

Contribuciones pedagógicas para los distintos niveles del sistema educativo.

Lossio, Oscar José María, Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra y Rafaghelli, Milagros.

Cita:

Lossio, Oscar José María, Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra y Rafaghelli, Milagros (2025). *Contribuciones pedagógicas para los distintos niveles del sistema educativo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/122>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/Qvs>



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

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

Contribuciones pedagógicas para los distintos niveles del sistema educativo

Libro de ponencias de las IV Jornadas de divulgación
de experiencias de docencia, extensión e investigación
educativa de la FHUC-UNL

COMPILADORES

Oscar Lossio

Mariela Coudannes Aguirre

Milagros Rafaghelli



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

Contribuciones pedagógicas para los distintos niveles del sistema educativo

Libro de ponencias de las IV Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL

Universidad Nacional del Litoral

Contribuciones pedagógicas para los distintos niveles del sistema educativo: libro de ponencias de las IV Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL; Compilación de Oscar Lossio; Mariela Coudannes Aguirre; Milagros Rafaghelli. - 1a ed compendiada. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-418-4

1. Educación. 2. Enseñanza. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Lossio, Oscar, comp. II. Coudannes Aguirre, Mariela, comp. III. Rafaghelli, Milagros, comp.
CDD 370

Autoridades

Universidad Nacional del Litoral

Enrique Mammarella | Rector

Facultad de Humanidades y Ciencias

Laura Tarabella | Decana

Daniel Comba | Vicedecano

Coordinación general

Oscar Lossio | Director INDI

Mariela Coudannes Aguirre | Subdirectora INDI

Milagros Rafaghelli | Subdirectora INDI

Índice

Introducción

Primera parte. Enseñanza y aprendizaje en el campo de la formación general pedagógica

1. Prácticas educativas universitarias interpeladas por el ecosistema digital. Una investigación desde la perspectiva de la Tecnología Educativa

María Alejandra Ambrosino y Gabriela Sabulsky

2. Conocimientos, saberes y experiencias de estudiantes que cursaron y aprobaron didáctica en tres cátedras universitarias

Victoria Baraldi, María Virginia Luna y Romina Gallo

3. Prácticas pedagógicas de aprendizaje en terreno, actividad movilizante para los profesorados. La experiencia de la cátedra Política educativa y organización escolar

Marcel Blesio, Lara Lasave y Bárbara Mántaras

4. Conversar y pasear en la formación docente: narración de una experiencia de enseñanza sobre educación y cultura

Natalia Diaz

5. Acciones y reflexiones sobre una experiencia de adscripción en Didáctica General

Julio Merki

6. Actividades de aprendizajes socialmente situadas

Milagros Rafaghelli y Ana Inés Amavet

7. Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno: un acercamiento a la propuesta formativa de Sociología de la Educación

Susana Valentinuz, Cecilia Odetti y Lorena Romero

Segunda parte. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y humanas

- 1. Problemas sociales entre la normativa y la experiencia: el Diseño curricular modular en dos Escuelas para Jóvenes y Adultos de Rosario**

Lucrecia Alvarez

- 2. La planificación docente y su vínculo con la iniciación en la literatura infantil en un espacio de primeras infancias de la ciudad de Esperanza, provincia de Santa Fe**

Cynthia Armanazqui y Camila Weidmann

- 3. Posibilidades de comunicación a partir de la incorporación de múltiples lenguajes en el segundo ciclo del jardín La Ronda**

Georgina Bello y Gabriela Serpentiello

- 4. Las prácticas en la formación docente y las formas de relación con el saber filosófico en la enseñanza**

Ivana Budniewski

- 5. Estrategias socioeducativas en educación primaria durante la pandemia 2020, un estudio desde la carrera Licenciatura en Trabajo Social**

Sol Ferreyra, Bianca Vidolini y Cecilia Odetti

- 6. Enseñanza de la ortografía en primer año del nivel secundario: legislación, propuestas didácticas y representaciones docentes**

Rita Kurth

- 7. La educación sexual en escuelas secundarias confesionales católicas. Estudios de dos casos en la ciudad de Santa Fe**

Oscar Lossio y Marisol Viñuela

- 8. El abordaje de las prácticas de lectura y escritura en la sala de 4 años del jardín La Ronda**

María Eugenia Ratto y Julieta Cattalin

9. El “gran archivo de nuestra escuela”. Reconstrucción de la historia y la documentación escolar a partir de actividades de extensión universitaria

María Laura Tornay y Fiorella Giacosa

Tercera parte. Enseñanza y aprendizaje de la matemática

1. Un juego y un simulador: posibilitadores de encuentros entre la resolución de problemas y la educación digital

Ayrton Amaya Mussin y Patricia Cavatorta

2. Razones Trigonométricas: dificultades en los sentidos en estudiantes de nivel secundario

Sabina Capitanelli y Silvia Bernardis

3. Sentidos del signo menos puestos en juego en un quehacer algebraico

Micaela Ceaglio y Micaela Mazzola

4. Medir para actuar: una experiencia de modelización con futuros profesores de matemática

Fabiana Kiener, María Amelia Vignatti y Romina Ambort

5. La visualización de los conceptos geométricos en nuestro entorno como herramienta de aprendizaje

Estefanía Lovato, Fernanda Renzulli y Marcela Götte

6. La configuración del rol de profesor coformador del graduado del Profesorado en Matemática de UNL. Resultados preliminares de una investigación

Fernanda Renzulli y Natalia Sgreccia

7. Itinerario de un proyecto de extensión para la elaboración de propuestas de enseñanza lúdicas para niños y niñas

Marisa Toschi y Micaela Mazzola

8. Propuestas matemáticas lúdicas para 6º y 7º de la Escuela Primaria

María Amelia Vignatti, Melisa Mazzaro y Yésica Donnet

Introducción

Este libro compila 24 ponencias que fueron presentadas en las IV Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). El evento fue organizado por el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI) y se desarrolló los días 12 y 13 de septiembre de 2024.

La concreción de las jornadas se vincula con el propósito principal del INDI que refiere a impulsar actividades que promuevan la formación docente inicial y continua, así como aquellas orientadas a la producción, sistematización y distribución de conocimiento referido con el campo educativo. El Instituto está compuesto por los equipos de cátedra vinculados a los espacios de la formación pedagógica y didáctica de los diferentes profesorados de la Facultad.

Esta compilación, en línea con los objetivos de las jornadas, busca la socialización de producciones de equipos docentes de la FHUC y las realizadas en el marco de tesis de grado y posgrado, adscripciones y becas, por parte de estudiantes y recientes graduadas/os de dicha Facultad. El libro reúne ponencias sobre experiencias docentes, de investigación y de extensión universitaria, en torno a diversas temáticas concernientes a la enseñanza y a los aprendizajes en los distintos niveles del sistema educativo: inicial, primario, secundario y superior. Los escritos dan cuenta de las diferentes adscripciones teóricas y epistemológicas, estilos escritos y grados de avance en sus líneas de trabajo, por parte de sus autoras/es.

Cada uno de los trabajos, y la obra en su conjunto, reflejan el compromiso político pedagógico de sus autoras/es que trasciende la trama teórica. Son protagonistas de experiencias de indagación e innovación que contribuyen a la reflexión sobre las prácticas educativas, su transformación y la permanente mejora de la calidad de los procesos formativos.

La obra se organiza en tres partes. La primera reúne a 7 trabajos que versan sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizajes en la universidad, relativas al campo de la formación general pedagógica. La segunda, incluye a 9 ponencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas en diferentes niveles educativos. La tercera, agrupa a 8 comunicaciones referidas a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática.

El libro pone a disposición de docentes, estudiantes y graduadas/os de la universidad y de los institutos de formación docente, producciones que indagan y analizan experiencias que versan sobre los sujetos de la educación, sus prácticas y dis-

cursos. Por ello, puede realizar contribuciones a los procesos de formación inicial y continua del profesorado de distintos niveles educativos.

Equipo de compilación

Primera parte. Enseñanza y aprendizaje en el campo de la formación general pedagógica

Prácticas educativas universitarias interpeladas por el ecosistema digital. Una investigación desde la perspectiva de la Tecnología Educativa

MARÍA ALEJANDRA AMBROSINO

ambrosino@unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

GABRIELA SABULSKY

gsabulsky@unc.edu.ar

Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

El escenario universitario se encuentra en un proceso de hibridación de sus culturas institucionales asociadas fundamentalmente a la función sustantiva de enseñanza. En esta línea se instalan situaciones, problemas, necesidades y desafíos emergentes que requieren de revisiones y construcciones analíticas, que puedan orientar a la comunidad universitaria en la comprensión del fenómeno educativo mediado por tecnologías emergentes. Mediante la ponencia se presentan los avances de un proyecto de investigación desarrollado por un grupo de universidades de la RedTE.Ar, desde la perspectiva de la Tecnología Educativa y cuyo objeto está centrado en prácticas tecno-pedagógica en el ámbito universitario.

Palabras clave: universidad / tecno-experiencias / plataformas / hibridación

Espacio colectivo de reflexión y construcción de conocimiento

El escenario universitario se encuentra en un proceso de hibridación de sus culturas institucionales asociadas fundamentalmente a la función sustantiva de enseñanza. Fundamentalmente en la educación superior, las transformaciones y visibilidades que emergen en el proceso postpandemia están significando un “salto de escala” (Costa, 2021) en cuanto a la relación entre los procesos pedagógicos y el ecosistema digital que caracteriza las interacciones y comunicaciones educativas contemporáneas. En esta línea se instalan situaciones, problemas, necesidades y desafíos emergentes que requieren de revisiones y construcciones analíticas, que puedan orientar a la comunidad universitaria en la comprensión del fenómeno educativo mediado por tecnologías emergentes.

En este marco se presenta el Proyecto de investigación PICTO 2022: “Las reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por las tecnologías. Estudio multidimensional en siete regiones de Argentina¹” (período de desarrollo 2023-2024). Presentado en el marco del eje 3 “Educación superior, trabajo y sociedad. Presencialidad y virtualidad en la Educación Superior” convocatoria PICTO REDES - 2022; posteriormente evaluado y aprobado por Resolución APNI Nro. 196/2023. Se trata de un estudio cualitativo de tipo comparativo que reúne a siete regiones de nuestro país, a través de 105 investigadores de 14 Universidades Nacionales. Se conforma una red ad hoc para la convocatoria PICTO, según los términos de referencia de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación (AGENCIA I+D+i)² y orientada a equipos de investigación en Ciencias Sociales y Humanas de Argentina. (Cicala, 2024)

El equipo de trabajo se constituye por once nodos, entre los cuales cuatro de ellos cuentan con universidades asociadas:

Nodo 1: UNLu -UNLP	Nodo 7: UNCuyo
Nodo 2: UNQ - UNAJ	nodo 8: UNC - UNL
Nodo 3: FILO. UBA	nodo 9: Sociales.UBA - FLACSO
Nodo 4: UNAHUR	Nodo 10: UNSalta

1 Aprobado por FONCyT (RESOL-2023-196-APNI)

2 Mas referencias en <http://www.agencia.mincyt.gob.ar/frontend/agencia/convocatoria/500>

Nodo 5: UADER	Nodo 11: UNCOMA
Nodo 6: UNS	

En este marco el Nodo 8 está integrado por investigadores/as de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Y en particular las cátedras de Educación, Comunicación y Tecnología Educativa (INDI-FHUC. UNL) junto al equipo de Tecnología Educativa de la Escuela de Ciencias de la Educación (FFyH. UNC). Bajo este objetivo general de investigación se configura en un nodo de la red de investigadoras/es del campo de Tecnología Educativa. El Nodo UNC-UNL conforma el grupo de investigación de la Región Centro de Argentina.

Marcos referenciales e itinerarios de indagación

Este proyecto de investigación fue elaborado en el marco de las actividades que viene desarrollando la red de cátedras y equipos de investigación y de extensión de Tecnología Educativa de universidades de la República Argentina (REdTE.Ar) y tienen como objetivos caracterizar y analizar las prácticas de enseñanza emergentes en el nivel superior, en distintas universidades del país, desde la perspectiva de las autoridades institucionales, docentes y estudiantes y generar consideraciones y orientaciones para las políticas públicas, marcos institucionales y prácticas de enseñanza en el nivel superior que sostengan la transformación acorde a los nuevos escenarios digitales en el marco del campo de la Tecnología Educativa.

Como equipo de investigación se ha tomado posición sobre las dimensiones teóricas y las unidades de análisis. Definimos a las prácticas de enseñanza como unidades de sentido que no necesariamente coinciden con la clase y/o con la unidad temática; que incluyen tanto al diseño de la política, las instituciones y la propuesta docente como también a la puesta en acto que involucran acciones y concreciones no previstas desde el diseño. Las prácticas de la enseñanza es un conjunto de acciones deliberadas y planificadas que lleva a cabo el docente con el propósito de facilitar y promover el aprendizaje significativo de los estudiantes. Estas acciones incluyen la selección de contenidos, la elección de estrategias didácticas adecuadas, la creación de un ambiente de aprendizaje propicio, la atención a la diversidad de los estudiantes, entre otros aspectos. Es la acción docente que bajo ciertos objetivos se enfoca en promover un escenario de aprendizaje específico para un estudiantado en

particular. No se restringe a un tema o a una experiencia en particular, sino que adquiere sentido de unidad en función de las intencionalidades docentes. Estas prácticas se definen como un proceso que abarca el diseño, la implementación y la evaluación de las actividades formativas. Incluye desde la planificación de clases y la selección de materiales didácticos, el desarrollo de las actividades, la interacción en el aula, la evaluación del aprendizaje y la retroalimentación. Las prácticas de enseñanza se encuentran atravesadas por diversas dimensiones institucionales y políticas que afectan el entorno educativo. Las políticas educativas establecen el marco normativo y regulador, mientras que la cultura y normativas institucionales enfatizan valores y expectativas que dan formas específicas a las prácticas docentes. Los recursos disponibles, como la infraestructura y los materiales didácticos, también condicionan las prácticas.

El contexto socioeconómico y cultural de la comunidad educativa, junto con las demandas y expectativas de la sociedad, impactan en las decisiones y acciones de los docentes en el aula. Señala Bain (2023) que cuando la pandemia obligó a que las clases fueran a distancia lo que determinó su éxito o su fracaso *“fue el conocimiento de cómo se desarrollan nuestras mentes, no las computadoras ni tampoco Internet.”* (16) Considerar estas dimensiones es crucial para comprender la complejidad de la labor educativa en un contexto de plataformización de la universidad.

Se considera en esta investigación que muchas de las reconfiguraciones que se han dado en la experimentación socio-técnica atravesadas por los diversos procesos de virtualización de contingencia, en ambas universidades del Nodo 8, dejaron huella en la cotidianeidad de las instituciones y en la tarea de docentes y estudiantes.

Posicionándonos en el campo de la Tecnología Educativa, el estudio propone comprender qué ocurre -hoy en día en el ámbito universitario- estableciendo relaciones entre lineamientos y normativas de políticas educativas, pautas institucionales y estrategias que los equipos docentes diseñan en sus acciones.

El Proyecto de Investigación se propone analizar la forma/organización/configuración de las prácticas de la enseñanza universitarias atravesadas por las tecnologías digitales en espacios curriculares de tercer o cuarto año de carreras pertenecientes al campo de las Ciencias Sociales y/o Humanas. En última instancia, espera generar consideraciones y orientaciones para las políticas públicas, marcos institucionales y prácticas de enseñanza en el nivel superior que sostengan la transformación acorde a los nuevos escenarios digitales en el marco del campo de la Tecnología Educativa.

En términos metodológicos, se trata de un estudio de casos múltiples que aborda de forma transversal tres dimensiones de la problemática:

- 1) Política. Marcos normativos;
- 2) Institucional. Grupos de apoyo/gestión, recursos que se ponen a disposición
- 3) Pedagógico-didáctica, las prácticas de enseñanza.

Para alcanzar estos objetivos, las tareas realizadas y en proceso de codificación (a julio 2024) son:

1. Relevamiento y sistematización de los marcos normativos generales e institucionales vigentes, relativos a las prácticas de enseñanza universitaria en las facultades del Nodo 8.
2. Realización de entrevistas a informantes claves a los fines de describir las distintas formas de articulación entre espacios de apoyo institucionales y equipos docentes para el acompañamiento de las prácticas de enseñanza universitarias, para poder caracterizar y las formas en que los actores institucionales conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje en los escenarios emergentes, Identificar y analizar obstáculos y tensiones acerca de las prácticas de la enseñanza que reconfiguran las condiciones y las formas del trabajo docente y las iniciativas institucionales destinadas a intervenir en este escenario.
3. Selección de algunas asignaturas para hacer un análisis más en profundidad acerca de las prácticas de enseñanza, a través de observaciones de clases, análisis de documentos, entrevistas y encuestas. Se intenta con ello, sistematizar aspectos comunes que atraviesan al conjunto de las prácticas de enseñanza analizadas, pero a la vez, caracterizar elementos singulares que responden al carácter contextual y situado de las prácticas de la enseñanza (en proceso a julio 2024).

En el enfoque metodológico optamos por un diseño que articula, en diferentes momentos, lo cualitativo y lo cuantitativo y que se plantea en dos grandes fases con un movimiento recursivo entre ellas. Una primera fase en la que se realizó el relevamiento de la información documental que permita caracterizar cada nodo según criterios acordados de forma grupal, constituyéndose en un insumo para la descripción de la situación de cada nodo. Y una segunda fase de análisis en profundidad y avance conceptual en el que a partir del corpus producido se realizará el análisis de contenido, vinculados a las dimensiones: política, institucional y/o pedagógico-didáctica, y sus articulaciones.

Aporte a la conclusión: zona de pasaje entre complejidades tecno-experienciales

Atravesados por la irrupción de la pandemia y la "vuelta a la normalidad" se reconocen en las instituciones dos momentos tecno-experienciales bisagra para la educación universitaria. Un primer momento en que la incertidumbre de abordar la sincronía en un estado de emergencia educativa constituyó el motor de la práctica de la enseñanza (Lossio, Mántaras y Perticarà 2024; Bermudez y Schaefer, 2022). El segundo momento tecno-experiencial, que reconocemos en la investigación, es el caracterizado por "la vuelta a la normalidad", se hacen visibles rasgos en las prácticas asociadas a la gestión de la virtualidad en tanto proceso cultural-académico que sucede en un espacio y tiempo diferente y mediatizado por el espacio digital (Levy, 2007) y no como mero "espejo de la presencialidad" expresado así por las voces institucionales.

Esto abre puertas para profundizar en el análisis de las formas que adquieren las prácticas tecno-pedagógicas en un contexto de relaciones mediado por un ecosistema de plataformas. La vida universitaria "datificada" y quizás saturada de mediatizaciones micro y macro (Fernandez, 2021), deviene en una creciente transformación de las experiencias, relaciones e identidades de las personas interactuando a través de objetos materiales y simbólicos codificados como datos de una ecología comunicativa de nuevo tipo (Martín Barbero, 2010).

En este breve análisis mostramos justamente las implicancias del retorno a la ansiedad "la normalidad" como una zona de pasaje, una puerta de entrada, al origen de una zona de ambigüedad en la que algo deja de ser lo que era, para potencialmente poder transformarse en otra cosa, algo que aún no toma forma. Incomodidad necesaria puede ser una forma de nombrar la ambigüedad, de estar volviendo, pero a un nuevo escenario con condiciones que no acompañaron inicialmente al potencial "cambio". Sin embargo, los/las gestoras y los/las docentes y estudiantes saben que pueden esperar más, tanto de la virtualidad como de la presencialidad. No somos los mismos y no volvemos al mismo lugar (Sabulsky y Ambrosino, 2024).

Bibliografía

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

- Bermudez, S. y Plaza Schaefer, V.** (2022): ¿Cómo enseñamos y qué aprendimos en tiempos de pandemia? Relatos de experiencias docentes y aportes para seguir pensando los actuales escenarios educativos universitarios. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias Sociales.
- Cicala, R.** (2024): Proyecto de investigación PICTO 00036: Las reconfiguraciones emergentes de las prácticas de enseñanza universitaria atravesadas por las tecnologías. Estudio multidimensional en siete regiones de Argentina. Informe técnico de avance.
- Fernández, J. L.** (2021): *Vidas mediáticas*. Buenos Aires: La Crujía
- Lévy, P.** (2007): *Inteligencia Colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington D.C., Organización Panamericana de la Salud.
- Lossio, O.; Mántaras, B. y Perticará, M.** (2024): *Prácticas universitarias en tiempos de pandemia. Experiencias de virtualización en la Facultad de Humanidades y Ciencias*. Santa Fe, Ediciones UNL.
- Martín-Barbero, J.** (2010): *Medios y Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*. México, Gilli.
- Sabulsky, G. y Ambrosino, M. A.** (2024): Tecno-experiencias universitarias: transiciones y devenires emergentes desde las voces institucionales. Jornadas “Enseñanza universitaria y TIC. Prácticas en escenarios emergentes”. Universidad Nacional de Salta.

Conocimientos, saberes y experiencias de estudiantes que cursaron y aprobaron didáctica en tres cátedras universitarias

VICTORIA BARALDI

vbaraldi@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARÍA VIRGINIA LUNA

virginialuna11@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ROMINA GALLO

romisggallo@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Esta presentación describe avances de una de las etapas de una investigación que explora sentidos y saberes que se construyen en espacios de formación docente universitaria en didáctica. A través de la realización de encuestas y grupos focales a estudiantes que aprobaron recientemente la primera asignatura de didáctica prevista en los planes de estudio de tres universidades públicas nacionales buscamos indagar: qué herramientas del campo de la didáctica resultan potenciadoras para pensar y construir la enseñanza; qué conocimientos y saberes reconocen luego de haber transitado la cursada; cómo reconstruyen sus experiencias y se proyectan como futuros profesores; con qué dificultades se encontraron en el trayecto.

La exploración nos ha permitido reconocer el profundo significado que tiene para los estudiantes el tránsito por estas asignaturas para posicionarse como docentes; las cuestiones que pudieron reconceptualizar en torno a la enseñanza y las vivencias que les posibilitaron comprensiones genuinas respecto de tópicos que forman parte de los programas de las cátedras. Asimismo, reivindican y valoran la importancia del trabajo colaborativo y la comunicación entre pares, coincidiendo a su

vez en que la instancia de participación en el grupo focal implicó una nueva objetivación de sus propias experiencias como estudiantes.

Palabras clave: didáctica / prácticas de conocimiento / saberes / estudiantes

Presentación

¿Qué conocimientos y saberes relativos a la enseñanza se están generando hoy en el campo de la didáctica en universidades públicas argentinas? ¿Cuáles se enmarcan en un pensamiento complejo y buscan una ligazón con el tiempo presente y con los desafíos actuales que tiene que enfrentar la educación? Estas son las macropreguntas del proyecto de investigación en curso denominado “*Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente*” (CAI-D 2020, Directora: Victoria Baraldi, Co-Directora: María Virginia Luna). Allí nos preguntamos de qué modos el corpus de las investigaciones didácticas y las prácticas de conocimiento que tienen lugar al interior de la universidad están contribuyendo a la formación y el ejercicio de la docencia para la comprensión y posicionamiento en este presente complejo.

Son referencias importantes de nuestro marco teórico las nociones de *pensamiento complejo* (Morin, 1998; Souto, 2023), *prácticas de conocimiento* (Guyot, 2011), la distinción entre *conocimiento y saberes* (Beillerot, 1988) y el concepto de proceso de *disciplinarización secundaria* (Suasnabar, 2013).

En una *primera etapa* el proyecto estuvo abocado a la sistematización de las producciones académicas registradas en publicaciones recientes de revistas argentinas de educación. Esta sistematización nos permitió reconocer: la diversidad de perspectivas y modos de producción de conocimiento didáctico; las dificultades para el abordaje de la complejidad de la enseñanza; la dispersión de las producciones; la emergencia de nuevas temáticas en las investigaciones y la necesidad de volver a debatir los abordajes metodológicos en el campo de la didáctica (Baraldi, Luna y Picco, 2021, 2023; Baraldi y Luna, 2022).

En esta *segunda etapa* nos preguntamos en torno a los sentidos que adquieren los espacios de formación en didáctica para estudiantes que se están formando como profesores; qué herramientas del campo de la didáctica les resultan potenciadoras y valiosas para pensar y construir la enseñanza desde una mirada compleja; qué conocimientos, saberes y experiencias reconocen los estudiantes luego de haber cursado y aprobado la primera materia en su proceso de formación.

Para responder a estos interrogantes nos valemos de dos instrumentos principales: encuestas y grupos focales. Lo que aquí compartimos son los primeros análisis del desarrollo de dos grupos focales realizados en el mes de abril del corriente año. Participaron 18 estudiantes provenientes de tres universidades públicas que habían cursado y aprobado la primera asignatura de didáctica correspondiente a distintos profesorados. Dos de las carreras son Ciencias de la Educación (Universi-

dad Nacional de Entre Ríos (UNER) y Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y esas asignaturas están en segundo año de la carrera (anual y cuatrimestral respectivamente). En esta última cursan también estudiantes que ya son docentes en ejercicio. En el caso de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) es cuatrimestral, está en cuarto año y corresponde a siete profesorados (matemática, letras, historia, biología, química, filosofía y geografía).

Didáctica no es una asignatura más

En reiteradas oportunidades los estudiantes aluden al cursado de Didáctica como un espacio para “verse” como docentes y para integrar y/o relacionar la formación disciplinaria y la formación pedagógica –esto principalmente en la UNL- y para darle otro sentido al trabajo docente.

“A mí se me empezó a dar vuelta la cabeza. O sea, empecé a establecer conexiones que nunca antes pude haber establecido. Y empecé a encontrar en mí ese modelo de docente que me gustaría ser o que quisiera ser. Empecé a sentir una verdadera formación pedagógica en ese momento que antes no la tenía porque precisamente no podía establecer esas conexiones entre el resto de los conceptos de las otras materias pedagógicas”; “la integración de todas las pedagogías que veníamos hablando”.

“...cursar didáctica general para mí fue como posicionarme por primera vez y darme cuenta de que si estoy estudiando un profesorado que no es solo una palabra (...) fue empezar a pensarme como docente, que me había costado mucho, porque es cierto que tenemos mucha carga disciplinar”.

“Didáctica a mí lo que me permitió fue verme a mí misma en este rol de docente por primera vez y vivir en carne propia lo que es la complejidad de enseñar y la responsabilidad y el compromiso con el que hay que asumir esa tarea, sobre todo hoy en día”.

“...significó un “punto de inflexión” (...) realmente siento que empiezo a tener una verdadera formación pedagógica para el desempeño profesional”.

Así, didáctica supone un deslizamiento o movimiento importante en la formación, ya que, según la mirada de los estudiantes, los desafía a situarse en la tarea

docente, lo que convocaría saberes y prácticas con el conocimiento construidos en la formación, centrados ahora en la tarea de enseñar a otros.

Conocimientos, saberes y experiencias

Al preguntarles por los contenidos que fueron más significativos algunos estudiantes evocaron autores (Mazza, Wiske, Souto, Camilloni, de Alba, Cornú, etc), otros conceptos (curriculum nulo, transposición didáctica, procesos de descontextualización y recontextualización, programación, curriculum, etc.), pero quizás hicieron más hincapié en cuestiones *vivenciadas* en la cátedra: la importancia del *vínculo pedagógico* (es decir, no sólo comprenderlo teóricamente, sino reconocerlo en el acompañamiento que percibieron en sus procesos); el trabajo *entre disciplinas* para la elaboración de propuestas de enseñanza “nosotros realizamos muchos trabajos en grupo a lo largo del curso de la materia y el trabajo final también tenía que ser interdisciplinar. Entonces uno aprende mucho de los compañeros formados en otras disciplinas”. “Parece que estoy traumatizado con el trabajo interdisciplinar, pero lo disfruté.... Pero esto también de buscar un cierto consenso, de negociar, de estar todo el tiempo ahí con otros”; la comprensión y experiencia de transitar *otras prácticas de evaluación*; la búsqueda de nuevas formas de *comunicación* tanto de sus procesos, como de sus producciones (elaborar analogías con películas, obras de teatro, cartas, maquetas, esquemas, etc.).

“Me voló la cabeza el día que nos presentan una película de promociones anteriores. Estaba maravillosa. Y yo: ¿qué nos está pidiendo la profesora?”. ¿Cómo hicieron los chicos de promociones anteriores para llegar a una película encima que le habría gustado a la profesora?; a “pensar en la *complejidad* como algo propio del campo disciplinar pedagógico”; “vivir en carne propia la complejidad de enseñar y la responsabilidad y el compromiso con el que hay que asumir esa tarea, sobre todo hoy en día”; el trabajar con *otras instituciones* “la primera vez que pude pisar una escuela”; “didáctica me permitió el primer acercamiento a una institución educativa para hacer docencia al fin y al cabo”; a leer y comprender *autores clásicos*; a leer y estudiar de otro modo “lo que me llevo, fue la constante problematización de mi lectura”; a *planificar en situaciones concretas*, y no como ejercicios abstractos; a *contextualizar* las definiciones y a buscar coherencia; a *tomar decisiones*.

Sobre este último punto es importante resaltar que el proceso de elaboración de propuestas de enseñanza implicó para los estudiantes una serie de decisiones: la elección de la institución; el sentido de la propuesta; la construcción del contenido,

la definición de las actividades, la selección de los materiales, etc. Pero, quizá, lo más significativo fue *decidir* frente a lo *imprevisto*, ya sea por los cambios de cronograma por múltiples razones, las preguntas inesperadas de los estudiantes, las dificultades en la comunicación, que se fueron presentando en vinculación con sus experiencias en las instituciones.

Al revisar sus recorridos por estas tres asignaturas también aparecen dificultades, sobre todo al enfrentarse a otras situaciones en el modo de estudiar. En algunos casos, volvieron a cursar la asignatura. También emergió, sin haberlo preguntado, la huella que dejó en ellos el período de pandemia. Para algunos, volver a la presencialidad luego de haber estado mediados por las pantallas durante dos años fue algo así como un nuevo “inicio” de sus carreras, e implicó transitar dos formas distintas de estudiar: “la había regularizado, pero la volví a cursar en forma presencial, ¡y fue mucho más significativo!”.

Saber también implica desarmar

Sin que supusiera la respuesta a una pregunta abiertamente formulada, los estudiantes reconstruyeron momentos de la cursada que los implicaron en un proceso de deconstrucción de nociones que operaban –según ellos- hasta ese momento como aspectos no problematizados. Sus relatos dan cuenta de vínculos con el saber didáctico que no se subsumen exclusivamente a una economía de lo que “se debe estudiar”, ni a un uso de lo ya conocido (Ortega, 2008). Sino que expresan corrimientos y aperturas en sus propios modos de posicionarse frente a lo educativo y ante los campos de conocimiento que se intersectan en la formación:

“...me ayudó a repensar un montón de conceptos o cuestiones (...) Yo participo mucho también de instituciones educativas no formales como clubes. Y bueno, ahí me empezó a interesar mucho más el posicionamiento didáctico, los saberes didácticos, no solo dentro de las instituciones educativas formales...”.

“Y este trabajo que tiene el docente de repensar la enseñanza en función de todas estas cuestiones que están sucediendo en la actualidad (...) y me acordaba de un texto que trabajamos en didáctica que decía que las tecnologías pueden enriquecer la enseñanza, pero una buena tecnología nunca va a poder compensar una enseñanza deficiente. Entonces eso a mí me hizo pensar mucho...”.

También enuncian que el tránsito por la asignatura les permitió ejercer revisiones respecto de los vínculos con lo disciplinario e interdisciplinario al compartir instancias de producción con compañeros de otras carreras:

“Capaz problemas que uno ve muy desde su campo disciplinar funcionan de una manera totalmente distinta en la disciplina de un otro. No sé, para mí eso fue súper interesante para trabajar y para repensar un montón de prácticas que tengo muy asociadas a lo mejor a mi disciplina...”.

Se comparten además deconstrucciones y reconstrucciones acerca de los saberes didácticos y pedagógicos que los alejan de una imagen de contenidos dispuestos en una progresión lineal:

“Yo creo que lo primero que te enseña la cátedra es que ni bien ingresados, o en mi caso fue así, es en pensar en la complejidad como algo propio del campo disciplinar pedagógico. Esta idea de múltiples tensiones, de múltiples perspectivas...”.

El grupo focal: oportunidad para volver a pensar la enseñanza y la didáctica

Luego de todo lo expuesto podemos decir que tanto las encuestas como el grupo focal ofrecieron una vía de acceso para rastrear prácticas de conocimiento y rasgos de saberes en trayectos de formación didáctica en la universidad que debemos seguir indagando.

El grupo focal resultó una herramienta metodológica con potencialidad para propiciar procesos de reflexividad tanto en los participantes como en el equipo de investigación. El encuentro entre sujetos de diversas universidades facilitó la producción de una distancia a partir de la cual volver a pensar las propias prácticas de formación, sus particulares inscripciones institucionales, singularidades y similitudes de los trayectos. Por ejemplo, estudiantes plantearon que participar les permitió reconocer que hay otros que tienen dudas y dificultades similares, así como encontrar puntos en común y diferencias en los modos de cursar la cátedra, reconociendo particularidades en los materiales bibliográficos, ejes de trabajos, perfiles de los equipos docentes y condiciones institucionales y curriculares que atraviesan la formación en el campo didáctico. Una participante valoró que se genere “un debate y ver qué entiendo yo por didáctica y qué entiende el otro”. Así, el focus promovió

una negociación de significados (Bruner, 1998) en la interacción y permitió tomar dimensión de lo que produce y piensa el campo didáctico más allá de la propia universidad, cuestión no menor en una coyuntura sociopolítica en la que la universidad pública se pone en cuestión. Una participante dijo:

“Este tipo de instancias deja ver que hay todo un entramado de la didáctica a nivel nacional; que de alguna manera hay líneas que se notan, que se trabajan en conjunto. Me parece que eso es sumamente valioso. También lo digo en los contextos actuales donde la universidad de por sí está siendo muy desprestigiada y también amenazada. Me parece que las redes son las que nos van a salvar de que no la terminen de destruir del todo”.

De este modo, el encuentro también expuso la necesidad de pensar redes de contención académicas, sociales y políticas desde la didáctica, lo que evidencia cierta apropiación de un pensamiento complejo y preocupado por el tiempo presente en el estudiantado, que posiblemente se haya construido a lo largo de la formación y emerja aquí como efecto de la socialización de la experiencia.

Para cerrar podemos decir que los rasgos enunciables de las experiencias de formación (con sus dificultades y avatares) de estudiantes compartidos en los grupos focales permitieron explorar ciertos modos de filiación con la didáctica. Ésta no sólo es reconstruida como un conjunto de conocimientos objetivados en un cuerpo disciplinar, sino que se expresa también próxima a un saber, si por él entendemos “*algo que nos afecta y altera a la vez que alteramos con él, el mundo...*” (Frigerio, 2010: 18).

Bibliografía

- Baraldi, V.; Luna, V. y Picco, S.** (2021): Producción de conocimiento didáctico. Primeras definiciones de un proyecto de investigación. En Lossio, O.; Coudannes Aguirre, M.; Bernik, J. (compls.) *Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente*. Santa Fe, UNL.
- Baraldi, V. y Luna, V.** (2022): Perspectivas y categorías didácticas presentes en revistas argentinas de educación. V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. UNCuyo. <https://siip2019-2021.bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=17686>

- Baraldi, V.; Luna, V. y Picco, S.** (2023): Desafíos teórico–metodológicos para comprender la complejidad de la enseñanza. Aportes para la discusión desde un proyecto de investigación en curso. *Itinerarios educativos* N° 18,
- Beillerot, J.; Blanchard Laville, C. y Mosconi, N.** (1998): *Saber y relación con el saber*. México: Paidós.
- Bruner, J.** (1998): *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Frigerio, G. y Diker, G** (comp.) (2010): *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante.
- Guyot, V.** (2011): *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires, Lugar.
- Morin, E.** (1998): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Ortega, F.** (2008): *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Souto, M.** (2023): Reflexiones y nuevos rumbos en la Didáctica. Bernik, J.; Baraldi, V.; Lossio, O. y Luna, M. (comps.) *Lecciones Maestras*. Santa Fe, Ediciones UNL, pp. 53-60.
- Suasnabar, C.** (2013): La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol 8, Nro 99, pp. 1281-1304.

Prácticas pedagógicas de aprendizaje en terreno, actividad movilizante para los profesorados. La experiencia de la cátedra Política educativa y organización escolar

MARCEL BLESIO

marcelblesio@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LARA LASAVE

lara.lasave@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

BÁRBARA MÁNTARAS

barbaramantaras@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La ponencia aborda la experiencia desarrollada a partir de la participación de la cátedra en dos proyectos, aprobados en el marco de las convocatorias a “Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno” (PPAT) que anualmente realiza la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral. Los proyectos fueron diseñados en colaboración entre tres asignaturas: Psicología de la Educación, Sociología de la Educación y Política Educativa y Organización Escolar, correspondientes al área de formación docente de las carreras de profesorado de la FHUC, dependientes del Instituto de Investigación y Desarrollo para la Formación Docente (INDI). Postulamos para las convocatorias 2022 y 2023 y los proyectos fueron llevados adelante a lo largo de 2023. Las PPAT como política académica pretende fomentar vínculos interinstitucionales, cruces disciplinares y trabajos conjuntos entre distintas asignaturas. Los proyectos se centraron en el análisis sobre los procesos de apropiación institucional: políticas, prácticas y experiencias educativas en escuelas de educación secundaria de la provincia de Santa Fe. Desde las cátedras involucradas se acordó el trabajo conjunto a partir de problemáticas educativas en el territorio con la finalidad de fortalecer la articulación de

los conocimientos del campo de la formación docente y profundizar las instancias de práctica, con diferentes sentidos, a fin de enriquecer las trayectorias de los estudiantes de profesorado y brindar estrategias que favorezcan la interpretación y la reflexión sobre lo que acontece al interior de las instituciones escolares, desde el entrecruzamiento de dimensiones psicológicas, políticas y sociológicas en el desarrollo de los procesos educativos.

Palabras clave: experiencia educativa / articulación teoría y práctica / instituciones educativas

Introducción

Las cátedras Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, y Política Educativa y Organización Escolar participaron de las convocatorias a proyectos de Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (PPAT), que anualmente realiza la FHUC. Los proyectos presentados versaron sobre “Los procesos de apropiación institucional: políticas, prácticas y experiencias educativas de escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe”, con el propósito de generar un espacio donde los estudiantes de estas asignaturas -que conforman el área de formación docente- pudieran acercarse a instituciones educativas de nivel secundario, con una propuesta exploratoria. A través de ese acercamiento, se buscaba fomentar la reflexión y el análisis sobre los procesos de apropiación institucional que realizan las escuelas a partir de la puesta en marcha de ciertas políticas educativas, desde una perspectiva que integrara las dimensiones psicológicas, políticas y sociológicas necesarias para comprender la complejidad del desarrollo de los procesos educativos.

El eje temático sobre el que se desarrollaron las propuestas se centró en las políticas implementadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que impulsó variadas propuestas para transformar las prácticas y tiempos de evaluación a fin de favorecer las trayectorias escolares de las y los estudiantes, que procuraban mitigar el impacto de la pandemia sobre la población estudiantil, evitando la repitencia.

La iniciativa surgió a partir de una serie de normativas circuladas en las escuelas de educación secundaria hacia finales de 2022 y principios de 2023, cuya puesta en marcha incidía directamente en los modos de organización y evaluación de los aprendizajes, hasta el momento vigente en las instituciones educativas. A continuación, referenciamos los documentos y normativas considerados para el desarrollo del proyecto:

- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 397 de 2021, allí se establecen criterios para la organización institucional, pedagógica y administrativa del tramo final de los ciclos 2020/2021. Fue sancionada durante el período de pandemia, pero las definiciones en torno a evaluación, promoción y categorización de las trayectorias escolares fueron el marco de referencia de los lineamientos que elaboró el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, comunicados a través de las Circulares y Resoluciones que siguen.

- Circular de la Subsecretaría de Educación Secundaria del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (ME-SF), del día 11 de noviembre de 2022 donde se definen instancias y dispositivos de evaluación.
- Resolución N° 2303 del 16 de noviembre de 2022 (ME-SF) que aprueba las "Orientaciones pedagógicas para el cierre evaluativo del trienio 2020-2021-2022 para el nivel secundario".
- Documento preliminar "Trayectoria Única Obligatoria". Este documento se difundió en todas las instituciones de nivel inicial, primario y secundario en febrero de 2023.
- Circular N° 1/23, del 16 de febrero de 2023, fue elaborada por las Subsecretarías de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Detalla las pautas de organización y trabajo para una jornada institucional prevista para el 22 de febrero donde se propone la lectura del Documento preliminar de Trayectoria Única Obligatoria.
- Resolución N°114/23, del 25 de abril de 2023, define la implementación de la Trayectoria Única Obligatoria, como estrategia y acción de intervención educativa para la sostenibilidad y fortalecimiento de la ejecución y evaluación curricular.

Para llevar a cabo la experiencia se seleccionaron algunas escuelas de educación secundaria de Santa Fe. Las escuelas elegidas formaban parte del "Programa Ne-xos" elaborado por la Universidad Nacional del Litoral y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Por lo cual ya había un vínculo que facilitaba la inserción en las instituciones y la voluntad de profundizar los lazos a partir de diversas acciones desarrolladas en forma colaborativa con la universidad.

Acerca del desarrollo del proyecto

Los equipos de cátedra de las asignaturas involucradas en la experiencia coincidieron en valorar las convocatorias para el desarrollo de Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno, como una oportunidad de articular esfuerzos que acercaran a los futuros docentes, a diferentes realidades áulicas, los aproximara a aspectos de la vida cotidiana en las escuelas, a explorar los procesos de toma de decisiones y el lugar ocupado por los actores institucionales, con respecto a las transformaciones que se proponen desde las políticas educativas.

