profesional refiere no sólo conocimiento teórico, implica habilidades, actitudes y práctica en resolución de problemas en un entorno diferente. Lo que ellos deben transmitir exige que los estudiantes construyan conceptos técnicos que resultan complicados de entender para los estudiantes y en ocasiones sienten que las herramientas con las que cuentan resultan insuficientes.

-Para los docentes, los años que transcurren en sus desempeños, la antigüedad en la docencia, y las reflexiones en torno a sus prácticas los llevan a analizar la necesidad de transformarlas. “Enseñan cómo les enseñaron” “así lo aprendieron” y consideran que es la manera de enseñarlo”. Ante la falta de experiencia y recursos el docente sin formación “se restringe a la reproducción de modelos considerados válidos, aprendidos anteriormente y a la experiencia de la práctica cotidiana”. (Da Silva Campos Costa; 2010, p.2)

-La propuesta de clase más recurrente de los docentes analizados es la exposición de un tema particular y complementan con la recurrencia al relato de sus propias experiencias, anécdotas que tratan de posibilitar conectarse con el conocimiento. Este esquema de clases deriva en situaciones tan diversas que incluso podría generar confusiones. Da Silva Campos Costa (2010) señala que el conocimiento derivado de la experiencia no es sistematizado representa como los profesores interpretan y dirigen su práctica. Ese tipo de formación no es considerada ideal ya que la improvisación es la mejor manera de perpetuar las limitaciones de un método. (p.5).

-Las decisiones de los docentes privilegiando la transmisión de contenidos y no toman en cuenta las condiciones de sus estudiantes, el contexto, lo específico de esta materia en relación a las otras que conforman las plantillas curriculares de la carrera. La transmisión de “contenidos” se convierte en esencial y lo demás resulta secundario.

⁶ Todos los docentes encuestados se mostraron abiertos a sumar nuevas estrategias para mejorar la calidad educativa del IES, sus prácticas pedagógicas y brindarle más herramientas a sus alumnos. En función del propósito de este proyecto es positivo saber que la propuesta puede tener alta adhesión de los docentes sin formación pedagógica responsables de materias específicas y estudiantes de las carreras de tecnicaturas en Salud en el IES Gob. José Cubas. (Ver anexo 5)

La combinación de técnicas y unidades de análisis posibilitó la multiplicidad de perspectivas frente a la problemática en la que focalizamos. De este modo, las percepciones de docentes y estudiantes nos ayudan en la recuperación y construcción de significados.

-También expresan que en algunas ocasiones sienten frustración por no alcanzar los objetivos propuestos especialmente cuando el porcentaje de alumnos abandona la materia o cuando el número de alumnos aprobados no es el esperado. Es en la etapa de evaluación cuando los docentes comienzan a mostrar “preocupaciones por los desempeños de los estudiantes en relación con el aprendizaje de los contenidos que enseñan” (Anijovich, 2017, p.9).

-Otra dificultad es ajustarse a los tiempos previstos para las clases, en sus apreciaciones la idea de "planificar" sus propuestas, sus clases, plantearse objetivos, seleccionar contenidos, estrategias, proponer criterios evaluativos, no la consideran como parte de la organización de sus clases, lo consideran como una formalidad exigida por las instituciones educativas. No la consideran una actividad beneficiosa para la práctica cotidiana. Tal vez porque estas ideas de anticipación sea una cuestión propia de las prácticas docentes.

-Se manifestaron sorprendidos con sus experiencias dado que el trabajo docente era muy amplio y diferente a los que ellos esperaban y de la que se van adaptando con el paso del tiempo.

De las expresiones que se recuperan, se encuentra un “docente reflexivo”, que experimentan dificultades y las puede expresar, manifiestan una serie de indicadores, tales, como enfrentarse a la práctica pedagógica sin estar preparados, les resulta difícil conectarse con los estudiantes, enseñan cómo les enseñaron, proponen clases tradicionales que se centran en la figura del docente como transmisor de conocimientos, sienten que sus estudiantes les cuesta comprender sus materias, sienten que no cuentan con las herramientas suficientes para conectarse con los estudiantes, tampoco comprenden el valor de la planificación como acción que antecede a la acción, que se focalizan en sus prácticas pedagógicas en las materias específicas de la institución de educación superior y de las carreras seleccionadas. (Ver anexo 4)⁷

En nuestro diagnóstico, también les dimos un espacio a la palabra de los estudiantes de las materias específicas a cargo de profesionales porque son parte fundamental del proceso enseñanza aprendizaje y se considera que podrían brindar información relevante a la hora de analizar las prácticas pedagógicas. ¿Los estudiantes experimentan dificultades en las prácticas pedagógicas de las materias específicas?

-Se sienten desmotivados, porque se privilegia la acumulación de información. No logran establecer relación entre los temas abordados. Entonces las prácticas se resumen en recibir información, guardar en la memoria y la repetir en el momento requerido.

-Las clases son similares, una exposición que se acompaña con un powerpoint y la tarea es buscar información en las redes. De esta manera las estrategias del docente son mecánica y la tarea del estudiante también. En esto incide la desmotivación, pues no hay nada que descubrir, todo se presenta como definido.

⁷ La selección de las encuestas anexadas se realizó en función de mostrar los distintos matices de los docentes de diferentes años de las carreras técnicas pero con experiencias comunes frente a sus clases.

-El estudiante, entonces, es un receptor que no tiene la posibilidad de discutir, disentir e interactuar con los pares y el docente. Aquí cobra relevancia las palabras de Fondón 2010, que nos lleva a pensar en una responsabilidad mayor que como docentes debemos cumplir y no sólo se encierra en el programa y la currícula, “la responsabilidad del docente no sólo recae en la exposición de determinados contenidos, sino que debe facilitar todo el proceso de la enseñanza- aprendizaje a través de una determinada metodología” p. 23.

A partir de los datos recogidos a través de los dos protagonistas de la práctica pedagógica profesores/ estudiantes en construcción del conocimiento podríamos inscribir a las prácticas de las materias específicas de la tecnicatura de salud en el IES José Cubas como modelos tradicionales, en los que se impone la figura de un docente que conoce el contenido y lo trasmite sin reconocerse como un mediador de esa construcción, mediador en tanto, figura que selecciona contenidos, decide estrategias propone actividades, etc. Nuestro problema pone en evidencia la ausencia de la didáctica⁸ en la educación superior, las prácticas de enseñanza en este nivel académico ¿Son tomadas en cuenta o se subestiman? ¿Qué se espera de los docentes de la Educación Superior?

Al desestimar la formación pedagógica y postular que basta con saber el contenido de una materia para saber enseñarla contribuyó a instaurar una visión de enseñanza como práctica intuitiva, empírica, del sentido común que se instaló imperturbablemente en las aulas universitarias. (Foresi-Villagra; 2017, p. 1).

El trabajo pedagógico es un proceso de evolución de los sujetos y de construcción pero no solo depende del docente de su empatía y de su formación, también del contexto, de los alumnos, del contenido, de los objetivos y los propósitos de lo que se quiere enseñar. En relación a ello, Davini (2015) y Litwin (2016) refieren a la enseñanza, precisando la relación docente-estudiantes y viceversa y remarcan lo que debería generar el que enseña. “La enseñanza no es algo que ocurra de modo espontáneo ni representa una acción precisa. Implica una actividad sistemática y metódica, un proceso interactivo de quienes participan, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar.”(Davini; 2015, p. 31). “Se trata de entender que la enseñanza debiera ser promotora del pensamiento apasionado para provocar una educación comprometida con la sociedad...” (Litwin; 2016, p.29). Por lo que se considera que la propuesta de intervención a desarrollar debe ser un proceso progresivo y paralelo al trabajo que desempeñan los docentes para que ayude a implementar las nuevas propuestas en sus propias clases, de manera creativa y con una nueva mirada para repensar sus prácticas. El docente reconoce que existe una problemática lo que genera un círculo vicioso dejándose llevar por el mismo camino, el docente que cree entender que el alumno solo quiere cumplir el

⁸ En este proyecto reconocemos a la didáctica como la ciencia y el arte de cómo enseñar mejor. No sólo considerar las habilidades para enseñar, también pensando en el conjunto de técnicas destinadas a dirigir la enseñanza mediante sus principios y conocimientos. La Didáctica, entonces recuperando a Alicia Camilloni (2008) es una disciplina teórica que estudia la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza con el propósito de describirlas, explicarlas y enunciar normas fundamentadas “para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni; 2008, p.22).

mandato familiar y no está interesado en la materia en sí. Sumado a la falta de recursos pedagógicos por parte del docente la brecha entre docente –alumno se hace más grande.

La falta de experiencia suele suplirse por un gran interés y motivación que hacen que el propio docente busque la forma de mejorar su labor por sí mismo. Sin embargo, existe el peligro de no encontrar los mecanismos adecuados o de caer en la desmotivación si la respuesta del alumnado no es la deseada. (Fondón- Madero; 2010, p.25).

Los docentes entrevistados comprenden que la formación en el área docente puede ayudar en su desempeño docente, pero no se capacitan o se forman en áreas pedagógicas, quizás por la poca disponibilidad horaria con la que cuentan dado que su tarea docente convive con su tarea profesional, lo que genera una situación difícil de afrontar sin un acompañamiento institucional entendiendo que toda la comunidad se ve afectada por estos obstáculos. Como se plantearon las dificultades como barreras para lograr sus objetivos, esta primera intervención nos lleva a cuestionarnos ¿Qué nos está faltando para superar estos inconvenientes? ¿Qué carencias se observaron en estos docentes analizados? Los docentes manifestaron un alto grado de desmotivación en su quehacer diario y en su rol docente principalmente por la falta de cumplimiento de sus objetivos generales, la despreocupación de sus alumnos por aprender, por las exigencias de los diseños curriculares y el corto tiempo que disponen para cumplir con los formalismos de la institución. El sentimiento que no se puede cambiar los modos y generar elementos innovadores en sus clases por qué no poseen los recursos para generar por ellos mismos los cambios. De estos cuestionamientos y analizando las dificultades que presentan en los docentes determinamos tres necesidades básicas a ser consideradas en nuestra propuesta de intervención. Cuando referimos –“Necesidad”- deriva de “*necessitas*”, cuya palabra tiene múltiples usos. Desde la psicología “La necesidad es el sentimiento ligado a la vivencia de una carencia, lo que se asocia al esfuerzo a suprimir esta falta”. Pérez Porto (2008). Por lo que es lógico pensar que muchos docentes adviertan entre sus necesidades propias del trabajo docente, pero no conocen como corregir esas ausencias. Para el desarrollo de la propuesta categorizamos tres necesidades comunes advertidas en el análisis de datos, referenciadas por los docentes.