Las actividades previstas consistían en que grupos de estudiantes visitaran las escuelas seleccionadas con el fin de recoger información relevante para los propósitos de aprendizajes de los contenidos ofrecidos por cada una de las cátedras y los trabajos solicitados desde cada asignatura.

Psicología de la Educación planteó la elaboración de un trabajo que aborde la reflexión pedagógica acerca del vínculo educativo que se propicia en las instituciones, involucrando sujetos, situaciones y contenidos que se aprenden. Se priorizaron observaciones y diálogos con los actores institucionales, fundamentalmente alumnos.

Sociología de la Educación propuso observar la dinámica áulica y las relaciones con el docente, que posibilite comprender lo documentado y no documentado en las prácticas educativas. También la realización de entrevistas a docentes, en base a dos contenidos de la asignatura referidos a los procesos de apropiación en la vida cotidiana escolar y a comprender la relación del docente como intelectual en torno al conocimiento y los contenidos escolares y los actores estudiantiles.

Política Educativa y Organización Escolar se centró en explorar cómo las instituciones educativas resignifican la llegada de diversos programas, proyectos, lineamientos y políticas definidos en las instancias gubernamentales, de nivel nacional y provincial. Indagar acerca de la apropiación que realizaron las escuelas de tales iniciativas y cómo las reconstruyeron en sus micropolíticas. Se previó la realización de entrevistas a equipos directivos y docentes. Se abordaron contenidos relacionados con la legislación educativa vigente, las resoluciones del Consejo Federal de Educación y demás documentos antes detallados y el vínculo con los programas y proyectos en los que las escuelas elegidas se encontraban participando.

En particular, la cátedra propició el acercamiento del estudiantado a los documentos seleccionados en torno a esta temática, su lectura y análisis procurando focalizar en los cambios buscados, la definición de ejes de indagación y elementos a observar al interior de cada escuela en singular. Cada grupo asistía a una escuela, registraba aspectos relevantes para contextualizarla en base a elementos trabajados en las clases para realizar esas lecturas. Se sugirió la realización de entrevistas a diversos actores de la comunidad educativa (en esta asignatura a docentes y/o personal directivo) para que brindaran su testimonio sobre cómo había sido la comunicación, recepción de estas normativas y las estrategias para su tratamiento en la institución.

Las actividades llevadas adelante consistieron en: el diseño de la propuesta de trabajo a partir de las aproximaciones teóricas y metodológicas proporcionadas por las cátedras para realizar la recolección y el análisis de información documental; la

sistematización de estos materiales, su procedencia, su comunicabilidad, el trabajo que requería al interior de las escuelas, entre otros; orientaciones para estructurar e implementar entrevistas, opciones metodológicas, definición de ejes de indagación, posibles interrogantes, aspectos que fueron trabajados en grupos y subidos al aula virtual de la cátedra con apreciaciones del equipo de docentes, disponibles para todos los cursantes; la construcción de pautas de observación sobre aspectos generales y de la dinámica institucional, sugerencias para la sistematización de lo realizado -en cruce con la bibliografía trabajada-, la socialización de las producciones al interior de cada cátedra y la reflexión acerca de las experiencias concretadas.

El trabajo final consistió en una presentación oral (de 15 o 20 minutos) ante el equipo docente y las y los compañeras/os de la cátedra, en base a pautas comunes que incluían la caracterización de la institución (ubicación, población, horarios, terminalidades, organización del tiempo, uso del espacio, posibilidades de trabajo docente), la recuperación de los aportes de las entrevistas realizadas y las reflexiones en cuanto a los rasgos distintivos planteados por la institución a los efectos de considerar lo propuesto por la normativa ministerial.

Para la mayoría de los cursantes se trató del primer acercamiento a instituciones educativas, después de su paso por las mismas en carácter de estudiantes. Por tal motivo, sus interrogantes se encontraban marcados por la intriga sobre el impacto de la pandemia en el sistema, poniendo el foco en el estudiantado, pero también pensando en la labor docente que pronto deberán desempeñar y en las relaciones existentes entre quienes hacen a la escuela.

A partir de la instancia de puesta en común y diálogo sobre las experiencias de cada grupo, pudimos advertir que el estudiantado se encontraba sumamente motivado por la experiencia y con deseos de compartir las reflexiones. En general, se notaron coincidencias en cuanto a la sorpresa que les generaba la forma en que se desarrollaban las relaciones entre los actores escolares y de estos con el Ministerio de Educación. En algunos casos, se mostraban conmovidos y hasta decepcionados con las dificultades que el alumnado debió sortear durante la pandemia, cómo se vieron afectados los distintos actores, en base a los relatos de docentes y directivos. También pudieron visibilizar la variedad de estrategias que se dieron para mantener los contactos durante la etapa de pandemia y, específicamente, sobre cómo se implementaron estas medidas y la sobrecarga que significó para el trabajo docente. En otros casos, se puso el foco de atención en los vínculos entre familia y escuela, en particular cuando desde la institución educativa se propuso alguna participación especial de las familias. La tensión entre los tiempos previstos para instrumentar cambios en el corto plazo y los tiempos institucionales y condiciones necesarias pa-

ra dar buen cauce a las políticas propuestas quedó crudamente expuesta a partir de los testimonios recogidos. Cabe mencionar que algunas de las escuelas seleccionadas fueron visitadas por más de un grupo y en esos casos se diversificaron los actores contactados, de manera que en la instancia de puesta en común se pudieron establecer vínculos entre los aspectos recabados por cada grupo, logrando arribar a conclusiones aún más acabadas.

Reflexiones finales

La socialización de los trabajos hacia el interior de la cátedra constituyó un espacio valioso de escucha e intercambio. En la puesta en común, quedó plasmado que, en general, las personas entrevistadas por los distintos grupos coincidían en que las circulares y documentos ministeriales llegaban con poco tiempo para trabajar su implementación, antes de que la misma debiera ser efectiva. También, pudieron constatar que al interior de las instituciones se dieron diversas estrategias para adaptar la propuesta a su realidad edilicia, disponibilidad docente y estudiantil, condiciones singulares de cada escuela, aspecto resaltado en muchos de los trabajos finales.

La participación en estos proyectos fue muy bien valorada por el estudiantado que cursó las asignaturas durante los dos cuatrimestres, lo que pudo advertirse en sus producciones grupales y apreciaciones individuales que se solicitaron desde las tres cátedras.

La experiencia desarrollada fue una oportunidad de concretar aquello que Edelstein (2023) recomienda recuperar vivencias y decantarlas en experiencias, mediadas por el análisis, la crítica y la reflexión. Esto se vio expresado en las apreciaciones del estudiantado que subieron a un foro del aula virtual, espacio habilitado después de la presentación de los trabajos en forma oral y escrita, en grupos. El foro fue una invitación a que pudieran compartir una valoración personal sobre la participación en el proyecto:

“La experiencia me valió para contrastar muchas ideas y categorías teóricas que fuimos adquiriendo de distintos autores a lo largo del cursado de la asignatura. En este sentido, en la puesta en común con mis compañeros, donde compartimos las experiencias que tuvimos en las distintas escuelas; me sirvió para darme cuenta que ese sistema educativo segmentado y fragmentado que comenzó a fines de los años setenta y se agudizó con las políticas educativas implementadas con la ley federal a partir de los noven-

ta, en la actualidad y en nuestra ciudad está más vivo que nunca, según lo que pudimos observar en las distintas escuelas con las que nos tocaron trabajar. Pero para rescatar un aspecto positivo, en las realidades más complejas y adversas como las que relataron algunos compañeros, veo docentes y directivos comprometidos llevando adelante sus propias micropolíticas a fin de transformar las macropolíticas que llegan desde el nivel ministerial y así lograr modificaciones en las distintas instituciones. Con respecto a esta idea, me quedo con la reflexión y la intriga de si estas formas de actuar de las distintas escuelas pueden llegar hacia las macropolíticas generando cambios sustanciales, positivos y duraderos. (César, Geografía)

“La experiencia de ir a una escuela y charlar cara a cara con directivos y profesores sobre estos cambios fue una experiencia sin dudas enriquecedora, me parece hasta inabarcable en un informe de 10 páginas o una exposición de 15 minutos, es mucho más lo que me llevo que lo que puedo contar. Me quedo muy satisfecho con el trabajo que hice con mi grupo porque más allá de cumplir con las consignas y los tiempos, siento que logramos recuperar y reflexionar verdaderamente acerca de la cátedra y los nuevos mecanismos que modifican a la enseñanza, cuestionándonos también si estamos preparados para los cambios y desafíos que aparecen”. (Franco, Matemática)

“(…) Considero que, como bien dice la consigna, esta actividad se instala no solo como un cierre del cursado sino también como una apertura a seguir reflexionando sobre nuestra vivencia de la materia, ya sea dentro del aula en contacto con las docentes y con nuestrxs compañerxs construyendo un espacio de aprendizaje y debate, ya sea en las visitas y entrevistas en las escuelas, ya sea en las exposiciones propias y ajenas donde ponemos nuestra voz y donde escuchamos a lxs demás. En este sentido, no solo el proyecto significó un preciado aporte a mi formación docente en lo personal, sino además la propuesta de cátedra, las dinámicas de las clases, dejaron huella en este camino que transito ahora como estudiante de un profesorado.” (Martina, Letras)

“Luego de retomar la carrera de profesorado en química tras haber estado alejada de ella un tiempo, volver y cursar materias pedagógicas, con lecturas muy diferentes y con un contenido exclusivamente teórico, en ocasiones me resultó difícil de comprender, pero en esta experiencia PPTA tuve la oportunidad de ser parte junto a dos cátedras: Política Educativa y Organización Escolar y Sociología de la Educación. Me ayudó a comprender mejor algunos contenidos y relacionarlo con lo dado en clases. Siendo mi primer acercamiento a las escuelas y al ser parte de dos grupos diferentes pude observar dos realidades totalmente distintas, con respecto tanto a la realidad de los alumnos

y a las condiciones y los espacios con los que cuentan los establecimientos, como también en la forma de acatar normativas e implementarlas. (Eliana, Química)

“Mi experiencia fue doblemente enriquecedora. Más que certezas el acercamiento me dejó un torbellino de preguntas: ¿Qué tipo de docente quiero ser para mis alumnxs? ¿Qué tipo de compañero de trabajo? ¿Cómo puedo desde mi individualidad y como parte de un grupo de estudiantes y futuros docentes desarrollar aptitudes críticas para aportar al mejoramiento de nuestro sistema escolar? ¿Qué otras cuestiones más allá de los desarrollos de contenido específico implican *ser docente*? ... La experiencia PPAT puso imágenes a esas teorías que antes no visualizaba del todo fuera del aula...”. (Santiago, Letras)

La transcripción de estos testimonios, busca mostrar las recuperaciones que realizan los estudiantes de distintas carreras de profesorado y fue lo que nos animó al interior de la cátedra a pensar los modos de dar continuidad a este tipo de trabajos. Nos satisfizo constatar que el estudiantado pudo integrar los conceptos teóricos para la comprensión de las prácticas y reflexionar sobre la complejidad que revisten los procesos educativos. También pudieron identificar otras problemáticas, relacionadas con lo edilicio (condiciones, limitaciones, estrategias para suplir ciertas fallencias como, por ejemplo, dividir los niveles educativos que conviven en una institución), con lo administrativo-pedagógico (por ejemplo, la ausencia de gabinetes psicopedagógicos de forma permanente y estable), presupuestario, etc.

Destacamos por parte del estudiantado la recuperación que pudieron efectuar de los contenidos de los distintos ejes del programa, los aportes pertinentes de los autores trabajados, la comprensión de categorías teóricas y su transferencia a la interpretación de las prácticas, las reflexiones sobre el oficio docente, la cautela por realizar sus análisis en base a las condiciones en las que se desarrolla la actividad educativa, el respeto hacia los actores y el rescate de los propios aprendizajes. Cuestiones presentes en las intenciones de enseñanza que pudieron visualizarse en las producciones grupales.

Este apartado denominado reflexiones finales propone un cierre a este escrito – de orden provisorio– en tanto deja abiertos interrogantes, inquietudes, cuestiones a redefinir y recrear en nuevas experiencias para enfrentar los desafíos y construir alternativas de carácter colectivo que tiendan a transformar las realidades que nos aquejan en lo que esperamos e imaginamos que sean.

Bibliografía

Camilloni, A.; Celman, S.; Edelstein, G. y Souto, M. (2023): *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras*. Santa Fe. Ediciones UNL.

Conversar y pasear en la formación docente: narración de una experiencia de enseñanza sobre educación y cultura

NATALIA DIAZ

diazsolnaty@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Esta ponencia presenta una propuesta de enseñanza desarrollada durante los años 2022, 2023 y 2024 en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Se trata de una asignatura optativa denominada: Educación y cultura en escenarios contemporáneos: una mirada exploratoria, destinada a estudiantes avanzados de los profesorados. La escritura expone un modo de trabajo y una conceptualización sobre educación y cultura para construir análisis en relación con proyectos educativos y culturales en escenarios contemporáneos. Se muestra una metodología de enseñanza compuesta por la conversación y los paseos, como también una manera de vivenciar y activar los conceptos a partir de lecturas de autores y autoras que sostienen teóricamente la enseñanza.

Palabras clave: educación y cultura / proyectos educativos y culturales / conversar y pasear

Enseñar en las intersecciones

*“Tales son mis pensamientos tenues cuando me paseo por las calles,
tan polvorientas como las de la luna, pero en las que mis huellas se
desvanecen, fugitivas, casi en el mismo momento en que las
imprimo...”*
J.J. Saer “Ligustros en flor”.

La asignatura optativa “Educación y cultura en escenarios contemporáneos: una mirada exploratoria” tuvo su primera edición durante el primer semestre del año 2022, en la FHUC de la UNL. Es un espacio de enseñanzas y aprendizajes destinado a estudiantes de profesorado de diferentes disciplinas, vinculadas con los niveles educativos secundario y superior¹. La propuesta desde lo teórico y metodológico se instala en las fronteras de los campos de conocimiento de la pedagogía y las teorías culturales en el marco de vertientes filosófico políticas que se desarrollaron durante el siglo XX. Los propósitos son: a. reflexionar sobre sentidos y concepciones de educación y cultura; b. estudiar enfoques para la formulación e implementación de proyectos educativos y culturales y c. conocer diversas experiencias y proyectos educativos y culturales de diferentes geografías para analizar sus características y comprender sus perspectivas y abordajes.

La construcción de la asignatura se produce en el marco de un proyecto de investigación² y en el contexto de la pospandemia. Los años 2020 y 2021 han sido un punto de inflexión para la vida de todas las instituciones, las modificaciones en los ritmos y organización laboral junto al rediseño de los tiempos, espacios y vínculos durante la pandemia (COVID 19) provocaron una reconfiguración sobre cómo pensar lo social, lo político y simbólico en nuestras sociedades. En esta ocasión se volvió inminente reflexionar sobre viejos y nuevos problemas, especialmente, dentro de las dimensiones educativas y culturales. Para ello, volver a pensar conceptual y políticamente las instituciones y sentidos que las configuran, así como la revisión y análisis de experiencias y proyectos desarrollados en las últimas décadas, en diferentes ámbitos y niveles gu-

1 En las diferentes ediciones participaron estudiantes del profesorado de Historia, Letras, Filosofía, Geografía, y también de intercambio internacional (estudiantes provenientes de Colombia y Brasil).

2 La asignatura se desarrolla en el marco de la realización de la tesis doctoral denominada “Educación y cultura: metáforas del mundo común. Las políticas del Ministerio de Educación y Cultura. Santa Fe, Argentina (2007-2019)”, Díaz, N. (2023), disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7093>

bernamentales y de la sociedad civil, puede favorecer la movilización de conocimientos para imaginar espacios y tiempos sociales que permitan nacimientos simbólicos y convivencias dignas (Díaz, 2021, a y b).

Las transformaciones que se avizoran para la vida en el planeta tierra son inciertas. Sabemos que los grandes cambios ecológicos y ambientales promovidos por prácticas humanas alteran la dinámica de los ecosistemas, crece sostenidamente la pobreza urbana, cada vez son más extensas las brechas de desigualdad en todos los órdenes, se amplían las formas de violencias en las relaciones, y por lo tanto, urge asumir un profundo cambio en el hacer, el sentir y pensar los vínculos entre los seres que habitamos el mundo.

Un punto de apertura a nuevos desafíos y propuestas de acción es renovar las miradas sobre la educación y la cultura. ¿Para qué y por qué educar? ¿Qué sociedades construimos, a partir de qué prácticas simbólicas? ¿Qué está ocurriendo en las instituciones que destinan sus esfuerzos a la transmisión y preservación de las herencias culturales, la producción y difusión artística y científica? ¿Qué nuevos espacios y experiencias sociales movilizan a las nuevas generaciones?

Desde estas y otras preguntas, con el apoyo de la gestión académica de FHUC, abrimos este espacio de pensamiento. La modalidad de cursado es híbrida, con clases presenciales y virtuales. Además, se incorporan a la agenda de cursada, visitas a diversos territorios de la ciudad de Santa Fe: museos, bibliotecas, espacios culturales, editoriales, jardines. En las tres ediciones contamos con la participación de actores clave en la formulación e implementación de proyectos educativos y culturales.

Edificamos un ambiente virtual para configurar una narrativa transmedia a partir de intercambios, actividades y un reservorio de recursos seleccionados entre docentes y estudiantes (Ambiente Virtual FHUC UNL). Allí trabajamos a partir de las obras de Juanito Laguna producidas por el artista plástico Antonio Berni (1905-1981) entendiendo la imagen como lo propone el historiador del arte Didi-Huberman (2008, 2018). La imagen ofrece la posibilidad de “hacer al mismo tiempo de síntoma (interrupción en el saber) y conocimiento (interrupción en el caos)” (Didi-Huberman, 2008: 64-65). Esto implica que tengamos la responsabilidad común de hacer visible la tragedia dentro de la cultura y también la cultura dentro de la tragedia, que podamos observar y visibilizar lo que ‘arde’ de una imagen para así volvernos capaces de ‘mirar lo que quema’ (Didi-Huberman, 2008).

La imagen condensa y sintetiza la relación entre memoria y porvenir, incluso tiene más de memoria y de porvenir que el sujeto que la observa. Pero hay que estar alertas porque toda reconstrucción, que se convierte en ‘archivo’ de imágenes, es frágil y llena de lagunas (censuras deliberadas o inconscientes) (Didi-Huberman, 2018). Es a partir de aquí que hacemos jugar diferentes lenguajes artísticos, como las obras pictóricas de Berni, fotografías, literaturas para ampliar análisis del mundo simbólico que nos toca comprender y transformar.

Además, convocamos a los encuentros, el otro lado de las imágenes: la mirada, la cual supone una implicación de la voz del sujeto, una afectación que, acompañada de cierta forma, permitiría el acceso al lenguaje como oportunidad de conocimiento, explicación y relación ética. Tanto las miradas como las imágenes están instaladas en un tiempo que se reconfigura, se transforma, es “impuro, heterogéneo y lleno de anacronismos” (Didi Huberman, 2018: 37-40). Pertenecer a una determinada época no garantiza comprender una obra/proyecto/experiencia, sea de la naturaleza que sea. O en todo caso, la comprensión sigue su curso, de allí la importancia de ‘volver a mirar’ para volver a nombrar y no clausurar el objeto mirado/analizado/conocido (Didi Huberman, 2018).

Saber mirar (imaginar) implica poder discernir y ello requiere el cruce de lo múltiple; diversos lenguajes, formas, proposiciones, tonos, materialidades, voces, es allí, donde nos instalamos: en el punto de intersección entre forma y contenido, imágenes y miradas, en un pensamiento fragmentario que permite conversar y pasear entre lo des/conocido.

La organización de contenidos fue a partir de tres ejes, conceptos y preguntas, a saber:

- I. Educación. ¿Qué implica educar en las sociedades contemporáneas? Transmisión, herencias, legados, nacimientos simbólicos.
- II. Cultura. ¿Qué caracteriza las culturas contemporáneas? ¿De qué manera se piensa la dimensión cultural? ¿Cómo se construyen convivencias dignas?
- III. Proyectos y experiencias educativas y culturales. ¿Cuáles son los elementos centrales que configuran proyectos educativos y culturales? Selección de experiencias y proyectos educativos y culturales en desarrollo durante los últimos 20 años.

Enseñar explorando límites

“Caminando por la semipenumbra polvorienta y estéril, si algo aprendí no fue sobre la luna sino sobre mí mismo. Supe que si el conocimiento tiene un límite, es porque los hombres, adonde quiera que vayamos, llevamos con nosotros ese límite. Es más: nosotros somos ese límite”.
J.J.Saer “Ligustros en flor”.

Podemos mencionar que la propuesta central de la asignatura ha sido pasear y conversar. Los paseos son pensados como instancias para conocer desde diferentes lenguajes nuevos espacios y territorios donde se entraman elementos de los campos de la cultura y la pedagogía. Ningún paseo nos deja inertes, de alguna manera los recorridos nos afectan, nos estimulan, aprendemos, circulan palabras, nos movemos, entramos y salimos de lugares comunes/conocidos, se escuchan nuevas voces, se despiertan los sentidos, a veces nos resistimos y a veces nos dejamos atrapar por lo que irrumpe. Les proponemos a los y las estudiantes iniciar un viaje por instituciones y espacios públicos de la ciudad de Santa Fe y, en simultáneo, por las lecturas que les presentamos. Consideramos que la acción de pasear implica la activación de reflexiones que nos llevan a exploraciones inéditas, permite encuentros con espacios públicos, objetos e ideas generalmente invisibilizadas, desvaloradas, adormecidas y nos introduce de una manera particular, tanto subjetiva como colectivamente, al mundo simbólico de la educación y la cultura.

Conversamos entre estudiantes y docentes, entre las personas con las cuales nos encontramos en las instituciones y espacios que visitamos, con autoras y autores a través de la lectura y la escritura. En un primer momento, optamos por constituir grupos de trabajo y situarnos en un mundo atravesado por conflictos sociales, políticos, económicos, de género, ecológicos. Así que a partir de la lectura de Haraway (2019) y Coccia (2021) nos introducimos en el tiempo presente. En sintonía, nos encontramos con la perspectiva política de Arendt (2016), a quien retomamos en sus reflexiones de mediados de siglo XX sobre los conceptos de educación y cultura. Junto a Larrosa (2008) y Cornú (2002) nos acercamos a entramar ideas sobre experiencia, responsabilidad y confianza en los procesos de educar o instituir a las infancias en la humanidad y en los sentidos que implica construir relaciones humanas.

Nos apropiamos, debatimos, tomamos distancia, escuchamos diferentes concepciones de cultura. A través de Auyero y Benzecry (2002) y García Canclini

(2010) advertimos que es posible pensar los procesos culturales a partir de ‘diccionarios’ como objetos abiertos y polisémicos que nos permiten diversos enfoques y perspectivas de abordaje. Indagamos el concepto de cultura, sus orígenes romanos, las derivaciones de los términos colere, cultivar, colonizar, ocuparse de algo, atender y conservar, las referencias al intercambio del hombre con la naturaleza y también en el sentido de habitar el mundo y el cuidado afectivo de las relaciones (Arendt, 2016). Ponemos en cuestión el término, en el sentido difundido en muchos ámbitos, vinculado a sujetar o someter la naturaleza a los requerimientos humanos.

En el eje donde conocemos y analizamos proyectos educativos y culturales tomamos los recorridos realizados por las instituciones y espacios que visitamos y nos preguntamos de qué manera condensan imaginarios colectivos y re/crean espacios materiales y simbólicos para desarrollar lo sensible, lo emocional y lo inteligible. Indagamos de qué manera se construyeron como espacios públicos donde se intercambian y comparten saberes y experiencias, se producen encuentros a través de múltiples formas y lenguajes, se fundan ciudadanías, se aprende cierta sensibilidad, se abre un lugar para la palabra. Vemos cómo las instituciones simbólicas convertidas en instituciones públicas sostienen, a través de acciones y propuestas, determinadas políticas, entendidas como modos de lo común.

A lo largo del siglo XX, con los crecientes procesos de modernización de las sociedades, hubo varias maneras de relación entre educación y cultura en las instituciones recorridas (museos, bibliotecas, jardines, parques) lo que interesa es bucear, reconocerlas, visibilizarlas, repensarlas, rehacerlas.

En los recorridos que pudimos concretar en las tres ediciones en que se implementó la asignatura nos encontramos con integrantes de proyectos culturales y educativos: del Museo Rosa Galisteo de Rodríguez³; del Museo de Arte Contemporáneo UNL⁴; la Biblioteca Pedagógica⁵; el Museo de Ciencias Naturales “Florentino Ameghino”⁶; el Jardín Botánico “Ing. Lorenzo Parodi”⁷; el Proyecto Editorial La Ola⁸ a través de su directora Mabel Zimmermann; Jardín LAC⁹ a través del espacio virtual y los Trípticos de la Infancia y de la Imaginación¹⁰. En definitiva, conversamos a partir de escuchar múltiples voces; aproximarnos a espacios, tiempos, lectu-

3 <https://www.museorosagalisteo.gob.ar/>

4 <https://www.unl.edu.ar/mac/>

5 <http://www.bibpedagogica-stafe.org.ar/>

6 <https://www.museoameghino.gob.ar/>

7 <https://www.facebook.com/SantaFeCapitalok/videos/jard%C3%ADn-bot%C3%A1nico/350075410192975/>

8 <https://www.laolaeditorial.com/>

9 <https://www.jardinlac.org/>

10 <https://chiquigonzalez.com.ar/triptico-de-la-infancia-y-triptico-de-la-imaginacion-rosario-santa-fe-argentina-paisajes-de-la-nueva-ciudadania/> y <https://www.rosario.gob.ar/inicio/triptico-de-la-infancia>

ras, escrituras, lenguajes entre los que aprendimos a transitar las clases en esta asignatura.

Las ideas que están en el trasfondo de los interrogantes tienen que ver con la convivencia social; la voz de las infancias y juventudes en la configuración de los espacios públicos; los procesos educativos y culturales capaces de sostener encuentros cercanos, solidarios y críticos de las injusticias; formas de trabajo propositivas y reflexivas a partir del reconocimiento mutuo y la valoración de las diversidades, jugar con otros y aprender.

En este marco de preocupaciones nos acercamos a conocer experiencias y proyectos que fueron una puerta de entrada a mundos sensibles y reflexivos que nos permitieron explorar proyectos bibliotecarios, artísticos, literarios, museísticos, ensayísticos articulando modos de aproximación a lo educativo y cultural desde una posición abierta y múltiple.

Finalmente, queremos compartir algunas palabras de estudiantes sobre lo que significó la asignatura para sus procesos de formación, allí se encuentran las claves por donde continuar:

“El compromiso, la responsabilidad, la empatía con la que desarrollamos esta experiencia, abonan el jardín donde plantamos nuestras creencias, ideas, emociones, ilusiones y expectativas. Educación y Cultura nos permitió reconocernos en un nuevo escenario, fuera de nuestra zona de confort, invitándonos a transitar nuevos caminos hacia donde se desarrollaron nuestras interpretaciones y *ficciones*”.

“Formar parte de la primera cohorte de Educación y Cultura, nos da pie para continuar repensando la materia, con la algarabía de continuar conectados, de poder sumar nuevas experiencias y colaborar con una nueva edición de la misma. Pero... ¿cómo?... Explicitando nuestra experiencia, proponiendo ideas, abriendo conversaciones, generando debates... o simplemente (como vengo haciendo) comentando el significado – personal– que la cátedra tuvo y tiene para mí, su trama y desenlace, convenciendo a otros estudiantes para que se sumen a ella el año que viene; como una excelente opción para la formación docente”.

“Metamorfosis, ruptura, emociones, diversidad, consensos y disensos: algunas de las palabras que marcaron mi recorrido (y recuerdo en este momento)”.

“...salir al campo y ver cómo funciona realmente la teoría en la práctica, y esa fue una de las principales razones por las que elegí hacer esta asignatura. Creo que este tipo de

actividades enriquecen la experiencia, porque siempre recordaré las visitas, y muestran cómo es posible asimilar lo aprendido y cómo podemos convertirlo en algo diferente y nuevo”.

Bibliografía

- Arendt, H.** (2016): “La crisis en la educación” y “La crisis en la cultura: su significado político y social”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel. Buenos Aires.
- Coccia, E.** (2021): *Metamorfosis*. Buenos Aires, Editorial Cactus.
- Cornú, L.** (2002): “Responsabilidad, experiencia y confianza”. En Frigerio, G. (comps.) *Educación: rasgos filosóficos de una identidad*. Santillana. Buenos Aires.
- Auyero, J. y Benzecry, C.** (2002): “Cultura”. En Altamirano, C. (dir.) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires, Paidós.
- Díaz, N.** (2021, a): Nacer y convivir: las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe, Argentina (2007-2019). *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad* N° 21. Vol. 21. 2023. UNLPam, Argentina, pp. 1-33.
- Díaz, N.** (2021, b): Extrañar las miradas: políticas para nacer y convivir. IX Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Educativas. Paraná: FCEdu, UNER.
- Díaz, N.** (2023): “Educación y cultura: metáforas del mundo común. Las políticas del Ministerio de Educación y Cultura. Santa Fe, Argentina (2007-2019)” Tesis doctoral. Doctorado en Sentidos, teorías y prácticas de la educación. FHUC. UNL. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/7093>
- Didi-Huberman, G.** (2008): La imagen arde. *Revista “La Puerta”* N° 3. Año 3. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. (57-74).
- Didi-Huberman, G.** (2018): *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- García Canclini, N.** (2010): “Estudios culturales: ¿Un saber en estado de diccionario?”. En Richard, N. *En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile, CLACSO.
- Haraway, D.** (2019): *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao, Editorial Consonni.
- Larrosa, J.** (2006): Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía* N° 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Saer, J. J.** (2019): “Ligustros en flor”. En Lugar. Grupo Editorial Planeta. Buenos Aires.

Acciones y reflexiones sobre una experiencia de adscripción en Didáctica General

JULIO MERKI

juliomerki@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

A continuación, se presentan los rasgos centrales de la Adscripción docente que, como graduado, realicé en el marco de la cátedra Didáctica General durante el primer cuatrimestre del 2024. Al presente informe lo organicé en cuatro momentos: en el primero de ellos expongo las características de la cátedra en la que participé como adscripto; en el segundo momento, abro a los aportes que pude realizar cátedra, desde la presencialidad y virtualidad, la sincronía y diacronía; un tercer momento en que reflexiono acerca de la adscripción como experiencia formativa; y, por último, planteo desafíos para la enseñanza de la cátedra en el nivel superior.

Palabras clave: Didáctica General / Adscripción / Formación

Algunas características del espacio de adscripción

La experiencia formativa que aquí presento se desarrolló durante los meses de marzo a junio de 2024 en las aulas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, en el marco del cursado de Didáctica General. Los encuentros de clases en los que participé se desarrollaron los días lunes en la franja horaria de 14:00 a 20:00, abarcando dos instancias denominadas “plenarios” (donde asisten la totalidad del grupo de estudiantes de 14:00 a 17:00) y “comisiones” (con dos propuestas horarias, una los lunes de 18:00 a 20:00 -en la que estuve presente-, y la otra los días jueves de 10:00 a 12:00)

En los plenarios, se reúnen estudiantes de todos los profesorados y el equipo docente. Durante este cuatrimestre en el que participé, señalo que se ofrecieron: intercambios sobre la propuesta del programa; presentaciones de autores y claves de lecturas; debates y reflexiones sobre los ejes abordados; un Panel de experiencias docentes y de gestión con docentes y directivos de tres escuelas secundarias; visita a la ESUNL; desarrollo de una experiencia de Ayudantía docente en escuelas secundarias; se establecieron vinculaciones con el aula virtual, entre otras acciones.

En la segunda instancia de comisión de los días lunes asistieron aquellos estudiantes que se habían inscripto a la misma. En este espacio se retomaron cuestiones sustanciosas ocurridas en la primera instancia, como ser: revisión de lecturas, autores o categorías teóricas; orientaciones en la realización de los trabajos prácticos; apertura de debates sobre determinados temas; realización de actividades áulicas, entre otras.

En ambas ocasiones de la cátedra y en los intercambios virtuales se brindó un profundo acompañamiento a la experiencia de Ayudantía, la cual consiste en que los y las estudiantes se inserten en escuelas secundarias y realicen una experiencia de “ayudantar”; es decir, colaborar con el docente a cargo, asistir, sugerir y, si es posible, desarrollar algunas actividades de enseñanza. Esta posición sobre la enseñanza la tomé del desarrollo teórico que Gary Fenstermacher¹ (1989) hace en el capítulo “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”; allí

1 “La extrañeza se debe probablemente al hecho de que hacemos desempeñar al término «aprendizaje» una doble tarea, usándolo algunas veces para referirnos a lo que el estudiante realmente adquiere de la instrucción (rendimiento) y otras para referirnos a los procesos que el estudiante usa para adquirir el contenido (tarea). Debido a que el término «aprendizaje» funciona tanto en el sentido de tarea como en el de rendimiento, es fácil mezclar ambos y sostener, por lo tanto, que la tarea de la enseñanza es producir el rendimiento del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido sostener que una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje. (...) La tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar; consiste en enseñarle cómo aprender.” (Fenstermacher, 1989 : 154-155)

sostiene que la tarea de enseñar está vinculada a la de abrir la posibilidad de que el estudiante se convierta en tal, en tanto hay muchas otras acciones que la mera “absorción” de conocimientos. En esa línea, el filósofo alude al “estudiantar” en tanto tarea propia de estudiantes que implicaría que el docente habilite a esas tareas, antes que a la consecución de unos resultados predeterminados. De este modo, la experiencia de los estudiantes que cursaron Didáctica General en las escuelas bien puede comprenderse como esa ocasión para que, desde una instancia de formación, se acerquen a unas tareas próximas a la docencia, lo que conlleva que el espacio áulico de cursada sea un intercambio a partir de preguntas auténticas surgidas del encuentro con la realidad escolar, los sujetos e instituciones; todo ello con el desafío de promover la transmisión.²

Además, la cátedra cuenta con un entorno virtual que propone y aloja bibliografía, se realizan intercambios, se comunican los comentarios y devoluciones sobre los trabajos prácticos individuales y grupales, y se ofrecen variados materiales elaborados por las docentes u otras fuentes.

Una última característica que señalo es la heterogeneidad de carreras de la que es parte Didáctica General; estudiantes de diversos recorridos de formación se reúnen en las clases.

De intervenciones y aportes

Durante el período de adscripción he mantenido un contacto fluido con las docentes, por medio de encuentros virtuales y presenciales en diferentes instancias. Los mismos hicieron reconfortante el período de tarea conjunta.

En otro sentido, participé del Panel de experiencias docentes y de gestión escolar, con docentes y directivos de tres escuelas secundarias en las que estudiantes desarrollarían su experiencia de Ayudantía. En mi caso fui invitado desde el rol de asesor pedagógico que desempeño en una escuela de educación técnico profesional de la ciudad de Paraná, acompañado de docentes tutores de esta misma institución y colegas de las otras dos escuelas secundarias. En este Panel se presentaron los modos de trabajo, las experiencias institucionales de acompañamiento a las trayec-

2 Digo “transmisión” en el sentido que lo plantea Laurence Cornú (1994); en palabras breves, el reconocimiento de lugares asimétricos en la filiación y construcción de ambos sujetos que participan de la transmisión. Desterrando esencias y destinos marcados, Cornú propone el diálogo, la hospitalidad y el espacio común, como espacio político de institución del sujeto, la dependencia y el reconocimiento mutuo. En esa transmisión y mutuo reconocimiento que el sujeto se va volviendo constituyendo como tal.

torias escolares de adolescentes; además, se dialogó en torno a estos y otros desafíos que hoy atraviesan a las escuelas.

A lo largo del cuatrimestre, articulé los ejes de contenido de la asignatura con aportes contruidos en mi trayectoria como docente y asesor pedagógico. Realicé actividades con las y los estudiantes en clases en vinculación con temáticas y problemáticas desarrolladas por el equipo de cátedra. Generé pausas activas, que consistieron en dinámicas lúdicas para movilizar el cuerpo, socializar y reenfocar la atención.

Además, llevé adelante una canasta de materiales por medio de la aplicación Padlet, alojada en el ambiente virtual. La misma consistió en un espacio de aportes de materiales en registros textuales y audiovisuales que se fueron componiendo desde los intercambios de preguntas y temáticas que surgían en la cursada. Con las profesoras alentamos a que los estudiantes agreguen sus sugerencias. La canasta quedó integrada por videos de conversaciones con autores, podcast de fragmentos de libros, textos académicos, episodios de series, conferencias TED, entrevistas a académicos destacados de su campo, noticias, documentos educativos jurisdiccionales y artículos de revistas universitarias. Las temáticas abordadas son diversas: alfabetización y su enseñanza, posverdad, sujeto filosófico y pedagógico, educar desde la heterogeneidad, impacto y sentidos actuales de las tecnologías y la IA (generativa) en la educación, entre otras.

Una exigencia para la adscripción en docencia en esta Facultad es el desarrollo de una instancia de práctica de la enseñanza en torno a un contenido o problemática específica del programa. Con ese interés y con el acompañamiento de las profesoras de la cátedra, en especial, la directora del proyecto, seleccionamos el tema y las posibles vinculaciones teóricas a ofrecer a los y las estudiantes. La propuesta fue enviada al equipo docente, conversada, reajustada y se llevó a cabo. Desarrollé la coordinación de la clase el 3 de junio en torno a la problemática que denominé: Convivencia escolar: un cruce de la Didáctica y las políticas educativas, la que estaba articulada con los contenidos del eje temático 4 del Programa de Didáctica General: Dimensiones y preguntas centrales para la elaboración de propuestas de enseñanza: ¿desde qué criterios construir buenas experiencias de enseñanza?

En ella retomé los aportes de Marta Souto (1996) sobre la clase escolar desde lo grupal, categoría teórica que es estudiada desde una Didáctica multirreferencial de las situaciones de enseñanza concretas y de las formas de operar en ellas en entramados complejos. Esto fue articulado con la pregunta por la relación entre enseñanza y condiciones institucionales e intersubjetivas en las prácticas escolares actuales. Desde allí, trabajé la noción de convivencia escolar desde sus marcos

pedagógicos y normativos (internacional, nacional y jurisdiccional de Santa Fe y Entre Ríos); y cómo ella se entrama en las prácticas de enseñanza, en lo grupal y en los aspectos procesales prácticos de lo curricular.

En la misma promoví una conversación con los y las estudiantes mediante la cual nos fuimos aproximando a la problemática propuesta, sus consideraciones y desafíos para la práctica docente con adolescentes actuales.

Una experiencia formativa

La experiencia de participar en la cátedra durante el primer cuatrimestre, en una institución universitaria nueva para mí, fue muy rica, desafiante y dialógica.

Digo rica en cuanto a la profundidad de los desarrollos y comentarios teóricos que se brindaron, las relaciones entre autores para abordar los ejes de trabajo propuestos desde el programa y las hipótesis para generar nuevas prácticas de enseñanza. Agregó a mi formación como docente nuevas lecturas, categorías teóricas e hipótesis de trabajo en relación con la enseñanza, vista desde las múltiples dimensiones que la componen. Algunas ideas que pude revisar son: abrir la enseñanza de la Didáctica desde los saberes que portan los alumnos sobre la escuela, la educación, el dar clases y los sujetos con los que trabajarán; la importancia de revisar la historia de las disciplinas, sus debates y derroteros hasta hegemonizar el campo, sus presupuestos epistemológicos (Edwards, 1993; Goodson, 1995); articulaciones entre Enseñanza y Pedagogía desde la mirada de la transmisión (Cornú, 2024); el impacto de las nuevas culturas digitales en la educación y la enseñanza (Drivet, 2020; Mazza, 2020); la relación de los sujetos con el conocimiento que se pretende anticipar desde la enseñanza; el tipo acompañamiento de experiencias de ayudantía en clases, las orientaciones brindadas y el colaborar en brindar relaciones teórico prácticas para gestar propuestas de enseñanza situadas, aunque siempre son un “guión conjetural” (Bombini, 2002). Además, el diálogo entre aspectos “procesales prácticos” y “estructurales formales” (De Alba, 1995); y la relevancia, sentido y finalidad de los materiales e imágenes que ponemos a disposición desde la enseñanza (Parcerisa, 1999; Augustowsky, 2020).

Además, desafiante en tres aspectos: la diversidad de profesorados en los cuales se aloja Didáctica General, lo que representa una complejidad para el diseño de un programa, el desarrollo de clases y la evaluación de perfiles de formación diferentes. Por otro lado, en la movilidad de estudiantes a lo largo de cada jornada de trabajo. Esto es, del grupo que componía la clase dos tercios no fue un público cons-

tante, ya que al no ser obligatoria la asistencia, las y los estudiantes cursaban materias en paralelo. Lo que generó la dificultad de llevar un hilo conductor (teórico práctico) por encuentro y entre los mismos. Y, por último, el crear propuestas complementarias (de actividades e interacciones) interesantes y convocantes para el entorno virtual.

No quiero dejar de señalar la relevancia que el equipo docente le brinda al diálogo, reflexión, consulta, aportes al terminar cada clase y en las reuniones de cátedra. A mi entender, el trabajar con unos interlocutores que miran el desempeño del colega desde un plano de horizontalidad es de gran valor teórico-práctico para el tránsito de los estudiantes por la materia, como también de otros actores como la presente adscripción.

Un último comentario que me gustaría señalar para cerrar este apartado es en cuanto a las prácticas de evaluación del estudiantado. En cuanto este aspecto, fue formativo para mí en tanto se llevaron adelante distintas instancias a lo largo del cuatrimestre, a partir de consignas discutidas y elaboradas por el equipo para cada ocasión, con instrumentos que conjugaron interacciones grupales e individuales. Junto a ello, en cada instancia el equipo de cátedra ofreció devoluciones que permitieron a los estudiantes la revisión, reescritura, y profundización. Se dejó ver un esfuerzo del equipo de cátedra por disponer una evaluación procesual, de consignas variadas y abiertas, con criterios de evaluación compartidos y correcciones que aportaron a la formación. Además, hacia fin del cuatrimestre, tuve la oportunidad de compartir mis apreciaciones sobre los desempeños y procesos individuales y grupales de los y las estudiantes, en ocasión del desarrollo de los coloquios finales integradores.

Consideraciones finales

El espacio que me brindó la cátedra Didáctica General me habilitó a ser parte de la formación de los estudiantes que cursaron la materia. A continuación, resaltaré brevemente unos desafíos para seguir pensando mi práctica docente en el nivel superior.

Las definiciones normativas alojadas en el Calendario Académico y el Régimen de Enseñanza de FHUC, generan un marco de acción para la enseñanza de la cátedra que habilita a la vez que condiciona los alcances de la propuesta. Esto se evidenció en la presencia-ausencia de estudiantes que permanecían, ingresaban y sa-

lian de aula de modo constante, lo que complejiza, a mi entender, el trabajo en profundidad en torno a los ejes del programa.

Otra cuestión relevante a atender -a partir de las demandas de formación por parte del estudiantado- es la necesidad de compartir estrategias de enseñanza a los futuros profesores; es decir, mostrar y hacer vivenciar otros modos de trabajo dinámicos, creativos y lúdicos. Revisar el o los cómo de la enseñanza, cuestión que atravesó transversalmente el cursado de la cátedra y se abordó puntualmente con la categoría de construcción metodológica, desde los aportes teóricos de Gloria Edelshtein (1996). Desde mi lugar como asesor pedagógico y como profesor de formación docente, he evidenciado las demandas de los docentes en ejercicio por conocer estrategias más cercanas a resolver situaciones que afectan al cómo enseñar contenidos o competencias; mostrar ejemplos posibles según la situación de enseñanza. Esto en el cruce de preocupaciones propias en las que la formación docente inicial no puede quedarse atrapada solamente en el plano teórico disciplinar; se hace necesario articular creativamente con el plano de la práctica institucionalizada.

Finalmente, me quedo con la decisión ético pedagógica de construir la enseñanza de la Didáctica desde el diálogo entre colegas y con los estudiantes, sabiendo que cada cual porta una pieza, un fragmento de saber para armar el *saber didáctico*.

Bibliografía

- Augustowsky, G.** (2020): “Mediaciones en la enseñanza: indagaciones y experiencias en torno a la inclusión genuina de lenguajes y dispositivos” Panel de Intercambio. IV Jornadas Internacionales sobre la Enseñanza en el Nivel Superior, FHUC- UNL. Disponible en: <https://youtu.be/hWxylBI2Z2Y?list=PLLDQk2JsGSxYIYw-NBj2kCdQBZc7-3JXb>
- Bombini, G.** (2002): “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva.” Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Cornú, L.** (2004): “Transmisión e institución del sujeto”. En Frigerio G. et. al. *La transmisión en las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Noveduc.
- De Alba, A.** (1995): *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Drivet, L.** (2020): “Autobiografías no autorizadas. Tráfico de almas e incubación del deseo en la fase totalitaria del capitalismo”. Desde el Jardín de Freud 20- 109-126, doi: 10.15446/djf.n20.90168

- Edelstein, G.** (1996): “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo” En Camilloni et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Edward, V.** (1993): “La relación de los sujetos con el conocimiento.” *Revista Colombiana de Educación* N°27.
- Fenstermacher, G.** (1989): “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- Goodson, I.** (1995): “Historia del currículum, profesionalización y organización social del conocimiento”. En *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas*. Barcelona, Ed. Pomares-Corredor.
- Mazza, D.** (2020): “Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes”. Serie: Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas, (7). CITEP. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1zXNsT743ZO4A3R5mOdNhLK4F6-Bz34Sh/view>
- Ministerio de Educación de la Nación** (2014): "Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar 1 y 2". Buenos Aires.
- Parcerisa, A.** (1999): *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Buenos Aires, Grao y Ministerio de Educación de la Nación.
- Souto, M.** (1996): “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” En Camilloni et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Actividades de aprendizajes socialmente situadas

MILAGROS RAFAGHELLI

milagrosrafaghelli@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ANA INÉS AMAVET

aiaamavet@yahoo.es

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El trabajo describe una experiencia de formación universitaria a través de Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (PPAT), realizada desde la cátedra de Psicología de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral e instituciones educativas de nivel secundario de la ciudad de Santa Fe. Se desarrolló en forma conjunta con otros dos espacios curriculares: Sociología de la Educación y Política Educativa y Organización escolar. El objetivo principal estuvo orientado a la promoción de instancias formativas vinculadas con la cotidianeidad y complejidad de los escenarios escolares. La modalidad de trabajo se desarrolló desde el enfoque del aprendizaje socialmente situado y se complementó con procesos de reflexión en y sobre la acción. Las actividades realizadas consistieron en el análisis de documentos, la realización de observaciones y entrevistas a jóvenes que transitan la educación secundaria, éstas últimas, para conocer sus experiencias en relación con las prácticas evaluativas. Se realizaron además lecturas de referentes teóricos que auspiciaron como caja de herramientas para analizar, comprender e interpretar la realidad. Los resultados de la actividad ponen de relieve la necesidad de generar condiciones para profundizar los lazos entre instituciones comprometidas en los procesos de mejora de la calidad educativa. Las y los estudiantes valoran la oportunidad de tener instancias de formación en diálogo con la práctica y sostienen la necesidad de darles continuidad en el tiempo. En cuanto al equipo docente, sostenemos que promover experiencias de estas características contribuye a abordar de manera interdisciplinaria los asuntos propios de las dinámicas institucionales y de la formación profesional docente.

Palabras clave: Aprendizaje / Extensión / Evaluación / Actividad situada

Introducción

La formación pedagógica en los profesorados universitarios abarca un amplio y heterogéneo campo de saberes que va más allá de la enseñanza de teorías, conceptos y problemáticas derivadas de las Ciencias de la Educación. Es la expresión de un proyecto político educativo que comprende la formación disciplinar, pedagógica e integral de las personas. El equipo docente que conformamos la cátedra de Psicología de la Educación adoptamos como principio orientador de la formación universitaria la participación intensa en las prácticas sociales propias de una comunidad. Por esta razón es que llevamos adelante en años anteriores Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Dando continuidad a esta política pedagógica de formación, en el año 2023 junto con los espacios curriculares de Sociología de la Educación y Política Educativa y Organización Escolar participamos en dos Proyectos de Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (PPAT).

Las Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (Resolución CD No 305/19), buscan la promoción de experiencias educativas vinculadas al futuro campo profesional de las y los estudiantes, la realización de actividades de aprendizaje entre disciplinas y en terreno, como también, el desarrollo de modalidades de trabajo colaborativas. Pero el aspecto, tal vez, más relevante de las PPAT reside en la interacción interinstitucional que se establece a través de prácticas dialógicas entre distintos actores implicados en las problemáticas educativas locales.

En sintonía con los principios orientadores de las PPAT, las convocatorias en las que participamos se focalizaron en el análisis de los procesos de apropiación institucional de políticas, prácticas y experiencias educativas de escuelas de gestión estatal y privada de educación secundaria de la provincia de Santa Fe. Tuvieron entre sus objetivos promover prácticas formativas vinculadas a los campos laborales de los profesorados que se estudian en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral; generar condiciones para la reflexión en y sobre la experiencia con aportes brindados por los espacios curriculares involucrados; propiciar una aproximación a las instituciones educativas y a sus modos de funcionamiento, favoreciendo la comprensión de la complejidad de las dimensiones macro y micro institucionales.

Participaron estudiantes y docentes de los tres espacios curriculares mencionados como también directivos, docentes y estudiantes de distintas escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe. La realización de esta actividad abarcó en un primer momento la planificación y negociación de sentidos entre las cátedras; por ejemplo, referidos a los propósitos de las prácticas en terreno, a los enfoques teóricos y me-

todológicos que orientarán las acciones y la selección de las problemáticas en torno a las cuales se desarrollaría el trabajo. En simultáneo tuvieron lugar las interacciones con las instituciones educativas y con las y los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias para compartir el proyecto. El segundo momento estuvo especialmente destinado a la formación en el aula de contenidos disciplinares relevantes en virtud del acercamiento y primeras visitas a las escuelas seleccionadas. Se realizaron observaciones, entrevistas y análisis de documentos. El tercer momento (en simultáneo con el anterior) consistió en el análisis reflexivo del corpus empírico obtenido y en la elaboración de una propuesta de evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de la evaluación continua de trayectorias únicas obligatorias. En cuarto lugar y como síntesis de la Práctica las y los estudiantes realizaron la exposición de los trabajos mientras que los equipos docentes de las cátedras en mantuvimos reuniones para valorar el resultado de la experiencia e iniciar el proceso de escritura del informe final.

Las Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (PPAT) como prácticas de extensión

Desde Psicología de la Educación inscribimos las Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno en un trabajo de extensión universitaria. Sostenemos que el aprendizaje mediado por prácticas de extensión promueve la formación de profesionales críticos, reflexivos y socialmente responsables. Nuestra posición se aparta de la noción de extensión como la acción de convencer al otro con ideas que contradicen su forma de entender las cosas. La experiencia de aprendizaje a través de la extensión universitaria lejos está de tratar de cambiar ideas o conductas habituales de los sujetos por otras sino de reflexionarlas. Consideramos que las relaciones intersubjetivas que se dan en las experiencias de extensión universitaria, en tanto acción dialógica horizontal, posibilitan construir prácticas democráticas de comunicación y formación entre las y los actores universitarios y las instituciones escolares, en este caso. La participación en Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (PPAT) se convierte en una actividad con un impulso inicial suficiente para movilizar procesos de formación auténticos. Entendemos las PPAT como espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas que generan condiciones para la co-construcción de propuestas psio-socio-educativas que transformen las situaciones de insatisfacción. El trabajo se consolida mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios sociales/culturales/históricos con el propósito de compren-

der e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales. Participar en este tipo de Prácticas deviene en una experiencia educativa en tanto que a través de ella se habilitan espacios que permiten el encuentro entre distintos actores sociales. Así comprendida, la extensión universitaria y con ella, las prácticas situadas se convierten en acciones intersubjetivas de problematización, concientización, reflexión y cambios. En esta línea de razonamiento interpretamos que aprender a través de las prácticas de extensión involucra metodologías horizontales y acciones dialógicas entre varios (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012). Lo que se aprende es aquello que resulta de procesos de reflexión y concientización guiados por conceptos y teorías provenientes de distintos campos disciplinares.

Actividades socialmente situadas

Como se mencionó en párrafos anteriores las Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno se desarrollaron en los dos cuatrimestres del año 2023. Estuvieron delineadas y coordinadas desde tres asignaturas del área de formación docente: Sociología de la Educación, Psicología de la Educación y Política y Organización Escolar. Participaron estudiantes de los siete profesorados que se ofrecen en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral: Biología, Filosofía, Geografía, Historia, Letras, Matemática y Química. Desde la cátedra de Psicología de la Educación se analizaron las características del vínculo educativo que se genera a través de las prácticas evaluativas. Nuestro posicionamiento para el trabajo en terreno se inscribe en un enfoque de análisis crítico y reflexivo, que pretende que las y los estudiantes puedan realizar una interpretación holística de la complejidad de los procesos educativos desde el enfoque de la actividad situada.

Los enfoques teóricos de los estudios de la actividad situada ponen en valor la dimensión educativa que tiene el contexto cultural y la participación intensa de las personas en la resolución de actividades sociales. Sostienen que los aprendizajes que las personas realizan tienen lugar a través de la participación guiada y cambiante en las actividades cotidianas propias de cada comunidad. Afirman que aprender es participar en actividades sociales. La participación permite la construcción de redes interconexas de intercambio recíproco y junto con ello el desarrollo de fondos de conocimientos. “Los fondos de conocimientos implican un conjunto de actividades mayores que requieren conocimientos específicos de importancia estratégica” (Moll y Greenberg, 1993:375). Sostienen, además, que el conocimiento y el aprendi-

zaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en distintos momentos, con diferentes recursos y en diversos ambientes (Lave, 1996; Pea, 1993).

Las actividades socialmente situadas realizadas en el contexto de las Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno fueron las siguientes: análisis de documentos referidos a la política provincial de evaluación, observaciones y registro de clases, diseño y realización de entrevistas a estudiantes de escuelas secundarias y elaboración de situaciones evaluativas para las trayectorias continuas, innovadoras y creativas. Estas actividades integran contenidos disciplinares específicos de Psicología de la Educación que son la base del programa de la cátedra. Las y los estudiantes dieron cuenta de sus procesos de aprendizajes a través de la presentación de cuatro trabajos prácticos, que son las instancias evaluativas de la cátedra. Uno de ellos exigía la elaboración de una propuesta innovadora para evaluar trayectorias de aprendizajes.

Los documentos analizados fueron las siguientes circulares y resoluciones del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe:

- Circular No 04/22 referida a las instancias de evaluación, acreditación y promoción.
- Resolución No 2303/22 sobre Orientaciones pedagógicas para el cierre evaluativo del trienio 2020-2021-2022 para el nivel secundario.
- Circular No 1/23 sobre Trayectoria Única Obligatoria.
- Resolución No 1114/23 sobre La trayectoria única, continua y completa.

En términos muy sintéticos los documentos citados establecen principios generales para resolver problemas de fragmentación y desigualdad educativa. En lo que refiere a las trayectorias escolares, la política educativa provincial asume la responsabilidad de garantizar trayectorias escolares continuas, completas y con aprendizajes relevantes. Se describen distintos tipos de trayectorias y se mencionan las características del modelo de avance continuo. Éste se presenta como dispositivo que contempla la posibilidad de trasladar al año subsiguiente aprendizajes no acreditados en el año anterior, con el compromiso institucional de desarrollar en el año siguiente estrategias de complementación, acompañamiento e intensificación de la enseñanza.

En cuanto a las observaciones de las clases éstas se realizaron desde un enfoque etnográfico. Sin desconocer que hay divergencias en las prácticas etnográficas en virtud de la convivencia de distintas perspectivas teóricas y metodológicas, la entendemos aquí como teoría de la descripción (Rockwell, 2009); es decir, es mucho

más que una herramienta de recolección de datos. La observación etnográfica permite la producción de crónicas y textos descriptivos, lo que requiere de un trabajo teórico previo y posterior. En paralelo, para la realización de las observaciones fue necesario establecer una colaboración estrecha con los actores de la institución quienes co-participan en las instancias de reflexión y comprensión de lo que se observó. Finalmente, como resultado de las observaciones las y los estudiantes de la Facultad presentaron un informe descriptivo acompañado de un trabajo reflexivo orientado por los conceptos y las teorías en juego.

Las entrevistas con estudiantes de las escuelas secundarias en la que tuvo lugar la observación se plantearon como una movida dialógica (Burbules, 1993), como un modo de conversación que permite conocer las experiencias y sentimientos de las personas; es una situación en la que se construye conocimiento a través de la interacción. Las entrevistas se organizaron en tres ejes. El primero tuvo como objetivo conocer la cotidianidad de las y los estudiantes entrevistados, su trayectoria escolar, la pertenencia institucional, el gusto por las materias, la relación con su familia, pares y docentes. El segundo eje -corazón de la entrevista- se orientó a identificar el sentido otorgado a las experiencias de aprendizaje y de evaluación, como también al vínculo construido con las y los docentes. Como tercer y último eje se invitó a las personas entrevistadas a reflexionar sobre los modos de aprender y sobre las condiciones necesarias para llevar adelante buenos aprendizajes.

La elaboración de la propuesta innovadora para evaluar trayectorias continuas exige a las y los estudiantes universitarios un trabajo cognitivo creativo marcado por el desafío de pensar consignas significativas en las que tanto el contenido disciplinar como el tipo de actividad y los recursos necesarios para resolverlas permitan la apropiación progresiva de nuevos conocimientos y contribuyan al desarrollo del pensamiento reflexivo.

Expresiones de las y los estudiantes que participaron en las Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno

Compartimos con Perrenoud (2017) la importancia que tiene en la formación inicial crear oportunidades para analizar las prácticas, hablar de los propios miedos y emociones. Generar espacios para la reflexión es una oportunidad para que las y los estudiantes se conviertan en actores de su propia formación, acepten formas de implicación, de incertidumbre y el riesgo de la complejidad. Si bien la reflexión

acompañó el desarrollo de las PPAT, al finalizar las y los estudiantes aceptaron compartir nuevos análisis, algunos de los cuales transcribimos a continuación.

“Desde la cátedra de Psicología de la Educación resultó relevante poder generar propuestas evaluativas en conjunto y teniendo en cuenta la normativa vigente sobre trayectorias curriculares” (Y. Profesorado de Historia)

“Para llevar a cabo esta propuesta hicimos distintas actividades que terminaron enriqueciendo nuestro trabajo” (L. Profesorado de Historia)

“Fue interesante, en este caso, hacer una propuesta de evaluación continua de los aprendizajes y compartir esa propuesta con la institución” (F. Profesorado de Geografía)

“Desde el principio me pareció interesante la propuesta, es importante dar lugar a estas oportunidades” (Y. Profesorado de Historia)

“La propuesta fue muy significativa ya que nos lleva a enfrentarnos con problemas reales” (Y. Profesorado de Historia)

“Como los estudiantes que cursamos Psicología de la Educación pertenecemos a distintas disciplinas esto hace que sean ricos los debates, así se construyen distintos saberes y puntos de análisis, además se realizan trabajos que se enriquecen con distintos puntos de vista” (M. Profesorado de Matemática)

“Las escuelas nos abrieron las puertas, los directivos y docentes entendieron nuestra intención y nuestra práctica y enriquecieron nuestra formación” (F. Profesorado de Geografía)

Consideramos que la experiencia ha sido formativa y significativa tanto para las y los estudiantes de la Facultad como para las instituciones que los recibieron. De todos modos, entendemos que será necesario para futuros trabajos profundizar los lazos con ellas.

Reflexiones finales

Sostenemos que la articulación cognición práctica social promueve una variedad de situaciones de aprendizajes en la que las y los estudiantes tienen la posibilidad de participar, actuar, reflexionar y construir nuevos saberes en base a las teorías específicas que orientan la acción y la reflexión. Este juego dialéctico acción-reflexión- construcción otorga un plus indiscutible al aprendizaje de los contenidos académicos. Los estudiantes se enfrentan a problemas reales y a situaciones educativas cercanas a las que vivenciaron como profesionales. Esta cercanía los involucra, los moviliza y los interpela, y de este modo el aprendizaje se vuelve significativo y relevante. Trabajar con el eje de relación teoría- práctica-reflexión-construcción es una oportunidad para que la formación académica se desarrolle en vinculación con los problemas emergentes y reales actuales y del futuro campo profesional. Como mencionamos anteriormente no queda el desafío de continuar con Prácticas entre distintas cátedras como también consolidar espacios de mayor intercambio con las instituciones educativas involucradas en las actividades conjuntas.

Bibliografía

- Burbules, N.** (1993): El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Buenos Aires, Amorrortu.
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O.** (2012): En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Humanas. Barcelona, Gedisa.
- Lave, J.** (1996): La práctica educativa. En Chaiklin, S. y Lave, J (Comp.) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.
- Moll, L. y Greenberg, J.** (1993): Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En Moll, L. (Comp.) Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Buenos Aires, Aique.
- Pea, R.** (1993): Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación. En Salomon, G. (Comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires, Amorrortu.
- Perrenoud, P.** (2017): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Graó.
- Rockwell, E.** (2009): La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.

Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno: un acercamiento a la propuesta formativa de Sociología de la Educación

SUSANA VALENTINUZ

svalentinuz@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

CECILIA ODETTI

odetticecilia@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LORENA ROMERO

lorenaromero780@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Este trabajo aborda una experiencia intercátedra llevada adelante en el marco de la Línea de Acción “Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (PPAT)”, poniendo el acento en la propuesta pedagógica de la cátedra Sociología de la Educación. La experiencia consistió en la elaboración e implementación de dos proyectos elaborados entre las cátedras Política Educativa y Organización Escolar, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación durante el año 2023, en cada uno de los dos cuatrimestres.

En esta producción se presentan cuestiones referidas al trabajo entre las cátedras involucradas, las principales definiciones realizadas para llevar a cabo los proyectos, la propuesta específica de Sociología de la Educación y las implicancias de esta experiencia en los/as estudiantes durante el cursado.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas / Sociología de la Educación / intercátedra

Introducción

Esta producción pretende analizar y reflexionar respecto de la experiencia intercátedra llevada adelante en el marco de la línea de acción “Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (PPAT)” (Res. “C.D.” N° 305/19), poniendo el acento en la propuesta pedagógica de la cátedra Sociología de la Educación.

Dicha experiencia consistió en la elaboración e implementación de dos proyectos contruidos entre las cátedras Política Educativa y Organización Escolar, Psicología de la Educación y Sociología de la Educación durante el año 2023, en cada uno de los dos cuatrimestres. Las tres asignaturas del área de formación docente, comunes a todas las carreras de profesorado de la FHUC diseñamos esta propuesta a los efectos de promover la comprensión del funcionamiento del sistema educativo, en general, de sus instituciones y sujetos, en particular. El principal objetivo fue propiciar un análisis de la complejidad que revisten los procesos educativos situados, para hacer visibles problemáticas persistentes y emergentes, y reflexionar acerca de las posibilidades de abordaje e intervención de los/as estudiantes como futuros docentes.

Este tipo de experiencias colectivas enriquecen el trabajo interdisciplinario, al mismo tiempo que posibilitan nuevos diálogos sobre temáticas que atraviesan curricularmente, tanto a la formación docente, como a los debates acerca de la escuela secundaria hoy.

Para esta ponencia se presentan cuestiones referidas al trabajo entre las cátedras involucradas, la propuesta específica de Sociología de la Educación y las implicancias de esta experiencia en los y las estudiantes durante el cursado.

Acerca del trabajo intercátedra y las definiciones en el PPAT

En la convocatoria 2022 se aprobó el proyecto “Los procesos de apropiación institucional: políticas, prácticas y experiencias educativas de escuelas de gestión estatal y de gestión privada de educación secundaria de la provincia de Santa Fe” que fue implementado en el primer cuatrimestre del 2023. A principios de ese año se coordinaron acciones para el trabajo conjunto, teniendo en cuenta la simultaneidad en el cursado de estas asignaturas.

En primer lugar, entre los equipos docentes se realizaron reuniones periódicas donde se definió, en primer lugar, un eje de análisis que articuló los abordajes de las cátedras. El mismo se focalizó en la implementación de las instancias de evalua-

ción, acreditación y promoción de diciembre 2022 y febrero 2023 (Circular N° 4/22)¹ acompañadas por las "Orientaciones pedagógicas para el cierre evaluativo del trienio 2020-2021-2022 para el nivel secundario" (Resolución ME-SF N° 2303/22)². Estos lineamientos tuvieron continuidad a través de otros documentos, tales como la Circular 01/23³ y la Resolución N° 114/23 que aprueba la implementación de la Trayectoria Única Obligatoria como estrategia y acción de intervención educativa para la sostenibilidad y fortalecimiento de la ejecución y evaluación curricular.

Se trata de una política educativa que por su duración, desde noviembre de 2022 a diciembre de 2023, puede considerarse coyuntural y, a su vez, un emergente que interpela de diversas maneras a las escuelas secundarias. La misma tomó como referencia la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 397/21 que establece criterios para la organización institucional pedagógica y administrativa para el tramo final de los ciclos 2020/2021.

En segundo lugar, como criterio de selección de las instituciones donde se realizaron las prácticas pedagógicas en terreno, se acordó contactar a escuelas de educación secundaria -de gestión estatal y de gestión privada- de la ciudad de Santa Fe que han participado del "Programa Nexos"⁴. De las 14 escuelas seleccionadas, en Sociología de la Educación se trabajó con 8 instituciones durante el año. En el primer proyecto participaron 4 escuelas, 29 estudiantes, se realizaron entrevistas a 5 directivos y se produjeron 6 trabajos finales. En el segundo, otras 4 escuelas, 20 estudiantes, entrevistas a 3 docentes, una asesora pedagógica y 2 miembros de equipo directivos y 5 trabajos finales.

Cabe destacar que, en el siguiente proyecto, denominado "Los procesos de apropiación institucional: políticas, prácticas de evaluación y experiencias educativas en escuelas de educación secundaria de la provincia de Santa Fe" y, aprobado en la convocatoria 2023, se continuó con esta línea de trabajo en el segundo cuatrimestre puntualizando en prácticas de evaluación.

Además, se diseñó un aula virtual para los estudiantes denominada Prácticas Pedagógicas en Terreno (PPAT)⁵, donde se compartió el proyecto, la selección de

1 Emitida por la SubSecretaría Educación Secundaria de la provincia de Santa Fe el 11 de noviembre del 2022. Establece las instancias y dispositivos de evaluación con los agrupamientos por trayectos.

2 La resolución aprueba los nuevos lineamientos con fecha 16 de noviembre de 2022.

3 Esta circular del 16 de febrero del 2023 propone una jornada institucional para debatir el documento preliminar Trayectoria Única Obligatoria que luego se aprueba en abril por la Res. N° 114/23.

4 Programa elaborado por la Universidad Nacional del Litoral y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias.

5 Localizada en el primer cuatrimestre 2023 -formación pedagógica del Ambiente FHUC.

documentos, las orientaciones metodológicas, sugerencias de textos complementarios, información sobre las escuelas y propuestas de trabajo de cada una de las asignaturas.

La propuesta de Sociología de la Educación

Como primera actividad propusimos conformar grupos de estudiantes para realizar las lecturas de los cuatro documentos antes mencionados. La segunda actividad consistió en construir la guía de preguntas de la entrevista y registros de observación institucional. Por último, las orientaciones para la sistematización y análisis de toda la información para el Trabajo Final Integrador de acreditación de la materia junto a la socialización del mismo.

La lectura y análisis documental se constituyeron en una actividad preliminar al trabajo en territorio, que orientó las definiciones de las entrevistas y observaciones. Tuvo como objetivo reconocer, por medio de lo documentado (Ezpeleta, 1983), la estructura que conforma el Estado, sus organizaciones, funcionarios responsables en cada área y los sujetos intervinientes que delimitan el ordenamiento burocrático del sistema escolar. Para comprender en las normativas la construcción de lo documental, como aquello que homogeniza lo educativo a través de las decisiones de poder del Estado, en la que se propuso identificar: quienes elaboraron dichos documentos, autoridades que emiten/firman, destinatarios, temas principales y argumentos que sostienen, la secuencia de tiempo con la fecha de publicación y difusión del documento, y propuesta de trabajo institucional.

Sin embargo, *“aquella versión documentada, oficial o académica, es parcial y produce un efecto ocultador del movimiento real”* (Ezpeleta, 1983:3). La escuela no puede abordarse solamente desde el punto de vista de estas categorías organizativas y normativas, ya que a la par coexiste otra historia y otra existencia no documentada que se trata de la escuela en su expresión cotidiana. Los diversos actores institucionales se apropian de las prescripciones estatales y van construyendo la escuela a través de sus múltiples y variadas acciones.

Para estas autoras, la escuela representa esa voluntad unívoca y hegemónica del Estado:

“tiene una historia documentada que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante (...) Sin embargo, con esa historia y esa existencia documentada de la escuela,

coexiste otra historia y otra existencia no documentada, a través de la cual toma forma material, toma vida”. (Ezpeleta, 1983:3).

A partir de esta primera lectura bibliográfica, se trabajó en revisar el proceso de implementación de lo prescripto, cuándo y cómo fueron llegando estas resoluciones y circulares a las escuelas. Se realizaron entrevistas a directivos y docentes, desde las cuales se vincularon los Ejes II y III del programa de cátedra referidos a los procesos de apropiación en la vida cotidiana escolar y a la intervención de actores del campo educativo (Ezpeleta, Rockwell, 1983; Landreani, 2000; Giroux, 1990).

La perspectiva de Bourdieu (Bourdieu y Wacquant 1995; Gutierrez, 2005) fue un aporte sustancial para entender la construcción del campo educativo con sus agentes y posiciones, los capitales en juego, las estrategias de dichos actores institucionales y el habitus que poseen los agentes. Esta categoría permite relacionar lo individual con lo social, como aquellas “*disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de la historia*” y nos posibilita comprender la lógica de las prácticas a través de lo que los agentes pueden actuar, sentir, pensar y valorar (Gutierrez, 2005:68).

Mientras se desarrollaron estos contenidos, elaboramos y revisamos junto a los/as estudiantes la guía de observación y de entrevista, definiendo criterios a tener en cuenta tanto al observar como al entrevistar a los distintos actores escolares. Estos aportes ampliaron la mirada de los y las estudiantes para comprender las condiciones materiales y simbólicas de la tarea educativa, en un ejercicio metodológico necesario en el abordaje de este tipo de trabajos, con ensayos y vivencias áulicas.

El trabajo final integró todos los aspectos antes mencionados, centrándose en revisar ese proceso de lectura entre lo documentado y lo no documentado desde las voces de los directivos y docentes, contemplando las distintas decisiones que se fueron tomando respecto a los procesos de implementación de las políticas educativas.

La participación en el PPAT desde las voces estudiantiles

Desde una perspectiva crítica, ponemos el acento en recuperar las voces estudiantiles ya que allí habitan -y emergen- nuevas formas de relaciones sociales, así como diferentes disposiciones para afrontar los desafíos que les planteamos desde las propuestas de formación (en esta oportunidad desde el PPAT), principalmente al tener que vincularse con diversas cotidaneidades escolares.

Contemplar la *voz*, como concepto pedagógico y sociológico, nos permite -como docentes e investigadoras- reconocer y destacar aquellos procesos que permiten a los/as estudiantes acceder a experiencias que les promuevan aprendizajes significativos y formativos, porque tal como lo plantea Giroux, retomado por McLaren (1984:269), el conocimiento debe ser significativo para los estudiantes antes de que pueda ser crítico.

En tal sentido, retomar sus voces implica poner en valor los medios que estos sujetos de la educación tienen a disposición para hacerse oír y definirse como participantes activos del mundo.

En palabras⁶ de las y los estudiantes, la participación *en* el PPAT significó:

“(…) una experiencia enriquecedora, la cual me hizo reflexionar tanto en mi posición actual como alumna, así como en mi futuro como docente. Me resultó desafiante poner en práctica lo aprendido en la cátedra y ser capaz de relacionarlo con la realidad que se observa en una institución educativa. A su vez, el trabajo en grupo conllevó apreciar y respetar las diferentes visiones de mis compañeras, y me enseñó la importancia de la comunicación y el apoyo mutuo.” (Estudiante A).

“(…) Lo más significativo fue tener un primer acercamiento a las instituciones, que no lo había tenido antes durante mi recorrido en la carrera. Esto fue valioso para mí ya que, en el plan de estudios, se plantea un contacto con las instituciones en las prácticas docentes, más cercano a los últimos años de nuestro recorrido. Realizarlo antes fue motivador para mi trayectoria como estudiante.” (E- B).

“Ser parte de este proyecto me representa una experiencia significativa no solo porque a través de la conversación con el directivo se nos ha descubierto cierto modo de ser de la dinámica del 'día a día', cierto modo de ser de la vida de la escuela (...), también fue significativo el trabajo en grupo interdisciplinariamente, puesto que nos permitió combinar perspectivas o puntos de vista, intercambiar sentidos en el intento por completar y dar sentido a esta experiencia.” (E-C).

“Todo lo vivido y trabajado con PPAT significó una primera aproximación a lo que sería el trabajo que quizás algún día realice en las escuelas.” (E-D).

6 Estas expresiones son recuperadas de distintos foros propuestos en el aula virtual para que las y los estudiantes pudieran expresar sus impresiones y aportes acerca de la experiencia en el PPAT.

Estas narrativas vislumbran expresiones acerca de la importancia que cada estudiante, en el marco de su formación, le otorga a la vinculación que se les permite establecer con la escuela secundaria, así como con los distintos actores escolares, primordialmente, en lo que respecta al pensarla como principal escenario dentro de su futuro como trabajadores de la educación. En consonancia, también expresaron:

“(…) el recibimiento por parte de los docentes, directivos y personal administrativo; así como su entusiasmo por compartirnos la historia de la escuela y el trabajo que realizan día a día, nos resultó productiva a la hora de relacionar los textos dados por la cátedra con la realidad de las instituciones educativas de nuestra provincia.” (E-E)

“Las experiencias vividas en nuestra visita junto a los conceptos que interiorizamos a lo largo del cursado (como por ejemplo, el concepto de vida cotidiana escolar), nos permitieron problematizar el espacio escolar desde una perspectiva objetiva, la cual nos aportó una entrada al ámbito pedagógico de la carrera.” (E-F)

“(…) destaco el conocer lugares, en el sentido de la escuela como lugar en el que se construyen vínculos, y entonces, conocer y encontrarse con discursos alentadores o modos de ver el recorrido escolar como algo valioso y que merece la pena atender. Esto también aporta muchísimo a mi formación como docente.” (E-J)

Ante la consulta por las dificultades que percibieron y, si podían ofrecer algunas sugerencias para continuar promoviendo otros proyectos hubo reiteraciones en relación a: mejorar el diálogo previo con las instituciones (E-A; E-J) y trabajar mejor esta comunicación en clase (E-B).

Estos análisis y reflexiones primeramente nos permiten reconocer aquellos puntos que necesitamos seguir fortaleciendo para próximos proyectos, asimismo visibilizan la complejidad de asumir propuestas que involucren a un significativo número de instituciones y actores escolares, así como, entender los amplios desafíos que implica el sumergirse en la heterogeneidad que caracteriza a la vida cotidiana escolar.

A modo de cierre, resulta importante destacar que la experiencia vivida, una foto concreta de una fracción de la institución en un determinado momento de la misma, resultó un gran aporte para realizar un entrecruzamiento de conceptos y vivencias, mostrando la riqueza y el potencial que tiene este tipo de experiencias en la universidad.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1995): *Respuestas, por una antropología reflexiva*. Edit. Grijalbo.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E.** (1983): “La escuela: proceso de un relato inconcluso”. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- Giroux, H.** (1990): *Los profesores como intelectuales transformativos*. Paidós
- Gutierrez, A.** (2005): *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferrer editor.
- McLaren, P.** (1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Landreani, N.** (2000): “Vida cotidiana escolar: una producción cultural negada”. Ponencia del IX. Simposio Internacional de Investigación Etnográfica en Educación. México.

Normativas

- Circulares ME-SF N° 4/22 y 01/23
- Resolución Consejo Directivo FHUC N° 305/19
- Resolución CFE N° 397/21
- Resoluciones ME-SF N° 2303/22 y N° 114/23

Segunda parte. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y humanas

Problemas sociales entre la normativa y la experiencia: el Diseño curricular modular en dos Escuelas para Jóvenes y Adultos de Rosario

LUCRECIA ALVAREZ

lmalvarez@iesoc.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral

Resumen

El presente trabajo analiza los desafíos de la implementación del nuevo diseño curricular modular en dos Escuelas para Jóvenes y Adultos de la ciudad de Rosario, durante el año 2023. En el ciclo básico en el eje transversal Ciudadanía en clave emancipadora, en el primer cuatrimestre de primer año se propone en el Módulo 1 el contexto problematizador: “Diversidad Sociocultural. Género y Disidencias y sus Desigualdades”. En los casos que analizamos, se realizaron diversas propuestas para llevar adelante este currículum, que implicaron la adecuación de cada campo de contenidos al módulo, la utilización de nuevos materiales, la organización de jornadas y el diseño de folletos y láminas por parte de los estudiantes. Simultáneamente, se presentaron tensiones en relación a la implementación como el inicio de un trabajo interdisciplinar con el que los docentes no se han formado, la resistencia de algunos de ellos a cambiar los contenidos y materiales con los que enseñaban hace años, el cuidado al abordar estas problemáticas con estudiantes que las viven cotidianamente. Esta ponencia presenta un avance de la tesis doctoral en curso, y forma parte del CAI+D 2020: Sentidos y usos de las Ciencias Sociales en la enseñanza y en la extensión.

Palabras clave: Problemas sociales / Diseño curricular modular / EPJA

Introducción

En el año 2023 en las escuelas de la modalidad de Jóvenes y Adultos (EPJA) de la provincia de Santa Fe, se implementó en primer año un nuevo diseño curricular modular para el nivel secundario, organizado en torno a ejes temáticos: “Ciudadanía en clave emancipadora” para el ciclo básico; y “Ciudadanía crítica” para el ciclo orientado.

Los estudiantes que asisten a estas escuelas denominadas tradicionalmente como EEMPAs (escuelas de enseñanza media para adultos), realizan su escolaridad obligatoria cursando el primer año de manera completa; y luego en cuatrimestres 2do/3er año y 4to/5to año; culminando su trayectoria educativa en tres años. Con el nuevo diseño curricular se plantea una organización no graduada en dos ciclos: el básico (4 módulos cuatrimestrales) y el orientado (2 módulos cuatrimestrales).

En publicaciones anteriores de manera individual o colectiva hemos realizado referencias a la propuesta de contenidos del año 2010 y el diseño curricular del año 2019 (que no se aplicó en toda la provincia); abordando diferentes aspectos: tiempo histórico e Historia Reciente (Alvarez, 2017); representaciones sociales del tiempo histórico de estudiantes adultos (Alvarez, 2020); problemas sociales relevantes en el currículum (Alvarez y Andelique, 2021).

Este abordaje que articula el análisis del currículum con las experiencias en las escuelas, formará parte de la tesis doctoral en Ciencias de la Educación en curso en la Universidad de Buenos Aires, cuyo tema de investigación es: “Enseñar el tiempo histórico en una escuela para adultos de la ciudad de Rosario-Argentina: cambios y continuidades a partir de una innovación en la práctica”.¹ La misma se enmarca en el CAI+D 2020: Sentidos y usos de las Ciencias Sociales en la enseñanza y en la extensión², emplea metodología cualitativa (Vasilachis de Giardino, 2006) y se asume como estudio de caso (Stake, 1999).

Por último, consideramos pertinente aclarar que esta propuesta curricular iba a implementarse en las escuelas de manera progresiva durante 2024 en 2do/3ro y en 2025 4to/5to, pero con la asunción de un nuevo gobierno provincial de distinto signo político del anterior; quedó destinada a 1er año, manteniéndose la sugerencia de contenidos del 2010 para los demás años de escolaridad.

1 Doctorado en Ciencias de la Educación (UBA). Mariela Coudannes Aguirre (Dir.). Antoni Santisteban (Co-dir.). Gisela Andrade (Consejera).

2 Directora: Mariela Coudannes Aguirre. Co-director: Oscar Lossio.

El diseño curricular modular: una oportunidad para enseñar problemas sociales

Durante el año académico 2022 la Dirección Provincial de Educación de Jóvenes y Adultos, hizo llegar a las escuelas de esta modalidad documentos de trabajo fundamentados en la Ley de Educación Nacional 25206/06 y en resoluciones del CFE 118/10 y anexos I y II; y 254/15; que tuvieron como objetivo la participación de los actores institucionales en la elaboración de esta nueva propuesta curricular modular, organizando mes a mes jornadas institucionales obligatorias en las escuelas.

En ellos se solicitaba que las escuelas expusieran sus inquietudes e interrogantes sobre el nuevo diseño y elaboraran partes del mismo; escritos que eran “respondidos” desde la Dirección Provincial, dado que la mayoría de las instituciones educativas de la ciudad de Rosario manifestaron su disconformidad por la forma de implementación, porque parecía que aunque se trabajaba en las jornadas, las decisiones ya habían sido tomadas de antemano y no teniendo en cuenta los aportes de los principales actores involucrados: estudiantes y docentes.

Consideramos, que se desperdició una oportunidad valiosa de diálogo respecto del diseño y su elaboración de forma participativa y en perspectiva latinoamericana y santafesina, ya que al organizarse en torno a problemas sociales que implicaban a cada escuela, aportaba un marco general a partir del cual las instituciones elaborarían su propuesta de enseñanza y aprendizaje interdisciplinarios enmarcados en los campos de contenidos (antes materias), haciendo hincapié en los estudiantes jóvenes y adultos como sujetos de derechos.

Simultáneamente destacamos, de qué manera en el nuevo currículum se menciona como central la relevancia de organizarlo teniendo como base problemas sociales definidos como “...temas de relevancia pública que hacen a las relaciones sociales y a la vida en democracia, tanto en la escuela como en la sociedad toda, en tanto no han sido resueltos socialmente y su definición se encuentra en construcción” (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2022: 15).

Se enuncian además en la fundamentación algunas problemáticas actuales posibles de ser trabajadas con los estudiantes, como principios que sustentan y transversalizan el diseño:

“...la relevancia de los derechos humanos para la construcción del ejercicio de una ciudadanía plena que también incluya lo digital; la recuperación del pasado reciente desde una pedagogía de la memoria; las cuestiones de género desde una perspectiva de derechos; la cuestión ambiental y su relación con el desarrollo sustentable y sostenible; la

diversidad sociocultural en clave de políticas de reconocimiento a las identidades múltiples y diversas”. (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2022: 16)

Sobre la organización de la propuesta, esta incluye bajo la denominación “nociones y componentes” un apartado en dónde se definen los mismos. Presentamos una tabla de elaboración propia con su significado.