1-*Necesidad de acompañamiento de la Institución*. Leemos esta necesidad desde dos sentidos:

Los profesionales de la salud al ingresar a un campo que propone prácticas diferentes para las que se han preparado, experimentan dificultades como: completar los datos, realizar planillas, confeccionar programas, planificaciones, seleccionar y recortar contenidos, elegir estrategias...estos docentes, profesionales de la salud han asumido enseñar, incorporarse a las prácticas docentes.

La institución requiere buenas prácticas de enseñanza. Entonces, la institución podría asumir el acompañamiento de los docentes en el camino de mejorar sus prácticas.

2-*Necesidad de formación pedagógica*. Se evidencia que el docente carente de formación pedagógica reconoce sus limitaciones y por ello la pueden expresar en las dificultades antes enunciadas: atender el contexto de las prácticas, los tiempos de la institución educativa, la selección y organización de los contenidos, los recursos más pertinentes para desarrollar la materia.

La enseñanza brinda conocimientos, destrezas, valores cuya adquisición está asociada a credenciales que certifican ante diversas agencias las competencias necesarias para el desempeño...el problema surge a partir de la imposibilidad de transmitir “todo a todos” y la necesidad de definir, entonces “Que a quienes”. (Camilloni; 2007, p.21).

3-Necesidad de formación permanente. La capacitación en el área pedagógica es la necesidad básica que debe ser cubierta por la institución como parte de un proceso continuo formativo, de profesionales de áreas de salud que se desempeñan como docentes sin formación/profesionales de la salud. Los profesionales llamados a cubrir estos espacios como formadores requieren preparación para desempeñar la tarea como lo mencionan Herrera-Miranda y Pérez (2008) “es de sentido común que los requerimientos actuales de los docentes deben centrarse en la actualización de su conocimiento y quehacer pedagógico, asumiendo la necesidad de cambios e innovación.” p.9

Son esas necesidades las que justifican el proyecto de intervención que aquí desarrollaremos. Muchos de los docentes entrevistados están abiertos a nuevas experiencias por eso es necesario crear espacios de formación y actualización con contenidos para docentes que incursionan en la docencia y que poco a poco se van involucrando con su nuevo rol.

JUSTIFICACIÓN

En las carreras de Técnico en radiología, Técnico en análisis clínicos y Enfermería en el IES Gob. José Cubas el porcentaje de horas específicas sumado a las prácticas profesionales corresponden a más del 70% de las horas de formación de los estudiantes de estas carreras de acuerdo a los planes de estudios según resolución ministerial ECy T N°117 año 2014. Esto supone que en las mencionadas carreras más de la mitad de los docentes no poseen formación pedagógica, pues sus títulos están habilitados para ejercer ya que los responsables de las cátedras corresponden a profesionales de áreas específicas como abogados, ingenieros, licenciados en enfermería, médicos, bio-químicos, obstetras y Lic. En producción en bio-imagen como es mi caso. Quienes enseñan necesitan saber o tener relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o la experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñarlo, como enseñarlo y tomar decisiones. (Davini; 2015, p. 47). La falta de formación docente caló en mis desempeños, permítanme esta reflexión personal: La falta de formación en la docencia despertó en mí la búsqueda de caminos para fortalecer esta ausencia. La decisión de inscribirme y cursar el trayecto formativo de una especialización en didáctica y Curriculum propició cambios significativos en mis prácticas, desde las propuestas de clases, la implementación de recursos; la transmisión de contenidos significativos útiles para el resto de su trayecto profesional. Siempre con el propósito de atrapar al alumno e insertarlo paulatinamente al ámbito de salud. El interés por mejorar mis prácticas de enseñanza nace de los estudiantes que cursan éstas tecnicaturas, quienes remarcan las diferencias de los docentes profesionales de la salud y aquellos que tienen formación docente. Las clases de los primeros se caracterizan por ser monótonas, prima la exposición de la bibliografía sugerida y no resulta relevante. Estas diferencias que señalan mis alumnos alguna vez las experimenté en mi época de estudiante.

La nueva tarea docente generó la inquietud de recorrer este largo camino por nuevos autores, nuevas experiencias, muchos profesores y con la sorpresa de que mis propias inquietudes no eran tan dispares a las inquietudes de mis compañeros de la especialización. Los profesionales de la salud, ahora docentes ¿Siente el mismo desafío?, ¿Tendrán las mismas dificultades? ¿Al docente de materias específicas sólo nos interesa cumplir con los

contenidos? ¿Cuáles son las herramientas fundamentales que deberíamos considerar los docentes sin formación pedagógica para dejar huellas significativas en los futuros profesionales de la salud? El diagnóstico de situación propuesto deja en manifiesto que así es, los docentes sin formación pedagógica conocen sus limitaciones y están abiertos a sumar nuevas herramientas. Steiman(2010) explica que “todos los docentes tienen maneras diversas de organizar sus clases” (p.1) Cada docente tiene peculiares maneras de organizarlas, son diversas sin poder catalogarlas en buenas o malas. Esta idea se asienta en dos pilares: se reconoce al grupo de estudiantes en el contexto colectivo del aula y el segundo pilar porque lo que ocurre dentro del aula no es estable por lo que la práctica pedagógica tampoco puede serlo. Las prácticas de la enseñanza dependerán de la relación docente alumno; centrada en el enseñar y aprender quizás cada docente con su estilo característico por lo que sostenemos que las clases seguirán siendo diversas. Es decir, son espacios en los que el docente despliega una serie de herramientas y estrategias que favorecen el vínculo pedagógico con los estudiantes, así como dispositivos más significativos para construir el conocimiento. En el trabajo docente, cada uno combina los modos propios de aprender y las experiencias docentes como lo señala Davini (2015) “una buena parte del oficio de enseñar se desarrolla a lo largo de la vida laboral decantando de la propia experiencia” (p.21) considerando las mejores estrategias, es decir aquellas que nos dieron mejores resultados en este constante proceso de enseñar y aprender. Entre las más recurrentes los estudios de casos, trabajo de campos, seminarios, ateneos, clases magistrales, investigaciones, pasantías, etc. Todas ellas son herramientas que el docente utiliza para cumplir su rol de mediador pedagógico. “Esta idea de mediador pedagógico es útil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso de enseñar” (Davini; 2015, p.31). Por lo que es muy importante inculcar a los docentes sin formación cual es el verdadero rol en su práctica pedagógica.

Es importante considerar la importancia de la clase como una parte fundamental de la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Es la clase

El contexto donde se produce la interacción docente y los educandos, y de estos entre sí, sea o no de manera formal en un aula pero con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos trazados. (Hernández- Infante; 2017, p. 30).

Todo docente planifica el tipo de clase que va a desarrollar a partir de esos objetivos que deben ser cumplidos por el programa, las características del contenido, la modalidad, así como también las particularidades del grupo. El docente planifica una clase centrada en la exposición teórica con el fin de abarcar fundamentos esenciales sin descuidar la participación de los alumnos. En ese proceso de preparación de la clase se debe pensar en una propuesta práctica que posibilite al alumno desarrollar y potenciar otras habilidades necesarias para su futura profesión; por lo que la decisión metodológica es importante porque se define el proceso enseñanza-aprendizaje. Es necesario reconocer si el profesional responsable de las carreras de salud le interesa replantear sus prácticas en beneficio de sus alumnos y en consecuencia formar profesionales no sólo en virtud de conocimientos sino también con empatía por el otro, el cuidado de la vida a través del reconocimiento de las dificultades y las necesidades de los profesionales que como yo incursionamos en la docencia. Conocer si todos los alumnos perciben nuestras inquietudes, las falencias, el trabajo diario docente y cómo repercute en su formación. Desde estos cuestionamientos, es importante cruzar sus miradas tanto del alumno como las del docente pensando en las

nuevas propuestas de cambios en beneficio del aprendizaje de ambos. Una manera de obtener una representación del contexto particular del IES, sus docentes y sus alumnos “considerando las prácticas de la enseñanza como una actividad intencional, de complejidad, simultaneidad e impredecibilidad que sólo cobra sentido con el contexto donde se desarrolla.” (Aiello; 2005, p.3)

OBJETIVOS GENERALES

- Armar una estrategia de trabajo institucional que acompañe a los docentes sin formación pedagógica del IES Gob. José Cubas que permita mejorar la calidad de enseñanza institucional.
- Organizar una capacitación que permita a los docentes sin formación pedagógica/ profesionales de la salud superar las necesidades identificadas en el IES Gob. José Cubas para la mejora de sus prácticas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar un diagnóstico de la situación, identificando las dificultades y las necesidades pedagógicas de los docentes sin formación del IES Gob. José Cubas.
- Elaborar una propuesta que permita el acompañamiento desde el IES para los docentes sin formación pedagógica para mejorar sus prácticas docentes.
- Conformar un Comité para organizar, acompañar y evaluar la capacitación a docentes sin formación pedagógica en el seno del IES José Cubas.
- Diseñar un programa de capacitación corto, con herramientas y estrategias de enseñanza que le permitan al docente reestructurar la dinámica de la clase y afrontar las dificultades y necesidades detectadas en el proceso de diagnóstico.