Tabla 1

NOCIONES Y COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR MODULAR	
<i>Contexto problematizador</i>	Recorte de la compleja realidad que abarca lo mundial, latinoamericano y argentino. “Paraguas” dentro del que se incluyen las situaciones problemáticas. Supone la articulación entre interdisciplinariedad y especificidad local en los campos de contenidos; el punto de partida son las realidades de los estudiantes de la EPJA en una fuerte vinculación entre escuela y entorno.
<i>Situaciones problemáticas</i>	Dimensiones de la realidad regional, provincial, local, enmarcadas en el contexto a manera de: dilemas éticos, irrupciones en el presente, que obstaculizan pensar en el futuro, interrogan lo conocido, tienen relevancia social e individual, son conflictivas. Los estudiantes de la EPJA están inmersos en ellas y deben comprenderlas para transformarlas. Implican preguntas, desnaturalizar lo cotidiano, partiendo desde el sentido común o saberes de los estudiantes.
<i>Saberes socialmente significativos</i>	Organizados en los campos de contenidos que se incluyen en el diseño. Ciclo básico: Lengua, Matemática, Cs. sociales, Cs. Naturales, Inglés, Economía y Administración. Ciclo orientado: Lengua, Matemática, Cs. sociales, Inglés, Psicología, Filosofía, Física, Química.
<i>Núcleo conceptual</i>	Red de conceptos claves de las disciplinas para comprender, interpretar y transformar las situaciones problemáticas y los proyectos de acción; cuyo objetivo es la construcción de saberes socialmente significativos.
<i>Proyectos de acción</i>	Aplicar lo aprendido a la vida cotidiana desarrollando proyectos y acciones: culturales, ambientales, entre otros.

El currículum en territorio

A continuación, incluimos otra tabla de elaboración propia que distingue las formas en que se llevó a cabo el diseño curricular modular en las escuelas mencionadas.

Tabla 2

MÓDULO 1.	ESCUELA 1	ESCUELA 2
Contexto problematizador: "Diversidad sociocultural. Género y Disidencias y sus Desigualdades".	1) Acuerdos entre equipo directivo, docentes y tutores para la inclusión en los campos de contenidos de una unidad en la que se trabaje en torno al Módulo. Elaboración de la misma por parte de los docentes.	I) Negociaciones entre equipo directivo, docentes y tutora para la modificación total de los materiales y recursos en los campos de contenidos según el Módulo. Elaboración de cuadernillos a cargo de los docentes.
La emergencia de subjetividades invisibilizadas a partir de la construcción ciudadana de cuerpos como sujetos de derechos	2) Trabajo de dos docentes en el espacio de tutorías en las 4 divisiones de 1er año a fin de colaborar con la implementación del diseño y la continuidad de las trayectorias de los estudiantes. Acciones realizadas en el espacio de Tutorías, acordadas con el equipo directivo y docentes: *Visitas por cursos para presentar en qué consistía este espacio, los horarios y el diseño curricular. *Entrevistas individuales con los estudiantes en torno a: campos de contenidos en los que tenían mayores dificultades por los años transcurridos desde la culminación de la escuela primaria o porque nunca habían tenido esa materia; campos de contenidos en los que no tenían dificultades, por lecturas y experiencias laborales, familiares, sociales; por qué habían decidido comenzar la EPJA y qué sentido tenía para ellos, identificación de situaciones que habían implicado la discontinuidad de sus trayectorias en el pasado o en	II) Trabajo de la tutora centrado en la comunicación entre docentes y equipo directivo para la realización de 3 jornadas con los estudiantes de 1er año en relación al módulo: *Primera Jornada: "Género y Violencias". Trabajo a partir de videos de publicidades e imágenes relacionadas con ambas problemáticas junto con la exposición de los estudiantes de las 3 divisiones en relación a lo trabajado en cada campo de contenidos. *Segunda Jornada: "Diversidad y Desigualdad Sociocultural". Proyección de fragmentos de películas sobre casos de violencia y discriminación. Trabajo con preguntas problematizadoras, imágenes e intervención de los estudiantes según lo aprendido en los campos de contenidos. *Tercera Jornada y producto final del Proyecto de acción:

	el presente (en los casos extremos el equipo docente y directivo juntó alimentos no perecederos y ropa, también compraron los cuadernillos de cada campo de contenidos). *Llamadas telefónicas con celulares particulares de los tutores en casos de inasistencias continuadas (al no contar la escuela con la posibilidad de realizarlas) y gestión de una cuenta de correo para reforzar la comunicación. *Identificación de la problemática de violencia de género y familiar como la más relevante en las entrevistas, a partir de la cual se organizó una charla.	Socialización de los trabajos elaborados en los campos de contenidos (folletos, afiches, láminas). Exposiciones de los estudiantes a fin de evidenciar las violencias, discriminación y segregación naturalizadas; trabajadas en los campos de contenidos y en las dos Jornadas interdisciplinarias previas.
	3) Organización por parte de los tutores de una charla con una psicóloga en la que participaron todos los estudiantes de la escuela, docentes y directivo, en torno al eje: "Violencias". Reflexiones y producción de láminas que luego se expusieron en el patio de la escuela, a manera de proyecto de acción. La evaluación de los estudiantes combinó estrategias llevadas adelante en cada campo de contenidos junto con la participación en la Jornada interdisciplinar.	III) Evaluación en base a los proyectos de acción desarrollados por los estudiantes de manera interdisciplinaria en la elaboración de materiales en torno al módulo, que se expusieron en el patio de la escuela y las redes sociales de la institución.

Reflexiones finales

A partir del análisis del diseño curricular modular y las experiencias de las dos escuelas, logramos exponer las tensiones y desafíos que la nueva normativa implicó en territorio; destacando las similitudes y diferencias en ambos casos.

Consideramos que esta nueva propuesta es una oportunidad para el trabajo con problemas sociales relevantes (Oller, 1999), línea de investigación actual de la Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Historia.

Además, la misma está cimentada en la vida cotidiana de los estudiantes, dado que “traen” a la escuela los saberes y el sentido común sobre estos problemas sociales en los que ellos están implicados, para desnaturalizarlos, comprenderlos desde la interdisciplinariedad y llevar a cabo acciones para la transformación social.

Nos interrogamos sobre las implicancias positivas que el trabajo con estas problemáticas tiene para ellos, y los movimientos que generó este trabajo en las escuelas dado que implicó cambios de contenidos, selección y/o confección de materiales, trabajo en equipo y establecimiento de acuerdos no exentos de negociaciones.

Simultáneamente, nos preguntamos, sobre las consecuencias que en el aprendizaje de los estudiantes puede tener la convivencia de dos propuestas de contenidos diversas; dado que, en 1er año cursan con el diseño curricular modular; y en los demás se mantiene la sugerencia de contenidos del 2010, con una estructura disciplinar y graduada.

Para finalizar, consideramos que esta ponencia ha sido un aporte para la tesis doctoral en curso dado que:

- Una de estas escuelas es en la que se llevará adelante el trabajo de campo.
- Presentó una mirada general y particular sobre el nuevo diseño curricular, en consonancia con otras publicaciones realizadas en las que propusimos ejes problematizadores de contenidos para enseñar en estas escuelas, por ejemplo “*Las problemáticas de género, la diversidad y las luchas sociales por sus reivindicaciones*” (Alvarez y Andelique, 2021: 49).
- Aportó en relación a conceptos centrales de la tesis, como el de las representaciones sociales (Jodelet, 2011), dentro de las cuáles el sentido común es fundamental.
- Constituyó un primer acercamiento al análisis documental en el que se profundizará en trabajos posteriores en torno al tiempo histórico, otro concepto articulador de la mencionada tesis.

Bibliografía

- Alvarez, L.** (2017): La enseñanza de las categorías temporales en relación con la Historia Reciente. Análisis de prácticas de enseñanza de estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado de Historia, FHUC-UNL. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- Alvarez, L.** (2020): ¿Qué saben sobre el Tiempo Histórico los estudiantes de una escuela de enseñanza media para adultos de la ciudad de Santa Fe-Argentina? *Ensino em Revista* v.27, n. Especial, pp.1236-1255.

- Alvarez, L. y Andelique, M.** (2021): Los problemas sociales relevantes en el currículum de Ciencias Sociales de la educación para jóvenes y adultos de la provincia de Santa Fe: una propuesta alternativa. *Reseñas de Enseñanza de la Historia* N° 19, pp. 38-53.
- Jodelet, D.** (2011): Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación* vol. 21, pp. 133-154.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe** (2022): Diseño Curricular Modular EPJA Santa Fe. Nivel Secundario. Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación docente. Dirección Provincial de Educación Permanente Jóvenes y Adultos.
- Oller, M.** (1999): Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En García Santa María, T. (coord.) *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Sevilla, Díada.
- Stake, R.** (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Vasilachis de Giardino, I.** (2006) (coord.): *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

La planificación docente y su vínculo con la iniciación en la literatura infantil en un espacio de primeras infancias de la ciudad de Esperanza, provincia de Santa Fe

CYNTHIA ARMANAZQUI

carmanazqui91@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

CAMILA WEIDMANN

weidmanncamila7@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Nuestro trabajo de investigación se centra en indagar cómo es el vínculo que existe entre la planificación docente y la iniciación en la literatura infantil en un Espacio de Primeras Infancias llamado “Fátima” en Esperanza (provincia de Santa Fe) a fin de poder asumir el compromiso de brindar experiencias enriquecedoras en el espacio educativo.

En el mismo se cuestiona el lugar que le otorgan las docentes a la literatura y si diseñan propuestas para iniciar a los niños y a las niñas en este lenguaje artístico desde temprana edad. Desde esta mirada se analiza cómo se desarrollan las actividades de expresión literaria y si las mismas resultan significativas de acuerdo a lo que las docentes van percibiendo y evaluando en cada uno de los niños y las niñas, como en las grupalidades. Para encuadrar, guiar y sostener el trabajo se crea un marco teórico que aborda las concepciones de literatura, el rol del docente como mediador y la planificación en la educación inicial.

En el espacio educativo seleccionado, a través de diálogos presenciales y paralelamente virtuales con las docentes, se conocen y recopilan opiniones, perspectivas, experiencias vividas, resultando aportes valiosos para analizar los cuestionamientos propios de la investigación.

Al recuperar sus voces, debatir, reflexionar, sostener aportes teóricos, como nuestra mirada profesional docente, se arriba a conclusiones que dan lugar a una propuesta de

fortalecimiento en la formación docente en relación con la literatura, con el objetivo de mejorar las experiencias literarias ofrecidas en el Espacio de Primeras Infancias.

Palabras clave: Literatura Infantil / Planificación / Docente mediador

Introducción

Nuestro trabajo de investigación se centra en indagar cómo es el vínculo que existe entre la planificación docente y la iniciación en la literatura infantil en un Espacio de Primeras Infancias llamado “Fátima” en Esperanza (provincia de Santa Fe) a fin de poder asumir el compromiso de brindar experiencias enriquecedoras en el espacio educativo.

Este camino comenzó durante las primeras materias de la licenciatura, donde a través de encuentros, miradas, sonrisas y conversaciones, creamos un vínculo afectivo y de apoyo. Nos entusiasmos con la temática de la Literatura en las primeras infancias, debido a talleres significativos durante nuestra formación, en donde espontáneamente un espacio áulico se había transformado en un espacio literario: de palabras, sonidos, gestos, suspiros, de sonoridades, imaginación, de rimas, de juegos con palabras y metáforas.

Asimismo, en cada encuentro compartimos nuestras experiencias laborales, reflexionamos sobre prácticas cotidianas y planteamos diversos interrogantes que nos generaban interés y preocupación. Una de nosotras se desempeña como Directora del Espacio de Primeras Infancias Fátima, lo que nos permitió acercarnos a esa realidad y así indagar la escasez de propuestas literarias como el lugar que le otorgan a esta temática en las planificaciones docentes.

Desarrollo

Destacamos la importancia de introducir la literatura desde temprana edad como un derecho propio de la infancia, defendiendo este lenguaje artístico que favorece la construcción de la subjetividad infantil, la creatividad, imaginación, la expresión, apertura y ampliación del lenguaje, enriquece el capital simbólico, fuente de autonomía y de pensamiento crítico, fortalece el desarrollo emocional y cognitivo.

En el espacio educativo se considera que, los primeros años de vida son los más importantes para el crecimiento de niños y niñas, por eso se llevan adelante diferentes iniciativas para garantizar su derecho a vivir una infancia plena, dando atención integral, contención y estimulación, para que los niños/as puedan crecer sanos en cada uno de sus barrios, mientras sus padres trabajan o estudian. Se busca promover su desarrollo y la reincorporación de las familias a la educación y el empleo, como así haciéndolos protagonistas activos de las trayectorias educativas de sus

hijos e hijas, buscando la participación de los mismos en diferentes instancias de encuentro-taller.

Para generar una lectura fluida, interesante y comprender con mayor claridad el presente trabajo, se lo organiza en seis apartados.

Consideramos pertinente describir en un primer momento sobre la situación problemática y la institución elegida. En el EPI “Fátima” se observó cierta escasez de propuestas literarias como, por ejemplo: las docentes realizan la lectura o narración de un cuento al azar para finalizar la jornada, permiten el uso de los libros para propiciar la vuelta a la calma u otras solamente se los dan para que los exploren sin intervención. Es por eso que se cuestiona ¿Qué lugar se le otorga a la literatura en el EPI Fátima? ¿Las docentes planifican para iniciar a los niños y a las niñas desde temprana edad en la literatura?

En este espacio hay una biblioteca general ambulante que contiene una variedad de libros en su mayoría en buen estado, ubicada en el pasillo, la cual cada docente puede buscar y llevarla a sus respectivas salas para utilizar con los niños y niñas; a su lado se pueden encontrar diferentes tupper transparentes donde están guardados los materiales recibidos de Nación, los cuales están seleccionados, de acuerdo a diferentes categorías y son para que los utilicen las docentes, las mismas cuentan con una planilla del listado de los libros con nombres y autores. Por otro lado, las docentes fueron llevando libros de sus hogares seleccionados de acuerdo a sus criterios personales y los que tenían a su alcance, dependiendo de la sala en la que se encuentren: por ejemplo, en sala de bebés son plásticos, algunos se chupan; otros en sala de 1 año son con texturas, y por otra parte sala de 2 y 3 años tienen todo tipo de material de lectura.

Al comprender el espacio y la situación podemos empezar a hablar de la temática elegida con fundamentos desde el desarrollo del marco teórico, donde se destacan conceptos de literatura, el papel del docente y la planificación en el nivel inicial.

Nuestras experiencias como docentes nos permiten visualizar que -a través de las planificaciones- podemos fundamentar, recuperar, reunir, abordar y pensar en los intereses, curiosidades, debates, situaciones problemáticas, exploraciones, investigaciones que van surgiendo en los niños, en las niñas y en nosotras; con una intencionalidad pedagógica, qué recorte planificar, por qué, buscando profundizar, enriquecer vivencias significativas en donde puedan aprender desde diferentes propuestas, ya que consideramos que parte de nuestra responsabilidad como docentes es poder acercar a los niños y a las niñas desde temprana edad a la cultura y, una de las formas viables, es a través de diferentes experiencias estéticas en donde se propicien los lenguajes artísticos, siendo uno de ellos el lenguaje literario.

En esta dirección, coincidimos con Eisner (1972), citado por Soto y Violante en que:

“los niños desde que nacen tienen derecho a acceder a experiencias estéticas literarias que persigan el fin de iniciarlos en el camino del disfrute por las diferentes manifestaciones artísticas-culturales. Que escuchen poesías para disfrutar de la sonoridad de las palabras, que se conmuevan al escuchar el canto poético de una canción de cuna para acceder al mundo ficcional, mágico de las palabras que ‘se visten de fiesta’, ‘palabras poéticas’ que suscitan una suerte de ‘golpe de belleza’ donde los niños se conmueven, se emocionan, sonríen y nos dicen ‘otra vez’, ‘¡viera poesía!’ [sic] cuando, con tan solo un año de edad, aún están aprendiendo a pronunciar las palabras.” (Soto y Violante, 2016:87)

A fin de poder asumir este compromiso de brindar experiencias literarias enriquecedoras es fundamental iniciarlos desde pequeños en el contacto cotidiano con las mismas; en palabras de Bello y Holzwarth:

“Una de las funciones del nivel inicial es promover el contacto de los niños con diverso material literario de calidad, adecuado a las necesidades e intereses propios de la edad, considerando cuestiones de estilo, de estética y de diseño. Puede ser simple y rico como las nanas o las rondas, o de diferente complejidad como los cuentos, las obras de teatro o las novelas.” (Bello y Holzwarth, 2008: 6)

Es en ese mundo gozoso y placentero donde es posible realizar un despliegue de diversas maneras, donde la realidad y la fantasía se entremezclan y juegan, desde donde las docentes pueden ofrecer propuestas literarias que propicien la construcción de sus subjetividades desde el lenguaje literario, poético, intercambiando la lengua oral con la escrita, promoviendo la metáfora, ampliando los mundos ficcionales, jugando con las palabras y sus capacidades creativas. *“Lectura es, para mí, producir ese baño narrativo, lingüístico, poético, que tiene carácter de iniciación, y que pone en acción profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, simbólicos, de los que depende en gran parte el acontecimiento de convertirse en lector”* (López, 2021:31).

Para llevar adelante el Proyecto de Trabajo Final seguimos una metodología de investigación, se utilizó un enfoque el cual busca comprender el qué hacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que configuran la vida cotidiana.

Técnicas y procedimientos utilizados:

- Entrevistas semiestructuradas.
- Registros fotográficos.
- Pedido de planificación.
- Análisis de la obtención de información.
- Observación de listado de libros.
- Propuesta enriquecedora/significativa.

Por último, realizamos la presentación y análisis de los resultados de las entrevistas a docentes, registros fotográficos y planificaciones

El análisis y la sistematización de las entrevistas se agruparon en diferentes ejes.

- *Eje 1: “Textos internos, camino lector”*

- Experiencias literarias vividas.
- Formación y trayectoria.

- *Eje 2: “Concepto de literatura”*

- Concepto y significado de literatura.
- Fundamento para brindar propuestas literarias.

- *Eje 3: “Docente como mediador”*

- Propuestas significativas.
- Modos de organización.
- Biblioteca

- *Eje 4: “Planificación en el Nivel Inicial”*

- Vínculo entre planificación y propuesta.
- Objetivos de la planificación.
- Proyecto anual.

Pudimos realizar una comparación de los hallazgos con la literatura existente y presentación de recomendaciones. Ya que, detectamos que las docentes sí se esfuerzan, esmeran y dedican tiempo de la jornada en el maternal a la expresión literaria, buscando o utilizando diversos recursos y estrategias para lograr la participación y el disfrute de los grupos en estos momentos, comprendiendo lo complejo que es trabajar este tipo de propuestas a edades tempranas y descubrimos que se encuentran en un proceso de

construcción, de trabajo y aprendizaje continuo; y es por ello que nuestro proyecto final estará orientado a fortalecer determinados emergentes que fueron suscitando a lo largo de la investigación:

- Capacitación docente o espacio de lectura compartido en vínculo a la literatura.
- El repensar el diseño de las planificaciones sobre propuestas de experiencias literarias como así también resignificar los espacios en los que se propiciarán estos momentos.
- Conocimiento y/o ampliación del repertorio literario que tienen a disposición en el espacio como así también el que cada una de las docentes podrá aportar.

Conclusiones

Como conclusiones generales y futuras líneas de investigación, podemos decir que nuestro trabajo significó un largo camino sinuoso, diverso, con obstáculos y grandes desafíos, hemos podido realizar una revisión teórica de conceptos, perspectivas, ideas en la que refrescamos y exploramos nuevamente la noción de literatura y su importancia en las primeras infancias. Hemos subrayado cómo la literatura enriquece la subjetividad infantil, amplía el vocabulario y fomenta el pensamiento crítico.

Logramos comprender nuestro objetivo conociendo la relación entre la planificación docente y la introducción a la literatura infantil. Mediante la investigación, identificamos la necesidad de mejorar las propuestas literarias y desarrollamos un proyecto de capacitación para las docentes, con el fin de fortalecer las experiencias literarias ofrecidas a los niños.

Reconocemos que la formación docente es un proceso continuo y que siempre hay nuevas perspectivas y recursos por descubrir en el campo de la educación y la literatura infantil. Por ello, es esencial que los docentes sigan capacitándose para asegurar que los niños tengan acceso a un mundo enriquecedor de palabras, imaginación y conocimiento.

Se sugiere realizar talleres de formación en servicio dentro del espacio para todo el personal en vínculo a las prácticas literarias. Para ello se organizará esta propuesta en tres instancias en las cuales se les ofrecerá diferente material teórico para leer y compartir sus ideas y reflexiones en torno a las siguientes cuestiones:

1. *¿Por qué brindar propuestas literarias en las primeras infancias?* Poder identificar, detectar, la importancia de la expresión literaria en los primeros años de vida; favorecer la ampliación del concepto teórico lite-

rario, lo que llevará a las docentes a enriquecer sus miradas en vínculo al significado.

2. *2- ¿Cómo realizar las planificaciones? ¿Qué se debe tener en cuenta al momento de seleccionar los textos literarios?* Aportes para diseñar las propuestas de enseñanza considerando los siguientes criterios: riqueza literaria/lúdica; variedad; relación con la edad de los niños/as; y el gusto personal de las docentes.
3. *3- ¿Cómo organizar el espacio para estos encuentros literarios?* Se invita a cada pareja pedagógica a reflexionar sobre la organización de sus salas en particular, y luego entre todas poder repensar en los demás ambientes del espacio.

Asimismo, se plantea en síntesis una propuesta significativa que involucra el trabajo con los diferentes ejes descriptos anteriormente en donde docentes, niños, niñas y familias sean partícipes de propuestas dinámicas, creativas, lúdicas.

- Proyecto de lectura temprana.
- Exploración de diferentes géneros literarios.
- Diversos talleres con familias: “*Compartir sus historias favoritas*”
- Descubriendo nuestro entorno
- Pequeños escritores/as.
- Resignificando el espacio.
- Viajando a través de los libros.
- Renovación de la variedad de libros en la biblioteca.

Bibliografía

- Bello, A. y Holzwarth, M.** (2008): Diseño curricular para la educación inicial / Dirección General de Cultura y Educación; coordinado por Elisa Spakowsky. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Devetach, L.** (2003): “La construcción del camino lector” en *Cuadernos de Iberoamérica. Escuelas que hacen escuela II. Los caminos de la palabra*. Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Díaz Rönner, M.** (2005): Cara y cruz de la literatura infantil (1ra reimpresión). Buenos Aires, Lugar Editorial.
- López, M. E.** (2021): *Nidos de lectura: desde la cuna*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Reyes, Y. (2019): *La poética de la infancia*. Córdoba, Comunic - Arte.

Soto, C. y Violante, R. (2016): *Experiencias estéticas en los primeros años de vida: reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós, Ciudad de Buenos Aires.

Posibilidades de comunicación a partir de la incorporación de múltiples lenguajes en el segundo ciclo del jardín La Ronda

GEORGINA BELLO

geobello@hotmail.com.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

GABRIELA SERPENTIELLO

gabyserpentiello76@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Esta presentación es un avance del Trabajo Final de la carrera Licenciatura en Educación en Primeras Infancias (FHUC-UNL) que indaga sobre las posibilidades de comunicación que ofrece la incorporación de múltiples lenguajes en las propuestas docentes en las salas del segundo ciclo del Jardín La Ronda (UNL), a partir de la experiencia del dispositivo lúdico estético La Lora Pandora, con el propósito de concretar instancias de reflexión y posibles prácticas de acción.

El mismo se focaliza en la experiencia de La Lora Pandora que es una creación del Colectivo Infancias Diversas presentado en el marco del Proyecto de Extensión de Interés Social de la Universidad Nacional del Litoral: “Creación colectiva de cuentos accesibles para el juego y la comunicación”.

Esta investigación se propone analizar el uso de los múltiples lenguajes de docentes y estudiantes del jardín a partir de la experiencia llevada a cabo, considerando el cuento caja La Lora Pandora como dispositivo metodológico para el análisis del uso de los múltiples lenguajes, teniendo como referencia la educación inclusiva respetuosa de las infancias en sus diversas condiciones del desarrollo y posibilitadora de la comunicación y del juego.

Entendemos que los lenguajes multimodales nos dan la oportunidad de ofrecer una variedad de recursos y habilidades para la representación, las interacciones y la construcción de conocimientos y sentidos. La significatividad que tiene lo que comunicamos a través de la mirada, la sonrisa, la postura, la intensidad de nuestra voz, son claves para regular y mejorar nuestra comunicación. (Ferrero & Martín, 2013)

Asimismo, consideramos central los aportes de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) y de las anticipaciones visuales en el ámbito escolar, dado que favorecen la comunicación total (Valdez, 2019). Éstas permiten a las infancias el desarrollo de los lenguajes múltiples y capacidad de comunicación, colaborando en la organización del pensamiento y de su mundo interior.

Palabras claves: lenguajes múltiples / comunicación / infancias/ educación inicial

Introducción

El interés por esta temática fue motivado por la historia de una alumna del Jardín La Ronda en el que nos desempeñamos –en adelante María- cuyas posibilidades de comunicación se encontraban limitadas por una condición sindrómica genética. María no sólo manifestaba dificultades a nivel de su *lenguaje expresivo*, sino que, además, no sabíamos cuánto de lo decíamos ella podía comprender: *lenguaje receptivo* (Valdez, 2019).

Por lo tanto, fue necesario resignificar y evaluar la posibilidad de ampliar los lenguajes disponibles para comunicarnos, manipulando imágenes, sonidos, gestos, canciones, objetos, etc. que se decidió implementar en el grupo total de concurrentes, de manera que todos y todas pudieran experimentar y vivenciar las posibilidades que se ofrecieron. Como sugiere Valdez:

“las formas de comunicación, los signos utilizados para la expresión y comprensión del mundo interpersonal, pueden ser muy diversos. De hecho, dentro de la perspectiva de la llamada “filosofía de la comunicación total” se alimenta de adoptar todo tipo de signo que haga posible la comunicación, ya que la herramienta privilegiada para la comunicación humana –el habla- no es necesariamente la más apropiada para todos los sujetos”. (Valdez, 2011: 32)

Por otro lado, abordamos el trabajo como una oportunidad para repensar nuestras prácticas con los alumnos y las alumnas, posibilitando la ampliación de nuestra capacidad de comunicación y la búsqueda diversa y flexible en los criterios de selección.

En el primer ciclo dentro de nuestro nivel, es muy común el uso de diversas y variadas estrategias como así también, recursos para ampliar la comunicación. Pero, podemos dar cuenta de que al pasar al segundo ciclo del Nivel (salas de 4 y 5 años) el uso de otros recursos expresivos en favor de una comunicación amplia y accesible se ven postergados por la utilización del lenguaje verbal casi exclusivamente.

“Es a partir del contacto, la actitud postural, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxias, etc., cuando el cuerpo cobra existencia. Si no existiera ninguna de estas manifestaciones, podríamos afirmar que no habría cuerpo en tanto soporte de la expresión y la comunicación”. (Calmels, 2011: 3)

Para Vygotsky, el concepto de actividad estaba muy relacionado con el de mediación. Podríamos decir que las herramientas, los utensilios, permiten la regulación y transformación del medio externo, pero también la regulación de la propia conducta y de la conducta de los otros, a través de los signos, que son utensilios que median la relación del hombre con los demás y consigo mismo (Rivière, 1984).

En nuestro contexto educativo tenemos la oportunidad de utilizar los múltiples lenguajes en favor de la comunicación, estableciendo nuevos desafíos, a partir del trabajo con los equipos interdisciplinarios independientes, externos a la institución (Terapia Ocupacional- Fonoaudiología – Psicología, etc.), quienes aportan sus experiencias y conocimientos. Estos equipos se suman según la necesidad del alumno o la alumna que lo requiera.

A partir del año 2018 una de las integrantes de este trabajo, inició su participación en el Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) de la Universidad Nacional del Litoral: “Creación colectiva de cuentos accesibles para el juego y la comunicación”¹, formando parte del Colectivo Infancias Diversas.

A partir de dicho proyecto se crea un objeto lúdico estético: caja cuento “La Lora Pandora”, que comienza a circular por diversas instituciones desde el año 2020. El Jardín La Ronda participó de esta experiencia utilizando los recursos que el cuento ofrece y poniendo en práctica todas sus posibilidades.

El presente trabajo pretende retomar y analizar las experiencias llevadas a cabo en el Jardín La Ronda, considerando el cuento caja La Lora Pandora como dispositivo metodológico para el análisis del uso de los múltiples lenguajes y teniendo como marco de referencia la educación inclusiva respetuosa de las infancias en sus diversas condiciones del desarrollo y posibilitadora de la comunicación y del juego (PEIS, 2019). Como se enuncia en el documento del PEIS, la búsqueda de materiales accesibles, en especial cuentos, y el acceso al tiempo y espacio propicios para detenerse en la tarea de contar, es parte del brindar a los/as niños/as oportunidades de desarrollo y aprendizaje, así como una apuesta a la salud colectiva. Esta tarea encuentra mayores dificultades en una época en donde prima la urgencia, el tiempo parece escurrirse (Bauman, 2008) y el detenimiento para el encuentro y el juego escasea. Este marco epocal se complejiza aún más cuando se trata de infancias en las que, la comunicación, el lenguaje, el procesamiento sensorial y el juego son dimensiones del desarrollo especialmente comprometidas.

1 En adelante se expresará como “La Lora Pandora” al Proyecto de Extensión de Interés Social de la Universidad Nacional del Litoral: Colectivo Infancias Diversas: “Creación colectiva de cuentos accesibles para el juego y la comunicación”.

Objetivos que se persiguen

El objetivo principal que se persigue con la presente investigación es indagar las posibilidades de comunicación que ofrece la incorporación de múltiples lenguajes en las propuestas docentes en las salas del segundo ciclo del Jardín La Ronda a partir de la experiencia de La Lora Pandora² durante el año 2021, con el propósito de concretar instancias de reflexión y posibles prácticas de acción.

Los objetivos específicos a los que se pretende arribar son los siguientes:

- Conocer los lenguajes que implementan las docentes y las valoraciones que tienen sobre sus usos y posibilidades en la sala con los niños y niñas en el segundo ciclo del Jardín “La Ronda”.
- Analizar la experiencia de la Lora Pandora en las salas de 4 y 5 años del Jardín La Ronda como dispositivo lúdico estético para incluir múltiples lenguajes atendiendo a la diversidad de infancias.
- Elaborar líneas de acción que orienten la concreción de un proyecto para fundamentar la incorporación de múltiples lenguajes para la comunicación en las salas de 4 y 5 del Jardín La Ronda.

Comunicación y lenguajes multimodales

El *proceso de comunicar* (Berlo, 1995) comprende varios elementos, un emisor con ideas, sentimientos, información y un propósito, un mensaje que se transmite con la intención de comunicar, un canal o medio cuya elección es muy importante para lograr el objetivo de comunicar, y por último el receptor, es decir el destinatario al cual debe llegarle el mensaje.

Ampliando este concepto nuclear entendemos desde Rivière (en Valdez, 2019), que la comunicación es una actividad intencionada o propositiva, donde lo intencional se refiere a algo que tiene un contenido y es significativo, ya que se realiza mediante signos.

Por otro lado, desde una perspectiva ontogenética, la comunicación se desarrolla desde los primeros tiempos del bebé en interacción con los otros, al decir de Valdez:

² Para saber más sobre el cuento caja La Lora Pandora, sus recursos y posibilidades dirigirse a la siguiente página web <https://www.unl.edu.ar/extension/lora/>

“Puede presentarse una fase *perlocutiva* de la comunicación prelingüística, que corresponde a los actos o expresiones que pueden tener un efecto en el observador (por ejemplo, la sonrisa o el llanto), una fase *ilocutiva*, que son los actos que se realizan para afectar al observador (por ejemplo, el gesto de señalar para pedir) y una fase *locutiva*, que tiene lugar al inicio de la comunicación mediante el lenguaje verbal”. (Valdez, 2012: 205)

En los contextos educativos, los lenguajes multimodales nos dan la oportunidad de ofrecer una variedad de recursos y habilidades para la representación, las interacciones y la construcción de conocimientos y sentidos. En esta dirección, Peirce (en Español, 2004) señala que los procesos semióticos implican la cooperación entre tres elementos -un signo, su objeto y su interpretante-. Esto abre la posibilidad de mirar el mundo, las interacciones y la comunicación que en él ocurren, desde una perspectiva que enlaza fenómenos biológicos y culturales.

Cuando se establece la comunicación se ponen en juego una variedad de recursos lingüísticos y no lingüísticos. Así, mientras que el primero necesita del lenguaje verbal, es decir palabras y signos, el segundo utiliza el cuerpo y la voz, transmitiendo actitudes, sentimientos y emociones.

Según Ferrero y Martín (2013), la significatividad que tiene lo que comunicamos a través de la mirada, la sonrisa, la postura, la intensidad de nuestra voz, son claves para regular y mejorar nuestra comunicación.

Asimismo, podemos dar cuenta que los múltiples lenguajes siempre están presentes dentro del acto comunicativo, colaborando, completándolo y generando interdependencia con la interacción verbal para la construcción de sentidos compartidos. Además, en el uso de los múltiples lenguajes la función emotiva prevalece ante la función referencial, donde inclusive varía según lo contextual y cultural. (Ferrero y Martín, 2013)

Herramientas y múltiples lenguajes para la comunicación

El habla se constituye en una herramienta privilegiada para la comunicación humana, aunque no siempre sea la más apropiada para lograr la comprensión, ni para todos los sujetos, ya que la comunicación es multimodal, y la expresión y comprensión se produce en y a través de un delicado tejido de signos verbales, gestuales, rítmicos-melódicos, visuales (Español, 2012). Desde esta perspectiva, la “Filo-

sofía de la comunicación total”, se promueve la inclusión de una amplia variedad de signos para potenciar la comunicación. (Valdez, 2019)

La incorporación de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) aplicado al ámbito escolar brinda posibilidades de especificación y ampliación del acto comunicativo, favoreciendo el desarrollo del lenguaje no verbal.

Estas formas de intervención educativa (SAAC) incluyen diferentes soportes, desde gestos naturales y señas hasta objetos en miniatura, fotos, dibujos y pictogramas. Estos son un conjunto organizado de elementos no vocales que sirven para comunicar, los cuales no surgen espontáneamente en el desarrollo, sino que se van adquiriendo mediante un aprendizaje deliberado. (Tamarit, 1993; Torres Monreal 2001, en Valdez, 2019)

Además, el trabajo con *anticipaciones visuales* puede aportar en favor de la comunicación total, ya que genera previsibilidad, seguridad y da tranquilidad a la hora de organizar diversas actividades, pudiendo anticipar acciones, situaciones, rutinas, personas y demás. Esta tranquilidad ayuda a organizar el pensamiento y el mundo interior y de esta manera favorecer las habilidades que se ponen en juego al momento de comunicar. (Benassi, Valdez, 2010)

Reflexiones finales

Por último, Bruner (1974) considera sobre el estudio del lenguaje infantil:

“en el caso del estudio del lenguaje infantil, conviene concentrarse en el uso, no en la forma, de su producción... el lenguaje no sería adquirido tanto como sistema formal de unidades y reglas de combinación, sino, como un instrumento para regular la actividad y la atención conjunta en el contexto de patrones de interacción ritualizada entre infante y cuidador. En este sentido, el lenguaje sería una extensión especializada y convencional de acción cooperativa” (Bruner, 1974 en Pérez y Español, 2014: 471).

En tal sentido, se vuelve imperioso investigar y mejorar los aspectos que enmarcan la comunicación total dentro del jardín de infantes. Esto lleva a dedicar especial atención e interpretación a las posibilidades comunicativas que cada ser humano particular posee valiéndose de los múltiples lenguajes propios, pero accediendo a otros ofrecidos y/o aprendidos en un entorno particular como es el jardín, lo cual nos lleva a pensar en que todas las infancias puedan incluirse en el acto comunicativo de enseñanza.

Bibliografía

- Alfonso, R y Girard, M.** (2013-2014): *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, nº 36-37, Editorial Universidad de Sevilla.
- Berlo, D.** (1995): *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Castorina, J. y Carretero M.** (2012): *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Español, S.** (2004): *Cómo hacer cosas sin palabras*. Madrid, Antonio Machado.
- Fébre, N.** (2004): *El lenguaje secreto del cuerpo. Cómo proyectar una imagen positiva*. Buenos Aires, Ediciones del Club.
- Ferrero, M. I. y Martín, M.** (2012): *¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico?* Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Pérez, D. y Español, S.** (2014): Intersubjetividad y atribución psicológica. En *Cognición social y lenguaje: La intersubjetividad en la evolución de la especie y en el desarrollo del niño*. Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pierce, C.** (1974): *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, Paidós.
- Valdez, D.** (2015): Ayudas para construir significados compartidos. Uso de materiales visuales en la intervención psicoeducativa en niños con trastornos del espectro autista. En: *Autismo: del diagnóstico al tratamiento*. Buenos Aires, Paidós.
- Valdez, D.** (2016): *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Paidós.
- Valdez, D.** (2019): *Autismo. Cómo crear contextos amigables*. Buenos Aires, Paidós.

Las prácticas en la formación docente y las formas de relación con el saber filosófico en la enseñanza

IVANA BUDNIEWSKI

iva1019@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El trabajo aborda una problemática que surge de la reflexión sobre nuestro acompañamiento en los espacios de formación didáctico-filosófica en el Profesorado en Filosofía (FHUC-UNL). En particular, abriremos algunas preguntas relacionadas con las formas en que se establecen las relaciones con el saber disciplinar filosófico en situaciones de enseñanza por parte de quienes transitan los espacios de la práctica docente. Es nuestro propósito identificar algunos desafíos y tensiones que se presentan en la disposición de los saberes filosóficos en un contexto no académico (universidad, cátedra, exámenes). Nuestra hipótesis es que cuando el eje del trabajo con los conocimientos filosóficos es atravesado por la situación de ser dispuesto como “contenido” a ser aprendido por otros, se presentan una serie de interpelaciones respecto del sentido, las formas, la problematicidad del saber de origen. Estas interpelaciones constituyen una problemática diversa y suponen otra forma de relacionarse con el conocimiento que la propia de la evaluación y trabajo académico a la que están habituados los y las estudiantes del profesorado. Abriremos algunos interrogantes referidos a estas diferentes relaciones con el saber para pensar las formas de reflexividad sobre los conocimientos que parecen propias del trabajo filosófico, intelectual orientado específicamente a la enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza / Filosofía / Formación Docente

Introducción

Una de las dimensiones que se presenta a la reflexión durante la práctica docente es la problemática propia de la transmisión de una práctica filosófica o un cuerpo de conocimientos que son o serán objeto de enseñanza. En este trabajo partimos del reconocimiento de ciertas problemáticas propias que plantea el trabajo sobre los saberes disciplinares filosóficos en las instancias de construcción metodológica de la práctica docente. En particular, nuestro abordaje parte de una reflexión sobre el acompañamiento en los espacios de formación didáctico-filosófica en el Profesorado en Filosofía (FHUC-UNL) y pretende considerar esta cuestión en relación con el problema específico de la formación docente universitaria. En este sentido, nuestro propósito es reconocer algunos desafíos y tensiones en las formas en que se establecen las relaciones con el saber disciplinar filosófico en situaciones de enseñanza e identificar las especificidades del trabajo filosófico para las construcciones metodológicas.

Las prácticas docentes: ¿nuevos desafíos para pensar el saber filosófico disciplinar?

Las prácticas docentes se ubican hacia el final de la carrera y suponen un ejercicio complejo de conceptualizar y atribuir sentido a lo que se pretende hacer al enseñar filosofía o propiciar un aprendizaje filosófico. El trabajo de construcción metodológica exige un proceso reflexivo que permita explicitar concepciones propias sobre cómo se entiende el qué (qué es filosofía, qué es una práctica filosófica) y que articule de forma consecuente las decisiones didácticas y filosóficas que dan forma a las propuestas de enseñanza concretas (propuestas metodológicas, planificaciones). Uno de los interrogantes que se plantean en las instancias de acompañamiento a los procesos de prácticas docentes es el referido a las relaciones que mantienen los y las estudiantes con el saber disciplinar filosófico cuando deben disponerlo en situaciones de enseñanza.

Para empezar a considerar esta cuestión, es importante aclarar que no planteamos el problema desde una preocupación exclusivamente centrada en el método, es decir, no creemos que se reduzca a una implementación de estrategias o técnicas que permitan “trasladar” el saber filosófico a otros contextos que no sean los propios del conocimiento académico. Ha sido una conquista en el campo de la Didáctica de la filosofía el instalar la problemática de la enseñanza como un problema es-

pecíficamente filosófico, y a esta concepción suscribimos. Tampoco situamos esta indagación en las claves que supone pensar el problema de la “transposición didáctica” en los términos que la planteó Chevallard y que habilitó particulares tratamientos en los ámbitos de las didácticas de las distintas disciplinas. La particularidad de nuestro planteo es que consideramos este problema en relación con la pregunta por la formación y sus matrices. ¿Cuáles son las lógicas de trabajo con el conocimiento filosófico que se incorporan durante la formación académica? ¿Cómo inciden las condiciones en que se construyen y evalúan los conocimientos académicos en los modos de concebir la práctica filosófica y la práctica de enseñanza filosófica en particular?

En primera instancia, reconocemos que la formación docente universitaria ofrece una sólida base disciplinar que sustenta una práctica de trabajo riguroso con los textos dentro de los cánones del ejercicio de la filosofía en la esfera académica. Ahora bien, como han analizado diversos autores (Cerletti y Couló, 2020b; Colella, 2020) la formación no solo transmite explícitamente ciertos conocimientos o habilidades para el trabajo filosófico, sino que “forma” de manera implícita bajo ciertas lógicas que estructuran las posibles formas de relacionarse con el conocimiento. En este sentido, nuestra observación es que si bien se propician diferentes instancias de apropiación crítica del saber disciplinar durante la formación, las modalidades de evaluación y exposición pública del conocimiento filosófico (exposiciones orales, exámenes finales, instancias de comunicación académica, etc.) presentan una orientación mayormente individualista respecto al aprendizaje y el conocimiento y poca permeabilidad a habilitar otros procesos de interrogación e interpelación acerca de esos saberes que no sean los propios del trabajo intelectual con fines académicos.

Estas características responden, en las distintas orientaciones que pueden adquirir los trayectos universitarios de formación, al modelo de formación docente de inspiración académica. Couló presenta a esta orientación academicista como un modelo en el que “*las buenas prácticas derivarían por sí mismas de la formación disciplinar*” (Cerletti y Couló: 2020a: 10). Subyace a esto el supuesto de que la filosofía es su propia didáctica, esto es, que si alguien adquiere una sólida formación en filosofía también está preparado para enseñarla. En esta posición muchas veces se entiende la formación principalmente como la transmisión de un corpus de contenidos y procedimientos disciplinares legitimados (el canon filosófico). También se privilegian las clases con carácter expositivo y se establece lo “escrito” como lugar de lo filosófico (textos leídos, textos explicados, producciones textuales que se evalúan) (Ibídem: 11-12).

A partir de estos aportes, intentaremos identificar algunos desafíos y tensiones que se presentan en las prácticas docentes, como instancias en las que la disposición de esos saberes filosóficos ya no se circunscribe exclusivamente a tareas del ámbito académico (exponer/explicar oralmente, escritura de trabajos académicos en los distintos géneros discursivos y en las formas de comunicación especializadas, etc.). Nuestra hipótesis es que cuando el eje del trabajo con los saberes y los conocimientos filosóficos es atravesado por la situación de ser dispuesto como “contenido” a ser aprendido por otros, se presentan una serie de interpelaciones respecto del sentido, las formas, la problematización del saber de origen que constituyen una problemática diversa y suponen otra forma de relacionarse con el conocimiento que la propia de la evaluación y acreditación académica a la que están habituados los estudiantes.

En este sentido, es importante destacar que en los trayectos de la práctica docente, y más precisamente en los que se orientan a la enseñanza en la escuela secundaria, los y las practicantes suelen recuperar un sentido problematizador e interpelador para la enseñanza de la filosofía. Cuando se explicitan las concepciones acerca de la naturaleza de la filosofía que se intentan plasmar en las propuestas de enseñanza, predominan las declaraciones acerca de su carácter cuestionador y su capacidad de desnaturalizar e interpelar nuestras experiencias, saberes y prácticas. Los desafíos que se suscitan en las primeras instancias de construcción metodológica de la práctica docente son diversos. En primer lugar, suelen presentarse ciertas tensiones entre aspectos de fundamentación y coherencia de las propuestas metodológicas en función de las intencionalidades de la enseñanza de la Filosofía asumidas por cada practicante. Aunque se propongan intencionalidades críticas al fundamentar la propuesta de enseñanza, para la construcción metodológica se recurre a lo más conocido e incorporado en la formación: en muchos casos predominan las estrategias expositivas o las consignas de escritura y exégesis de diversos textos (fuentes o bibliografía secundaria). En segundo lugar, es cierto que el trabajo intelectual supuesto en la planificación de exposiciones pone la mayor actividad cognitiva en los términos individuales en que se ha ejercitado durante la formación. Quien investiga, vuelve a los textos fuente y a la bibliografía crítica del área del saber filosófico que le corresponde abordar es el o la practicante. Si bien mantenemos la absoluta necesidad de un trabajo intelectual riguroso sobre los saberes disciplinares, identificamos ciertos condicionamientos para disponer esos saberes más allá del dominio individual, es decir, para disponerlos en situaciones de enseñanza donde entra en juego la pregunta sobre cómo propiciar la interpelación y el aprendizaje “filosófico” en otros y no solo la escucha o recepción de una explicación, por más elaborada, audaz, creativa y rigurosa que esta sea. En tercer lugar, en situaciones de aula que observamos durante las prácticas

docentes identificamos -en algunos casos- cierta dificultad para ejercitar y acompañar espacios de diálogo, en los que las intervenciones de los y las estudiantes puedan ser registradas, profundizadas o puestas significativamente en relación con los conocimientos por parte de quienes tienen un dominio mayor de la lógica y contenidos del campo disciplinar. Consideramos, en este sentido, que muchas de las prácticas de evaluación, de escritura y de exposición son ejercitadas y acreditadas de manera individual durante la formación, aunque los propios estudiantes en algunas ocasiones den cuenta -por fuera de las instancias concretas en que son evaluados- de ciertos procesos y pensamientos que no fueron pensados en solitario sino con otros. “Veamos cómo redactar cada una el trabajo para que no se note que lo pensamos juntas”, escuchamos decir a una estudiante acerca de estas instancias en que -si hay procesos compartidos de pensar y aprender- estos no pueden transparentarse en una lógica de evaluación que mantiene una orientación individualista. ¿Qué lugar tiene el diálogo, el pensamiento con otros y otras en los procesos en que el conocimiento se construye durante la formación?

Desde nuestra perspectiva, la relación con el conocimiento filosófico para la enseñanza implica un reposicionamiento respecto de esos saberes originalmente aprendidos en la formación académica. El y la estudiante-practicante están habituados a un trabajo personal, individual, expositivo, principalmente orientado al dominio de los géneros discursivos académicos (con el carácter intelectual y crítico que estos demandan). Las formas en que afrontan en la formación la consideración de los contenidos y el modo en que se adecúa el trabajo con el conocimiento a las prácticas discursivas propias del ámbito universitario se incorporan como formas prioritarias de relacionarse con los conocimientos. En este sentido, consideramos que en los espacios de formación didáctico-filosófica se abren otras interpelaciones respecto a cómo disponer esos saberes en otros contextos (los de enseñanza, en particular) sin perder la rigurosidad, pero con el gran desafío de pensar -desde otro lugar- el carácter desnaturalizador y de interpelación que es propio de lo filosófico y cómo propiciarlo en el aula. En este sentido, creemos que se trata de establecer otro vínculo con sus propios saberes y con el saber disciplinar para propiciar la interpelación y la búsqueda filosófica en otros.

Consideraciones finales

Consideramos que el trabajo filosófico en la enseñanza requiere del ejercicio de formas de reflexividad sobre los conocimientos diferentes a las propias de la cons-

trucción académica de esos saberes. En los espacios de formación didáctico-filosófica también se requiere de una metareflexión sobre las formas en que se han construido a lo largo de la formación esos conocimientos y un reposicionamiento para afrontarlos en la nueva situación de pensarlos para la enseñanza. Esto último implica siempre decisiones de diverso orden y la construcción de criterios propios del y la practicante acerca de qué concepción de la filosofía orientará la enseñanza y -el mayor desafío- para el que no hay métodos eficaces ni recetas: cómo trabajar con los saberes para que sean ocasión de que otros se interroguen, se los apropien y los resignifiquen en un sentido filosófico.

Bibliografía

- Cerletti, A. y Couló, A. (Orgs.)** (2020a): La filosofía en la universidad. Entre profesores e investigadores. Buenos Aires, Noveduc.
- Cerletti, A. y Couló, A. (Orgs.)** (2020b): La formación docente universitaria en Filosofía. Buenos Aires, Noveduc.
- Colella, L.** (2020): La enseñanza de la filosofía en Argentina: de la consolidación de un campo especializado a los bordes de la institucionalidad. Revista Paideia N° 115, pp. 107-118.

Estrategias socioeducativas en educación primaria durante la pandemia 2020, un estudio desde la carrera Licenciatura en Trabajo Social

SOL FERREYRA

ferreyrasolo6@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

BIANCA VIDOLINI

biancaavidolini15@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

CECILIA ODETTI

codetti@fhuc.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Esta ponencia es un avance de la tesina de grado de la Licenciatura en Trabajo Social (FCJS/FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral que analiza las estrategias de intervención socioeducativas de los docentes de nivel primario en el contexto de pandemia de covid-19 en el año 2020. El trabajo de campo se realizó en una escuela de la ciudad de San Cristóbal -provincia de Santa Fe. Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a cinco docentes que permitieron indagar en las propuestas que generaron para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje en el primer año de la emergencia epidemiológica, las problemáticas y obstáculos que atravesaron. Se destacó el trabajo docente en este contexto con una intervención contextualizada y la reconfiguración en el sostenimiento de los vínculos pedagógicos. Ello implicó un compromiso ético-político con los estudiantes y sus familias, expresado en las propuestas diseñadas, de carácter creativo, orientadas a lograr la continuidad de los alumnos y evitar la deserción frente a dificultades propias del contexto. Los docentes pensaron acciones que les permitieron aproximarse a la realidad de las familias y, de este modo, abordar los conocimientos propios del nivel.

Palabras clave: Estrategias socioeducativas / Educación Primaria / Pandemia

Introducción

En esta ponencia se presenta un estudio sobre las estrategias socioeducativas en educación primaria durante la pandemia por Covid-19, realizada en el marco de la tesina de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional del Litoral, carrera compartida entre la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y la Facultad de Humanidades y Ciencias. Se sostiene que el trabajo de los docentes implicó un compromiso ético-político con los estudiantes y sus familias, expresado en las propuestas diseñadas.

El objetivo general en la investigación es analizar las estrategias de intervención socioeducativas de los docentes de nivel primario en el contexto de pandemia de covid-19, durante el año 2020 en una escuela de la ciudad de San Cristóbal. De esta manera, se pretende conocer, desde la particularidad de esta institución, las propuestas que generaron para sostener las trayectorias de sus estudiantes, los obstáculos que atravesaron y las formas de afrontarlo en el territorio.

Se entiende a la intervención socioeducativa como

“(…) una acción social que involucra diversos actores, estrategias, escenarios, modos de intervención, niveles de incertidumbre, etcétera, y que sobre todo lleva implícita la intencionalidad de transformar una determinada circunstancia, dinámica o realidad, lo que remite a proyectos de sociedad”. (Gómez y Alatorre, 2014: 2)

En este caso, se centra en aquellas acciones de los docentes que pensaron e implementaron diferentes estrategias para garantizar la educación primaria.

Para llevar a cabo este trabajo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco docentes (D1, D2, D3, D4 y D5)¹ que trabajaron en la escuela en el año 2020. Se diseñó una guía de preguntas para orientar la conversación con los actores y durante la misma emergieron otras cuestiones significativas que no se habían considerado inicialmente.

Para esta ponencia, en primer lugar, se aborda a la pandemia entendida como más que un telón de fondo, dado su influencia en la vida cotidiana de los actores, en la lógica de funcionamiento de las instituciones educativas y de los sujetos que las habitaban, generando otras prácticas y, en algunos casos, modificando las ya existentes. En segundo lugar, se exponen algunos temas desde las voces de las entrevistas.

¹ Se aclara que los cinco entrevistados son profesores de educación primaria, cuatro mujeres y un hombre.

tadas referidos a la forma que adoptó el trabajo docente y cómo procuraron construir y sostener los vínculos pedagógicos en esta intervención contextualizada.

La pandemia, más que un telón de fondo

En un contexto marcado, según Kessler y Benza (2021), por la fragilidad política y social resultado de las experiencias posneoliberales en América Latina, la pandemia Covid-19 fue un acontecimiento que conmovió y afectó la vida social. El 15 de marzo del 2020 se produce el cierre total de las instituciones educativas de todos los niveles, momento donde comienza la incertidumbre sobre los procesos de enseñanza y aprendizajes que continuaban anclados en un formato presencial.

El escenario de la pandemia estuvo atravesado por una multidimensionalidad (García, 2011), aspecto que resalta la complejidad de este fenómeno. Sostener, acompañar, sobrellevar, estar, dar oportunidades, todas estas acciones fueron las que posibilitaron a los estudiantes continuar en la escuela, al mismo tiempo que permiten ver las particularidades que adoptó el proceso educativo en este contexto.

Kessler y Benza (2021) explican diversas formas en las que se produce el impacto en el campo educativo. En primer lugar, el incremento de la deserción y el retroceso en términos de inclusión educativa. En segundo lugar, el aumento de la fragmentación y la desigualdad en la calidad educativa. En tercer lugar, para estos autores la no concurrencia a las instituciones tendrá un “efecto cicatriz” en el desempeño educativo y en las oportunidades laborales futuras especialmente de los sectores más vulnerables.

Anderete Schwal (2021) plantea que existen diversas variables que afectaron la continuidad educativa, tales como, el tiempo disponible de los padres para ayudar a sus hijos, la tecnología existente en los hogares, los recursos pedagógicos de los docentes, las posibilidades de las escuelas, entre otras variables que condicionan la posibilidad de enseñar en tiempos de cuarentena. Lo anterior permite entender que los problemas complejos requieren de respuestas igual de complejas, siendo los docentes actores fundamentales.

La educación primaria durante la pandemia se llevó a cabo en un contexto de desigualdades que, al mismo tiempo, profundizó y generó otras. Para Anderete Schwal (2020), más allá de la voluntad de los actores de mantener la comunicación con los estudiantes y familias mediante las tecnologías digitales, la educación en pandemia fue posible para algunos sectores. Mientras que para otros fue más difícil, ya que para continuar con las clases en los hogares se requiere de una multiplicidad

de condiciones espacio temporales y capitales que en términos de Bourdieu (1997; Gutiérrez, 2005) configuran el espacio familiar en relación a la escuela.

En una escuela primaria, voces de docentes en pandemia

El contexto vivido exigió a los actores escolares aprender desde lo inesperado y poner en tensión aquello que ya se realizaba. En este sentido, la pandemia puso a prueba la capacidad de los docentes y requirió de repensar la profesión para crear otras formas de dar respuestas. Esto se evidenció en las diferentes situaciones que requerían de una intervención contextualizada, por ejemplo, en los casos que las familias no tenían acceso a las tecnologías digitales, los docentes diseñaron estrategias que en el marco de este trabajo denominamos de intervención socioeducativas. Estas suponen comprender a los docentes como actores sociales (Gómez y Alatorre, 2014). Pensar en los docentes como actores sociales implica entenderlos relacionamente en un campo social, en este caso el educativo, definido por el capital cultural que está en juego. Sus estrategias están condicionadas por su posición que involucra la posesión de los capitales por los cuales se juega y movilizan los procesos de lucha (Bourdieu, 1997).

A continuación, se recuperan algunos fragmentos de las entrevistas que posibilitan reconocer las estrategias concretas y tomas de posición de las docentes frente a las situaciones vividas.

En cuanto a las posibilidades de las familias y la posesión de determinados capitales se identifican una serie de condicionamientos que influyeron en las posibilidades de las familias de continuar con la educación en casa. Estos condicionamientos refieren a la distribución desigual del capital cultural y económico en el espacio social (Bourdieu, 1997) donde la escuela también forma parte. Así, los docentes reconocen las desventajas preexistentes, situación que dificultó la comunicación con los dispositivos digitales. Frente a esto, toman la decisión de visitar a las familias: “(...) en el 2020 había familias que no tenían nada para comunicarse. ¿Y ahí qué hice yo al respecto? He ido a las casas, a los hogares de las familias. (...)” (D1).

Teniendo en cuenta la Resolución N° 106/2020 (MEN) y la Circular N° 09/2020 (MEPSF), se confeccionaron materiales pedagógicos en formato papel. En esta escuela, se decidió que cada quince días los docentes tenían que asistir para entregar las propuestas a las familias. No obstante, muchas familias no concurrían a los establecimientos educativos: “(...) al principio íbamos nosotros a la escuela y la familia no iba prácticamente” (D1).

Frente a esto, a partir de abril del 2020 consensuaron entregar los módulos alimentarios² el mismo día que las propuestas pedagógicas. Allí notaron que las familias comenzaron a acercarse más seguido. En sus palabras, “(...) empezamos a dar los bolsones de alimentos cada 15 días. Como le dábamos ahí el bolsón de alimentos (...) a los padres no les quedaba otra que ir a la escuela a buscar porque necesitaban los alimentos” (D1).

En este marco, los docentes se consideran actores sociales que desarrollaron propuestas creativas para lograr la continuidad de los estudiantes y evitar la desertión frente a dificultades propias del contexto. Pensaron acciones que les permitieron aproximarse a la realidad de las familias y, de este modo, abordar los conocimientos propios del nivel involucrando a todos sus miembros. Esto es un emergente de la escolarización primaria en pandemia, dado que no se centra en el niño/a en la escuela, sino que se aborda de manera más explícita en relación con su contexto y familia, generando formas de circulación y producción del conocimiento, y otras articulaciones sobre la base del reconocimiento de aquello que es posible.

Se detallan algunas actividades relacionadas a cómo recrearon las efemérides y las propuestas de trabajo con las familias, en las cuales las áreas especiales tuvieron una presencia fundamental:

“(...) en jornada ampliada también mandábamos actividades, (...) hacían trabajos manuales, títeres o hacer arroz con leche en la casa con la familia (...)” (D3); “(...) les mandamos semillas, (...) yo las agrupe en bolsitas las semillitas a cada uno, les puse achicoria, les puse lechuga y las abroche” (D5); “(...) Se hizo un tatetí chiquito para que después puedan interactuar con la familia y trabajar, buscábamos cosas para que hagan con los padres y que al mismo tiempo puedan utilizarlo para pasar tiempo en pandemia” (D4).

En estos relatos se reconocen las acciones que asumieron para mantener la vinculación con las familias y, a través de ello, continuar enseñando. Se manifiesta interés por los otros, sosteniendo el proceso más allá de los obstáculos. Por eso, en la experiencia de la educación en pandemia, como en la educación en general, es fundamental el dominio de los saberes especializados y el compromiso social (Alliaud y Vezub, 2012), articulando las necesidades del contexto y de los sujetos con el conocimiento que se considera prioritario enseñar.

2 Se instrumenta el armado y entrega de bolsones en la Circular N° 8 (1 de abril del 2020) del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

En este sentido, se recupera la noción de vínculo pedagógico en el cual se encarnan las disposiciones de enseñar y aprender, relación que implica necesariamente la circulación de un conocimiento (Filpe, 2022). En la pandemia tuvo que configurarse y sostenerse en un contexto nuevo y extraño mediado por pantallas. Al respecto, D1 expone la necesidad de conectarse afectivamente para acercar las propuestas pedagógicas: “el tema del vínculo afectivo, que era tan importante para ellos que eran tan chiquitos, se perdió porque era a través de una pantalla, o la voz, o nada”. Esto fue parte de una estrategia por humanizar el contacto con sus estudiantes, considerando que *“los vínculos pedagógicos se construyen, no ocurren por generación espontánea”* (Guerrero Tejero y Guerrero Tejero, 2020: 8).

En este contexto era prioritario fortalecer el contacto con los niños/as y acompañarlos para que puedan aprender. Esto es una recurrencia que se observa en todas las entrevistas y lo expresan de la siguiente manera:

“Uno siempre trató de mantener el vínculo con la familia y el alumno” (D1); “No perder el contacto con los chicos, ese era mi objetivo (D2); Hasta visitas domiciliarias hicimos” (D3); “No importa tanto lo que hagan, (...) sino que estén bien los chicos” (D4); “Hay una mamá que por ejemplo me llamaba a las 11 del sábado (...) se había hecho un desfasaje, (...) pero por lo menos nos tienen en cuenta” (D5).

En sus palabras emerge la necesidad de mantenerse comunicados y centrarse en el bienestar de los niños. Se reitera la estrategia de ir a la casa de las familias cuando no fue posible hacerlo por medio de tecnologías digitales.

Reflexiones finales

Se identifica que las estrategias de intervención socioeducativas estuvieron signadas por la incertidumbre que se expresan en las preguntas de las docentes referidas a cómo llevar adelante su tarea. Pero esta incertidumbre no paralizó sus iniciativas, abrió paso a generar otras condiciones de trabajo, conocer a sus estudiantes y sus familias en el ámbito de su hogar para pensar en construir vínculos que los habiliten y propicien la enseñanza.

Durante el 2020 primaron las medidas de aislamiento social que desafiaron al equipo docente en sostener de otra manera -hasta el momento no conocida- la educación de las infancias. Por lo tanto, reconocer el trabajo de docentes de educación primaria, es parte del reconocimiento que primero hicieron como comunidad edu-

cativa, a partir de decisiones que ponderaron la situación de las familias, los obstáculos que enfrentaban y en pos de ello diseñar alternativas para acercar las propuestas y realizar un seguimiento más personalizado en un contexto de aislamiento.

Las acciones fueron guiadas por el compromiso con su tarea y con los demás, aspecto que da lugar a pensar en términos de estrategias de intervención socioeducativas, objeto de análisis de esta investigación que se encuentra en curso.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Vezub, L.** (2012): El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, Vol. 12, N° 37, pp. 927-952.
- Anderete Schwal, M.** (2020): Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación* 4, pp. 5-10.
- Anderete Schwal, M.** (2021): ¿Seguimos educando? El programa oficial de educación durante la pandemia y sus efectos en un contexto de segregación educativa. *Itinerarios Educativos* N°14, pp. 45-56.
- Bourdieu, P.** (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- Filpe, A.** (2022): El vínculo pedagógico como lenguaje de posibilidad. Reflexiones en estos tiempos ¿pospandémicos? *X Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Projectuales*. La Plata, UNLP.
- García, R.** (2011): Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 1, pp. 66-101.
- Gómez, N. E. y Alatorre, F.** (2014): La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica* N° 43, pp.01-17.
- Guerrero Tejero, N. I. y Guerrero Tejero, I. G.** (2020): Docencia y vínculos pedagógicos con la sociedad: experiencias de una comunidad durante la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* vol. L, N° Esp., pp. 263-270.
- Gutiérrez, A.** (2005): *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba, Ferreyra.
- Kessler, G. y Benza, G.** (2021): *La ¿nueva? Estructura social de América Latina. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ministerio de Educación Nacional** (2020): Resolución N° 106/2020 <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe** (2020): Circular N° 08/2020 y 09/2020.

Enseñanza de la ortografía en primer año del nivel secundario: legislación, propuestas didácticas y representaciones docentes

RITA KURTH

ritatkurth@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La presente ponencia expone parte de los resultados obtenidos en el desarrollo de la Tesis de Maestría titulada “Tratamiento del contenido ortografía en primer año del nivel secundario: legislación, propuestas de aulas de lengua y representaciones docentes (Santa Fe, 2021)”¹, en el marco de la Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL). El trabajo se centró, por un lado, en la indagación del lugar del contenido ortografía en los diseños curriculares nacionales y provinciales, y además en las planificaciones y programas para primer año de quince escuelas secundarias de la ciudad de Santa Fe. Por otro lado, se describieron las concepciones docentes en lo que respecta a planteamientos didácticos, enfoques, metodologías, prácticas evaluativas y recursos seleccionados para la enseñanza ortográfica. Por último, se examinó la incidencia de las representaciones docentes en la configuración de “buenas prácticas” (Gerbaudo, 2011) y/o la presencia de “obstáculos epistemológicos” (Camillo- ni, 1997) y “obstáculos ideológicos” (Gerbaudo, 2011) en el abordaje de la ortografía en primer año del nivel secundario.

Palabras clave: ortografía / enseñanza / legislación / representaciones docentes

1 Directora: Dra. Micaela Lorenzotti (UNL). Co-directora: Dra. Lucila Santomero (UNL).

Introducción

La preocupación respecto de la enseñanza de la ortografía no es una cuestión novedosa ni circunscrita únicamente al espacio escolar. Por el contrario, tiene trascendencia social y el tema es presentado con frecuencia en los medios masivos de comunicación, en los que se suele exponer la cuestión de los errores ortográficos como una problemática tanto de estudiantes como de docentes de las aulas argentinas de todos los niveles educativos (Silva, 2020). Asimismo, es poco habitual que se cuestione la validez o necesidad de la enseñanza de la ortografía, puesto que la importancia que se le otorga a su dominio excede el marco escolar.

El propósito de nuestra investigación fue abordar el tratamiento del contenido ortografía en “aulas de lengua” (Gerbaudo, 2006, 2011, 2013) de primer año del nivel secundario de la ciudad de Santa Fe. El trabajo se basó en un diseño que parte de una metodología de carácter cualitativo e interpretativo, en la que se combina la labor de rastreo, sistematización y actualización bibliográfica con el trabajo de campo etnográfico.

En un primer momento, se revisaron documentos curriculares nacionales y provinciales a los efectos de delinear el lugar otorgado al contenido ortografía en la Ley Federal de Educación (1996), en adelante LFE, y la Ley de Educación Nacional (2006), en adelante, LEN.

En un segundo momento, se analizaron quince planificaciones anuales de primer año correspondientes a escuelas secundarias santafesinas. Nuestro objetivo fue, por un lado, cartografiar los desplazamientos y coincidencias entre estas propuestas y los documentos oficiales en torno de la enseñanza de la ortografía y, por otro lado, analizar el tratamiento de este contenido en dichas planificaciones.

En un tercer momento, a partir de las entrevistas a los profesores autores de las planificaciones, reconstruimos sus representaciones, creencias y percepciones respecto de la ortografía y el valor que le conceden, junto a las posibilidades de enseñabilidad que consideran tiene este contenido. Por último, describimos la incidencia de dichas representaciones en la configuración de “buenas prácticas”, a la vez que rastreamos la presencia de “obstáculos epistemológicos” y “obstáculos ideológicos” en las propuestas didácticas desplegadas por los docentes.

Desarrollo

La delimitación del objeto ortografía supone, en principio, franquear aquellas nociones que lo circunscriben a un mero conjunto de reglas. Si bien su carácter

normativo es innegable, es una parte de la gramática que se articula con otros subsistemas como el de los signos de puntuación o el de los diacríticos, entre otros (Camps, *et al.*, 1990; RAE y ASALE, 2010). Además, asegura la transmisión no ambigua de los enunciados, puesto que unifica las variedades orales y conserva el acervo histórico de cada lengua (Cassany, 1994; Avendaño, 2009; RAE y ASALE, 2010).

En cuanto al subsistema de puntuación del español, aunque se vincula con la prosodia, no puede restringirse a la reproducción de las pausas y entonaciones propias de la oralidad. Por el contrario, los signos de puntuación organizan la información textual atendiendo, por un lado, a las restricciones genéricas y, por otro, a las elecciones y el estilo de quien escribe (Cassany, 1999; Figueras, 2001; Raventos, 2006, 2012; RAE y ASALE, 2010; Milan, 2016). Estas dimensiones proyectan el sistema de puntuación en los niveles sintáctico, semántico y pragmático.

Abordar la enseñanza de la ortografía en el marco escolar supone revisar las concepciones docentes acerca de este objeto disciplinar ya que, consideramos, estas representaciones son constructos que subyacen en el “actuar docente” (Cicurel, 2023 [2011]) y, por lo tanto, configuran los fundamentos teóricos y epistemológicos desde los que se enseña. Por ello, nuestro interés se orientó hacia la revisión de los “credos teóricos” (Gerbaudo, 2013) de los profesores respecto del objeto ortografía.

En el cotejo de las definiciones de ortografía circulantes con las percepciones de los docentes entrevistados, advertimos que los profesores destacaron el aspecto normativo de la ortografía y de regulación de la escritura, y resaltaron que su aprendizaje facilita una adecuada inserción social de los estudiantes en el ámbito laboral y de los estudios superiores. En este sentido, esta restricción del contenido ortográfico a un mero conjunto de reglas puede obturar la interrogación y experimentación sobre la propia lengua, puesto que desconoce su lugar como componente representativo que vincula el nivel gráfico con estructuras lingüísticas complejas.

Con respecto a la formación en ortografía, los docentes señalaron, en la mayoría de los casos, que este contenido fue abordado, sobre todo, durante la escolarización primaria. Estas concepciones pueden contribuir a la deslegitimación del lugar de la ortografía en la escuela secundaria, al suponer que es un contenido perteneciente a un nivel de escolarización anterior. Incluso pueden impactar en las actividades que se propongan y reducirlas a ejercicios “recreativos” o con escasa complejidad en su resolución, que no generan una instancia de reflexión metalingüística e imposibilitan construir saberes significativos.

En lo que refiere a las formas de aprendizaje y enseñanza de la ortografía, el decir de los profesores expuso que, un gran número de ellos, adquirió conocimientos ortográficos con la mediación de un docente y a partir de métodos “tradicionales” o

“inductivos”, con prácticas mecanizadas y descontextualizadas, que proponen idéntico tratamiento didáctico para los diferentes fenómenos ortográficos.

Con respecto a las “buenas prácticas” de enseñanza, tanto en las planificaciones y programas analizados como en las expresiones de los docentes, advertimos el despliegue de propuestas áulicas que instalan la reflexión metalingüística y el abordaje desde la gramática como ejes vertebradores.

Como posibles “obstáculos epistemológicos”, consideramos que priorizar actividades lúdicas o que solo se constituyen como juegos de palabras sin instalar la reflexión sobre los distintos aspectos lingüísticos, puede cristalizar ideas inadecuadas acerca del uso y función de la ortografía. Un grupo de entrevistados afirmó que plantea este tipo de ejercicios como una forma de vencer el aburrimiento y la apatía que perciben en los estudiantes frente a este contenido. Teniendo en cuenta que las representaciones sobre el objeto disciplinar legitiman el aparato conceptual y pedagógico-didáctico que los profesores despliegan en las aulas, asumir que un contenido resulta tedioso o provoca fastidio a la totalidad del estudiantado, sin evaluar los contextos o las propuestas que se realizan en torno de este, constituye un “obstáculo ideológico”. De esta forma, impide que los docentes cuestionen por qué enseñan ortografía, de qué manera lo hacen y cuáles son las dificultades que pueden presentarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo que refiere al lugar asignado al contenido ortografía en los documentos curriculares del área de Lengua, la LFE lo mencionaba entre los Contenidos Conceptuales y Procedimentales propuestos para la EGB3, aunque su tratamiento era acotado y fragmentario, asociado a la noción de error y desvinculado de los demás saberes sugeridos para estos años de escolaridad. En algunos de los programas abordados se observaron resabios de esta Ley, específicamente la tripartición de los contenidos en Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales; el empleo de propuestas editoriales enmarcadas en la LFE y la pervivencia del denominado “enfoque comunicativo”. En cuanto a la LEN, el tratamiento de la ortografía se diversifica y desarrolla con mayor amplitud, principalmente en los NAP para Ciclo Básico (2011). Las planificaciones analizadas recuperan las sugerencias de la LEN de manera desigual, pero ninguna lo hace en forma completa.

Conclusiones

En el desarrollo de la tesis, fundamentamos la alfabetización ortográfica en el nivel secundario. En primer lugar, la alfabetización tiene límites temporales difu-

sos, ya que se adquieren saberes sobre la escritura —entre los que se encuentran la ortografía y la puntuación— a lo largo de toda la vida. En segundo lugar, la construcción de conocimientos ortográficos involucra aspectos cognitivos y sociales complejos, vinculados a la metacognición y la resolución de problemas y, por lo tanto, requiere que el estudiante pueda incidir en los procesos de composición escrita y analizar sus propios errores mientras escribe, acciones que pueden realizarse, sobre todo, a partir del nivel secundario.

Como hemos ya indicado, en nuestra investigación pretendíamos responder al interrogante acerca de qué es enseñar y qué es aprender ortografía para los docentes, qué clase de conocimiento creen que es el ortográfico, deconstruyendo las prácticas áulicas afines a este contenido. La intención del trabajo, por otro lado, no fue desestimar la forma en que muchas veces se enseña ortografía. Por el contrario, se apuntó al análisis de las acciones didácticas de los profesores y a la recuperación de las buenas prácticas de enseñanza ortográfica que a diario se despliegan en las aulas de lengua.

Esas buenas prácticas, consideramos, están orientadas a la construcción de conocimiento ortográfico a partir de sus vínculos con la gramática, la sintaxis y la semántica. Asimismo, plantean la adquisición de saberes sobre el sistema de puntuación contemplando que no solo se relaciona con aspectos prosódicos, sino que opera en la macroestructura textual y puede exponer la postura de quien escribe, lo que habilita el trabajo desde una perspectiva pragmática. Las propuestas que, estimamos, tienen gran potencial didáctico aprecian los errores de los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje y propician su análisis lingüístico.

La construcción de saberes ortográficos, consideramos, exige su abordaje sistemático, además del despliegue de acciones didácticas que favorezcan el uso de estos conocimientos dentro y fuera de la escuela. Sostenemos, en este sentido, la necesidad de ofrecer al alumnado actividades orientadas a un aprendizaje razonado de la ortografía, que la vincule con los distintos niveles del sistema lingüístico.

Las concepciones docentes sobre la ortografía inciden también en las planificaciones que elaboran. Estas ideas y creencias constituyen la matriz a partir de la cual definen las metas u objetivos que se plantean, los criterios de selección y organización de los contenidos, las metodologías y orientación de las actividades que proponen, las formas e instrumentos de evaluación y los materiales educativos que se incluyen o descartan. A su vez, el quehacer docente se ve condicionado por la legislación vigente y las prescripciones relativas al proyecto educativo de cada institución. El análisis de los programas anuales que componen la muestra, en articulación con las propuestas curriculares nacionales y provinciales, revela que el lugar

otorgado a la ortografía es heterogéneo. Si bien los docentes sostuvieron que el contenido ortografía debe ser abordado en el nivel secundario por su valor e importancia, no todos los programas lo incluyen y desarrollan en profundidad.

La configuración del “currículum nulo” (Morzán, 2007) en relación a los saberes ortográficos que se observa en algunas de las planificaciones analizadas puede deberse, por un lado, a la escasa formación en didáctica de la ortografía que un alto número de entrevistados manifestó tener. Estos “vacíos” conceptuales dificultan la revisión de los enfoques teórico-metodológicos desde los que diseñan e implementan sus clases, además de provocar que recurran con frecuencia a la reproducción de propuestas de enseñanza publicadas en manuales escolares e internet. Por otro lado, las representaciones docentes que aluden a la ortografía como un conjunto de reglas, cuyo abordaje se efectiviza solo en el nivel primario tienden a deslegitimar su enseñanza en el nivel secundario e impactan en el tipo de actividades ofrecidas a los alumnos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje ortográfico, consideramos, requieren un docente que domine este contenido y pueda incidir en la apropiación progresiva del saber, contemplando el recorte y la perspectiva pedagógica con la que se desarrolla el proyecto didáctico, esto es, que se posicione como “autor del currículum” (Gerbaudo, 2006) y revise críticamente sus elecciones y decisiones en torno de lo que enseña en sus aulas.

Como cierre de la ponencia, sostenemos que indagar acerca de la enseñanza de la ortografía en la escuela secundaria es una tarea necesaria y valiosa, ya que supone aproximarse a posibles definiciones sobre este aspecto del sistema escrito del español y, además, a lo que cada docente considera que debe enseñar en relación con este objeto, cómo y por qué debe hacerlo.

Bibliografía

- Avendaño, F.** (2009): El sistema de escritura y las dificultades ortográficas. En Desinano, N. y Avendaño, F. (coords.) *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje: Enseñar Ciencias del Lenguaje (cara), Enseñar a enseñar Ciencias del Lenguaje (ceca)*. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Camilloni, A.** (comp.) (1997): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*, Buenos Aires, Gedisa.
- Camps, A.; Milian, M.; Bigas, M.; Camps, M.; Cabré, P.** (1990): *La enseñanza de la Ortografía*. Barcelona, Editorial Graó.

- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G.** (1994): *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.
- Cassany, D.** (1999): Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras. Revista del CILLAB*, (58) 21-54. https://www.academia.edu/7105161/Puntuaci%C3%B3n_investigaciones_concepciones_y_did%C3%A1ctica
- Cicurel, F.** (2023 [2011]): *El actuar docente en la enseñanza de lenguas. Interacciones y prácticas en el aula*. (Laura Estefanía, Trad.), Buenos Aires, El hacedor.
- Figueras, C.** (2001): *Pragmática de la puntuación*. Buenos Aires, Octaedro – EUB.
- Gerbaudo, A.** (2006): *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.
- (2011): *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral - Homo Sapiens.
- (2013): Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura. *Álabe*, 7.
- Milan, M. C.** (2016): Ortografía y puntuación en las prácticas de escritura en Desinano, N.; Sanjurjo, L.; Arbusti, M.; Milan, M. C.; Romanini, L. y Foresi, M. F. *La enseñanza de la lengua en la Escuela Media. Fundamentos y desafíos*, Buenos Aires, Homo Sapiens Ediciones.
- Morzán, A.** (2007): *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia, Ed. De la Paz.
- Raventos, M.** (2009): Cómo se escriben las palabras. En Giammateo, M. y Albano, H. (Coords.): *LENGUA. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- (2012). Léxico, gramática y ortografía en Giammatteo, M. y Albano, H. (coords.): *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Editorial Biblos.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española** (2010): *Ortografía de la lengua española*. Espasa. [Versión digital]
- Silva, M. L.** (2020): “De maestros, de ortografía, errores, control y poder” En *Diccionario Latinoamericano de la Lengua Española*, Universidad Nacional de Tres de Febrero. <http://untref.edu.ar/diccionario/>

La educación sexual en escuelas secundarias confesionales católicas. Estudios de dos casos en la ciudad de Santa Fe

OSCAR LOSSIO

olossio@hotmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARISOL VIÑUELA

marisol.vinuela07@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Presentamos un avance de la investigación “La educación sexual (integral) en instituciones educativas de gestión privada confesional de nivel secundario. Estudio de casos en la ciudad de Santa Fe”, que se enmarca en el Programa de Becas de Iniciación a la Investigación para Estudiantes de Carreras de Grado de la UNL¹ (CIENTIBECAS, convocatoria 2023) y, a su vez, es parte de una línea de trabajo vinculada a la Educación Sexual Integral (ESI) que se aborda en el proyecto “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y en la extensión” del programa CAI+D de la UNL.

En Argentina se sancionó la Ley Nacional 26150, en el año 2006, que establece que los educandos de todas las escuelas públicas de gestión oficial como privada, de los distintos niveles del sistema educativo, tienen derecho a recibir ESI. Su implementación ha sido muy dispar y ha tenido resistencias. Con esta indagación buscamos comprender cómo ha sido su implementación en escuelas secundarias confesionales.

Socializamos la propuesta de la investigación con su marco teórico y su metodología, con algunos resultados a partir de dos ejes de análisis de las primeras entrevistas en profundidad realizadas a cuatro docentes de las instituciones educativas que constituyen los casos de estudio. La investigación se realiza con perspectiva cualitativa de corte interpretativo.

Palabras clave: Educación sexual / Escuelas secundarias / Gestión privada confesional

1 Becaria: Marisol Viñuela – Director: Oscar Lossio

Introducción

En Argentina en el año 2006 se sanciona la Ley Nacional 26150 sobre Educación Sexual Integral (ESI) que establece que todos los educandos de los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, tienen derecho a recibir ESI. Esta comprende la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos de la sexualidad. La implementación de la ESI ha sido muy dispar en las distintas jurisdicciones del país y ha tenido distintas resistencias a lo largo de los años desde la sanción de la Ley, especialmente por parte de sectores religiosos y políticos conservadores.

En el marco del proyecto de investigación “Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y en la extensión” del programa CAI+D de la UNL, hemos emprendido una línea de indagación sobre la ESI. De manera particular, presentamos aquí un avance sobre los primeros meses de trabajo sobre el tema: “La educación sexual (integral) en instituciones educativas de gestión privada confesional de nivel secundario. Estudio de casos en la ciudad de Santa Fe.” que se aborda en el marco de una beca del Programa de Becas de Iniciación a la Investigación para Estudiantes de Carreras de Grado de la UNL (CIENTIBECAS, convocatoria 2023). La metodología es cualitativa de perspectiva interpretativa, con el análisis de entrevistas en profundidad realizadas a docentes.

El tema de investigación consideramos que es de relevancia porque la ESI responde a la perspectiva de Derechos humanos y desde la sanción de la normativa legal es uno de los temas candentes en la agenda de discusión pública. Especialmente, en el contexto argentino actual, se observó la relevancia de la temática con relación a las posiciones que partidos políticos, instituciones religiosas y otros actores sociales manifestaron frente a las elecciones nacionales y provinciales de 2023.

La indagación también tiene relevancia dado que, hasta el momento, no hemos encontrado antecedentes específicos en escuelas confesionales en el contexto local y hay un escaso número de trabajos previos para el territorio argentino y latinoamericano. Consideramos que es importante investigar este tema, porque se necesita de estudios que analicen y caractericen la situación de la educación sexual en escuelas confesionales.

A continuación, explicitamos algunas referencias teóricas y luego la propuesta metodológica, con la inclusión de algunos resultados del análisis de las primeras cuatro entrevistas en profundidad realizadas a docentes de las instituciones educativas que constituyen los casos de estudio.

Algunos aportes del marco teórico

Consideramos a la ESI como un derecho. Por ello, todos los niños, niñas y adolescentes que asisten al sistema educativo, tanto de gestión pública o privada, de nivel inicial, primario y secundario, tienen el derecho de recibir este tipo de educación. La ESI se vincula con los derechos humanos y es parte de un plexo normativo que busca proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes; promover la educación para la igualdad entre los géneros; propiciar la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia contra la mujer y las identidades sexogenéricas LGBTTTQIA+; favorecer el cuidado de la salud sexual y reproductiva. Estos son algunos de los objetivos que podemos vincular con la educación en y para derechos humanos.

La ESI por su adscripción a la perspectiva de Derechos humanos y por su propuesta de integración de contenidos de distintas dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticas de la sexualidad, representa un encuadre más complejo que los modelos tradicionales de educación sexual que ya estaban presentes en la escuela con anterioridad a la sanción de la Ley 26150. En tal sentido, a partir de Morgade et al (2011) podemos mencionar el modelo biomédico, el modelo moralizante, el modelo de la sexología y el modelo normativo. El primero de estos modelos nombrados refiere a que abordar la sexualidad en la escuela, es tratar principalmente la reproducción y la genitalidad, y pone el eje en las “amenazas” de las infecciones de transmisión genital o en aquello no deseado de la sexualidad como los embarazos; el segundo modelo, enfatiza en las cuestiones vinculares y éticas desde un “deber ser” normativo y desde una matriz religiosa católica, al tiempo que comparte con el anterior el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad; el tercer modelo, entiende a la sexualidad como una dimensión de la construcción de la subjetividad, la cual está presente toda la vida, sostiene que la educación debe basarse en enseñar las “buenas” prácticas sexuales y en prevenir disfunciones; el último modelo, pone énfasis en la normativa legal en torno a situaciones que atraviesan algunos niños, niñas y adolescentes, principalmente en casos de acoso y abuso sexual.