ACTIVIDADES PROPUESTAS

Para llevar a cabo este proyecto como ya se mencionó en la primera parte del presente trabajo, se procedió en primera instancia a realizar un diagnóstico de situación enmarcada en la lógica cualitativa para identificar la cuestión que demanda atención, conocer a partir de esas primeras evidencias cuales son específicamente las necesidades de los profesionales de la salud, docentes sin formación pedagógica del IES Gob. José Cubas de las carreras de salud. La metodología inscribe en lógica cualitativa porque es la que nos permite involucrarnos con las prácticas de la enseñanza, bucear la realidad del trabajo docente y sus clases. En esta etapa de diagnóstico resolvimos utilizar tres técnicas de recolección de datos: el cuestionario, la entrevista y la observación. Para recabar información se diseñó un cuestionario auto-administrado y entrevistas. Las decisiones en

relación al cuestionario y en el deseo de obtener esta reafirmación de nuestra problemática, se procedió a incluir preguntas abiertas, pese a que resulte más complicada su codificación. Se optó por un cuestionario auto administrado destinado a los alumnos fue enviado por correo electrónico. Se organizó un cuestionario para conocer cómo perciben los estudiantes a sus docentes de materias específicas, si los propios alumnos encuentran diferencias entre los docente de materias generales, cuáles son las estrategias que utilizan sus docentes. El propósito es indagar entre los estudiantes si comprenden lo que les enseñan, si tuvieron dificultades por el modo en el que se desarrolla la clase, si se sienten acompañados por la institución, entre otras particularidades. (Ver formato en el anexo N° 1).

Se consideró que los datos debían ser analizados bajo el enfoque de las categorías emergentes en el paradigma de lo interpretativo, donde se acepta que la realidad es dinámica y por lo tanto se busca conocer las interpretaciones de las personas, las intenciones y los significados. Los seres humanos aprenden de las relaciones dialécticas que mantienen con los que o quiénes les enseñan y con los que aparentemente no enseñan. Por lo que el aprendizaje alcanzado por un sujeto en una actividad determinada depende de múltiples variables como la motivación, la estructura cognoscitiva del estudiante, la adecuación del contexto en que se desarrolla la actividad y el tipo de enseñanza que se imparte, por eso tiene mucha relevancia que la propuesta surja en el seno del IES con los colegas que tienen preparación específica, que conocen el contexto en el que se desarrolla la vida educativa, las características de los alumnos y que puedan acompañar y cubrir las necesidades de los docentes sin formación pedagógica. Es un indicio significativo que las carreras de salud del IES tengan un número de egresados muy bajo con respecto a los egresados de otras carreras que corresponden a áreas formativas en profesorado. Lo que deja claro que si existe “una relación proporcional entre el desempeño académico de los alumnos y la formación docente de su maestro”. (Arenas-Fernández; 2009, p.15) por lo que se interpreta que la necesidad de formación pedagógica de los docentes con esta carencia es el inicio de una propuesta de cambios en el modelo de enseñanza que implementan los profesionales sin formación pedagógica. En las entrevistas realizadas a 20 docentes de las distintas carreras en salud del IES nos permitió conocer sobre las características de las clases, las herramientas pedagógicas que conoce y utiliza en sus clases; cuáles son sus dificultades que se presentan en sus prácticas pedagógicas. Estos datos obtenidos establecieron lo que identificamos como necesidades comunes referenciadas por los docentes y percibidas por los alumnos, categorizadas en necesidad de acompañamiento de la institución, necesidad de formación pedagógica y necesidad de formación continua en área educativa. La combinación de técnicas y unidades de análisis permitió la multiplicidad de perspectivas frente a la problemática en la que focalizamos. De este modo, las percepciones de docentes y estudiantes nos ayudan en la recuperación y construcción de significados. Los datos obtenidos de los que se dio cuenta anteriormente en la situación diagnóstica definieron las propuestas de intervención que pretende resolver las dificultades de los docentes sin formación frente a sus clases para cubrir las necesidades, mejorar las prácticas pedagógicas, y fundamentalmente recurrir al acompañamiento y la capacitación permanente desde la institución para procurar la concientización de la necesidad de apostar a la capacitación en sus prácticas docentes.

SEGUNDA INSTANCIA: CONFORMACIÓN DEL COMITÉ INSTITUCIONAL COMO ESTRATEGIA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE

Cuando se pensó la propuesta de diagnóstico no se consideró el impacto que iba a tener el exponer las subjetividades de los profesionales. Se sintieron curiosos ante la encuesta y de alguna manera se replantearon inquietudes sobre su rol en el área de educación. Al profesional le resulta difícil apropiarse de su rol docente y reconocerse como mediador, es decir que debe “mediar entre los alumnos y alumnas lo que uno lleva incorporado como experiencia y valores de este mundo que quiere acercar y compartir con ellos y ellas”. (Contreras; 2006, p.1) Por lo que la etapa diagnóstica refleja la necesidad de redefinir varios aspectos de la docencia desde los fundamentos, en las prácticas incluso el rol socio-cultural y es necesario que la misma institución muestre interés por acompañar y sostener a esos docentes que sin formación pedagógica están asumiendo la práctica pedagógica y docente. Conformar un comité con docentes del IES con experiencia en didáctica, gestión educativa, psicopedagogía incluso docentes sin formación pedagógica de las distintas carreras es una estrategia que permitirá adaptar la complejidad en la propuesta de formación pedagógica con las necesidades propias de los profesionales de salud y las características propias de los docentes. Se sugiere un grupo de 4 a 5 integrantes que por sus competencias estarán a cargo de las responsabilidades del comité.

RESPONSABILIDADES DEL COMITÉ

Tendrán la responsabilidad de seleccionar a los docentes responsables de los módulos que forman parte de la capacitación a docentes sin formación pedagógica de acuerdo a las competencias para el dictado de los mismos. De manera conjunta y respondiendo a sus diferentes miradas tendrán la función de evaluar al final de la capacitación los resultados obtenidos. Al término de la capacitación deberán evaluar la propuesta académica considerando la planilla que se adjunta en el anexo reconociendo fortalezas y debilidades de la capacitación. (Ver anexo N°6)⁹

FINALIDAD DEL COMITÉ

Coordinar la formación pedagógica a los profesionales docentes sin formación pedagógica del IES Gobernador José Cubas con desempeño activo en el sistema educativo provincial del área de Salud.

⁹ Se eligió esta herramienta estratégica empresarial por su capacidad prospectiva que permite analizar las circunstancias internas y externas de una situación particular para afrontar los retos con nuevas propuestas, en el ámbito educativo es muy rica como análisis de la reflexión docente para la toma de decisiones de los programas educativos (Ramos Martin;2018,p.1).

LA CAPACITACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LOS DOCENTES SIN FORMACIÓN

Con el propósito de acompañar al profesional que se desarrolla en el ámbito de la educación es indispensable entregarle formación teórica e instrumental en temática relacionada a la práctica de la enseñanza. Para cumplir con este objetivo se propone una capacitación de formación pedagógica que le permitirá a los docentes carentes de herramientas fortalecer su tarea docente en el campo pedagógico, gestión de clase, evaluaciones y apropiarse de nuevas estrategias. Una capacitación corta, con herramientas básicas y ordenadas en módulos busca preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la atención de pacientes.

DESTINATARIOS

Profesionales sin formación pedagógica que se desempeñan en el IES Gob. José Cubas como responsables de cátedras de las carreras: Técnicos en análisis clínicos, técnicos en radiología y enfermería. Con título superior universitario o no universitario del área de salud.

DURACIÓN

1 año.

MODALIDAD

Se convocará a los docentes sin formación pedagógica en ocho módulos en dos modalidades, virtual y presencial, dictado el segundo sábado de cada mes de Marzo a Noviembre en horarios estimados entre las 8 Hs. a 15hs cubriendo una carga horaria total de 56 Hs. La propuesta incluye tres talleres optativos con temas planteados desde los docentes que tomen la capacitación para ser tratados como una propuesta dinámica de taller. Cada uno de los módulos será evaluado a través de propuestas de los docentes a cargo. La evaluación para la acreditación de cada materia será de carácter no presencial. Enviados por triplicado al docente, al comité responsable de la capacitación docente vía mail y escrito a la Secretaria de la institución.

DISEÑO CURRICULAR

Módulo 1. Introdutorio de la problemática docente es un espacio pensado para conocer las distintas realidades de los docentes participantes de la capacitación y las miradas con las que se afronta la educación superior en el IES. Para lograr identificar inquietudes comunes de los profesionales y abordar esas inquietudes propias ante la falta de formación específica. Comprender la realidad educativa y los contextos específicos de actuación de los docentes. .

Módulo 2. Introducción a la pedagogía. Concepto y definición. ¿Cuál es su objeto? Aprendizaje reproductivo y creador. El desarrollo de la pedagogía para el aprendizaje del alumno. La preparación docente. La creatividad docente. La mediación pedagógica.

Módulo 3. Didáctica General y específicas. Concepto de didáctica general y específica. Sujetos y propósitos. Didáctica específicas según los niveles del sistema educativo, según las edades de los alumnos, las disciplinas y los tipos de la institución. Las características de los sujetos. Transferencia de aprendizaje y la transposición didáctica.

Módulo 4. Prácticas de la enseñanza. Definición. Construcción del conocimiento. Modelos. Análisis de las prácticas pedagógicas. Observación. Estrategias para la cualificación. 28 Sistematización de las prácticas. Reflexión pedagógica. Acciones para el uso de nuevas competencias. Prácticas innovadoras.

Módulo 5. El nuevo uso de las plataformas tecnológicas. Definición. Utilidad. La comunicación virtual. Educación virtual. Creación de entornos virtuales (Carpetas, blog). Elementos de las plataformas educativas. Tipos.

Módulo 6. Diseños didácticos.-Construcción de saberes didácticos. Modelos prefijados. Propuestas personales de intervención. El proceso de reflexión. La construcción del saber y las dimensiones: Epistemológicas, éticas y las decisiones prácticas.

Módulo 7. Evaluaciones. Concepto: ¿Qué es una evaluación? Funciones. La importancia en educación. Tipos de evaluación: Según su finalidad y función. Según su extensión. Según los agentes evaluadores. Según el momento de aplicación. Acreditación académica. Calificación.

Módulo 8. Proyectos educativos. Concepto. Los proyectos educativos y sus funciones. Características. Planificación, gestión y seguimiento. La innovación. La institución. Acompañamiento de la Institución y los proyectos educativos. Cada módulo tendrá una propuesta de evaluación programada por los docentes responsables.