Frente a esa variedad de modelos, consideramos importante definir la sexualidad y, para ello, citamos aportes de Morgade que entendemos están en línea con la propuesta de la ESI:

“La sexualidad es una de las dimensiones de la subjetivación. “Devenir sujeto” es, entre otros, construirse socialmente en un cuerpo sexuado. La sexualidad supera ampliamente

te la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado en una etapa de la vida en un momento social, en una cultura.” (Morgade, 2006: 40)

Por otra parte, para definir género recuperamos a Tomasini (2019) quien señala que desde el campo de los estudios de género y de las teorías feministas, es considerada una categoría de análisis sobre cómo las culturas han construido relaciones, roles y jerarquías entre seres sexuados.

Siguiendo a Sanjurjo (2004) comprendemos que la construcción del conocimiento profesional docente es un largo proceso que se inicia desde las propias experiencias escolares y que continúa durante toda la vida profesional. Sobre la noción de trayectorias formativas docentes la referente afirma que diferentes estudios sobre el pensamiento del profesor hacen mención a la importancia de los siguientes momentos que las componen: la biografía escolar, la formación de grado o inicial, la socialización profesional en los lugares de trabajo y el perfeccionamiento docente. Nos interesa, de manera particular, conocer cómo los docentes conciben cómo influyen esos momentos en sus prácticas de educación sexual.

Metodología

La metodología es cualitativa de perspectiva interpretativa. Se indaga a partir de dos estudios de casos correspondientes a dos instituciones secundarias confesionales católicas. También definimos al diseño como flexible, lo que implica que se acepta la posibilidad de incorporar durante el proceso de investigación, situaciones que son nuevas o inesperadas (Mendizábal, 2007). El procedimiento principal de construcción de información es la entrevista en profundidad que tiene por fin obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida de los sujetos, para comprender las perspectivas y significados que los sujetos tienen sobre sus experiencias, en nuestra investigación las vinculadas a la educación sexual en general y a la ESI en particular.

Hasta el momento se han realizado cuatro entrevistas a docentes que son quienes están a cargo del espacio curricular para el Desarrollo del Ideario, que expresaron que es el ámbito principal donde se incluyen los contenidos de la ESI, o lo que se denomina dentro de las escuelas confesionales católicas como Educación para el Amor (EPA). Para las entrevistas se pensaron distintos tópicos organizados en las siguientes dimensiones referidas al sentido que otorgan a la educación sexual en

general y a la ESI en particular; a las trayectorias formativas de los y las docentes en torno a la educación sexual; a las propuestas institucionales y a sus prácticas de educación sexual; y a las posibilidades y tensiones frente a esta en las instituciones escolares confesionales donde trabajan.

Se prevé seguir entrevistando a más docentes y a integrantes del equipo directivo, siendo la saturación el criterio de corte muestral. El análisis de la información es temático y comparativo. De ser posible, se realizará observación participante en clases, jornadas institucionales, talleres u otras actividades vinculadas a la ESI. Y, además, se buscará poder analizar algún proyecto institucional, si es que existe o se accede al mismo.

Apuntes sobre dos ejes del análisis inicial de las entrevistas

Presentamos, de manera sintética, consideraciones en torno a dos ejes de análisis. El primero está referido a las distintas instancias de los trayectos formativos docentes en torno a la educación sexual. El segundo versa sobre la denominación que optan utilizar en los discursos para referirse a la educación sexual y a cómo piensan la vinculación entre ESI y EPA.

a) Sobre los trayectos formativos de los docentes

Sobre sus biografías escolares, solo uno de los entrevistados pudo rememorar algunos contenidos que abordó en una escuela primaria religiosa en las clases del área de ciencias naturales. Se vincularon a los “órganos masculinos, femeninos, la concepción (...) el problema del aborto” (E2). Las otras tres entrevistadas no recordaban la presencia de una educación sexual explícita. Sobre la escuela secundaria, además de esos contenidos, mencionaron los relativos al cuerpo humano, los métodos anticonceptivos y para evitar las infecciones de transmisión genital. Una de las entrevistadas, que cursó en una escuela para mujeres, remarcó que no trabajaron el cuerpo y el desarrollo masculino, interpretando que se concebía que no era necesario porque eran mujeres. Todos estos recuerdos mencionados de las biografías escolares los vinculamos con el modelo biomédico. Algunos también remitían al modelo moralizante, por ejemplo, una entrevistada mencionaba que se hacía hincapié en que estaba mal tener relaciones sexuales prematrimoniales.

En relación al cursado de los profesorados, tres -que estudiaron ciencias de la educación, psicopedagogía y filosofía- manifestaron no haber tenido ninguna formación específica sobre ESI, aunque uno recordaba que sí se hacía referencia al género cuando se trabajaba algunos temas en la carrera de filosofía. La cuarta entrevistada sostuvo que en el plan de estudios del profesorado de ciencias sagradas hay una asignatura de ESI, pero que no la cursó hasta el momento ya que es estudiante.

Todos/as hicieron cursos vinculados a la ESI. Destacaron, en general, que prefieren los de instituciones religiosas, porque aquellos que hicieron en otros ámbitos como el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) si bien los valoran como positivos para sus aprendizajes, también incluyen contenidos y perspectivas que no comparten desde el ideario católico, por ejemplo, un entrevistado mencionó las temáticas de los métodos anticonceptivos y del aborto en particular.

b) Sobre la denominación institucional de la educación sexual y la vinculación entre ESI y EPA

Con relación a este eje de análisis, encontramos respuestas muy diferentes en las entrevistas. Una docente expresó que más allá de que en la institución se usa más la denominación EPA, ella habla en general de ESI porque es lo que se recomienda desde los ministerios de educación y de salud. Otra entrevistada afirma que le es indistinto e indiferente, que tiende a mencionarlo como EPA, pero en su desarrollo aborda lo que implica la ESI. De manera diferente, un tercer entrevistado explicitaba:

“[ESI y EPA] en realidad son dos conceptos a mi criterio diferentes, pero que están involucrados, no son opuestos. ESI es educación sexual integral, es la propuesta ministerial, pero desde nuestras instituciones, digamos desde nuestro ideario, se enmarca o se encuadra esa ley de ESI dentro de una perspectiva mucho más amplia que la sexual que se llama educación para el amor. O sea, el amor incluye lo sexual, no lo excluye, pero el amor va mucho más allá que lo sexual genital, es mucho más amplio.” (E2).

Sobre este fragmento interpretamos que parecería que existiera una mirada muy reductiva hacia lo que implica la propuesta de abordaje de la sexualidad en el marco de la ESI, dado que el entrevistado la asocia solo a lo genital, cuando es mucho más amplia y compleja, tal como planteamos al inicio de esta ponencia.

Reflexiones finales

Los y las docentes que entrevistamos reconocen como valiosos y necesarios los espacios de educación sexual en las escuelas y dan cuenta del lugar que les ha otorgado la Ley 26150 de ESI para su desarrollo. Comprendemos que en sus discursos explicitan, o subyace claramente, una perspectiva de la sexualidad que está influenciada por sus adscripciones -personales e institucionales- religiosas católicas.

Por otra parte, interpretamos que dentro de sus trayectorias formativas son las instancias de formación docente continua las que valoran como las significativas y relevantes para sus aprendizajes sobre la educación sexual, y como las posibilitadoras de la construcción de sus propuestas educativas en la temática.

Por último, señalamos la necesidad de continuar la construcción de conocimientos sobre lo que ocurre en las instituciones educativas en torno a la ESI. Seguimos en la profundización del marco teórico y del corpus de entrevistas para su análisis.

Bibliografía

- Congreso de la Nación Argentina** (2006): *Ley N° 26.150. Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Mendizábal, N.** (2007): Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Morgade, M.** (2006): Educación en la Sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas* N° 184, pp. 40-44.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G.** (2011): Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En Morgade, G. (Coord.) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, La Crujía.
- Sanjurjo, L.** (2004): La construcción del conocimiento profesional docente. En Álvarez Méndez, J. M. et al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe, UNL.
- Tomasini, M.** (2019): La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. *Educación, Formación e Investigación* Vol. 5, N° 8, pp.137-154.

El abordaje de las prácticas de lectura y escritura en la sala de 4 años del jardín La Ronda

MARÍA EUGENIA RATTO

eugeniaratto@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

JULIETA CATTALIN

julietacattalin@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El presente trabajo fue realizado en el marco de la Licenciatura en Educación en Primeras Infancias que se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias, dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. En el mismo se analizaron en forma general concepciones acerca de la alfabetización inicial y de modo particular las prácticas de lectura y escritura.

La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, a partir del cual se realizaron entrevistas con el propósito de conocer y aproximarnos al análisis de las intervenciones pedagógicas que realizan las docentes en relación a la lectura y escritura.

El objetivo de este trabajo es propiciar un punto de inicio hacia la reflexión y el análisis que nos permita hacer un aporte a la perspectiva institucional, mediante instancias de intercambio.

Palabras clave: alfabetización / lectura y escritura / prácticas docentes

Introducción

A través de este trabajo titulado “El abordaje de las prácticas de lectura y escritura en la sala de 4 años del jardín La Ronda”, se analizan concepciones acerca de la alfabetización inicial y de modo particular las prácticas de lectura y escritura que realizan las docentes de dicha institución.

La investigación se realiza desde un enfoque cualitativo a partir del cual se desarrollaron entrevistas con el propósito de conocer las intervenciones pedagógicas que las docentes realizan en relación a la lectura y escritura. Esto nos permitió contrastar la información obtenida y el marco teórico. El propósito de las entrevistas se enmarcó en dar visibilidad a la problemática planteada, explorar qué conocimientos tienen las docentes sobre las prácticas de lectura y escritura y cuáles son las dificultades que deben enfrentar al llevar a cabo sus propuestas.

Por lo expuesto anteriormente el objetivo es indagar, qué prácticas de lectura y escritura llevan adelante en las propuestas de enseñanza las docentes de sala de 4 años y qué perspectiva subyace a las mismas. Para lo cual fue necesario analizar estas prácticas, los lineamientos institucionales y sus vinculaciones con las prácticas áulicas.

Una de las razones que nos movilizó, es que la institución seleccionada cuenta con un proyecto educativo institucional que aborda la alfabetización desde una mirada integral, que involucra a todo el nivel desde sala de lactantes hasta la sala de 5 años, donde el niño desde su ingreso está inmerso en un ambiente alfabetizador. Desde esta perspectiva institucional, dicho ambiente es una de las condiciones necesarias para que tenga lugar el aprendizaje de la lectura y escritura.

Un ambiente alfabetizador entendido no solo como un espacio ambientado de letras, números e imágenes sino un lugar donde niños y docentes ejerzan prácticas de lectura y escritura desde un sentido social. La autora Emilia Ferreiro afirma:

“Lo importante es lograr que la sala donde trabajamos sea un ambiente alfabetizador, entendiendo este como la introducción a la cultura letrada, la cual no es un conjunto de libros y carteles en un rincón del aula sino, un conjunto de prácticas sociales que se organizan alrededor de lo escrito. El docente debe ser, para los chicos, un lector de los textos completos, alguien que escribe para recordar, para transmitir información y que explicita esos propósitos al grupo a través de esas prácticas”. (Ferreiro, 2000:1)

A sí mismo la investigación se delimitó a la sala de 4 años porque es donde los niños y niñas comienzan a manifestar un interés significativo por conocer diferen-

tes variedades de portadores de textos, descubrir las letras, hacer preguntas, anticipar el contenido de un texto por su contexto gráfico y realzan hipótesis en relación a la lectura y escritura.

De esta manera se propusieron instancias de reflexión con la finalidad de compartir experiencias y recuperar situaciones en las que se abordan las prácticas de lectura y escritura para ser plasmadas en un proyecto de alfabetización que nos permita enriquecer el PEI.

Conceptos de alfabetización

Si bien la alfabetización es un proceso difícil de enmarcar en una única definición hay diferentes autores que utilizamos como referentes para abordar la alfabetización, Ferreiro (2000), Braslasky (2003), Teberosky (1990) y Lerner (1996). En líneas generales las autoras afirman que la alfabetización es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y es fundamentalmente una construcción social. Se inicia mucho antes de que el niño comience en la institución. En este sentido, consideramos que la alfabetización temprana comienza con el nacimiento, siendo todo aquello que los niños saben sobre lectura y escritura aun antes de saber leer y escribir.

Según la autora Emilia Ferreiro, la alfabetización inicial es esencialmente una construcción social, es decir que es un proceso que se da en el ser humano durante toda su vida; en un determinado contexto y en una historia. La autora también le atribuye considerable valor a la alfabetización que se da en los primeros años de vida del niño antes del ingreso al sistema escolar. (Ferreiro, 2000). Así mismo, Berta Braslavsky manifiesta que:

“la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano. Que cambia en las culturas y la historia; que, efectivamente, mucho tiene que ver con la escuela, sobre todo si dicha alfabetización se contextualiza en el entorno escolar, pero que también depende de la sociedad y la política”. (Braslavsky, 2003:3)

En coincidencia con las definiciones planteadas anteriormente, asumimos la alfabetización como un proceso educativo que crea un ambiente propicio para que el niño desarrolle sus competencias comunicativas, asumiendo la lectura y la escritura como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento que le permite descubrir el

pensamiento del otro, entender la divergencia, ampliar, confrontar, y comunicar su visión del mundo.

Lectura y escritura en el nivel inicial

Nos parece fundamental poner las prácticas de lectura y escritura en primer lugar como prácticas sociales. Coincidimos en la autora Lerner Delia (2002), en el derecho a que los niños tienen de incorporarse a la lectura escrita e ingresar al mundo literario.

Los aspectos vinculados a la escritura comprenden, el conocimiento de que la escritura es lenguaje, comunica significados y que tiene usos y funciones en la sociedad. Resulta interesante mencionar a Emilia Ferreiro (2000) cuando manifiesta la importancia del ambiente alfabetizador en donde el docente debe organizar sus prácticas alrededor de lo escrito y no poner carteles en la sala sin sentido.

Y sus aportes referidos a la lectura ponen de evidencia que desde muy temprana edad los niños y niñas son capaces de anticipar significados al texto a partir de sus conocimientos previos, adherimos a estos aportes ya que hemos percibidos los procesos que los niños realizan con los textos en el jardín.

Aquí la importancia de propiciar momentos en donde se lea y escriba con sentido. Asumimos que es necesario el desafío de vivir en el aula el sentido social y las prácticas de lectura y escritura.

El propósito de formar lectores y escritores requiere que se dedique tiempo a leer y escribir. Si la finalidad de la enseñanza de la lectura es incorporar a los niños y niñas en comunidades de lectores y escritores, está claro que debe definirse tomando las prácticas de lectura y escritura como referencia. Esto implica poner énfasis en el propósito de leer y escribir en distintas circunstancias.

El docente como mediador de espacios en los procesos de leer y escribir

Este apartado destaca la importancia fundamental de los docentes en el proceso de alfabetización, ayudando a que los niños y niñas se conviertan en lectores y escritores autónomos. La alfabetización no es natural, sino que implica el aprendizaje del sistema lingüístico y habilidades para usar el lenguaje oral y escrito. Este proce-

so comienza en la interacción de los niños con modelos lectores y escritores en su entorno.

Los docentes crean espacios en el aula que promueven la lectura y escritura, y utilizan estrategias como discutir sobre lo leído y explicar conceptos. Es crucial que el docente muestre verdadero interés por las aportaciones de los niños y niñas. Además, los docentes seleccionan contenidos relevantes y guían reflexiones y discusiones sobre los textos.

Expertos como, Graciela Montes (1999), Delia Lerner (1996), Myrian Nemirovsky (1999) y Emilia Ferreiro (2000), subrayan que la enseñanza de la lectura y escritura requiere de una instrucción explícita y de la creación de un ambiente favorable para la comunicación. Un docente apasionado puede contagiar su interés por la lectura y escritura a sus alumnos.

Ana Teberovsky (1990) enfatiza la necesidad de que los niños vean leer y escribir, para que comprendan la función y el significado de los textos. El acompañamiento del docente es esencial para que los niños desarrollen su autonomía como lectores y escritores, integrando la lectura, la escucha y el habla en su aprendizaje diario.

Posibles líneas de acción

Nos propusimos líneas de acción que den respuestas a los objetivos que nos planteamos para de esta forma enriquecer la perspectiva individual e institucional de los docentes en relación a las prácticas de lectura y escritura

Para lo cual será necesario generar instancias de reflexión sobre la importancia de las prácticas de lectura y escritura y compartir experiencias- se llevará a cabo mediante tres encuentros. Proponer en estos encuentros la lectura y posterior puesta en común de autores seleccionados.

- Invitación a especialistas para debatir e intercambiar ideas.
- reflexionar y visibilizar de manera conjunta para resignificar prácticas naturalizadas.
- Ampliar el trabajo con la biblioteca y acordar encuentros con la bibliotecaria para consensuar actividades.
- Comenzar a pensar colectivamente un proyecto institucional de alfabetización.

Conclusiones

Al finalizar nuestro trabajo pudimos concluir que una de las hipótesis iniciales en relación a que existen prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo de manera naturalizadas siguen estando presentes en la sala y que los docentes permanecen arraigadas a la idea de sostenerlas, para lo cual es necesario reflexionar y poner en diálogo dicha problemática. Desde el comienzo nuestro interés se centró en poder conocer de qué manera las docentes de sala de 4 años llevan adelante sus prácticas de lectura y escritura.

En el momento previo de pensar nuestra propuesta tuvimos en cuenta la importancia que le otorga la institución a la alfabetización donde los niños y niñas desde su ingreso en sala de lactantes se encuentran inmersos en un ambiente alfabetizador, condición necesaria para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Este trabajo fue contextualizado en la sala de 4 años, por considerarla un espacio donde los niños y niñas de esta edad comienzan a tener un interés manifiesto por saber más acerca de la lectura y escritura y donde sus conocimientos previos son cada vez más amplios. Es en este momento, donde los docentes debemos poder capitalizar esos saberes que traen nuestros alumnos y aquellos saberes que quieren aprender, dando lugar a nuevos aprendizajes.

Pudimos observar que nuestra hipótesis de inicio, en relación a que existen prácticas de lectura y escritura llevadas a cabo de manera naturalizada, siguen estando presente en la sala y que a medida que pasa el tiempo las docentes permanecen arraigadas a la idea de sostenerlas, sin poder reflexionar acerca de cómo estas prácticas se trabajan de manera descontextualizadas del sentido social que las sostiene.

La lectura y escritura tienen una función social y cultural. No se lee y se escribe de cualquier manera, pero también se lee y se escribe para algo, es por eso que es preciso ser rigurosos en nuestras reflexiones e intervenciones y para ello es fundamental pensar el lugar desde el cual nos posicionamos para llevar a cabo nuestra tarea.

Por lo tanto, nos propusimos abrir espacios de reflexión e interpelación que permita a los docentes repensar las prácticas y brindar propuestas superadoras porque a nuestro parecer leer y escribir es un proceso mucho más complejo que la codificación del alfabeto o la escritura del grafismo, sino que ambos implican una construcción de sentidos, y esto implica un movimiento personal que se va transformando en un camino lector propio que se transita durante toda la vida.

Bibliografía

- Braslavsky, B.** (2003): Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana: ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista "Lectura y vida"*. Año 24 N°2.
- Ferreiro, E.** (2000): Ciudadanos de la cultura letrada. *El monitor*. N°1
- Ferreiro, E.** (2000): Leer y escribir en un mundo cambiante: la expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores.
- Montes, G.** (1999): *El placer de leer, otra vuelta de tuerca*. México, F.C.E (2a. reimp., 2001).
- Nemirovsky, M.**, (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. España, Ed. Paidós Ibérica
- Lerner, D.** (2002): La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Revista "lectura y vida"*.
- Lerner, D.** (1996): ¿Es posible leer en la escuela? *Revista "Lectura y vida"*. 46 año 17, N° 1. Marzo
- Teberosky, A.** (1990): Escribir y Leer ¿Para qué? Más allá de las querellas. La escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir. Ministerio de Educación. Serie alfabetización Módulo 1.

El ‘gran archivo de nuestra escuela’. Reconstrucción de la historia y la documentación escolar a partir de actividades de extensión universitaria

MARÍA LAURA TORNAY

mltornay@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

IORELA GIACOSA

fiorelagiacosa@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Las propuestas pedagógicas de las cátedras en las que nos desempeñamos, Metodología de la Investigación Histórica e Historia Argentina I, redimensionaron su formación práctica y su proyección social al integrar las Actividades de Extensión de Aprendizaje-Servicio (AEAS) promovidas por la FHUC. Algunos de sus objetivos específicos –el trabajo en archivos, en el primer caso, y el estudio de la historia de Santa Fe entre la etapa colonial y la autonomista, en el segundo– ampliaron sus miras al incluir la articulación con sujetos e instituciones no universitarias del área santafesina dedicadas a la promoción cultural y educativa. Esa vinculación, materializada en la organización de la documentación histórica escolar, la conmemoración del bicentenario de instituciones comunitarias y la producción de conocimiento sobre la historia escolar, permitió a todos los participantes apreciar las posibilidades de democratizar los saberes y los lazos de la Universidad con el territorio del que se nutre y en el cual actúa.

Si bien el contexto político-cultural imperante definido por valores neoliberales y subjetividades individualistas competitivas no favorece la acción socio-comunitaria como intrínseca a los estudios superiores, una pedagogía orientada por el principio de justicia e igualdad puede enriquecer sus planteos con la incorporación de actividades de extensión y, de esa forma, contribuir a la superación de aquellos límites. Para la comunidad receptora de esas propuestas constituye, al mismo tiempo, una oportunidad de encon-

trar en el ámbito académico un aporte a sus necesidades, con el que, sin resolver todas sus problemáticas, les valore o restituya su importancia social.

Palabra clave: Extensión universitaria / Escuelas primarias / Archivos escolares / Historia

Introducción

Las propuestas para las Actividades de Extensión de Aprendizaje-Servicio (AEAS) realizadas en el marco de las asignaturas Metodología de la Investigación Histórica (MIH) e Historia Argentina I (HAI), del Departamento de Historia de FHUC-UNL, en 2023-2024¹ redimensionaron la formación práctica y proyección social que tienen entre sus propósitos ambas materias. Algunos de sus objetivos específicos –el trabajo en archivos, en el primer caso, y el estudio de la historia de Santa Fe entre la etapa colonial y la autonomista, en el segundo– ampliaron sus miras al incluir la articulación con sujetos e instituciones no universitarias del área santafesina dedicadas a la promoción cultural y educativa. Esa vinculación, materializada en la organización de la documentación histórica escolar, la conmemoración del bicentenario de instituciones comunitarias y la producción de conocimiento sobre la historia escolar, permitió a todos los participantes apreciar las posibilidades de democratizar los saberes y los lazos de la Universidad con el territorio del que se nutre y en el cual actúa.

Los antecedentes de estas propuestas se desprenden de actividades de investigación y comunicación de la ciencia desarrolladas en proyectos previos, también articuladores de la Universidad con otras instituciones de enseñanza.² El trabajo de identificación, rescate y valorización de la documentación histórica de escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe y zonas cercanas, pensadas como testigos de políticas educativas, prácticas pedagógicas y trayectorias institucionales, requirió de acuerdos y de un trabajo conjunto entre investigadores y agentes escolares. La documentación de los establecimientos relevados en la ciudad de Santa Fe, San José del Rincón, Santo Tomé, Colonia San José y distrito Alto Verde, mostró la diversidad en riqueza y composición de los archivos escolares y también su precariedad organizativa. Esa exploración evidenció que se trata de archivos fragmentados, guardados por retazos, voluminosos en ciertos períodos, presumiblemente debido a

1 Actividades de Extensión de Aprendizaje Servicio (AEAS): "Dos siglos de escuela en San José del Rincón, 1823-2023. Organizando el archivo institucional", mayo-julio de 2023, "Dos siglos de escuela en San José del Rincón, 1823-2023. Rastreado la fundación e historia escolar", septiembre-diciembre de 2023, "De la isla Clucellas a Sauce Viejo. Acciones conjuntas de investigación y enseñanza sobre la propia historia en la Escuela N° 24 Constancio Vigil", abril-julio de 2024, Secretaría de Extensión de FHUC/UNL.

2 Proyecto "Un Archivo Histórico Escolar Santafesino. Construcción y difusión de fondos documentales de escuelas primarias del centro provincial junto a los actores educativos", N° CC-2019-0018 de la Convocatoria Comunicación de la Ciencia 2019 de la Agencia Santafesina de Ciencia, Tecnología e Innovación (ASaCTeI), aprobado por Res. N° 470/20 del Ministerio de Producción, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Santa Fe. Período: mayo 2021 – junio 2022.

la exigencia burocrática de una época o la afición archivera de un directivo, y ausentes en otras franjas temporales. A excepción de las escuelas que han festejado aniversarios prestigiosos, el personal escolar –incluso interesado por el relevamiento– suele desconocer aspectos importantes la historia institucional, así como de sus materiales documentales más antiguos.³

La reflexión sobre la potencialidad del trabajo investigativo con fondos documentales de escuelas primarias de la zona, emanada de la consideración del vínculo entre historiografía y documentación (Aróstegui, 2001), se focalizaba, en aquel entonces, en los archivos y el patrimonio documental, es decir, en los registros escritos y gráficos surgidos de la vida social, intelectual, política, económica, cultural y artística de una comunidad, que han transitado por un específico proceso de selección y valoración para su conservación y preservación (Monroy Casilla, 2015).

La orientación de esas inquietudes hacia la extensión universitaria conllevó un viraje en los criterios y objetivos de la intervención. Considerar la *extensión* requirió pensar en términos de trabajo colaborativo entre actores universitarios y no universitarios, demandas sociales, problemas de intervención, construcción de vínculos, intercambio de saberes y producción conjunta de mejoras, es decir, procesos interactivos (Lossio, 2023). Estas dimensiones, que deben resultar de una necesaria predisposición y cooperación, requieren a su vez de tiempos de copresencia en el territorio de intervención: “*tiempos de construcción genuina de la demanda y el problema... tiempos frecuentes de diálogo y de trabajo conjunto*” (Lossio, 2023: 46-47), exigencias de trabajosa edificación, muy distintas a la planificación de la investigación académica.

En esa apertura a las necesidades de los actores no universitarios, atendiendo a tiempos, posibilidades y requerimientos manifestados por esos “otros” con quienes se dialoga y negocia, se halla uno de los principales objetivos y logros de la extensión. Las AEAS desarrolladas en 2023 y lo que va de 2024 en San José del Rincón y Sauce Viejo viabilizaron la combinación de intereses de formación académica y proyección social, permitiendo a estudiantes universitarios, profesores, maestras, alumnos primarios, museos y otras instituciones locales encontrar puntos de aprendizaje compartido.

3 Unas conclusiones preliminares de ese registro y su análisis fueron expuestas en Tornay, María Laura y Alonso, Luciano: Un Archivo Histórico Escolar Santafesino: reconstrucción archivística, comunicación de la ciencia y posibilidades de investigación. X Encuentro de Historiadores, Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe, Santa Fe, 22/04/2022.

San José del Rincón: Escuela Castañeda y 200 años de historia

La conmemoración del bicentenario de la Escuela N° 16 “Fray Francisco de Paula Castañeda” de San José del Rincón en 2023, generó una variedad de propuestas de acción con los actores escolares y comunitarios, deseos de desarrollar estrategias de fortalecimiento institucional y de reconocimiento de su protagonismo social local.

Su poblado, San José del Rincón, tiene un conocido registro de su pasado. Indígenas, hispanocriollos y afrodescendientes marcaron los tiempos tempranos de los márgenes del arroyo Ubajay y río Colastiné, definiendo los españoles una nueva jurisdicción con eje en la ciudad y cabildo de Santa Fe; más tarde, los estados provincial y nacional redefinieron las funciones económicas y poblacionales del pago en un proceso de afirmación territorial hacia la frontera norte y transformación productiva; finalmente, los habitantes de la actual ciudad de Rincón marcan sentidos distintos para la localidad, que alternan entre la tradición costera y el veraneo. La Escuela N° 16 “Fray Francisco de Paula Castañeda”, ubicada sobre uno de los lados de la plaza principal junto a la iglesia, posee una historia antigua y menos explorada. No obstante, sus actores promueven su protagonismo entre sus casi 40 docentes y 700 alumnos. Fue así que asumieron como propia la propuesta de relevamiento de su archivo histórico: abriendo la institución, preparando las condiciones de trabajo del equipo de extensión, facilitando búsquedas y difundiendo las tareas entre el cuerpo docente a través de sus reuniones plenarias.

Las dos AEAS implementadas allí tuvieron como objetivos desarrollar el trabajo conjunto con los referentes escolares en la catalogación y descripción de las fuentes escritas y materiales de valor histórico; producir el ordenamiento y registro del fondo documental escolar compartiendo los criterios de la archivística, la gestión escolar y la investigación histórica; difundir y poner en valor el acervo documental patrimonial junto a los actores educativos a través de la generación de propuestas pedagógicas; coordinar junto a instituciones locales una jornada de charlas formativas; y promover la actividad extensionista en el alumnado universitario, asociada a la formación de grado y la investigación.

En lo que hace a las actividades y aprendizajes de los integrantes del equipo extensionista, especialmente las y los estudiantes, los logros fueron muy satisfactorios: participaron en todas las jornadas con interés y esmero en las tareas; adquirieron destreza en la organización archivística; trasladaron a una institución escolar los saberes de la metodología de la investigación histórica; fortalecieron los aprendizajes teóricos de la disciplina historiográfica y de la formación docente; progra-

maron intervenciones para destinatarios adultos e infantiles sobre el archivo e historia escolar; y tomaron contacto con realidades sociales e institucionales diversas a las de su entorno cotidiano.

Sauce Viejo: la Escuela Vigil, de la isla Clucellas al cordón industrial

La AEAS con la Escuela N° 24 “Constancio Vigil” de Sauce Viejo nació de un interés y una demanda escolar específica. Las conversaciones mantenidas con su Directora plantearon una primera necesidad: resolver la fecha de creación escolar y la biografía de la figura que le da su nombre. Unas iniciales acciones de investigación archivística se realizaron en la Secretaría de la Escuela N° 24 que alberga la propia documentación escolar, la División Archivo Jurisdiccional del Ministerio de Educación, el Archivo de Patrimonio Escolar del Ministerio de Educación, el Archivo General de la Provincia de Santa Fe y su Hemeroteca Digital. Pero la pesquisa prontamente demostró la posibilidad de mayores iniciativas que la búsqueda en archivos, lo que abrió el camino a otras propuestas integradoras.

La Escuela Primaria N° 24 “Constancio Vigil” esboza una historia interesante, ligada a las transformaciones de Santa Fe y sus zonas cercanas durante las décadas centrales del siglo XX. Nacida en la Isla Clucellas de Alto Verde hacia 1950 donde funcionó en un ranchito de paja, trasladada al predio del Club Quillá por la inundación de septiembre de 1960 hasta la construcción de la avenida circunvalación, e instalada finalmente sobre la Ruta Nacional N° 11, a escasos metros del aeropuerto y barrio Jorge Newbery de Sauce Viejo en el contexto de instalación de la FIAT, su cambio de localización le significó importantes transformaciones. Cambió la procedencia y rasgos de su público infantil, recompuso su cuerpo docente y modificó también su sentido y rol dentro de un territorio y modelo de desarrollo en el país.

Resolver la fecha de su creación constituyó un desafío disparador de otras reconstrucciones de su historia, igualmente desconocida por el cuerpo docente. A partir de allí, la AEAS se propuso brindar reconstrucciones de “momentos” de la historia escolar entre 1951 y 1971 en base a las fuentes documentales existentes en la escuela y las halladas en otros diversos archivos, y pensar estrategias de transposición didáctica de esas informaciones y explicaciones para los alumnos primarios, tarea que involucró principalmente a los actores escolares. El grupo extensionista y las maestras de la Escuela N° 24 lograron cruces entre investigación, enseñanza en

el nivel primario de la historia escolar vinculada a la provincial, y prácticas conmemorativas del festejo-aniversario escolar proyectado para un futuro cercano.

Reflexiones finales

Las reflexiones a las que podemos llegar a partir de estas experiencias son de distinto orden: las relativas a la producción de conocimiento y patrimonio cultural, las propias de la formación disciplinar del estudiantado participante, y las concernientes a la intervención socio-comunitaria.

En cuanto al primer aspecto –la producción de conocimiento y patrimonio cultural– la organización de archivos escolares constituye un aporte a la memoria institucional y a la historia de la educación, permitiendo el estudio de las formas de intervención estatal, las prácticas educativas y la cotidianeidad escolar de instituciones singulares. La historia de la educación para el nivel primario tiene notorias áreas de vacancia en lo que hace a los espacios regionales y la complejidad de sus sujetos, advertido inclusive por quienes han realizado o promovido pioneros trabajos de investigación en los ámbitos de las provincias (Puiggrós, 1993). La formación de archivos de escuelas primarias es un puntapié para este análisis, alentado asimismo en la propuesta de un modelo de investigación basado en los agentes educativos (Pineau, 2010).

A su vez, hay que destacar que el mismo proceso de trabajo con los archivos supone una activación de los actores escolares. A ellos, el ordenamiento, lectura y conocimiento de la documentación histórica escolar les permite su valoración patrimonial y su apropiación pedagógica. La posibilidad de movilizar a la comunidad educativa a propósito de la guarda y conservación de archivos genera nuevos espacios de producción del conocimiento, promoviendo el diseño de dispositivos didácticos para el tratamiento escolar de temas diversos y la difusión de relatos en la comunidad local.

En lo que hace a la formación disciplinar del estudiantado participante, las propuestas de extensión generaron instancias formativas en el uso de documentación histórica y en la problemática de la formación, composición y acceso a los archivos públicos y privados, experimentando el trabajoso camino de la exploración archivística, temática que cruza a las dos cátedras universitarias. También, profundizaron sus conocimientos sobre Santa Fe y su área cercana, enlazando pasado y presente.

Finalmente, las actividades de extensión han permitido el involucramiento social y la intervención socio-comunitaria de los estudiantes, ofreciéndoles una vía a través de la cual dialogar y proyectarse. Para la mayoría de ellos, estas experiencias constituyeron el primer contacto con una institución escolar desde que ingresaron a la Universidad. En relación a esto, las AEAS les han posibilitado conectar con las lógicas, dinámicas y tiempos escolares, interactuar con los sujetos que diariamente concurren a las escuelas y descubrir nuevas formas de construcción del conocimiento que traspasan las paredes de la Facultad a través de la experiencia situada y el contacto con la comunidad.

Bibliografía

- Aróstegui, J.** (2001): El proceso metodológico y la documentación histórica. En Aróstegui, J. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona, Crítica.
- Lossio, O.** (2023): Vinculaciones con instituciones educativas en clave de extensión universitaria. En Mántica, A. M. et al (comps.) *Programa Educación y Sociedad: hacia una mayor inclusión educativa. Trayectorias y relatos de experiencias extensionistas a 10 años de su creación (2012-2022)*. Santa Fe, UNL.
- Monroy Casilla, I.** (2015): La construcción académica y legal de conceptos: Patrimonio Archivístico y Patrimonio Documental. *Bibliotecas y Archivos* Vol. 2, N° 1, pp. 41-49.
- Pineau, P.** (2010): *Historia y política de la educación argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Puiggrós, A.** (dir.) (1993): *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Colección Historia de la educación en la Argentina, vol. IV. Buenos Aires, Galerna.

Tercera parte. Enseñanza y aprendizaje de la matemática

Un juego y un simulador: posibilitadores de encuentros entre la resolución de problemas y la educación digital

AYRTON AMAYA MUSSIN

wheatstone3@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

PATRICIA CAVATORTA

patricia.cavatorta@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En esta ponencia presentamos reflexiones surgidas de una experiencia llevada a cabo en una escuela de educación primaria, donde trabajamos con un juego de mesa denominado “3 en Línea” para resignificar las operaciones básicas de números naturales. En el diseño del material didáctico requerido para el desarrollo de la propuesta de enseñanza, debido a los escasos recursos económicos con los que contábamos, surgió la necesidad de incorporar el uso de un simulador de dados, la aplicación DICE. Esta limitación se convirtió en una oportunidad para vincular la enseñanza de la matemática, desde un contexto lúdico que plantea la resolución de problemas, con la educación digital y la programación, favoreciendo el desarrollo de capacidades en el campo de las tecnologías digitales.

La implementación se concretó en dos encuentros en los que se abordó el reconocimiento de la aplicación (disponible en las tablets de la escuela) y se desarrolló la instancia de juego respectivamente. Al utilizar una herramienta digital, las y los estudiantes pudieron experimentar, observar y realizar inferencias críticas del nuevo lenguaje digital al que se enfrentaron. Además, diseñaron los dados necesarios para el juego, cobrando sentido el uso de la aplicación. Por otro lado, en la situación de juego se gestaron acciones propias del quehacer matemático enfrentándose a la resolución de problemas.

Esta propuesta fomentó el aprendizaje colaborativo del estudiantado, mejorando tanto las habilidades matemáticas como las sociales y digitales.

Palabras clave: Educación primaria / Juego / Simulador / Números naturales

Introducción

Este trabajo surge de una reflexión en torno a una experiencia, llevada a cabo durante el año 2023, en el primer ciclo de la Escuela de Educación Primaria (EEP) N°9 “Juan José Paso” de la ciudad de Santa Fe. Se desarrolló en el marco de una propuesta de Actividades de Extensión de Aprendizaje Servicio (AEAS) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL) denominada: “Enseñar Matemática a niños y niñas. Discusiones y propuestas lúdicas para favorecer la construcción de conceptos con sentido”.

La actividad de extensión vinculó docentes del departamento de Matemática de la FHUC, estudiantes y una graduada de la carrera Profesorado en Matemática de esta casa de estudios y directivos, docentes y estudiantes de la EEP. En la misma se tuvo como propósito la construcción en forma colaborativa de propuestas lúdicas para abordar la enseñanza de la Matemática desde la Resolución de problemas, y surge a partir de la implementación del denominado “Plan 25” en las EEP de la provincia de Santa Fe (Decreto 1861/22).

La normativa antes mencionada proponía 1 hora para la vinculación curricular complementaria (pudiendo destinarse a Educación Física, Arte, etc.) y 4 horas con inmediata vinculación curricular. Estas 4 para promover experiencias educativas con innovación mediante Talleres de: Lecturas por itinerarios, Escrituras, Pensamiento Científico y Computacional, y Matemáticas y Resolución de Problemas. La AEAS mencionada en el primer párrafo se enfocó en el abordaje del último taller señalado.

En esta presentación mostramos cómo una limitación en el proceso de construcción de un juego, para resignificar las operaciones de números naturales, fue el disparador de una oportunidad que habilitó a que niñas y niños resuelvan problemas matemáticos desde lo lúdico y programen los dados, requeridos para el juego, desde la aplicación DICE. Dicha programación habilitó el abordaje de aspectos del pensamiento científico y computacional.

Marco teórico

La construcción de propuestas de enseñanza lúdicas para el abordaje de contenidos matemáticos del primer ciclo de primaria implica que las niñas y los niños construyan/reconstruyan/resignifiquen saberes resolviendo problemas.

Las situaciones problemáticas recuperan los saberes previos que las y los estudiantes poseen ya que:

“un problema sería una situación externa al niño y no un conflicto cognitivo [...]. El docente debe partir de los saberes previos de los alumnos, de lo que ya saben para llegar a la construcción de nuevos conocimientos. Y para esto tiene que investigar cuáles son, con el propósito de que su propuesta constituya un verdadero desafío.” (González, 2011: 23)

Por otro lado, abordar la enseñanza de la matemática desde un problema debe contemplar que la *“consigna indique el fin de la actividad es decir el ‘qué hacer’ y no el procedimiento de resolución o sea el ‘cómo hacer’*” (González y Weinstein, 2010, p.16). En este sentido, un problema promueve diversas acciones matemáticas como: probar, comprobar, verificar, justificar, argumentar y defender un argumento; permite ensayar diferentes formas de resolución desplegando un trabajo en conjunto con los pares. Si la propuesta de enseñanza no plantea verdaderos problemas matemáticos, dichas “acciones” no se ponen en escena.

Desde esta perspectiva hay que desprenderse de las metodologías de enseñanza que promueven prácticas repetitivas y poco significativas para dar lugar a *“una transición desde lo que podríamos llamar la búsqueda del compromiso de la respuesta correcta, a asumir los riesgos que conducen a la comprensión”* (Gardner, 2016: 221).

Por otro lado, es importante destacar qué papel asume lo lúdico en el aprendizaje de la matemática en las infancias. El juego es parte inherente del niño, en él se ponen de manifiesto pensamientos, emociones, habilidades y conocimientos. Mediante el juego todos pueden participar y formar parte de la construcción de un conocimiento colectivo a partir de sus saberes disponibles.

Según Bishop (1999) los juegos tienen ciertas particularidades, como las de modelizar la realidad, tienen una estructura, implican la participación de uno o más jugadores, poseen reglas lógicas y brindan la posibilidad de anticipar situaciones. Estas características hacen que el desarrollo del juego matemático sea una actividad significativa.

“Al definir la enseñanza como una acción mediada y situada en un contexto bidireccional de interacción y de mutua implicancia [...], en la secuencia lúdica, maestros y niños construyen el conocimiento a través de su participación conjunta y colaborativa en el juego.” (Sarlé, 2006: 188)

De esta forma, el juego favorece instancias de resolución de situaciones nuevas. Niñas y niños sienten la libertad de descubrir diversas formas para superar los obstáculos que se plantean y reducen su miedo al fracaso, lo que permite asumir sus errores como parte de la situación lúdica y ensayar otros modos de resolución.

Además, intervienen en los ambientes de aprendizaje otros factores importantes que deben ser considerados: *“el espacio donde se actúa, las interacciones entre los participantes, el currículo, los contextos que problematizan el aprendizaje y los recursos didácticos y tecnológicos”* (Flórez Romero, 2017: 77). En este sentido, a la resolución de problemas mediada por lo lúdico, se suman factores como el currículum prescripto y los recursos tecnológicos.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, incluye dentro de los fines y objetivos de la política educativa: *“desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).”* (MECCyT, 2018: 7). El contacto con los recursos digitales se produce desde tempranas edades y que la simple interacción no garantiza el desarrollo de competencias para su uso crítico, por lo que debe ser abordado en el sistema educativo.

Bianchi (2014) sostiene que una de las competencias básicas a desarrollar en la escuela primaria es la digital, y que *“es un poderoso instrumento desarrollador de las demás competencias, especialmente la matemática, la lingüística, la de la interacción con el mundo físico y la de aprender a aprender”* (12). En relación a la gran variedad de recursos disponibles plantea que,

“constituyen un arsenal inédito de herramientas que, bien utilizadas, facilitan la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos adaptables a estrategias modernas de enseñanza y que impacten de manera significativa en el desarrollo de las habilidades cognitivas del alumnado en todas las áreas del currículo, permitiendo niveles de aprendizaje mejores que los actuales.” (Bianchi, 2014: 13)

Según Pimbo Tibán et al. (2023) existe la necesidad de construir modelos de enseñanza que utilicen la tecnología con fines pedagógicos, disciplinares, didácticos e inclusivos para propiciar propuestas que favorezcan el interés, la motivación y la gestión por aprender. Es decir, se debe ir en dirección opuesta al método tradicional de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, dado que este puede ser descontextualizado, memorístico, mecánico y poco reflexivo, limitando la participación activa de los estudiantes.

Resignificación de operaciones de números naturales. El juego “3 en línea”

En el marco de la experiencia llevada a cabo, se decidió buscar una actividad lúdica que resignifique las operaciones con números naturales y al mismo tiempo que estimule a niñas y niños a resolver situaciones problemáticas en un contexto competitivo que fortalezca la oralidad, la justificación y el convencimiento de sus decisiones y conclusiones, dado que se potenció el trabajo desde la resolución de problemas.

Luego de la búsqueda y análisis de alternativas, se decantó por la elección del juego “tres en línea”. Los materiales necesarios para el mismo son:

- Un tablero (de 10x10) con los números ordenados del 1 al 100,
- Tres dados. Dos negros con diez caras, uno con números de 0 a 9 y otro con los números 00, 10, 20, ..., 80 y 90 (los nudos). Un dado rojo de diez caras con números del 0 al 9.
- Diez fichas de un mismo color por equipo.

Se juega de a 4 jugadores (2 contra 2) y consiste en que cada equipo debe lanzar en su turno los tres dados y realizar operaciones básicas entre ellos para obtener alguno de los valores presentes en el tablero. Gana el equipo que primero logra ubicar 3 fichas alineadas de manera contiguas. Es aquí donde la toma de decisiones y estrategias toman un rol fundamental ya que además de tratar de ubicar las fichas de manera contigua los equipos intentarán bloquear una posición que le brindaría a los rivales obtener sus 3 fichas alineadas. En este sentido, se favorece la búsqueda de posibles y variadas operaciones entre los números arrojados por los dados, realizando estas operaciones no por imposición sino por necesidad de obtener mejores posiciones que las de su rival en el tablero.

De una limitación a una oportunidad. El trabajo con DICE app

Convencidos de las potencialidades del juego para generar acciones propias de la resolución de problemas matemáticos, iniciamos el diseño del material didáctico. Teníamos que construir muchos dados ya que debíamos implementarlo en grupos de aproximadamente 24 alumnas/os donde todas/os jugarían en paralelo en grupos de a 4. Apareció entonces, una dificultad ligada a los tiempos y los recursos económicos con los que contábamos para dicha construcción. Por esta razón surgió la

necesidad de utilizar un simulador de dados, ya que contábamos con 15 tablets que la EEP posee para el uso del estudiantado.

Iniciamos la búsqueda y exploración de diferentes simuladores de dados. Dentro de la amplia oferta de programas encontrados optamos por la utilización de la aplicación DICE. Esta posibilita construir los dados requeridos para el juego, es de amigable uso y posee variadas funcionalidades. El uso de la app es motivador para las niñas y los niños porque pueden explorar y producir distintos dados modificando cuestiones tanto de funcionalidad (cantidad de caras, número de dados, listas de resultados, etc.) como de cuestiones estéticas (colores de las caras y números, sonidos, gravedad que afectaba a los dados, texturas del piso, etc.).

Como observamos un gran potencial en la aplicación, nos pareció pertinente no limitar la interacción de las/los estudiantes con la misma a partir de dados prefijados por nosotros para realizar el juego planteado. Este fue el motivo por el cual decidimos otorgar un espacio en las clases para la exploración del software, dando la posibilidad de que niñas y niños visualicen las potencialidad y bondades que presenta la aplicación DICE, para luego focalizar en el uso puntual que le daríamos en el juego “3 en línea”.

Planificamos un primer encuentro donde las y los estudiantes trabajaban en parejas. Luego de mostrarles donde estaba la app en las tablets, les propusimos que serían “super programadores”. Tenían la misión de realizar descubrimientos sobre todo lo que se podía hacer con esa aplicación y registrar sus descubrimientos o aspectos que les llamaban la atención en tarjetas que les habíamos entregado.

Al ingresar a la app se encontraban con un fondo blanco, dando lugar a la creación de piezas auténticas y una exploración genuina motivada por la pura curiosidad. Siendo esta una actividad de un grado alto de libertad. Luego se realizó una socialización de los hallazgos.

Para un segundo encuentro les presentamos el juego “3 en línea” y, retomando sus saberes disponibles sobre la app, les propusimos construir los dados necesarios para poder jugar. Se recuperó la experiencia del primer encuentro con el objetivo de que esta herramienta digital tenga un uso con sentido.

Implementación del juego, uso de la app y algunas reflexiones

En los primeros momentos de la implementación del juego, se presentaron algunas dificultades (comprender las reglas, proponer ellos las operaciones y no el docente, etc.), pero animados por el diseño de la actividad y estimulados por el ca-

rácter lúdico de la misma estos inconvenientes se fueron superando con el acompañamiento del equipo de quienes coordinábamos.

Dado que se pretendía trabajar desde la resolución de problemas, donde se requería fomentar la justificación, defender un argumento, verificar y hacer verificar, fue menester esforzarnos en estimular el diálogo entre las y los participantes. Para ello, intervenimos mediante preguntas ocasionales y observaciones puntuales que permitieran la explicación de las decisiones tomadas por las y los estudiantes durante el momento del juego.

Esto brindó la oportunidad de vincular la enseñanza de la matemática desde la resolución de problemas en un contexto lúdico con la educación digital y la programación. Así, lo que surgió como un contratiempo o una dificultad se convirtió en una magnífica oportunidad de enriquecer aún más la propuesta de enseñanza involucrando el desarrollo de capacidades para la comprensión, utilización y crítica de un nuevo lenguaje en el campo de las TIC.

Bibliografía

- Bianchi, I.** (2014): Herramientas para matematizar el aula. Tecnologías y recursos en el Primer Ciclo de la escuela primaria. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Bishop, A.** (1999): Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural. Barcelona, Paidós.
- Flórez Romero, R.** (2017): Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones. Bogotá, Serie Investigación IDEP. Recuperado en <https://core.ac.uk/reader/326427390>
- Gardner, H.** (2016): La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Buenos Aires, Paidós.
- González, A. y Weinstein, E.** (2010): Matemática: tipos de actividades y ejes de contenido. Revista Travesías didácticas, 6, 16-23.
- González, B.** (2011): ¡Qué problema los problemas! ¿Cómo trabajar desafíos matemáticos? Buenos Aires, Editorial Hola chicos.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (MECCyT)** (12 de septiembre de 2018): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Digital, Programación y Robótica. Recuperado en <https://www.educ.ar/recursos/150123/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica>
- Pimbo-Tibán, A.; Manotoa-Labre, H.; Medina-Chicaiza, R.; y Morocho-Lara, H.** (2023): Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento: análisis de aceptación de im-

plementación basado en el modelo TAM. Revista Odigos, 4(1), 89-110. Recuperado en
<https://revista.uisrael.edu.ec/index.php/ro/article/view/752>
Sarlé, P. (2006): Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

Razones Trigonométricas: dificultades en los sentidos en estudiantes de nivel secundario

SABINA CAPITANELLI

sabicapitanelli@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

SILVIA BERNARDIS

silvia.bernardis@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La trigonometría desempeña un papel crucial en el diseño curricular de la escuela secundaria, debido a su relevancia para la construcción de un pensamiento variacional, especialmente en lo que respecta a magnitudes vinculadas a contextos de características geométricas.

En esta presentación, nos enfocaremos en analizar las dificultades de los estudiantes de la escuela secundaria en relación con los sentidos que se ponen en juego en la resolución de problemas de triángulos rectángulos en contextos de la vida cotidiana o de otras áreas del conocimiento.

El presente trabajo es un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo, conforme a que recoge información que permite describir e interpretar las propiedades y características que muestran los distintos sentidos empleados en las producciones de los estudiantes.

A través del análisis sobre el dominio de las habilidades específicas que organizan los tres sentidos: el geométrico, el de la medida y el algebraico, identificamos componentes que requieren atención y fortalecimiento.

Palabras clave: Dificultades / Razones trigonométricas / Sentidos

Introducción

El foco de interés del presente trabajo es analizar las dificultades que observamos en las producciones de estudiantes de quinto año del nivel secundario, para modelar situaciones que involucren la resolución de problemas de triángulos rectángulos, ya sea de la vida cotidiana o de otras áreas del conocimiento.

En esta comunicación presentamos fragmentos de algunas producciones de estudiantes donde se pueden evidenciar las dificultades en las destrezas puestas en juego en la resolución de dichos problemas. A los efectos de detectar las carencias en las componentes que organizan las habilidades que necesitan desarrollar los estudiantes para abordar este tipo de tareas.

Desarrollo

En nuestra experiencia como docentes de los cursos de ingreso a la universidad y de quinto año de la escuela secundaria, observamos con preocupación las dificultades de los estudiantes en la resolución de problemas de triángulos rectángulos, específicamente aquellas ligadas a la práctica de modelar situaciones o contextos de la vida cotidiana o de otras áreas del conocimiento, cuestión que interpela respecto a la verdadera comprensión de las razones trigonométricas y que redundaría en producciones carentes de sentido. Para llevar a cabo esta propuesta, retomamos la idea propuesta de Fernández-Plaza (2016) al mencionar que *“las dificultades se entienden como las causas o situaciones que dan origen a los errores”* (196).

Montiel (2013) menciona que el discurso trigonométrico escolar convierte a las razones trigonométricas en el proceso aritmético de dividir las longitudes de los lados del triángulo, esto es, en una técnica para encontrar valores faltantes de un triángulo, es decir, existe una pérdida del proceso geométrico en la construcción de lo trigonométrico. Al respecto, Cruz Márquez (2018) alude a que con frecuencia se utilizan mnemotecnias como ser SOHCAHTOA, la que asocia de forma acróstica a las definiciones para el seno (SOH: seno-opuesto-hipotenusa), coseno (CAH: coseno-adyacente-hipotenusa) y tangente (tangente-opuesto-adyacente) de un ángulo agudo en un triángulo rectángulo, evidenciando que las razones trigonométricas son vistas como cocientes entre las longitudes de los lados de triángulos rectángulos.

Montes et al. (2022) señalan que ayudar a los estudiantes a dar sentido a los conceptos matemáticos, orienta su enseñanza logrando competencias a través de oportunidades de compartir experiencias y significados, de establecer conexiones e ideas y de ser capaces de aplicarlas en forma reflexiva en situaciones de la vida cotidiana. Esta idea de sentido matemático proporciona una reorganización para respetar los bloques de contenidos, centrándose en los elementos que le atribuyen significado (Ruiz Hidalgo y Flores, 2022). Según estos autores existen diferentes acepciones de sentido en la Educación Matemática: sentido como parte del significado, sentido como habilidad o destreza y enseñar con sentido. El tema que nos ocupa se relaciona con la segunda acepción donde consideramos que se presentan dominios de habilidades correspondientes al sentido espacial, al de medida y al algebraico. Al mencionar el *sentido espacial* hacemos referencia a la visualización, reconocimiento, construcción, representación, identificación y descripción de los objetos matemáticos en un contexto realista generando, como mencionan Ruiz Hidalgo y Flores (2022), una red de imágenes mentales de los conceptos geométricos que les permite una modelización para obtener una utilidad real del objeto. También, el *sentido de la medida* adquiere un papel relevante en este análisis, dado que la enseñanza del tema requiere una vinculación entre la detección de las cualidades de un objeto matemático y la manipulación de material; además, un primer relevamiento y dibujo utilizando las medidas permite estimar, aproximar la respuesta y establecer múltiples conexiones entre las variables involucradas. Por último, el *sentido algebraico* tiene como objetivo promover el uso para expresar relaciones numéricas, generalizar resultados y disponer de recursos para expresar relaciones entre magnitudes (Ruiz Hidalgo y Flores, 2022).

Los sujetos seleccionados para este estudio son estudiantes de 5to. año de una escuela secundaria de la ciudad de Gálvez (Santa Fe). La elección de la muestra es intencional y basada en la voluntad de participar en el estudio y la predisposición de brindar el consentimiento para que sus producciones se utilicen en la presente comunicación, resultando un total de 18. El propósito consistió en que los estudiantes resuelvan los problemas y así poder analizar en sus producciones los sentidos que le conceden al objeto matemático en estudio.

En lo que refiere a las cuestiones metodológicas, este trabajo es un estudio exploratorio y descriptivo de las producciones de los estudiantes de nivel secundario, y es interpretativo conforme a que recoge información que permite describir e interpretar las propiedades y características que muestran los distintos sentidos empleados sobre el tema.

Las situaciones problemáticas presentadas a los estudiantes, son las siguientes:

Problema 1

Desde un punto se ve la punta de una palmera bajo un ángulo de elevación de 45° . Si nos alejamos 6 metros hacia otro punto del suelo, alineado con el anterior y con el pie de la palmera, vemos la punta superior bajo otro ángulo de elevación de 25° . Calcule la altura de la palmera. Realice una figura de análisis para ubicar los datos e incógnitas.

Problema 2

Un tronco de 6,2 m se encuentra apoyado en una pared formando un ángulo de 55° con el suelo. Si se resbala 1 m sobre el piso. ¿Qué ángulo formará con el suelo?

A continuación, presentamos el análisis de algunas producciones de los estudiantes de la muestra y en las descripciones que realizamos incluiremos las componentes de sentido mencionadas que encontramos en las resoluciones.

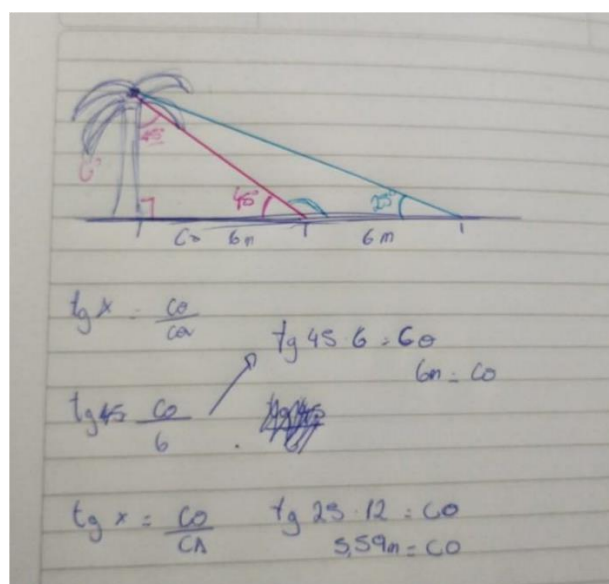


Imagen 1: Estudiante 1. Resolución del problema 1.

En el análisis de la **Imagen 1**, se aprecia que en el bosquejo de análisis propuesto por el estudiante para abordar la problemática no se ajusta al enunciado, ya que agrega, de manera errónea el dato de la longitud de 6m del cateto adyacente al ángulo de 45° del primer triángulo rectángulo, cuestión que no se explicita en el enunciado. Además, carece de un tratamiento geométrico, ya que no se observa que

utilice las propiedades geométricas, como por ejemplo podría analizar, según su dibujo, que el triángulo rectángulo mencionado es isósceles y concluir que la altura de palmera mide 6m de altura y de esta manera dar respuesta al problema.

A pesar de las dificultades mencionadas, la aplicación y manipulación algebraica de la razón trigonométrica tangente es precisa. Otra cuestión que se observa es que la respuesta no se explicita.

Es importante destacar que estas mismas dificultades no son exclusivas del estudiante en cuestión, ya que observamos patrones similares en otros cinco estudiantes de la muestra.

En síntesis, encontramos en esta producción dificultades en el bosquejo, en el tratamiento geométrico y en la elaboración de la respuesta a la situación planteada.

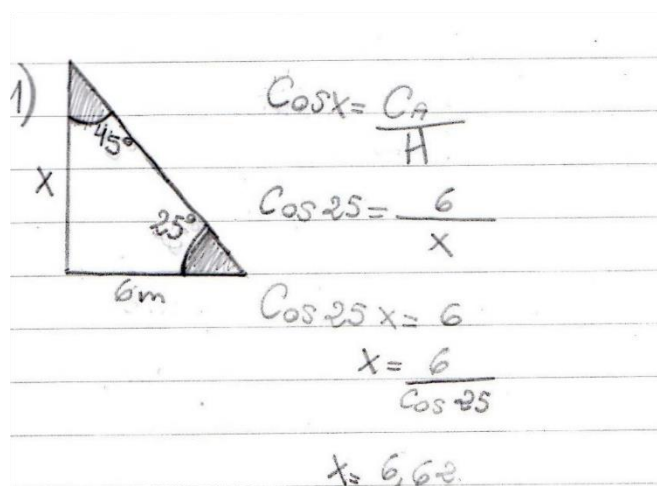


Imagen 2: Estudiante 2. Resolución del problema 1.

En la **Imagen 2** observamos que la figura de análisis esbozada por el estudiante no se ajusta a la situación problemática planteada. Además, carece de un tratamiento geométrico que se evidencia al indicar que las amplitudes de los ángulos agudos del triángulo rectángulo son de 25° y 45°, sin tener en cuenta que la suma de las amplitudes de los ángulos agudos debería ser 90°, dado que se trata de un triángulo rectángulo. Además, en el triángulo rectángulo el estudiante utiliza el ángulo de 25° y, a partir de ello emplea la razón trigonométrica coseno tomando el cateto adyacente de manera correcta pero la hipotenusa de manera incorrecta y confunde los elementos del triángulo. La manipulación algebraica que emplea para encontrar la incógnita es correcta. Además, es relevante señalar que no se presenta respuesta a la problemática.

Cabe destacar que encontramos una situación similar en otra producción, sugiriendo que la falta de comprensión en la aplicación de conceptos geométricos y trigonométricos es una dificultad recurrente.

En síntesis, detectamos en esta producción dificultades en la figura de análisis en el tratamiento geométrico, ya que presenta incoherencias; y en la elaboración de la respuesta a la situación planteada.

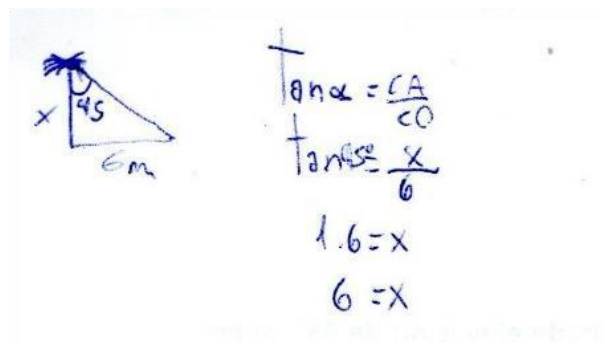


Imagen 3: Estudiante 3. Resolución del problema 1.

En el análisis de la producción presentada en la **Imagen 3** evidenciamos que la figura de análisis planteada no concuerda con la situación problemática propuesta. Además, constatamos que no ha utilizado todos los datos proporcionados en el enunciado y no realiza un tratamiento geométrico donde utilice las propiedades del triángulo rectángulo, ya que al considerar que uno de los ángulos del triángulo es de 45° , debería reconocer que el otro ángulo agudo tiene la misma amplitud. Por consiguiente, el triángulo es isósceles y se sigue de ello, según su dibujo, que la altura de la palmera debería tener una longitud de 6 m.

La manipulación algebraica es correcta. Es importante señalar que hemos identificado una problemática similar en otra producción, lo cual sugiere que la falta de comprensión en la aplicación de conceptos geométricos es una dificultad reiterada.

En síntesis, encontramos en esta producción dificultades en la figura de análisis, en el tratamiento geométrico y en la elaboración de la respuesta a la situación planteada.

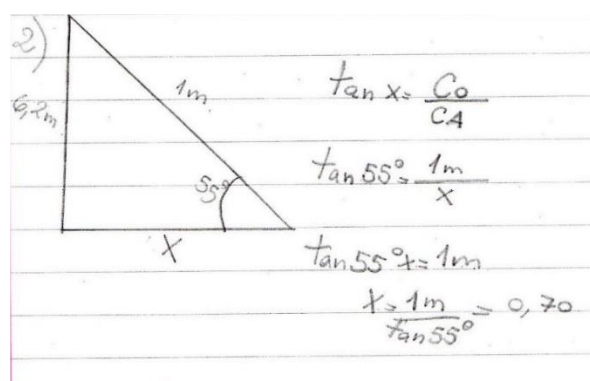


Imagen 4: Estudiante 2. Resolución del problema 2.

En el análisis de la producción presentada en la **Imagen 4** se evidencia que la figura de análisis propuesta por el estudiante no representa la situación problemática propuesta y se interpreta una falta de comprensión de la dinámica del problema. Además, la figura presenta inconsistencias geométricas, dado que asigna a un cateto la medida 6,2 m y a la hipotenusa 1 m, sin reconocer que esta última es el lado de mayor longitud del triángulo rectángulo.

Además, se observa que la manipulación algebraica realizada por el estudiante es incorrecta. Al sustituir los datos en la fórmula de la razón trigonométrica tangente comete el error de confundir la hipotenusa con el cateto opuesto al ángulo. Es decir, no identifica correctamente los elementos del triángulo. También observamos que la producción carece de una respuesta coherente con la situación problemática planteada.

En síntesis, encontramos en esta producción dificultades en la figura de análisis, en el tratamiento geométrico que se evidencia en incoherencias geométricas, en el tratamiento algebraico y no se explicita la respuesta.

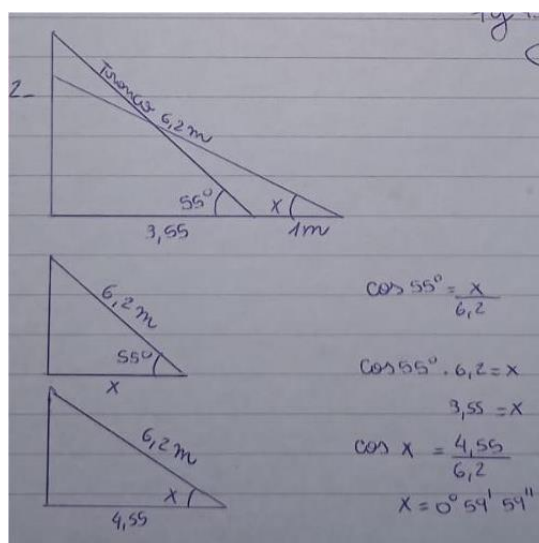


Imagen 5: Estudiante 14. Resolución del problema 2.

La producción presentada en la **Imagen 5** refleja una interpretación correcta de la situación problemática planteada, la figura de análisis se ajusta al enunciado del problema. Se destaca un tratamiento geométrico efectivo al presentar los dibujos por separados de cada uno de los triángulos rectángulos, esta cuestión evidenció una buena interpretación.

En cuanto a la manipulación algebraica, se reconoce que, en un primer momento, es correcta para averiguar el lado faltante. Sin embargo, surge una dificultad cuando, al calcular el ángulo, el estudiante omite el cálculo del ángulo utilizando el arco coseno, lo que afecta la validez de la solución obtenida. Además, es importante señalar que el estudiante no explicita la respuesta de la situación problemática planteada.

En síntesis, en esta producción encontramos una figura de análisis y un tratamiento algebraico correcto; y una dificultad en el cálculo de la amplitud del ángulo agudo, además, no se explicita la respuesta al problema.

Reflexiones Finales

En el análisis llevado a cabo de las producciones encontramos evidencias de algunas dificultades de los estudiantes en el tema razones trigonométricas. A través de la propuesta y análisis sobre el dominio de las habilidades específicas que organizan los tres sentidos -el geométrico, el de la medida y el algebraico- identificamos componentes que requieren atención y fortalecimiento.

En las producciones analizadas encontramos que las habilidades propias de los tres sentidos mencionados, y que consideramos necesarios para concederle sentido a las razones trigonométricas, presentan inconsistencias que obstruyen el abordaje adecuado de tareas de resolución de problemas de triángulos rectángulos.

A continuación, resumimos las dificultades en los componentes que organizan las habilidades de cada sentido detectadas en las producciones de los estudiantes de 5° año.

- *Sentido algebraico*: surgen inconsistencias en la manipulación de expresiones, en las operaciones y propiedades propias del álgebra. Además, hay dificultades en: la selección correcta de la razón, en la expresión correcta para la razón seleccionada y en la interpretación de los datos del enunciado.
- *Sentido espacial*: revelan inconsistencias al aplicar nociones y propiedades de la geometría relacionadas con el problema en cuestión. La componente de visualización evidencia discrepancias al momento de anali-

zar y comunicar información visual relativa a los modelos, los objetos y propiedades geométricas. Destacamos una ausencia de la utilización de las propiedades geométricas y dificultades en el reconocimiento de los elementos del triángulo rectángulo.

- *Sentido de la medida*: los bosquejos no se ajustan a la situación planteada en el enunciado, no respetan las relaciones de medida, cuestión que podrían favorecer la interpretación y control de los procedimientos tanto en el momento de la resolución como en el análisis de la respuesta.
- *Interacción entre lo geométrico, la medida y lo algebraico*, se evidencia una carencia de interrelación entre lo que obtienen desde la resolución algebraica, lo que geométricamente podrían visualizar y aquello que podrían estimar desde el dibujo.

A partir del análisis realizado, nos proponemos implementar una metodología experimental para abordar el tema, en la que los estudiantes vivencien, por ejemplo, la medición indirecta de distancias inaccesibles que incluya: el trabajo en terreno para proponer, discutir y analizar preguntas y problemáticas que surjan del contexto; la elección de herramientas de medición adecuadas; el relevamiento de los datos; la elaboración de bosquejos para luego realizar los dibujos utilizando el software Geogebra; la formulación de estrategias de resolución; la presentación y justificación de las soluciones por parte de los grupos de estudiantes, con la guía del docente. El uso del software de geometría dinámica GeoGebra se implementará para realizar la figura de análisis y para explorar las relaciones variacionales entre lados y ángulos y, además, propiciar la interacción entre lo geométrico, la medida y lo algebraico en el análisis tanto de la resolución y como de la elaboración de la respuesta. La propuesta consistirá en generar un espacio de discusión y análisis en el que los estudiantes se apropien de las razones trigonométricas como una herramienta más para organizar estos fenómenos. Esta modalidad de trabajo busca proporcionar a los estudiantes una conexión directa con la construcción y comprensión de los objetos matemáticos que se ponen en juego a través de experiencias prácticas y situaciones contextualmente relevantes.

Bibliografía

Cruz Márquez, G. (2018): *De Sirio a Ptolomeo: una problematización de las nociones trigonométricas*. [Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados

del Instituto Politécnico Nacional, Unidad Zacatenco]. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/1012>

Fernández-Plaza, J. (2016): Errores y dificultades. En Rico, L. y Moreno, A. (Coord.), *Elementos de didáctica de la matemática para el profesor de secundaria* (pp. 195-207). Madrid, Ediciones Pirámide.

Montes, M.; Codes, M. y Contreras, L. (2022): Consideraciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. En L. Blanco, N. Rodríguez, M.T. González, A. Moreno, G. Sánchez, C. Castro y C. Jiménez (Eds.) *Aportaciones al desarrollo del currículo desde la investigación en educación matemática* (pp. 55-79). Granada, Universidad de Granada.

Montiel, G. (2013): *Desarrollo del Pensamiento Trigonométrico*. México, Secretaría de Educación Pública.

Ruiz-Hidalgo, J. F. y Flores, P. (2022): Sentido matemático escolar. En L. Blanco, N. Rodríguez, M.T. González, A. Moreno, G. Sánchez, C. Castro y C. Jiménez (Eds.) *Aportaciones al desarrollo del currículo desde la investigación en educación matemática* (pp. 55-79). Granada, Universidad de Granada.

Sentidos del signo menos puestos en juego en un quehacer algebraico

MICAELA CEAGLIO

micaelaceaglio@gmail.com

EESOPi N° 3178 “Ntra. Sra. del Calvario”

MICAELA MAZZOLA

micamazzola@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La siguiente ponencia se enmarca en el trabajo final de investigación de la Especialización en Didáctica de la Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL) con el que nos proponemos estudiar sobre la problemática didáctica de la enseñanza de los números negativos. El tema que nos ocupa es la construcción de sentido de la noción de número entero en la enseñanza secundaria, con el fin de evitar que se cometan errores sistemáticos en los cálculos en los que intervienen y se tenga en cuenta la existencia de dichos números en los razonamientos matemáticos.

Nuestra propuesta se basa en la introducción de los números negativos conjuntamente con el álgebra, considerando que en el cálculo algebraico se encuentra el sentido de los negativos y, de esta manera, se plantea una oportunidad de construirlos ligado al quehacer algebraico. Específicamente, en este trabajo se presenta el análisis de los sentidos construidos sobre los números enteros durante las interacciones producidas entre algunos grupos de estudiantes en el marco de una tarea de modelización algebraica.

De modo general se pone de manifiesto la ruptura epistemológica que supone el paso de la aritmética al álgebra, destacando en el análisis de las interacciones producidas algunos aspectos relevantes de esta transición, entre ellos los distintos sentidos de los signos $+$ y $-$ y el avance hacia la operatoria en términos de sumandos y sustraendos. Lo que permitirá luego aceptar los nuevos números.

Palabras clave: álgebra / números enteros / sumandos / sustraendos

Introducción

El proceso de enseñanza de los números enteros, al inicio de la escuela media, generalmente consiste en introducirlos mediante la aritmética acudiendo a modelos concretos que actúan por analogía para justificar su orden y reglas de cálculo. Sin embargo, este recorrido no logra que los alumnos construyan con sentido a estos números y, por tanto, cometen errores habituales en los cálculos que los implican y no reconocen la presencia de estos en sus razonamientos matemáticos.

Esto deriva en la preocupación por buscar alternativas para su introducción en la escuela secundaria, con el propósito de brindar a los alumnos la posibilidad de construirlos con sentido. En esta ponencia planteamos al álgebra como alternativa de introducción de los números enteros, al ser las necesidades del cálculo algebraico y la resolución de ecuaciones el sentido inicial de los números negativos.

Marco de referencia

La decisión de introducir los números negativos dentro del álgebra nos ubica en el paso de la aritmética al álgebra y, por ello, es esencial destacar las rupturas y tensiones que implican la transición entre ellos.

Broitman et al. (2019) mencionan que la aritmética se centra en la resolución de problemas con enunciados que requieren una o varias operaciones aritméticas, con datos determinados y, en general, con una única solución. Los alumnos deben elegir las operaciones adecuadas y los datos para operar con ellas, resolverlas y arribar a la solución. Por el contrario, las prácticas algebraicas consisten en explicitar relaciones entre incógnitas y datos mediante un cálculo algebraico para luego arribar a la solución.

De esto, en las escrituras aritméticas se presenta un encadenamiento de operaciones, en donde se suelen realizar de una en una. Por lo que, bajo el principio de “finalización del cálculo” en la aritmética se obtienen respuestas numéricas que al escribirlas perdemos el origen de las mismas. Pero en el álgebra el procedimiento es a menudo la respuesta: el resultado de sumar 4 y a es $4+a$, presentándose una ley de simplificación que se impone para finalizar los cálculos.

Por otro lado, mientras que en aritmética se trabaja con “números concretos” o aparecen las letras, designan unidades de medidas u objetos. En la entrada en el álgebra se amplían sus significaciones: las letras designan números y por lo tanto estarán involucradas en cálculos. El status de las letras depende entonces del con-

texto: “como incógnita, es decir, un número desconocido que hay que averiguar, (...) para denotar variables, esto es, valores posibles de una cierta cantidad (...) y, finalmente, para representar indeterminadas, es decir, valores numéricos sin determinar.” (Grimaldi e Itzcovich, 2013: 79-80).

Por último, para los signos + y - Cid (2015) menciona que en aritmética son *signos operativos binarios entre números sin determinación* (si tenemos que efectuar la operación $13 - 5 - 3$, entendemos que el primer signo menos indica una resta entre los números 13 y 5, y el segundo una resta entre el resultado de $13 - 5$ y 3), en álgebra pasan a ser *signos operativos binarios generalizados* (en $b - 8$, hay que interpretar que a b tenemos que restarle 8. Pasan a ser signos que indican su papel como sumando o sustraendo de un término), *signos predicativos* (signos que indican una cualidad del número: positivo o negativo) o *signos operativos unarios* (signo - como indicador del opuesto de un número, $-b$ es el número opuesto a b).

En relación a estos significados del signo menos, al resolver problemas aritméticos mediante el álgebra, pasamos de realizar operaciones con números absolutos a tener que pensar en términos de composición de sumandos y sustraendos: si componemos la traslación “restar 10” y la traslación “restar 7” se obtiene la traslación “restar 17”.

Metodología

El estudio de caso que se expone forma parte de una indagación más amplia vinculada al trabajo final de la Especialización en Didáctica de la Matemática (FHUC-UNL) en la que se apela a un experimento de enseñanza (Gravemeijer y Cobb, 2006) que consiste en una secuencia de episodios de enseñanza en la que participa un investigador-docente, los alumnos de 1° año de la Escuela de Educación Secundaria Orientada Particular Incorporada N° 3178 “Ntra. Sra. del Calvario” de la ciudad de Gálvez (Santa Fe) y un investigador-observador. Mediante el mismo se apunta a comprender los sentidos en torno a la noción de número entero, de los signos, de las operaciones y del trabajo algebraico que construyen los alumnos a partir de las interacciones en el aula, producidas entre pares y gestionadas por el docente, al llevar a cabo tareas de modelización algebraica.

Las tareas implementadas a lo largo de estos episodios de enseñanza corresponden a una adaptación y reformulación de una propuesta de enseñanza de los números negativos en un entorno algebraico elaborada por Cid (2015) en el marco de la elaboración de su tesis doctoral, de manera que permitan la introducción del

álgebra y de los números enteros de manera simultánea, tomando como base los conocimientos disponibles de los estudiantes sobre el cálculo aritmético, para hacerlos evolucionar hacia nuevos conocimientos propios del álgebra.

Las primeras tareas están enmarcadas en el juego “El más grande pierde” como contexto (Imagen 1). Lo consideramos un contexto válido y un punto de partida de la actividad matemática, ya que los jugadores apelan a su experiencia, sus conocimientos previos, su sentido común, lo que les será de utilidad en la resolución de posteriores tareas.

Juego “El más grande pierde”.

Materiales: un dado en cuyas caras se pueda leer +1; -1; +10; -10; +5; -5. Papel y lápiz para cada participante.

Instrucciones del juego: para comenzar, cada grupo elige con qué número comenzar y lo escribe en su hoja. En su turno, cada participante tira el dado y hace con el número lo que el número obtenido le indica. Pierde el grupo que al cabo de 5 tiros obtuvo el número más alto.

Imagen 1: Materiales e instrucciones para el juego “El más grande pierde”

En esta ponencia nos centramos en lo acontecido durante la implementación de una tarea (Imagen 2) a realizar luego de dicho juego.

Matilda, Emanuel y Lucila juegan al juego “El más grande pierde”, pero como tienen poco tiempo, luego de pensar su número sólo hacen 2 tiradas cada uno.

- Matilda tirando el dado obtiene un -5 y luego un +1. Emanuel un +1 y luego un +10. Lucila obtiene un -1 y luego un -5. ¿Qué número le queda a cada uno al finalizar?
- ¿Quién resulta ganador al finalizar el juego?
- Suponiendo que los tres amigos eligen el mismo número ¿quién resulta ganador al finalizar el juego?
- ¿Cómo deberían haber resultado las dos tiradas de dados si al final le queda un número más grande que al principio?
- ¿Cómo deberían haber resultado las dos tiradas de dados si al final le queda un número más chico que al principio?
- ¿Cómo deberían haber resultado las dos tiradas de dados si al final le queda el mismo número que al principio?

Imagen 2: Tarea presentada a los alumnos

Esta tarea se desarrolla durante dos clases en las que intervienen todos los estudiantes organizados en pequeños grupos. En la primera, predomina el trabajo de cada grupo sobre las tareas. En la segunda, se establece el diálogo colectivo entre todos los grupos y el docente. En este trabajo se focaliza el análisis de los intercambios producidos al interior de algunos grupos en relación al ítem (a) de esta tarea.

Resultados

A partir de la tarea los estudiantes parten de sumas y restas con números naturales. Pero algunos reclaman que no se puede resolver el problema porque no se sabe el número elegido. En el siguiente intercambio se detalla cómo un grupo de estudiantes intenta resolver la tarea dentro del campo aritmético, buscando una solución numérica. Comienzan dando respuestas numéricas con números positivos y negativos (frase 1), es decir que ya aparece el número negativo como solución a un problema en su sentido predicativo, aunque no sea correcta en este caso particular al no considerar al número inicial elegido.

Diálogo del grupo 1:

1- Lucía: Podemos poner Matilda -4, Emanuel +11 y Lucila -6.

2- Tomás: Pero ahí nos falta qué número eligió cada uno.

3- Docente: ¿Cómo podrían representar el número elegido por cada uno?

4- Lucila: Con una x

5- Tomás: O con una a , con una letra, entonces nos quedaría Matilda $a - 5 + 1 = a - 4$, Emanuel $a + 10$, pero no puede ser a , puede ser b , entonces Emanuel $b + 10 + 1 = b + 11$ y Lucila $c - 1 - 5 = c - 6$.

6- Docente: ¿por qué no puedo poner en todos la letra a ?

7- Tomás D: porque no sé si eligieron el mismo número o distintos.

8- Tomi: pero mirá, ahí dice suponiendo que los 3 eligieron el mismo número y ahí te das cuenta que no eligieron el mismo número.

Mediante las interacciones entre el grupo y la docente, se favorece la circulación de las siguientes ideas: “si no se conoce un dato, se usa una letra”, “distintos datos faltantes se representan con distintas letras” y “se representan situaciones armando expresiones con números y letras”, haciendo notable la convencionalidad de la letra. De este modo, la solución al problema cambia de status, ya no es un número, sino que hacen aparecer las expresiones algebraicas como modelos de la situación dada.

En la frase 5, Tomás formula la expresión $a - 5 + 1$, para el caso de Matilda, pero el hecho de que la primera operación no se pueda efectuar hace que Tomás cambie la interpretación que hay que dar a los signos. Lo que hace que lo aborde como un cálculo en el que hay que tener en cuenta la condición de sumandos y sustraendos, si primero resto 5 y luego sumo 1, eso equivale a restar 4 y así $a - 5 + 1 = a - 4$. Mientras que para determinar el número obtenido por Emanuel piensa que sumar 10 y después sumar 1 es lo mismo que sumar 11 en total ($b + 10 + 1 = b + 11$) y para

determinar el número obtenido por Lucila piensa que restar 1 y luego restar 5 es equivalente a restar 6 ($c - 1 - 5 = c - 6$). La simplificación de estas expresiones algebraicas lo obliga a reinterpretar las operaciones aritméticas de suma y resta como composición de traslaciones, pasando de dos acciones a una sola.

Los siguientes dos grupos de estudiantes también intentan resolver la tarea dentro del campo aritmético, buscando una solución numérica.

Diálogo del grupo 6:

1- Ezequiel: *Matilda tirando el dado tiene un -5 y luego un +1, Emanuel tiene un +10 y un +1.*

2- Joaquín: *Si tiene un -5 y luego un +1, no sería un -4.*

3- Ezequiel: *Pero si tengo un -5 y un +1 no, sería 6 negativo.*

4- Joaquín: *No, es -4.*

5- Docente: *¿Por qué un -4?*

6- Joaquín: *Porque es más 1, y si sumás 1 te queda -4.*

7- Ezequiel: *Para mí sería 6 negativo.*

Diálogo del grupo 8:

1- Benjamín: *¿Profe, si yo tengo un menos 5 y un más 1, sería un menos 4? ¿Está bien o no?*

2- Tiago: *No, sería seis. ¿Quién tiene razón?*

3- Benjamín: *Yo.*

4- Docente: *Explicalo.*

5- Benjamín: *Porque si tiene un menos 5, y le suma 1. Si vos le sumas 1 al 5 da 6.*

6- Docente: *Pero hoy le dijiste que te daba menos 4. Sigán pensando.*

7- Candela: *Para mí es menos 5 más 1.*

8- Fiorela: *Para mí queda en 1.*

9- Benjamín: *Pero hay más 5, menos 1, más 10, más 1, no me dijeron que hay más números.*

10- Fiorela: *No, no eso no es todo junto. Pero para mí no hay resultado, habría que sumarlo y queda menos 6.*

11- Docente: *Menos 6. ¿y entonces?*

12- Benjamín: *Pero 1 menos 5 son 4, pero está en números negativos.*

13- Tiago: *Y menos 4, como dice Benja.*

En ambos grupos se considera erróneamente a $-5 + 1$ igual a -6. Esto ocurre porque los estudiantes trabajan en el plano aritmético y lo abordan como un cálculo entre números sin determinación (números absolutos) y no como un cálculo en el que hay que tener en cuenta la condición de sumandos y sustraendos. En otras pa-

labras, al interpretar $-5 + 1$ como equivalente a -6 , están sumando los números 5 y 1 sin tener en cuenta el signo menos delante del 5.