RECURSO HUMANO

Los docentes seleccionados por el comité a cargo del proyecto para la presentación de cada módulo deberán cumplir con los perfiles correspondientes de acuerdo al área competente. Puede convocarse a docentes del IES Gob. José Cubas u otra institución provincial o universitaria, lo que permitirá cruzar distintas experiencias enriquecedoras para la propuesta. Previamente a la presentación del módulo el docente deberá reunirse con el comité responsable para orientar los objetivos de la propuesta respetando los contenidos específicos en el diseño curricular.

RECURSOS ECONÓMICOS

Los recursos económicos serán contemplados por el IES. Teniendo en cuenta que es una jornada de 8Hs. a 15Hs. se contemplará un refrigerio para los participantes y docentes. En el caso de los docentes invitados participarán a través de un convenio entre las instituciones participantes con la posibilidad de replicar la propuesta en los diferentes IES de la provincia en las que se dictan carreras afines a la salud. Además de tener las

acreditaciones correspondientes avaladas por Educación Superior y Ministerio de Educación Provincial.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos serán propuestos por los docentes responsables de los módulos. Estarán a disposición: Aula con capacidad adecuada, pizarra tizas, felpa y borrador, proyector, equipo de audio y micrófono en el caso de las clases o los talleres presenciales. Para las propuestas virtuales se ofrece al docente responsable del módulo la posibilidad de utilizar dispositivos informáticos de la institución y asesoramiento de un especialista en el área para la coordinación de la clase.

Evaluación de la Intervención

Entre las responsabilidades del Comité interino del IES Gob. José Cubas se encuentra en la evaluación posterior del proyecto. Para cumplimentar la propuesta se estima una última reunión del comité a los 15 días posterior del último encuentro para evaluar conjuntamente los aspectos positivos, negativos y como fortalecer estos últimos aspectos. Como métodos de evaluación del proyecto se propone un análisis FODA o DAFO individual de cada docente que participó de los 8 módulos, esto permitirá al comité evaluar los resultados de la propuesta de intervención, revisando las debilidades para mejorar el alcance de los objetivos y generar datos para dar continuidad a la propuesta. La intención es que cada integrante del comité debe llenar la planilla FODA propuesta de acuerdo a su valoración personal teniendo en cuenta factores internos y externos al proyecto. Además se implementará una planilla de datos cuantitativos que permitirá evaluar el número de inscriptos en la propuesta y la cantidad de participantes de cada uno de los módulos. Para la obtención de un tercer dato se evaluarán las encuestas sobre la percepción de los docentes que participaron de la propuesta al final de cada módulo. (Ver anexo N°6) Esta posibilidad de cruzar datos en líneas generales, la valoración de la propuesta educativa desde la mirada del participante y la valoración de los integrantes del comité.

PROYECCIONES, ALCANCES Y LIMITACIONES

Toda institución debe estar involucrada con actividades que fortalezcan la tarea docente para alcanzar los objetivos propuestos en sus respectivas cátedras. Las instituciones que logren reconocer las dificultades y las necesidades de los docentes en sus desempeños en la práctica tienen la posibilidad de iniciar un trabajo en equipo, buscando herramientas para mejorar sus prácticas y de ese modo aspirar a alcanzar la calidad educativa. Se hace imprescindible que sean los propios docentes los generadores de esta búsqueda de herramientas que favorezcan sus prácticas. Precisamente no es frecuente que los docentes sin formación pedagógica reconozcan sus limitaciones pedagógicas, especialmente los profesionales que dentro de su campo técnico y específico tienen una larga trayectoria. Sin embargo es importante que la institución genere propuestas que motiven a los docentes sin formación pedagógica a mejorar sus prácticas y su compromiso con el rol educativo. Motivar a los docentes que intervengan en este tipo de propuestas es el desafío de la institución, para que puedan revisar sus prácticas a través

de nuevas estrategias afronten la tarea de enseñar y formar profesionales de salud de calidad, sin miedos y de manera creativa. Docentes e institución deben conjugarse en estos procesos de mejora, conscientes de las necesidades y deseos de alcanzar mejores prácticas. Además este inicio podría ser un aliciente y convertirse en una práctica institucional que favorezca mejoras y se preocupe por buenas prácticas. Siempre las capacitaciones tienen el mote que no sirven de nada, aunque consideramos que una capacitación que surge en el contexto, motivado por las urgencias que experimentan los propios docentes, puede tener mejor aceptación entre los destinatarios y tal vez buenos resultados, porque son las personas que experimentan los problemas quienes buscan resolver y se proyectan en busca de mejoras. Institucionalizar este tipo de actividades favorecería a la institución y a los docentes que conforman el plantel de estas carreras e indirectamente repercutirá en el rendimiento de sus alumnos. Asimismo puede servir de motivador para preparar a los docentes en didáctica de nivel superior.

En cuanto a las limitaciones podríamos señalar algunos docentes que sientan que esto es una intromisión a sus prácticas, o bien no estén de acuerdo en la modalidad por la falta de tiempos y tener que destinar un día más al trabajo diario. Pero la intención es permitirles la posibilidad de participar sin interrumpir su tarea diaria y no perjudicar a los alumnos en el cursado de sus clases. Además el inicio de las actividades propuestas estará sujeto a los tiempos del ciclo educativo que por razones de pandemia del Covid19 están reprogramándose por lo que es difícil fijar tiempos concretos. En el proceso de este trabajo de intervención por cuestiones de las habilitaciones profesionales de la provincia la carrera de emergencias médicas dejó de dictarse dentro de la institución, agregándose como oferta académica la carrera de Enfermería a partir de Marzo 2019, lo cual la propuesta de intervención también puede dirigirse a los profesionales de la salud que dictan materias en esta carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente*. *Revista venezolana de educación Educere*, 9(30), 329-
332. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102005000300008&lng=es&tlng=es.
- Achili, Elena Libia. (2006). Investigación y Formación Docente. Laborde Editor Alfaro Valverde, A; Badilla Vargas, M. (2015) .El taller pedagógico una herramienta dinámica. *Revista electrónica Perspectiva*; ISSN: 1409-3669 Anijovich, R(2017) la evaluación como oportunidad. Voces de la Educación. Paidós Arenas, M. Fernández, T (2009) Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de UABC. *Revista de la Educación Superior*. V. 38 N°150 Abril-Junio2009.
- Campos Posada, R; Campos Posada, G; BouletMartinez, R. (2016) *Las plataformas tecnológicas en la universidad contemporánea*. Vol. 1 N° 33 Ene-Mar. Camilloni. A (2007) El saber didáctico. Editorial Paidós. 1ª edición. Colección Cuestiones de educación.

- Civarolo, M. (2014). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Contreras Domingo, J (2006) La enseñanza como mediación. Extracto de la Conferencia *La libertad que tenemos y la que necesitamos. Pensar de nuevo las prácticas docentes*. Barcelona.
- Da Silva Campos Costa N. (2010) La formación pedagógica de los profesores de medicina. *Revista Latino-Am Enfemagem*. Enero-Febrero
- Davini, M. (2015) La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Cuestiones de educación. Editorial Paidós. 2° edición. Davini, M (2015). La formación en la Práctica Docente. Voces de la Educación. Editorial Paidós. 2° edición. Díaz, A Yuni, J. (2012) El valor formativo de las construcciones metodológicas en los procesos de formación docente. *Novedades educativas*. Buenos Aires. vol. n°253. P88 - 91. ISSN 0328-3534. 33
- Foresi, M y Villagra, M (2017) Didácticas específicas. Taller de didácticas del Nivel Superior Universitario y de los IES. Material de la especialización de Didáctica y Curriculum. Facultad de Humanidades. UNCA Fondón.; Madero, M.J. y Sarmiento, A. (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), p21-28.
- Gaitán Morales, S. (2018) Importancia de la formación docente en la actualidad. Revista digital NEXOS. Recuperado: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1285>
- Gil Pérez, D. (1991) ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], Vol. 9, n.º1, pp. 69-77, <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51357/93106>
- Giraldo, A (2015) El rol de los profesionales de la salud en la atención primaria en salud. *Revista facultad nacional de salud pública*. Vol.33 N°3
- Hernández Infante, R e Infante Miranda, M (2017) La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Educación y educadores*. V. 20; núm. 1 Enero-abril 2017 p. 27-40 Universidad de la Sabana. Colombia-
- Litwin, E. (2016). El oficio de Enseñar, condiciones y contextos. Biblioteca Fundamental de la Educación. Pensar y Hacer la educación. Editorial Paidós.
- Lombardi, M. Mascaretti, S (2015) La formación pedagógica: La perspectiva del docente universitario. 1° Congreso Internacional sobre formación del profesorado Mar del Plata Octubre 2015. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062010000200004&>
- Pérez Porto; Merino, M. (2008) Definición de dificultad actualizada 2012 <https://definicion.de/dificultad/>
- Pérez Porto, J- Gardez, A (2008) Definición de Necesidad Actualizado 2012. <https://definicion.de/necesidad/>
- Plan de estudios. Resolución ministerial E C y T N° 117, año 2014 <https://iescubascat.infed.edu.ar/sitio/plan-de-estudios/>
- Ramos Martin, L. (2018) La técnica DAFO como herramienta de reflexión docente. *Revista venatna abierta* N°57. <http://revistaventanaabierta.es/la-tecnica-dafo-herramienta-reflexion-docente/>
- Steiman, J (2010) El análisis didáctico de la clase. Ponencia a la IV Jornadas Nacional. Prácticas y Residencias en la formación

docente. <https://es.scribd.com/document/360328984/Steiman-Analisis-didactico-de-la-clase-version-completa-1-pdf>

ACERCA DE LA AUTORA

Paola Cristina Ferreyra: Lic. en Producción en Bioimágenes recibida en la Universidad Nacional de Córdoba, y nombrada en el Hospital interzonal de Niños Eva Perón en el año 2003. Actualmente se desempeña como Jefa de División de calidad de atención y seguridad de pacientes. Desde 2014 docente del IES Gob. José Cubas Catamarca a cargo de las cátedras : Higiene y Bioseguridad y Salud pública en la Tecnicatura Superior en Radiología. Especialista en Didáctica y Curriculum egresada de la Universidad Nacional de Catamarca 2021, diplomada en prácticas de la enseñanza y recursos tecnológicos. Actualmente cursando la diplomatura en Gestión Educativa

ALQUIMIA EDUCATIVA

Volumen 12 Núm. 1 / 2025

LAS RELACIONES ENTRE LAS PRESCRIPCIONES Y EL PROYECTO CURRICULAR

Gabriel Gonzalo Morales
Colegio Privado María Montessori
Gabrielmorales270@gmail.com



RESUMEN

El presente trabajo denominado “Las Relaciones entre las Prescripciones y el Proyecto Curricular”, es una propuesta con formato de Intervención del trabajo Final de Integración, en el marco de la Especialización en Didáctica y Currículum de la Facultad de Humanidades UNCA. Tiene como foco dar cuenta de las decisiones que se fueron gestando para diseñar una propuesta de intervención que posibilite: las discusiones y acuerdos con sentidos entre directores y docentes con el propósito de reconstruir de esta forma el proyecto curricular institucional.

Estas decisiones se construyeron a partir de un diagnóstico institucional, en el cual, se recuperaron actas de profesores, actas de supervisores y PCI en vigencia para conocer la realidad y tensionarlas siguiendo los aportes de autores especialistas en el tema, tales como: (Terigi, 1999), (De Alba, 1995), (Stenhouse, cit. Stephen Kemmis, 1993), (Edelstein (1996, cit. Por Diaz, Griselda, 2013). Los hallazgos, evidencian la necesidad de fortalecer el protagonismo docente en la elaboración del PCI, a partir del análisis de las políticas educativas, el ideario institucional, y las decisiones colectivas sin perder el sentido de las prescripciones.

Se concluye que la construcción curricular con participación de los actores institucionales favorece la apropiación crítica de las prescripciones y contribuye al desarrollo de prácticas situadas y significativas.

Palabras claves: Diagnóstico - Currículo - Prescripciones - Intervención - Acuerdos.

Abstract:

The present article, entitled “The Relationships between Prescriptions and the Curriculum Project”, is an intervention proposal designed for a final integration project for the Specialization in Didactics and Curriculum at the Faculty of Humanities, UNCA. This work focuses on accounting for the decisions that were made to design an intervention plan that

enabled meaningful discussions and agreements between principals and teachers, with the aim of reconstructing the institutional curriculum project.

These decisions were developed based on an institutional diagnosis, in which teachers and supervisors minute book records, and the current PCI (Institutional Curriculum Project) were analyzed to understand the educational context and to critically engage with it, following the contributions of expert authors in the field, such as Terigi (1999), De Alba (1995), Stenhouse (cited in Stephen Kemmis, 1993), and Edelstein (1996, cited by Diaz, Griselda, 2013). The findings highlight the need to strengthen teacher protagonism in the development of the PCI through the analysis of educational policies, the institutional ethos, and collective decisions, without losing sight of the role of prescriptions.

It is concluded that curricular construction with the participation of institutional actors promotes a critical appropriation of prescriptions and contributes to the development of situated and meaningful practices.

Keywords: Diagnosis, curriculum – Intervention – Prescriptions – Agreements

1. INTRODUCCIÓN:

El análisis de las relaciones entre las prescripciones curriculares y la construcción del proyecto curricular institucional constituye un eje central de la didáctica y el currículum desde discusiones que engloban lo contemporáneo. Diversos autores advierten que los procesos curriculares no se limitan a la aplicación técnica de lineamientos normativos, sino que implican luchas, negociaciones e interpretaciones situadas de los actores escolares (De Alba, 1995; Terigi, 1999; Kemmis, 1993). Esta perspectiva invita a revisar cómo las instituciones traducen las prescripciones nacionales y provinciales en propuestas propias, en tensión con sus idearios pedagógicos y las condiciones de contexto.

El presente artículo se inscribe en ese debate a partir de una propuesta de intervención orientada a reconstruir el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de una escuela de gestión privada de la provincia de Catamarca. El foco estuvo en diseñar espacios de reflexión y propuestas de acuerdos colectivos que permitieran superar la dependencia de especialistas externos y fortalecer el protagonismo docente en la especificación curricular.

El estudio se realizó en el **Colegio Privado María Montessori**, ubicado en San Fernando del Valle de Catamarca, creado en 1991 bajo un ideario pedagógico inspirado en la filosofía de la pedagoga italiana y reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación provincial. En este marco, la institución enfrentó el desafío de articular las prescripciones jurisdiccionales con su propio modelo pedagógico, especialmente en el nivel secundario.

En este marco, los objetivos del artículo son: analizar las tensiones entre prescripciones curriculares y construcción institucional del PCI, describir el proceso de intervención desarrollado en la escuela, y reflexionar sobre los alcances y limitaciones de esta experiencia en términos de construcción curricular situada.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para poner en discusión los posicionamientos de los profesores con respecto a las decisiones y abordajes del proyecto curricular se recuperaron aportes teóricos de autores especialistas en el análisis crítico del currículum que ayudaron a comprender los posicionamientos de los actores institucionales y el sentido del trabajo colectivo del PCI.

Al respecto, los aspectos estructurales – formales (DISEÑO) del currículum no son suficientes para la construcción del proyecto curricular de la institución porque solamente predominan los intereses políticos del estado y el ideario institucional y en donde los protagonistas (docentes y directivos) no tienen participación en las decisiones y solo deben cumplir el rol de meros aplicadores de estas propuestas.

Alicia de Alba (1995) advierte que:

el currículum no se constituye exclusivamente, ni de manera prioritaria, por sus aspectos estructurales formales: *el desarrollo procesal práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en la institución escolar concreta* (De Alba.1995: 67).

Desde estas lógicas, para construir el proyecto curricular es necesario articular, lo propuesto por el Ministerio de Educación provincial, el ideario institucional con los conocimientos, valores, el contexto histórico, la cultura, ideologías e intereses de los sujetos que llevan adelante la práctica en la institución mediante espacios de reflexión, decisiones y propuestas de acciones acordes a las características de los estudiantes.

Para caracterizar los problemas y posicionamientos entre las relaciones macro y micro curricular, se recuperó de Alicia de Alba el término “*proceso de la determinación curricular*”. Este hace referencia a la lucha, negociaciones e imposiciones de los diferentes grupos y sectores de la sociedad para determinar la educación que será considerada adecuada en el desarrollo de una propuesta curricular específica. Para ello, será crucial reconocer que el sujeto social, en su determinación sociohistórica, participa atravesado por sus ideologías, teorías implícitas e intereses en las diferentes escalas de concreción curricular.

En efecto, el sujeto social, es caracterizado por poseer conciencia histórica: esto es por ser parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social. Siguiendo a la autora: “*en el campo del currículum podemos hablar de sujetos sociales del currículum en la medida en que nos referimos a grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular*” (De Alba 1995:15). Para ello, diferencia tres tipos de sujetos sociales: a) los sujetos de la determinación curricular, b) los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y c) los sujetos del desarrollo curricular.

- Los sujetos sociales de la determinación curricular son aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos de un currículum particular. Son sujetos sociales que si bien tienen un interés específico en relación con la orientación en este caso a lo curricular y construcción del PCI no tiene una presencia directa en la institución.
- Los sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum son aquellos que en el ámbito escolar le otorgan forma y estructura al currículum de acuerdo con los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular. Cabe mencionar en esta dimensión a directivos y docentes que construyeron el PCI.
- Por último, los sujetos sociales del desarrollo curricular son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum. Son los docentes de la institución y alumnos, quienes reconstruyen, a través de la práctica la determinación curricular concreta, en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando. De acuerdo con sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular inicial.

Siguiendo a Alicia Alba (1995:67), el currículum es una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político – educativa. Reúnen elementos culturales, conocimientos, costumbres, valores, creencias, hábitos, que constituyen dicha propuesta, es impulsada por un grupo y sectores sociales con intereses diversos y contradictorios, teniendo unos a ser dominantes o hegemónicos y otros a oponerse o resistirse a la dominación o hegemonía. A esta síntesis se arriba a través de mecanismos de lucha, imposición y negociación. Por ello la propuesta de analizar el PCI y construirlo en conjunto, reconstruir mediante propuestas superadoras y contextualizadas, mejoras sobre los pensamientos preestablecidos de los procesos curriculares, permite cobrar importancia en las condiciones históricas contextuales que enmarcan y explican los procesos de construcción curricular.

Por su parte, para la concreción de lo prescripto en lo institucional, Flavia Terigi (2004: 52) introduce la definición de procesos curriculares como *“los procesos de aceptación, rechazo, redefinición que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo”*. Lo prescripto es entonces, un punto de llegada de un modo de elaboración, no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en los siguientes ámbitos o escalas: la escala de la gestión política y la escala de la institución escolar. Por lo tanto, el trabajo del PCI cobrará sentido en las decisiones, las estrategias, las rupturas y tensiones entre lo que proponen las políticas educativas y lo que el colectivo institucional decide realizar con relación a la construcción, reconstrucción y contextualización del proyecto institucional.

En concordancia con el desarrollo que se viene esgrimiendo, las negociaciones propias de los actores que participan en la institución pueden abordarse desde *“los sentidos en los que la escuela sirve a los intereses de los relativamente menos poderosos”* (Kemmis, 1993: pág. 39). Es decir, a directivos, docentes y alumnos que buscan mediante consensos, reconstruir la cultura institucional, respetar las decisiones acordadas por sobre las propuestas externas. Estas formas de trabajar permiten enriquecer las prácticas pedagógicas y la comprensión de lo diferente porque son los mismos actores los que revisan, analizan las problemáticas, reconocen las dificultades situacionales propias de la práctica y del contexto, toman decisiones, generan acuerdos y construyen nuevas formas de enseñar.

Desde estas perspectivas teóricas, mejorar el currículum de la institución analizada es posible mediante la percepción crítica sobre los intereses políticos que legitiman desde discursos y prescripciones oficiales determinadas, formas de pensar y actuar en la enseñanza y del compromiso de los directivos y profesores en las discusiones y acuerdos sobre el “porqué” definir determinadas teorías curriculares, propuestas didácticas y criterios de validación que justifiquen las acciones puestas en práctica en los alumnos.

En consecuencia, la construcción del proyecto curricular al ser acordado y definido por los actores que participan en la institución escolar es de crucial importancia tener en cuenta las políticas educativas del Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de la institución como herramientas de discusión y reflexión que posibiliten mediante procesos de transformación, la realización de un pasaje de lo macro a lo micro curricular sin que las prescripciones se vean alteradas o afectadas en sus contenidos prioritarios.

3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Para el diseño de los acuerdos metodológicos, es decir, las formas en las cuales los docentes llevarán a cabo la enseñanza no tienen que ser un mero recetario en que solamente deben reproducir lo manifestado por las políticas curriculares del estado y de la institución, sino que estas deberán emerger de las construcciones propias de los actores que participan en la institución.

Para Gloria Edelstein (1996, cit. en Díaz Griselda, 2013: 3),

las construcciones metodológicas, en el marco de las construcciones colectivas de los docentes, son aquellas propuestas creadas por los docentes en las que articulan un conjunto de estrategias en función de sus posicionamientos conceptuales, experiencias, capacidades técnicas, artísticas y reflexivas, con la intención de que los alumnos aprendan”.

Desde estas especificaciones, las construcciones metodológicas adquieren singularidad a partir de las habilidades propias de cada actor institucional que se enmarcan en las decisiones y modos de gestionar y generar espacios de discusiones, acompañamiento, monitoreo, retroalimentación por parte del equipo de conducción de la institución educativa, como también de los profesores para reconocer y articular las posibilidades del grupo de alumnos, la disciplina, el contexto, los tiempos y las intencionalidades personales, institucionales y políticas que atraviesan y contienen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El estudio se enmarca en una investigación de tipo “intervención educativa” como uno de los formatos para trabajar en la especialización Didáctica y Curriculum, cuyo propósito fue analizar el proceso de construcción del Proyecto Curricular Institucional (PCI) del Colegio Privado María Montessori.

LAS FUENTES DE INFORMACIÓN INCLUYERON:

- actas de reuniones de profesores y de supervisores.
- documentos institucionales (PEI, PCI, y programas áulicos de los profesores).
- Talleres de revisión del PCI.

La población estuvo conformada por el equipo directivo y el cuerpo docente del nivel secundario del Colegio Privado María Montessori.

El procedimiento se organizó en dos etapas:

- Diagnóstico (2011–2016): análisis documental de actas y proyectos institucionales, orientado a identificar las tensiones entre prescripciones curriculares y la construcción del PCI.
- Propuestas de intervención (2022): se diseñaron talleres para abordar con docentes y directivos que posibiliten revisión de los propósitos formativos y acuerdos colectivos en torno a la especificación curricular.

Las metodologías consistieron en el análisis de contenido de documentos institucionales, la generación de propuestas de talleres para promover acuerdos y reflexiones colectivas guiadas por categorías teóricas propuestas por De Alba, (1995); Terigi, (1999); Stenhouse, (cit. Stephen Kemmis, 1993); Edelstein (1996, cit. en Díaz Griselda, 2013).

4. DISCUSIONES DEL DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL.

El análisis documental de actas de reuniones de profesores, actas de supervisores y del Proyecto Curricular Institucional (PCI) en vigencia y proyectos curriculares áulicos, permite reconstruir la situación curricular del Colegio Privado María Montessori en el período 2011–2016. Los hallazgos muestran que el PCI no había sido objeto de un trabajo sistemático y sostenido: entre 2011 y 2013 las reuniones docentes registraban proyectos anuales y acuerdos pedagógicos, pero no la discusión explícita del PCI.

En 2014 y 2015, pese a la presencia de supervisores y capacitadores externos, el abordaje del PCI continuó siendo fragmentario. El proceso se centró en la definición de fundamentos epistemológicos y organizativos, pero con escasa contextualización y sin generar acuerdos profundos entre los actores institucionales. Esto derivó en una alta dependencia de especialistas externos, con poca apropiación del proyecto por parte de directivos y docentes. En 2016, bajo nuevas autoridades, se impulsó una revisión más participativa, retomando categorías teóricas como la lógica de especificación curricular (Terigi, 1999). A partir de este cambio, se iniciaron espacios de reflexión colectiva sobre los propósitos formativos y la organización de los contenidos, evidenciando la necesidad de transitar desde procesos lineales y formales hacia una construcción situada y crítica del PCI.

En síntesis, **el diagnóstico reveló tres problemas centrales:**

- Escasa continuidad institucional en la construcción del PCI.
- Dependencia de expertos externos, con débil protagonismo docente.
- Ausencia de acuerdos colectivos que articularan prescripciones nacionales y provinciales con la identidad institucional.

Con estos resultados justifica la necesidad de una intervención orientada a fortalecer el protagonismo de docentes y directivos en la especificación curricular, articulando el modelo pedagógico de la pedagoga italiana María Montessori con los lineamientos prescriptivos vigentes.

Desde estas perspectivas se pudo clasificar el análisis desarrollado en el diagnóstico en dos etapas. **La primera** se centra en el trabajo de un experto (externo) quien orienta a los docentes en la construcción del proyecto curricular institucional. Estas imposiciones aparecen reflejadas en la definición de los fundamentos epistemológicos, psicológico, psicopedagógicos, sociológicos e históricos del PCI. Pues solamente mencionan a representantes y características de las teorías del aprendizaje, los aportes de María Montessori y una reproducción de la visión y misión de Proyecto Educativo Institucional, sin alguna cita que legitime estas decisiones teóricas.

Por el modo en que están construidas las fundamentaciones expuestas, esta instancia está fuertemente marcada por los intereses de “*los sujetos sociales de la determinación curricular*” (Alba pág.1995: 93). Si bien tienen una estrecha relación con los aprendizajes de los alumnos, en la institución figuran de forma externa porque el sujeto social de la estructura curricular (1995: 93)– capacitador externo– no actúa en función de los sentidos y significados propios de la Institución. Razón por la cual, los sujetos del desarrollo curricular (los directivos y docentes), no están identificados con estas teorías como herramientas de gestión escolar que orientan sus prácticas de enseñanza, sino que las comprenden como una responsabilidad por cumplir con lo solicitado.

Por ello, quienes construyen el PCI deben articular las dimensiones generales y particulares del currículo y dentro de estas, enlazar las dimensiones culturales, sociales, políticas, ideológicas, económicas, institucionales y áulicas. Es decir, que no solo estén presentes los intereses de grupos dominantes, sino también, esté representado el contexto, la cultura institucional, las negociaciones y decisiones de los actores que participan, el grupo social, el ideario y los recursos humanos y materiales con los que cuenta la institución.

Etapa 2: Estas decisiones que se gestaron en la institución se sitúan en los fundamentos de “*la Teoría Crítica del Currículo*” de Stenhouse citado por Stephen Kemmis (1993:36). Desde esta perspectiva son los docentes y equipo directivo quienes acuerdan la elaboración teórica del mismo como producción propia y no realizada en manos de expertos extraños de la escuela, tampoco la designación exclusiva al grupo docente, sino generar trabajos cooperativos entre los profesores y el vicedirector, quienes en forma conjunta tienen la responsabilidad de analizar críticamente las prácticas áulicas, fundamentación teórica y la organización de contenidos del PCI en la institución.

Según las evidencias, en jornadas Institucionales se decidió comenzar con la reconstrucción de la organización de contenidos del PCI trabajado por el coordinador externo. En este caso, el vicedirector junto con los docentes acordó revisar los contenidos sobre lo trabajado, en los cuales, se encontraron en algunos departamentos como los de Ciencias Exactas y Naturales, diferentes formas de selección. Los registros dan cuenta de la repetición en el formato del proyecto curricular áulico en las unidades y secuenciación, también la reproducción de los contenidos de los diseños curriculares y, por otro lado, el registro de temas generales sin ninguna articulación tanto disciplinar como desde los marcos curriculares jurisdiccionales.

En virtud de este análisis, los actores intervinientes decidieron trabajar los diseños curriculares mediante el desarrollo del proceso de especificación curricular (Terigi, 1999: 51). En este sentido, los acuerdos que se tomaron con el equipo docente estuvieron focalizados en: analizar y reflexionar de manera crítica los diseños curriculares con relación a las necesidades educativas de la institución, con el fin de evitar trabajar dentro del proceso de aplicación y disolución curricular.

Esto también se pudo lograr por la construcción de un diseño que requería la organización de un propósito que identifique los problemas a resolver, un listado de contenidos contextualizados por año, tipos de clases y criterios de evaluación que definen los lineamientos institucionales y dan significatividad a los docentes para trabajar la construcción del proyecto curricular áulico. No obstante, no estuvieron en esas discusiones el documento Marco Nacional De Integración de los Aprendizajes hacia el desarrollo de capacidades y las discusiones del modelo pedagógico desde los aportes de la autora italiana María Montessori.

Desde estas perspectivas, reconociendo que el sistema educativo argentino es prescriptivo, la propuesta consiste en recuperar el modelo pedagógico de la institución, reconstruyéndolo para el nivel secundario y generando articulaciones con la filosofía Montessori, las bases propuestas en el proyecto educativo Institucional y los espacios de realización, dando cuenta que en el nivel secundario se continúen trabajando en generar intereses en los adolescentes, hoy se comprendería, de sus ideas previas, de sus motivaciones y necesidades más profundas.

Desde lo didáctico, esto conlleva generar situaciones de aprendizajes significativas relacionando el conocimiento con situaciones reales, proyectos, integrando áreas de conocimientos que permitan darle al alumno una visión completa del mundo y no solo un recorte curricular mediante materiales que le permitan indagar, ir más allá de un tema, relacionando contenidos a través de la interdisciplinariedad.

Cabe mencionar que en la actualidad se puede acceder al mundo del conocimiento de múltiples formas (explicación del docente, libros, sitios de internet), por lo que es necesario remarcar que la institución no debe centrarse en dar temas o terminar un curriculum, sino en generar situaciones desafiantes, interesantes para el alumno, que apelen a su necesidad por conocer aún más. Esto también es posible a través de diseñar situaciones en el que el alumno pueda decidir actividades, formas de realizar las tareas, tiempos de entregas, lugares donde trabajar, fuentes de información. Las opciones apuntan a educar respetando la diversidad, los estilos de aprendizajes y tiempos individuales.

Desde los abordajes y aportes de la autora italiana implica planificar espacios de conexión del alumno con su propia interioridad, que le permitan centrarse en sí mismo, concentrarse en su tarea. A estos espacios María Montessori los llamó normalización. Término que hace referencia a las estrategias – juegos, ejercicios, propuestas de respiración o relajación – que permite el alumno se serene y pueda concentrarse en aprender. Organizar de manera distinta los tiempos: buscar formas para que los alumnos trabajen a su ritmo, con diferentes propuestas de trabajos diferenciado considerando que existen muchas maneras de adquirir un mismo conocimiento: escribiendo, leyendo, haciendo experimentos, representando, dibujando, haciendo preguntas, etc.

Asimismo, conlleva pensar cuál es el espacio adecuado para el aprendizaje, puesto que el banco no es el único lugar para el trabajo de un alumno, se puede sacar el banco del aula, despejar el aula y trabajar en el piso, en el patio del colegio como algunas alternativas posibles y sencillas que pueden transformar las rutinas diarias en situaciones atractivas para los alumnos.

Complementario a esto, se incorporó para las discusiones y acuerdos el documento “*Macro Nacional de Integración de los Aprendizajes: Hacia un Desarrollo de Capacidades*”, debido que estás, también son parte de los lineamientos Federales a partir de su sanción en 2018, definidas como un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de relacionar progresivamente a lo largo de su escolaridad, ya que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana en cada contexto y momento particular de la vida de las personas. (Roggers 2016, cit. Ministerio de Educación en el documento *Macro Nacional de Integración de los Aprendizajes: Hacia un Desarrollo de Capacidades* (2018:13.)

Las capacidades son entonces los recursos internos con que un estudiante puede lograr determinado desempeño, son la condición para que este se produzca. Sin embargo, es necesario remarcar que el desempeño no depende de esos recursos internos, sino que además

se ve influenciado por las condiciones de la acción de otros estudiantes involucrados, el acceso a recursos necesarios, entre otros aspectos.

Siguiendo esta perspectiva, las propuestas de la organización de los aprendizajes que propone el Consejo Federal de Educación enfatizan la autonomía de los docentes para el análisis y selección de las capacidades fundamentales que propondrán para el desarrollo de habilidades y saberes prioritarios en los alumnos. Para que emerjan estas decisiones es importante que piensen y diseñen formas de enseñar y aprender. Por lo tanto, con esta mirada sobre la enseñanza desde este enfoque también conlleva a los docentes y directivos a tomar un conjunto de decisiones sobre qué capacidades son necesarias trabajar para alcanzar y reflexionar sobre las estrategias que más se adecuen para alcanzar los objetivos curriculares.

Por ende, en la planificación didáctica centrada en el desarrollo por capacidades cobra un lugar central la noción de situación. Según Roggers y Peinser (2016) el término situación evoca un conjunto contextualizado de informaciones que un alumno o un grupo de alumnos deberá articular a fin de resolver una tarea determinada con el andamiaje del docente. El diseño de una situación didáctica constituye una ocasión propicia para promover el desarrollo de capacidades, cognitivas, interpersonales e intrapersonales al desafiar al estudiante para que mejore sus estrategias de aprendizaje y se apropie de saberes prioritarios.

Desde una perspectiva integral, es necesario generar relaciones entre enfoque Montessori y las capacidades del *Macro Nacional de Integración de los Aprendizajes: Hacia un Desarrollo de Capacidades*, desde un análisis crítico por los docentes de la institución para llegar a acuerdos que expliciten la complementación con el enfoque Montessori, con relación a la contextualización, las reconstrucciones y significaciones en el ambiente.

Al pensar y reconstruir las capacidades desde las decisiones de los docentes, posibilitará también complementar el desarrollo de habilidades de pensamiento y reflexionar sobre el diseño del ambiente que propone la autora italiana. Por ello, es necesario poner en foco, los espacios en donde se realizarán los proyectos y experiencias de aprendizajes, propuestas genuinas y optativas, los tiempos de realización de las actividades, construcciones de conocimientos de los alumnos y presentación de lo investigado mediados por diversos recursos.

Cabe destacar que el ambiente preparado desde la visión de la pedagoga italiana brinda libertad de movimiento (no solo tomar el aula como el único lugar para aprender, sino utilizar todos los espacios de la institución y la de su entorno por ejemplo: patio, bibliotecas de la institución y la del barrio, la plaza, etc.), lo cual, responde a las necesidades de los adolescentes de aprender mediante desplazamiento, intereses pero al mismo tiempo se ofrece un lugar con situaciones de aprendizajes tan atractivas para el estudiante (porque responden a sus necesidades) que lo invitan a largos periodos de concentración.

5. CARACTERIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

La significatividad de una propuesta de intervención se sustenta en el análisis minucioso de la problemática detectada, la interpretación crítica de los resultados del diagnóstico y el diseño de una propuesta de intervención que posibilite superar o mejorar la realidad definida.

En este sentido, la intervención se orienta desde el *"enfoque crítico progresista de la innovación educativa"* (Barraza Macias, 2005). El autor considera al docente como un agente social crítico

dentro de las instituciones educativas, puesto que es su práctica profesional la que lo constituye en su ámbito de problematización.

Los directivos y docentes del Montessori son los que interpretan de manera crítica los lineamientos curriculares a partir de sus creencias, ideologías, conocimientos construidos en los diversos recorridos por la formación inicial y continua, y experiencia de la práctica. Por lo que implica, un proceso de desnaturalización y construcción de conocimientos alternativos que conlleven de manera colectiva; reflexionar, comprender, comprometerse y reconstruir sus propuestas didácticas desde estos nuevos posicionamientos teóricos y metodológicos de intervención.

Siguiendo el pensamiento del autor (Remedí, 2004:8) *“cuando habla de intervención (...) uno va a hablar de intervención a una comunidad”*. Es decir, la intervención institucional con todo lo que significa: implicación en el contexto, ideologías de los sujetos, creencias, características de los estudiantes y espacios de realización. Esto converge también a un proceso de adhesión y/o rechazo a la propuesta por parte de los actores que participan, ya que la reconstrucción del proyecto curricular no implica solamente un problema técnico, sino también se entrecruzan fuerzas de poder e intereses diversos de docentes.

Estas situaciones e ideologías se verán tensionadas en las prácticas o los haceres de los docentes que están comprometidos en la intervención. En otros términos, en la intervención estarán prácticas instituidas que los actores tienen con sus historias, sus trayectorias de formación y experiencias significativas enmarcadas dentro de una cultura institucional y que será de crucial importancia contemplar y comprender que es un trabajo que exige muchísima reflexión, negociación de significados y de fuerzas de poder para entender las problemáticas, las teorías institucionales y las ideologías colectivas de los actores que participan para intervenir con sentido ante estas situaciones.

Recuperando el modelo pedagógico propuesto por María Montessori, el enfoque por capacidades y las construcciones metodológicas es necesario que los docentes analicen los espacios de realización y construyan a través de las decisiones y acuerdos entre todos los miembros construcciones metodológicas que sustenten las mejoras enmarcadas en la intervención. Esto se llevará a cabo en tres momentos.

El primer taller consistirá en diversos espacios de discusiones y reflexiones, para aproximar a los actores institucionales a los posicionamientos teóricos y metodológicos sobre los lineamientos nacionales jurisdiccionales e institucionales, su articulación y sistematización en las prácticas de enseñanza. En estos encuentros colectivos el foco está centrado en realizar lecturas sobre la reconstrucción del modelo pedagógico de la institución y el enfoque por capacidades, realizar consultas, construir principios teniendo en cuenta los espacios de realización, el ideario institucional y significación en las prácticas áulicas.

En el segundo taller se analizará las propias prácticas para generar interacciones y espacios de reconocimiento por departamentos con relación a los enfoques. Con estos encuentros también se busca la socialización, las consultas entre docentes y coordinador/ especializando, el análisis de las evaluaciones y trabajos prácticos que ayuden a reconocer las formas de trabajar en la actualidad y articular nuevas maneras de organizar la enseñanza en función de la articulación enfoque pedagógico de María Montessori con las capacidades del Moa. (Marco de Organización de Capacidades)

En cuanto al tercer momento, su diseño estuvo pensado en realizar un monitoreo de lo propuesto mediante retroalimentaciones de lo propuesto en talleres anteriores. Para ello, se

configuró 3 fechas de encuentros la primera a principios de junio, la segunda en septiembre y la última se realizará en diciembre de 2022. El propósito es que en cada uno de estos encuentros se volverá a revisar lo trabajado, con la finalidad de visualizar las fortalezas y debilidades de las acciones implementadas, mediante análisis y socialización de experiencias de prácticas, acompañamiento, diálogo formativo y reconstrucción de nuevas propuestas en caso de ser necesario orientar las construcciones de los docentes.

Con relación al último taller, en el tercer trimestre de 2022, busca valorar, como los docentes se sintieron trabajando con estas metodologías y el impacto que generó para ellos y los estudiantes.

El sentido de la evaluación para este proyecto es comprendido como un proceso continuo, sistemático, democrático y participativo que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información permite emitir un juicio de valor acerca de un aspecto de la realidad que se está interviniendo. Esto implica también la toma de decisiones desde el dialogo, la reflexión y retroalimentación con los involucrados, es decir con los docentes que participan en el proyecto de intervención en el colegio Privado María Montessori.

Dicho de otro modo, la evaluación no está centrada en la acreditación de los resultados de los docentes participantes sino, es un proceso continuo y democrático que tiene como foco comprender la información recabada del diagnóstico, la planificación del diseño, la ejecución y los resultados obtenidos del proyecto para realizar juicios de valor y tomar decisiones con relación a la viabilidad y el impacto de la intervención.

Desde estas perspectivas, la propuesta de evaluación en este proyecto tiene un carácter colectivo por lo que la valoración corresponde también a los docentes que participan en la intervención mediante la construcción colectiva y análisis de alcance de los criterios de evaluación, es decir, cuando se lleve a cabo los encuentros se definan entre los participantes las pautas de trabajo. De esta manera se logrará transparentar las reglas de juego con las que serán sometidas a análisis y discusiones, las acciones construidas por departamento, en espacios de aprendizajes colaborativos entre los actores, que se llevará a cabo, mediante los diversos talleres.

Por último, los instrumentos de evaluación posibilitarán recolectar información y documentar los desempeños, logros o resultados obtenidos sobre los diferentes componentes y dimensiones del proyecto de intervención. Por lo que se tendrán en cuenta las siguientes herramientas: observación directa de documentos, encuestas, diálogos formativos, participación de los profesores, retroalimentaciones y experiencias de aprendizajes de los estudiantes.

En definitiva, estas propuestas, dan cuenta de herramientas y diseño de talleres para llevar a cabo en diversas instancias que pongan en tensión las decisiones las políticas federales, jurisdiccionales e institucionales a partir de las discusiones y acuerdos de materialización de principios y sistematización.

6. PROYECCIONES Y LIMITACIONES DE LA PROPUESTA

Ayuda a repensar las propuestas del proyecto curricular institucional para darle un sentido y significación desde las construcciones de los propios docentes y directivos que hacen la institución.

De esta forma, el proyecto curricular institucional estará articulado con las prescripciones nacionales, provinciales, institucionales y los acuerdos colectivos entre directivos y docentes. No obstante, estas decisiones posibilitarán dejar de responder a los intereses de los sujetos sociales externos a la institución, para que los sujetos del desarrollo curricular, es decir, docentes, directivos sean los encargados de tomar decisiones y construir propuestas con sentido sobre las formas de trabajar en la institución.

Para ello, tendrán en cuenta los espacios edilicios, recursos, materiales, conocimientos epistemológicos de lo disciplinar, lo interdisciplinar, sentido de pertenencia, y posicionamientos sobre estas formas de trabajar que permita generar trabajos y acuerdos con prácticas cruzadas. Es decir, que estas decisiones no solo sean una intención, sino que estas construcciones con sentido se reflejen en las prácticas áulicas.

De esta manera, directivos y docentes se proyectarán a discutir, analizar el contexto, las características de los alumnos, las formas más adecuadas para enseñar y aprender a partir de construcciones metodológicas que fortalecerán la identidad del colegio privado María Montessori.

Acordar propuestas de trabajo y luego generar espacios de reflexiones y socialización de experiencias sobre lo acordado ayuda a seguir aprendiendo de las vivencias, las dificultades y los logros de uno mismo y de los colegas. Así también permite volver a pensar sobre las prácticas de enseñanza para mejorarla y enriquecerla.

Las limitaciones de la propuesta tienen que ver, por un lado, con la aceptación por parte de las autoridades del colegio llevar adelante esta forma de trabajar, los tiempos, las reflexiones, la responsabilidad de los docentes para la puesta en prácticas de estas construcciones, y la generación de las condiciones para el monitoreo y retroalimentación por parte del equipo de conducción.

7. REFLEXIONES FINALES

La construcción de este proyecto de intervención posibilitó conocer y reflexionar sobre las articulaciones entre las prescripciones, enfoque pedagógico de la institución y las fuerzas de poder de los diferentes actores sociales de la determinación curricular (sujetos sociales de la determinación curricular, sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum, sujetos sociales del desarrollo curricular) que intervienen en el hacer escolar, con mecanismos de luchas, imposiciones o negociaciones.

En este sentido, se buscó reconstruir el proyecto curricular institucional mediante los mecanismos y espacios de negociación en donde los docentes y el equipo directivo acuerdan la elaboración teórica de los mismos como producción propia del mismo a través de trabajos cooperativos y colaborativos.

Los diversos recorridos implicaron conocer con más profundidad el enfoque pedagógico de María Montessori para docentes y estudiantes que transitan el nivel secundario, dentro de una construcción y articulación entre las dimensiones políticas del ministerio de educación el modelo pedagógico y las propuestas de construcción de los docentes que participan en la intervención.

Este proyecto no solo genera discusiones, acuerdos sobre las dimensiones generales y particulares de la institución, teniendo en cuenta las ideologías de los actores que participan, sino también es una propuesta que busca transformar la escuela. Se considera que puede ser

de gran significación para la institución para seguir pensando la reorganización curricular y las propuestas de enseñanza de los profesores que promuevan diversas experiencias significativas de aprendizajes.

También es una propuesta que brinda orientaciones generales para las escuelas que deseen reconstruir su proyecto curricular institucional en esta etapa de (pos) pandemia, que hizo visible las condiciones en que enseñan nuestros sistemas educativos y que interpela a las instituciones educativas pensar críticamente, a resolver problemas, a ser originales y a realizar revisiones de paradigmas, posibilitando soluciones alternativas que definen presencias transformadoras de la escuela.

Desde estas miradas, cabe destacar que el desarrollo del proyecto se centró dentro de una mirada democrática y colectiva, las decisiones institucionales que conllevan a contribuir un enfoque alternativo para mirar, diseñar- co-diseñar las instituciones del futuro mediante propuestas personalizadas, como lo es la pedagogía Montessori, articulado con el enfoque por capacidades por lo que es un documento que posibilita organización interinstitucional con aportes para generar innovaciones educativas.

Engloba las discusiones contemporáneas y orientaciones en cuanto a las decisiones colectivas en territorio que directivos y profesores deben realizar en el marco de las prescripciones curriculares provinciales. Desarrolla categorías teóricas y reflexiones significativas para el análisis de las transformaciones de políticas que en la actualidad tensionan las gramáticas escolares.

Esto se percibe tanto en las construcciones teóricas y metodológicas del proyecto de intervención como en la reorganización curricular y propuestas de enseñanza generadas mediante el análisis, discusiones, acuerdos y decisiones colectivas, construcción de criterios compartidos como parámetros para analizar las acciones definidas y espacios de monitoreo, retroalimentaciones y reajustes sin perder de vista, el ideario institucional y los lineamientos nacionales y provinciales vigentes. Lo que posibilita el desarrollo y sistematización de las categorías de priorización e intensificación de la enseñanza que definen las resoluciones mencionadas por parte del colectivo docente en las instituciones educativas.

Por su parte, el cursado de la Especialización en Didáctica y Currículo, permitió viajar por diversas experiencias de aprendizajes a partir de la multiplicidad de propuestas, reflexiones y actividades de construcción para cumplimentar cada seminario. De esta forma, se generaron apropiaciones de conocimiento teóricos que permitieron pensar lo metodológico en la institución escolar a partir de la construcción y decisiones de los sujetos que la conforman. Con estos posicionamientos teóricos posibilitó desarrollar el presente trabajo, una hermosa experiencia en donde lo aprendido en la especialización género reconstruir en el análisis los posicionamientos teóricos y reflexiones sobre las construcciones de los propios docentes con relación a las decisiones de llevar a la práctica el modelo pedagógico y las prescripciones propuestas por el estado.

En este sentido, el profesor, más allá que expresa sus representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, contiene tal conocer sobre sus prácticas y la realidad en la que se inserta que nos permite categorizarlo como un saber que, en la vida de cada profesor, se va conformando de modo heterogéneo y por distintas vertientes, cada una de las cuales aporta sus propios conocimientos que lo adquieren de la formación inicial, del intercambio formal o informal con otros docentes con directivos con alumnos, con padres y los que adquieren a partir de diferentes lecturas y trabajos específicos.

El cambio escolar se genera a partir de un proceso de construcción dentro de la institución, impulsado y protagonizado de manera activa por sus propios actores, en este caso mencionó a docentes y directivos que analizan, reflexionan, tensiona lo político de acuerdo con sus interés y espacios de realización y toman decisiones con sentidos con relación a las prácticas institucionales y áulicas.

8. BIBLIOGRAFÍA

De Alba Alicia (1998). Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Capítulo 3. Las perspectivas. Editorial. Miño y Davila editores S.R.L Buenos Aires.

Diaz Griselda (2013). Las construcciones metodológicas de los estudiantes. Tensiones entre crear y aplicar. Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades.

Remedí, Eduardo (2004). La intervención educativa. Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Disponible en: [https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia Eduardo Remedi 1 .pdf](https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia_Eduardo_Remedi_1.pdf)

Stephen Kemmis. El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción. Capítulo 2. Stenhouse: hacia una elaboración teórica curricular emancipadora.

Terigi Flavia. (1999). "Curriculum: itinerarios para aprender un territorio". Capítulo 3 para entender el curriculum escolar. Santillana, Buenos Aires.

Documentos

Libro de acta de reuniones de personal docente. Abierto el 3 de junio de 2011.

Marco Nacional de Integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria 2030. Secretaría de innovación educativa Ministerio de Educación de la Nación.

Proyecto Educativo Institucional del Colegio Privado María Montessori

Proyecto Curricular Institucional del Colegio Privado María Montessori.

ACERCA DEL AUTOR

Gabriel Gonzalo Morales: Vicedirector del Col. Priv. María Montessori. Profesor concursado en el Nivel Superior, en los espacios de Filosofía de la Educación, Práctica II: Currículum y Programación de la Enseñanza y Didáctica General. Formador en el Ciclo de Profesorado en Docencia Superior y en las Diplomaturas "Evaluación Superior para los Aprendizajes" y "Didáctica para el Nivel Superior" Convenio Instituto Enrique Guillermo Hood y UTN. Tutor del módulo Financiamiento de la Educación en la Licenciatura en Gestión Educativa y contenidista y tutor en el módulo la Diversificación Curricular en los Niveles Inicial, Primario y Secundario de la Lic. En Educación Especial, perteneciente al Dpto. de Educación a Distancia, Facultad de Humanidades, UNCA.