Reflexiones finales

Mediante la realización del juego el cálculo aritmético ofrece una estrategia de base para afrontar la situación. Los signos + y - son utilizados como signos operativos binarios entre números naturales, vinculando la suma y la resta como operaciones binarias entre números naturales que deben ser ejecutadas. En cambio, para la tarea que le continúa, los alumnos tienen un conocimiento antiguo, el cálculo aritmético, que les ofrece una estrategia de base para afrontar la situación, pero la falta del dato del número elegido les impide llevar a efecto el cálculo aritmético necesario para obtener la solución numérica, enfrentándolos a la incertidumbre.

Para uno de los grupos esta exigencia de dar una solución numérica al problema los fuerza a la aparición de la letra como variable y de expresiones algebraicas como solución al problema. El trabajo con la simplificación de expresiones algebraicas los obliga a reinterpretar las operaciones aritméticas de suma y resta como composición de traslaciones.

De esta manera, se empieza a concebir los signos + y - de una forma diferente a como se concibe en el cálculo aritmético, ya no se asocia a la suma o resta entre dos números positivos, si no que indica si es una cantidad que suma o que resta. Sin embargo, para otros grupos, una parte de los saberes aritméticos previamente obtenidos por ellos obstaculizan la adquisición de estos nuevos saberes y sentidos en torno a estos signos.

En este sentido, el quehacer algebraico plantea un cambio radical respecto a los modos de hacer propios de la aritmética. Es necesario que en la discusión con el grupo-clase se hagan visible estos diferentes funcionamientos de los signos y construir el sentido del número negativo.

Bibliografía

Broitman, C.; Castillo, C. y Bernasconi Echeverría, A. (2019): Hacia la ampliación de sentidos del símbolo igual en los primeros grados de la escuela primaria. *Yupana*, (11), 8-37. <https://doi.org/10.14409/yu.voi11.8839>

- Cid, E.** (2015): *Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de los números negativos* [Tesis de doctorado]. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Gravemeijer, K. y Cobb, P.** (2006): Design research from a learning design perspective. En: J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney y N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research: The Design, Development and Evaluation of Programs, Processes and Products*, Nueva York, Routledge (pp. 45-85).
- Grimaldi, V. e Itzcovich, H.** (2013): Tensiones en el paso de la escuela primaria a la escuela media. Algunas reflexiones en el área de matemática. En: C. Broitman (Comp.). *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes*. (pp. 69-93). Buenos Aires, Paidós.

Medir para actuar: una experiencia de modelización con futuros profesores de matemática

FABIANA KIENER

fkienner@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARÍA AMELIA VIGNATTI

avignatti17@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ROMINA AMBORT

ambortromina@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En el presente trabajo describimos una experiencia desarrollada, durante el segundo cuatrimestre del año 2023, en el Taller de Álgebra y Cálculo correspondiente al segundo año del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. La misma fue llevada a cabo por una futura profesora en el marco de una adscripción en docencia, que se centró en el diseño e implementación de una secuencia de actividades relacionadas al cálculo de la huella de carbono personal, considerando los aportes de la Educación Matemática Crítica, la Modelización Matemática y la Educación Ambiental. La propuesta se focaliza en una problemática social de interés actual, promueve el uso de tecnologías digitales e invita a los estudiantes a formular conjeturas y buscar explicaciones, adquiriendo un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Como actividad de cierre, y con el objetivo de difundir los efectos de nuestras acciones en el medio ambiente, planteamos a los estudiantes la elaboración de una tarea que vincule la matemática y la educación ambiental, teniendo en cuenta aspectos lúdicos y experimentales, para ser implementada con estudiantes de cuarto grado del nivel primario que visitarían la reserva ecológica de la UNL en el marco de la Semana de la Ciencia 2023. Esta última actividad, estuvo vinculada al proyecto Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (PPAT) convocatoria 2023 por la Se-

cretaría Académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, del cual la cátedra formó parte.

Palabras clave: modelización matemática / formación de futuros profesores / educación ambiental / educación matemática crítica.

Introducción

El interés por promover experiencias de modelización en las aulas es manifestada por diversos referentes en educación matemática tanto a nivel nacional (Villarreal y Mina, 2013; Villarreal et al., 2019; Cruz, Esteley y Scaglia, 2020) como internacional (Blomhøj, 2008; Kaiser, 2014). En el Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe, se plantea que *“el hacer Matemática es un trabajo de modelización cuyo motor es la resolución de problemas”* (2014: 47) y permite integrar distintos aspectos de la actividad matemática como problemas, representaciones y pruebas o demostraciones (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014). En los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Ministerio de Educación de la Nación, 2012) para el ciclo orientado se reconoce la importancia de la modelización ya que posibilita identificar variables y relaciones, utilizar diferentes representaciones y la interpretación de los resultados, entre otros.

No obstante, diferentes autores reconocen que para lograr una mayor presencia de actividades de este tipo es necesario propiciar estas experiencias durante el proceso de formación inicial de profesores de matemática (Villarreal y Mina, 2013; Villarreal et al., 2019; Cruz, Esteley y Scaglia, 2020).

Atendiendo a los aportes anteriores, nos planteamos promover actividades de modelización matemática (MM) en el marco de la Educación Matemática Crítica (EMC) con futuros profesores de matemática, habilitando intercambios y reflexiones que posibiliten establecer vínculos con problemáticas de la sociedad actual (Skovsmose, 1999, 2000).

Marco teórico

La secuencia de actividades que diseñamos se sustenta en los aportes de la EMC. Su principal referente, Skovsmose (2005), propone una mirada diferente sobre la problemática de la construcción de significado y observa críticamente al paradigma predominante que denomina “conceptismo”, dado que está focalizado sobre el significado de los conceptos matemáticos y deja fuera cuestiones esenciales que deben tenerse en cuenta en el proceso educativo, como son el contexto socio-político y cultural de los estudiantes. El significado en educación matemática desde esta perspectiva implica interpretar al aprendizaje como un *tipo de acción*. El estudiante que actúa debe estar en una situación en la que puede realizar una elección y tiene alguna idea sobre las metas que persigue y las razones por las que lo hace.

A su vez, aspiramos a que la propuesta se enmarque en un *escenario de investigación* basado en una situación de la vida real, teniendo en cuenta que se trata de una invitación a que los estudiantes formulen conjeturas y busquen explicaciones, adquiriendo así un papel activo en su propio proceso de aprendizaje (Skovsmose, 2000).

Para el diseño de las actividades consideramos como temática general el cuidado del medio ambiente atendiendo a la preocupación por el impacto del cambio climático que se encuentra en línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)¹ de la ONU que integran las dimensiones económica, social y medioambiental.

En los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2016) el cambio climático es uno de los contenidos escolares que se proponen para abordar desde la interdisciplinariedad argumentando que el clima constituye un elemento fundamental tanto en las posibilidades ambientales como del desarrollo humano. En la actualidad es un tema de suma importancia a nivel mundial en las políticas públicas a raíz de las catástrofes.

En este sentido, entendemos que la educación ambiental es un proceso educativo permanente, transversal e integral que persigue la formación de una conciencia ambiental, fundada en principios como el desarrollo de un pensamiento crítico e innovador y el ejercicio ciudadano del derecho a un ambiente sano (Fernández Balboa y Bertonatti, 2000). Desde este punto de vista, asumimos que *“un sujeto crítico tiene también que ser un sujeto que actúa”* (Valero y Skovsmose, 2012: 129).

Diseño

Para el diseño de la secuencia de actividades, consideramos los aportes teóricos mencionados anteriormente. La decisión de trabajar en torno a "la huella de carbono" fue de la adscripta y se justifica por el interés actual del tema y la convicción de que como ciudadanos podemos llevar a cabo acciones para contribuir al cuidado del medio ambiente.

Para el cálculo de la huella de carbono de una persona se deben tener en cuenta múltiples factores y actividades. No obstante, considerando el tiempo disponible para la implementación de las actividades, optamos por considerar únicamente el consumo en energía eléctrica, gas, y nafta o gasoil para el transporte.

1 Los ODS se describen en el siguiente enlace: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>

La secuencia diseñada involucra nociones de cálculo (ajuste e interpolación para inferir o estimar valores desconocidos) y álgebra (sistemas de ecuaciones y matrices, generalización, traducción a lenguaje matemático). Los objetivos de la secuencia se vinculan con trabajar en torno a la huella de carbono mediante la modelización matemática y el uso de GeoGebra en el marco de un escenario de investigación donde los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje.

Se propone el trabajo en tres grupos de cuatro integrantes (el taller contaba con doce estudiantes que asistían a clase con regularidad). A continuación explicitamos las consignas tal como les fueron entregadas a los estudiantes:

Actividad 1:

Lean la siguiente noticia:

<https://www.nationalgeographicla.com/medio-ambiente/que-es-huella-de-carbono-como-se-mide>

Y a partir de la misma reflexionen: ¿Qué es la huella de carbono? ¿Por qué consideras que es importante medirla? ¿Qué es el dióxido de carbono? ¿En qué unidades se mide? ¿Cuáles son las principales fuentes de emisiones de CO₂? ¿Las identificas en tus actividades cotidianas? ¿En cuáles? ¿Qué impacto tiene el CO₂ en el medio ambiente?

Actividad 2:

Un grupo de amigos luego de leer la anterior noticia sobre la Huella de Carbono ha decidido comparar las emisiones de CO₂ de cada uno durante el mes de abril, considerando sus consumos de electricidad, gas y medios de transporte.

Recordando que en la nota se explica que:

“la fórmula para el cálculo de la huella de carbono se obtiene a partir de la multiplicación del dato de consumo de la actividad por su fuente de emisión en relación al gas o combustible utilizado” (Galbusera)

recolectaron los siguientes datos:

Laura comentó que durante el mes de abril consumió 91 KWh de energía, 15 m³ de gas, y para trasladarse a su lugar de trabajo que se encuentra a 30 Km de su domicilio lo hizo de la siguiente manera: lunes y viernes en auto, martes, miércoles y jueves en colectivo. Los fines de semana se moviliza en bicicleta o caminando para reducir sus emisiones de CO₂. Marcos, por su parte, consumió 110 KWh de energía, 17,5 m³ de gas e indicó que para asistir a su lugar de trabajo hace los 4 km que lo separan de su domicilio en colectivo los 6 días de la semana. Martín prefiere la comodidad de su auto particular para trasladarse 6 Km hasta el Instituto donde cursa sus estudios 4 días por semana y 2 Km hasta el club donde practica Rugby 3 días a la semana. En cuanto a los

servicios, consumió 120 KWh de energía y 14,5 m³ de gas. Por último, Carla consumió 85 KWh de energía, 14 m³ de gas y puesto a que vive a 10 cuadras de la Facultad donde estudia Psicología y en su barrio tiene la mayoría de lo que necesita a cortas distancias, es que se mueve caminando o en bicicleta.

Si las emisiones totales de Laura fueron de 194,4956 KgCO₂, de Marcos 90,7211 KgCO₂, de Martín 145,155 KgCO₂ y de las de Carla fueron de 69,8 KgCO₂, ¿podrías indicar cuáles son los valores del Factor de Emisión de energía, gas, nafta y gasoil que utilizaron para el cálculo?

Utiliza los siguientes valores de referencia para el consumo de los transportes:

- **Transporte particular:**

$$Emisiones (KgCO_2) = R * \frac{1}{EM}$$

R= recorrido

EM= eficiencia del combustible= 10 Km/lts

- **Transporte en Colectivo:**

$$Emisiones (KgCO_2) = R * \frac{1}{EM} * \frac{1}{C}$$

R= recorrido

EM= eficiencia del combustible= 16,66 Km/lts

C= carga promedio del colectivo= 20 personas.

Actividad 3

Con los Factores de Emisión obtenidos en la actividad anterior, desarrolla un modelo en Geogebra que permita calcular la huella de carbono anual (en ton CO₂) considerando las cuatro categorías analizadas.

Actividad 4

- Calcula tu huella de Carbono del último año (septiembre 2022 a agosto 2023). Exprésala en (ton CO₂).
- Muestra cómo se distribuyen tus emisiones totales de manera tal que evidencie la categoría de mayor aporte.
- ¿Qué acciones reconoces que llevas a cabo para reducir tus emisiones de CO₂? Luego de investigar sobre la temática: ¿qué estás dispuesto a intentar para ser más amigable con el medio ambiente?

CURIOSIDAD TAC: ACTIVIDAD HOGAREÑA

A partir de la información recopilada estima la emisión en Kg CO₂ por consumo de

electricidad que generarás en febrero de 2024.

Actividad Final

Elaborar una tarea para implementar en 4to. grado de educación primaria que vincule la educación ambiental y matemática. La actividad debe poder implementarse en la semana de la ciencia (miércoles 8 de noviembre) en la reserva ecológica. Sugerimos tener en cuenta aspectos lúdicos y/o experimentales al momento de diseñar la misma.

Implementación

Previo al primer encuentro solicitamos a los estudiantes que traigan la última boleta de luz y gas del hogar donde viven y que realicen en forma domiciliaria la actividad 1.

En el primer encuentro, luego de compartir la lectura del artículo de la primera actividad, la mayoría de los estudiantes señaló que no conocía sobre la temática y se mostraron entusiasmados en su estudio.

En relación con la resolución de las actividades 2, 3 y 4 surgieron resoluciones utilizando diferentes vistas del software GeoGebra (CAS, Hoja de cálculo y Algebraica). Las actividades dieron lugar a intercambios entre los estudiantes. Ante el planteo de consultas, la adscripta los guió mediante interrogantes, otorgándoles protagonismo en la resolución de la propuesta, atendiendo a que *“en un escenario de investigación los estudiantes están al mando”* (Valero y Skovsmose, 2012: 114).

En la cuarta actividad, para obtener el consumo de cada servicio por persona, convenimos en considerar el consumo promedio mensual. Aquellos alumnos que utilizan gas envasado, utilizaron un valor de metros cúbicos equivalentes al tamaño de su garrafa.

Cabe destacar que el cálculo de la huella de carbono fue una actividad que promovió a pensar en posibles cambios de hábito con el fin de reducir las emisiones más críticas.

En cuanto a la actividad denominada CURIOSIDAD TAC se planteó como “desafío” (no obligatorio).

La actividad final de la secuencia estuvo vinculada al proyecto Prácticas Pedagógicas de Aprendizaje en Terreno (PPAT) convocatoria 2023 del cual la cátedra formó parte.

Un grupo presentó una actividad de tipo experimental con el objetivo de concientizar sobre el cuidado del agua y favorecer la reflexión sobre cómo podemos

disminuir el consumo del agua. Otro grupo mediante el armado de eco-botellas buscó concientizar sobre el impacto del residuo plástico en el medio ambiente, utilizando el concepto de fracción. El último, mediante un juego de tablero de elaboración propia vinculó diferentes contenidos matemáticos con datos relacionados con el medio ambiente².

Reflexiones finales

La implementación de las actividades puso de manifiesto un *aprendizaje en acción*, donde los estudiantes pudieron realizar conjeturas, tomar decisiones y otorgar *significados* a la situación educativa en la que estaban inmersos. Los futuros docentes pudieron resolver situaciones vinculadas con la educación ambiental y diseñar e implementar una actividad en torno a esta temática.

Consideramos que se promovió la MM mediante acciones características de un *escenario de investigación* desde el punto de vista de la EMC y la propuesta ofrece evidencias acerca de la posibilidad de que la *educación ambiental* sea abordada desde diferentes disciplinas debido a su importancia y transversalidad, funcionando como un puente integrador (Fernández Balboa y Bertonatti, 2000).

Consideramos que este tipo de experiencias en la formación inicial de profesores de matemática favorecen la posibilidad de que la *modelización* matemática “habeite” en las aulas de la escuela secundaria y se pueda vincular con problemáticas sociales, al mismo tiempo que genera conciencia ambiental para trabajar en conjunto en la generación de actitudes solidarias con el medio ambiente.

Bibliografía

- Blomhøj, M.** (2008): Modelización matemática - Una teoría para la práctica, *Revista de educación matemática*, 23(2), 20-35.
- Cruz, M., Esteley, C. y Scaglia, S.** (2020): Una experiencia de formación para futuros profesores: producir matemática en un contexto de modelización matemática. *Educación Matemática*, 32(1), 189-216.

2 La propuesta del último grupo fue presentada por los estudiantes en el XVII Encuentro Internacional de Profesorados de Enseñanza Superior, Media y Primaria en Ciencias Naturales, Matemática y Tecnología en la UBA.

- Fernández Balboa, C. y Bertonatti, C.** (2000): *Conceptos básicos sobre Educación Ambiental*. Buenos Aires, Biblioteca del Congreso de la Nación y Fundación Vida Silvestre Argentina.
- Kaiser, G.** (2014): “Mathemating Modelling and Applications in Education”, en Lerman, Stephen (ed.) *Encyclopedia of Mathematics Education*, Londres, Springer.
- Ministerio de Educación de la Nación** (2012): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Matemática, Educación Secundaria, Ciclo Orientado, <https://www.educ.ar/recursos/132578/nap-matematica-educacion-secundaria-ciclo-orientado>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe** (2014): Diseño Curricular, Educación Secundaria, Ciclo Orientado, Santa Fe, <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe** (2016): Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos, <https://plataformaeducativa.santafe.edu.ar/moodle/course/view.php?id=3503>
- Skovsmose, O.** (1999): *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Una empresa docente. Bogotá, Universidad de los Andes.
- Skovsmose, O.** (2000): Escenarios de investigación, *Revista Ema*, 6(1), 3-26.
- Villarreal, M. y Mina, M.** (2013): Modelización en la formación inicial de profesores de matemática. Conferencia inaugural invitada. VIII Conferência Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática, Santa María Brasil.
- Skovsmose, O.** (2005): “Meaning in Mathematics Education”, en Kilpatrick, Jeremy, Hoykles, C. y Skovsmose, O. (eds.) *Meaning in Mathematics Education*, New York, Springer.
- Valero, P. y Skovsmose, O.** (2012): *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Bogotá, Ediciones Uniandes.
- Villarreal, M; Esteley, C. y Smith, S.** (2019): Experiencias de futuros profesores de matemática que producen proyectos de modelización desde una perspectiva socio-crítica, *Revista Contextos de Educación*, 26(19), 72-82.

La visualización de los conceptos geométricos en nuestro entorno como herramienta de aprendizaje

ESTEFANÍA LOVATO

estefilovato01@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

FERNANDA RENZULLI

fernandarenzulli@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARCELA GÖTTE

marcelagotte@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En este trabajo se expondrá el relato de una experiencia dentro de la asignatura Geometría Euclídea Espacial del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en el marco de una adscripción en docencia en dicho espacio curricular. La intención fue analizar a partir de la visualización de un objeto del entorno habitual, natural o construido por el hombre, la interpretación de conceptos matemáticos estudiados en la asignatura como una herramienta más para potenciar los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Se trabajó con fotografías, se analizaron y se identificaron los constructos teóricos presentes valorando la experiencia como parte de la formación que promueve la adscripción en docencia.

Palabras clave: Geometría 3D / conceptos matemáticos / visualización/

Introducción

En este trabajo se expondrá el relato de una experiencia pedagógica dentro de la asignatura Geometría Euclídea Espacial en el marco de una adscripción en docencia en dicho espacio curricular. La motivación del trabajo fue suscitada a partir de que si miramos a nuestro alrededor podemos encontrar la geometría euclídea, en particular la referida al espacio tridimensional, presente en una infinidad de construcciones, objetos cotidianos en el entorno que nos rodea como, por ejemplo, en las formas geométricas que tienen las señales de tránsito, en las esculturas artísticas, estructuras naturales como en el caparazón de los caracoles o en las simetrías de las hojas.

Si bien hay infinidad de ejemplos, en este trabajo nos vamos a centrar en los conceptos de la geometría del espacio que podemos reconocer e interpretar en una estructura construida por el hombre, una escalera caracol que está presente en una casa de la ciudad de Santa Fe. La idea central es analizar la importancia de la visualización de estos constructos, particularmente las transformaciones en el espacio 3D, como una herramienta que influye en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de nivel superior del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Referentes teóricos

Los conceptos matemáticos según Douady (1984) poseen una característica que implica una doble acepción, como “instrumento” y como “objeto”. El concepto como objeto cultural reconocido socialmente tiene sentido en su accionar científico en cuanto a los problemas que permite resolver, pero al mismo tiempo poniendo en juego su carácter de instrumento cuando se relaciona con otros constructos teóricos. Los instrumentos pueden pertenecer a distintos marcos: físico, geométrico, numérico, gráfico y otros.

Vinner (1991) sostiene que cuando escuchamos el nombre de un concepto matemático rara vez viene a nuestra mente su definición, sino que simultáneamente nos hace evocar “algo”, que denomina imagen conceptual, formado por un conjunto de representaciones visuales, imágenes, impresiones o experiencias, dibujos, figuras que se recuerdan como ejemplos de los conceptos, junto con el conjunto de propiedades que se asocian al mismo. En la construcción de la imagen conceptual de un concepto geométrico en este caso, influyen la propia experiencia y los ejemplos

que se han visto o utilizados en los diversos contextos escolares o extraescolares que vivencian los estudiantes.

En relación con esto, Fischbein (1993) plantea la noción de concepto figural, el cual es una realidad mental, donde se involucran tres categorías mentales para la construcción de conceptos geométricos: la definición, la imagen sustentada tanto en las percepciones y experiencias sensoriales como en la imagen de un dibujo, y el concepto figural que es el constructo manipulado por el razonamiento matemático en el dominio de la geometría. La particularidad del concepto figural es que incluye a la figura como una propiedad intrínseca. Este autor, sostiene que una figura geométrica puede ser descripta como poseedora de propiedades conceptuales, no obstante, no es concepto propiamente dicho. Es una imagen visual, es decir, posee una propiedad que los conceptos usuales no poseen, incluye la representación mental de propiedad espacial. La componente figural de una figura geométrica debería quedar enteramente sometida a las restricciones formales, pero es muy frecuentemente olvidada por los estudiantes. En general se tiende a olvidar la definición bajo la presión de las restricciones figurales y esto representa un obstáculo en el razonamiento y, por lo tanto, en los procesos de aprendizaje de los conceptos geométricos.

Laborde (1996) plantea que la figura geométrica queda definida por dos elementos, el objeto de una teoría geométrica y el universo de los dibujos que lo representa. Un mismo dibujo geométrico se puede interpretar de múltiples formas. La percepción interviene en la construcción de una interpretación, que es superada si el lector tiene sólidos conocimientos teóricos geométricos que le permitan ir más allá de la primera lectura perceptiva. El reconocer, a partir de la visualización, aquellos conceptos geométricos que intervienen en nuestro espacio o entorno físico habitual, influye de manera positiva en los procesos de adquisición de los contenidos de la geometría tridimensional.

Arcavi (2003) sostiene que la visualización es la habilidad que interviene en el proceso y el resultado de la interpretación, creación, utilización y reflexión de las figuras, imágenes, diagramas, que se produce en nuestra mente o sobre el papel con el propósito de dar cuenta de la comprensión de los conceptos geométricos lo que permite poder representarlos y comunicarlos haciendo avanzar y desarrollar las ideas que intervienen en la construcción de los mismos.

Duval (1999) afirma que sin la visualización de los conceptos no habría comprensión de los mismos. Para este autor, hay que pensar de manera diferente los procesos que implican la visión, percepción directa de un objeto donde se involucran aspectos sensoriales y la exploración física, de los que involucran la visualización. Para Duval *“la visualización hace visible todo lo que no es accesible a la vi-*

sión” (1999: 13). Por lo tanto, influye en el aprendizaje de la matemática, particularmente de la geometría.

Sainz López (2014) sostiene que por las características que presenta la visualización representa un desafío para las prácticas de enseñanza desde el punto de vista de lo didáctico, pues muchas veces pueden ser contradictorias. En esta línea la autora recupera los aportes de Presmeg (2006) que argumenta que cuando una persona realiza una representación espacial de objetos físicos lo hace a través de imágenes visuales mentales, y a esto es a lo que denomina visualización (Sainz López, 2014: 9).

Arcavi y Hadas (2000) presentan a los ambientes computarizados dinámicos o los Software de Geometría Dinámica (SGD) como instrumentos que cuentan con las características que potencian las actividades matemáticas como la visualización, la experimentación, la sorpresa, la retroalimentación y la necesidad de pruebas y demostraciones. Respecto a la *visualización* estos autores sostienen que estos ambientes habilitan a los alumnos a realizar construcciones geométricas con determinadas propiedades, visualizarlas y modificarlas en tiempo real, lo que favorece la producción desde la intuición de justificaciones formales de conjeturas, proposiciones matemáticas y conceptos matemáticos.

Teniendo en cuenta esto entendemos que desde una perspectiva didáctica la enseñanza debe proveer y promover herramientas que enriquezcan los procesos de visualización poniendo el foco en la utilización de imágenes visuales.

Tarea realizada por la estudiante adscripta

Planteamos a partir de las inquietudes de la estudiante adscripta, interesada por la vinculación entre el espacio físico y el espacio geométrico, una tarea donde se involucren aspectos del trabajo docente. La estudiante había acercado una fotografía de un objeto real donde ella identificaba conceptos geométricos. Por lo tanto, se le propuso hacer un análisis previo de la misma a fin de poder proponer una tarea similar a los estudiantes que cursaban la asignatura. El objeto a fotografiar es una escalera caracol perteneciente al frente de una vivienda de la ciudad de Santa Fe.



Imagen 1: Escalera caracol fotografiada

En la imagen se puede visualizar como concepto geométrico al *movimiento helicoidal*, producto de un giro por una traslación alrededor de una de sus guías. Para representar dicho objeto en GeoGebra, se toma como eje de giro e a la columna por la cual se sostienen los escalones. Luego, se traza un vector traslación $\vec{v}$ perpendicular al suelo; este vector va ser el origen de los escalones. Se construye un punto en el espacio, a partir del cual, si se le aplica un giro de eje e y un ángulo 30° , se obtiene su homólogo en dicho movimiento. Por último, a dicho punto se le aplica una traslación de vector $\vec{v}$ y el proceso vuelve a repetirse. De esta manera, obtenemos una representación de la escalera caracol. A continuación, se adjunta una imagen tomada desde el software GeoGebra de la representación.

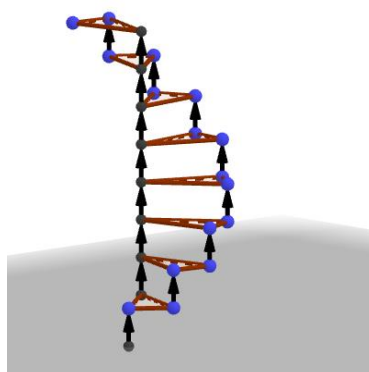


Imagen 2: Representación en GeoGebra de la escalera caracol fotografiada

Se analizaron estos constructos y se plantearon diferentes preguntas, procedimientos para la construcción y otros conceptos teóricos que podrían aparecer en

esta fotografía, así como también que conocimientos previos se necesitan para reconocer e identificar los contenidos matemáticos implícitos en el objeto real. Entendiendo esto como parte del trabajo que se realiza cuando se planifica una tarea antes de implementarla. A partir de estas inquietudes empezamos a pensar una propuesta para evaluar los aprendizajes de los estudiantes que estaban cursando Geometría Euclídea Espacial en 2024.

Es importante mencionar que la fotografía fue tomada en el año 2023, cuando la estudiante era alumna de la asignatura y en palabras de ella: *“yo lograba visualizar en mi entorno todos los conceptos que trabajábamos en clase. Cada concepto geométrico que yo lograba visualizar le tomaba una foto y se lo enviaba a la docente de cátedra”*. Su motivación intrínseca motivó la adscripción en docencia posterior y, como parte de la misma, la experiencia que estamos relatando en esta ponencia.

Experiencia realizada en la cátedra

En el marco de las actividades propuestas en la adscripción en docencia para abordar sus objetivos tales como profundizar en los contenidos de la materia analizando la vinculación de los conceptos geométricos con el espacio físico y representarlos usando el software GeoGebra, es que se pensaron algunas acciones.

A partir de entender la importancia de la visualización como herramienta para la comprensión de los conceptos matemáticos y la motivación de la adscripción en docencia planteada por la estudiante se elaboró la consigna del parcial de la asignatura. Este consta de dos instancias: una parte domiciliaria y otra presencial. La consigna domiciliaria involucraba tomar una fotografía -a elección personal de cada estudiante- de un objeto natural o construido por el hombre donde se reconocieran los conceptos geométricos a evaluar. Se solicitaba luego reconocerlos y describirlos lo más exhaustivamente posible para luego realizar una construcción de ese objeto con el software GeoGebra 3D modelizando las transformaciones en el espacio que se habían identificado y también se debían detallar las propiedades geométricas involucradas en dicha construcción. Los trabajos realizados por los estudiantes resultaron valiosos en cuanto a los objetos seleccionados, el material teórico elaborado y los modelos usando el software. Los objetos fueron diversos, por ejemplo, un ventilador de techo como objeto del entorno físico a fotografiar. Los estudiantes reconocieron los conceptos de *perpendicularidad* y *paralelismo* en la apreciación de los laterales de las astas del ventilador; y el concepto de *simetría axial* como mo-

vimiento del espacio considerando como eje de simetría a dos astas opuestas. También lograron vincular el concepto de *giro* como movimiento característico del objeto elegido. Otros eligieron las manijas de la puerta como objeto a fotografiar. Consideraron la puerta como *plano de simetría especular* y desarrollaron su trabajo a partir de las características de la *simetría especular* como transformación del espacio. Destacamos que todos los alumnos lograron un excelente vínculo mediado por la visualización entre el objeto real perteneciente al espacio físico, los constructos teóricos perteneciente al espacio geométrico, y la construcción mediada por el software. Esta afirmación la sustentamos en que todos los conceptos teóricos visualizados en cada objeto fueron el sostén y argumento de cada presentación y a partir de los cuales se guiaron para representarlo en el GeoGebra de manera sobresaliente. Notamos la motivación, dedicación y el esfuerzo de los estudiantes en la originalidad de cada trabajo realizado.

Reflexiones Finales

Sobre esta experiencia podemos afirmar que la visualización es una herramienta que permite una mejor comprensión, en términos de Duval (1999) y Saint López (2014), de los conceptos geométricos particularmente los vinculados con la geometría tridimensional. Es interesante que los estudiantes puedan relacionar a partir de la observación los contenidos que se están abordando y estudiando en la asignatura. Consideramos que proponer, de manera intencionada, la visualización como herramienta didáctica permite que la observación de objetos reales y su representación con recursos tecnológicos como GeoGebra favorezcan la adquisición de estos conceptos que muchas veces resultan arduos para los estudiantes.

Entendemos que debe ser pensada como un instrumento más que promueve los aprendizajes, la cual sea el complemento de la enseñanza ya que a través del uso imágenes visuales y tecnologías digitales los estudiantes pueden recibir mayor motivación para apropiarse de manera comprensiva los conceptos. En términos de Vinner (1991) y Fischbein (1993) se intenta que nuestros estudiantes construyan de imágenes conceptuales de las transformaciones en el espacio promoviendo una construcción del concepto matemático a partir de un pensarlo como un concepto figural.

La experiencia en la cátedra fue muy buena con resultados muy significativos en los resultados de los estudiantes, tanto a nivel de resultados académicos como a nivel de reflexión sobre los conceptos estudiados para una evaluación. Sostenemos

que este tipo de actividades donde la visualización se interrelaciona con la tecnología, en este caso un software como GeoGebra 3D, permite en términos de Arcavi (2003) mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos, seleccionando o creando tareas matemáticas que aprovechen lo que la tecnología puede potenciar de los procesos de visualización.

Bibliografía

- Arcavi, A.** (2003): “The role of visual representations in the learning of mathematics”. *Educational Studies in Mathematics*, Num 52.
- Arcavi, A. y Hadas, N.** (2000): “El computador como medio de aprendizaje: ejemplo de un enfoque”. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
- Douady, R.** (1984): *Relación enseñanza-aprendizaje. Dialéctica instrumento-objeto, juego de marcos*. Tesis doctoral. IREM. Paris, Universidad de París.
- Duval, R.** (1999): “Representación, visión y visualización: funciones cognitivas en el pensamiento matemático. Cuestiones básicas para el aprendizaje” en *Actas de la Reunión Anual del Capítulo Norteamericano del Grupo Internacional de Psicología de la Educación Matemática*. Cuernavaca, Morelos, México
- Fischbein, E.** (1993): The theory of figural concepts. *Educational Studies in Mathematics* Num 24.
- Laborde, C.** (1996): “Cabrió-Geómetre o una nueva relación con la geometría” en Puig Luis y Calderón Juan (eds.). *Investigación y didáctica de las matemáticas*. Madrid, MEC-CIDE.
- Sainz López, O.** (2014): *La visualización en geometría: un estudio en 3º ESO*. Trabajo final del máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/4913>
- Vinner, S.** (1991). “The Role of Definitions in Teaching and Learning of Mathematics” en Tall, David. (ed.). *Advanced Mathematical Thinking*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

La configuración del rol de profesor coformador del graduado del Profesorado en Matemática de UNL. Resultados preliminares de una investigación

FERNANDA RENZULLI

fernandarenzulli@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

NATALIA SGRECCIA

nataliasgreccia@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen

En este trabajo presentamos algunos avances del trabajo de investigación enmarcado en la elaboración de la tesis de Maestría en Didácticas Específicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Tenemos como objetivo conocer cómo se construye la identidad profesional del graduado del Profesorado en Matemática de la UNL cuando se constituye en coformador de la carrera. Se lo hace dentro de la tríada de la práctica docente, en particular a través del dispositivo de formación que se despliega cuando los estudiantes practicantes se insertan en las escuelas secundarias para asumir el rol docente. Los resultados se interpretan a través de la construcción de categorías de análisis como plano emocional, compromiso social universitario, biografía escolar del docente coformador, valoración de la tarea, formación continua, valoración del practicante, contrato didáctico de la práctica docente. Todas ellas son aspectos centrales de las entrevistas realizadas. Estos hallazgos incipientes a partir de la inmersión en las voces de los profesores coformadores entendemos que pone el foco y la mirada en esta figura con vacancia desde la investigación especializada. Permite, entre otras cuestiones, poner en palabras aquello que está implícito, que se asume como dado, pero que entrama significativamente los procesos de formación de los futuros profesores en Matemática.

Palabras clave: práctica docente / identidad profesional / coformador

Introducción

En esta ocasión presentamos algunos avances del trabajo de investigación enmarcado en la elaboración de la tesis de Maestría en Didácticas Específicas (UNL). Tenemos la intención de indagar en el devenir del graduado del Profesorado en Matemática de la UNL en coformador. Es decir, conocer cómo se construye su identidad profesional dentro de la tríada de la práctica docente, en particular en el dispositivo de formación que se despliega cuando los alumnos practicantes se insertan en las escuelas secundarias para asumir el rol docente. Nos interesa en la investigación identificar dispositivos de formación que, desde su perspectiva, puedan llegar a enriquecer el espacio de la Práctica Docente de la carrera.

Marco referencial

Con el propósito de presentar algunos avances preliminares del estudio, nos proponemos delimitar algunas miradas sobre constructos teóricos que transversalizan la investigación.

Biografía Escolar. Una mirada hacia la propia historia

La biografía escolar, en tanto período vivido en la escuela por los profesores siendo estos alumnos, constituye una fase formativa clave y su abordaje resulta sustancial para entender la práctica profesional (Alliaud, 2004). Incluso no se trata solo de aquel docente recordado y valorado que ha impactado en la propia escolaridad, sino que trasciende y significa todo aquello que aprendieron los profesores en esa institución cuando eran alumnos. Es lo aprendido de formas no formales o no explícitas que se apropia en el transitar en las instituciones escolares. Analizar la biografía escolar y la influencia que esta tiene sobre las prácticas educativas implica pensarla como la primera fase de la formación docente.

La biografía escolar tiene un alto impacto, junto con la socialización profesional, en las prácticas que luego asumen los profesores (Sanjurjo, 2002). Es por ello que consideramos que la biografía escolar es una categoría de análisis a tener en cuenta pues permite interpretar como se configura el graduado del Profesorado en Matemática en coformador.

La Práctica Docente y sus actores. Una mirada hacia el dispositivo de formación

Un dispositivo de formación está conformado por espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o puede ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas (Sanjurjo, 2009). Este dispositivo de formación complejo que se suscita cuando el practicante ingresa a una institución escolar se configura en una tríada entre el profesor formador, a cargo de la cátedra en la Universidad; el profesor coformador, a cargo del aula de la escuela secundaria que recibe los alumnos practicantes; y el practicante, estudiante del Profesorado en Matemática de la UNL.

Las prácticas consisten en la primera inserción profesional de los estudiantes (Guevara, 2016). Conlleva una experiencia concreta que intenta emular lo que sucede en las aulas, pero que tiene las características de estar guiado, acompañado por docentes experimentados en las figuras de los docentes de la carrera (formador) y de la institución educativa asociada (coformador).

En este “triángulo” cargado de percepciones, supuestos, creencias, centraremos la mirada en la figura del profesor coformador. Se designa como “profesor coformador” al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes (Foresi, 2009). En general, se trata de un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases.

Habilitar la palabra del coformador en el trayecto formativo de la Práctica Docente implica poner en relieve su importancia en este proceso, más allá de las tareas que pueda realizar con el alumno practicante. En efecto, la construcción de un perfil identitario de estos profesores implica reconocer su tarea en dos planos que a veces tensionan, uno por delegación y otro vinculado al proyecto de formación profesional (Foresi, 2009). Es por ello que se pueden pensar como estilos que van haciéndose más o menos explícitos y que permiten crear categorías de análisis para interpretar y conocer su incidencia dentro del proceso de la práctica. A estas dimensiones de análisis se las presenta en términos de polaridades (Foresi, 2009):

- Del sobreprotector al indiferente.
- Del nostálgico o conservador al progresista.
- Del competitivo al comprometido.

Indagar sobre el rol del coformador es importante por su influencia en las prácticas educativas y las construcciones metodológicas de las clases de los practicantes. En efecto, se trata de una relación que tiene una potencialidad intrínseca sustentada principalmente porque participan del primer proceso de socialización profesional de los practicantes, es decir, *“los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca del propio rol profesional”* (Sanjurjo, 2002: 47). Estos docentes poseen la experiencia o experticia en el campo profesional lo que les permite un considerable conocimiento especializado, de tal manera que pueden construir puentes entre la teoría y la práctica. Conocen las características complejas de la práctica: multidimensionalidad, incertidumbre, inmediatez, singularidad, imprevisibilidad y de la cultura institucional.

Identidad profesional docente. Una mirada hacia el interior de la formación

La construcción de la identidad docente es la transformación entre identificarse con el rol de estudiante, en el transcurrir del profesorado, al de profesor; donde en el espacio de práctica docente conviven simultáneamente estos dos roles (Vanegas, 2016). En otras palabras, comprende la representación que el profesor construye de sí mismo como docente durante su formación inicial y/o en terreno (Vanegas, 2016). Reúne sus conocimientos académicos, creencias, valores, modos de ser, habilidades, aspiraciones propias o que nacen de la interacción con otros, consigo mismo y la institución escolar entendiéndola como institución social.

La práctica docente en la formación inicial moviliza, tensiona e interpela la identidad docente de los tres actores de la tríada de formación en la práctica: practicante, profesor formador, coformador. Sin embargo, cada uno de ellos construye una identidad como profesor que es completada con el rol que cumple o asume dentro del dispositivo de formación.

Metodología

En términos de Hernández Sampieri *et al.* (2010) el *enfoque* para este estudio es cualitativo, es decir, que se habilita a plantear preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos. Estos son proporcionados

por los participantes de la investigación a través de sus propias voces, que se recogen desde intercambios orales para ser posteriormente transcritos con exhaustividad.

El trabajo tiene un *alcance* descriptivo-interpretativo en el que se pone la mirada en la figura del coformador, desde que es graduado del Profesorado en Matemática de la UNL a cuando pasa a ser profesor que acompaña a los estudiantes practicantes en el terreno en el nivel secundario de educación. El diseño adoptado según la intencionalidad consiste en un estudio de casos; puntualmente de seis docentes con el perfil buscado que se desempeñan (tres y tres) en las dos escuelas asociadas donde predominante han realizado sus prácticas los futuros profesores en los últimos cinco años. Se realizaron dos grupos enfocados (uno por escuela, con tres docentes cada uno) con la intención de dar ciertas respuestas a las preguntas de investigación en torno a la autobiografía del coformador, su propio conocimiento profesional, la identidad profesional, la socialización profesional, su propia mirada sobre los actores de la práctica. Posteriormente, se acordó una entrevista en profundidad individual con cada docente, con foco en sus historias de vida y biografías escolares.

Análisis preliminares y algunas reflexiones finales

En la producción y análisis de los resultados se están recorriendo los siguientes cinco aspectos que interesan para responder la pregunta de investigación: autobiografía del coformador, conocimiento profesional propio, identidad profesional, socialización profesional, mirada sobre la tríada de la práctica. Se está estudiando cómo se configura el graduado del Profesorado en Matemática en coformador, sus múltiples miradas desde un lugar poco visibilizado sobre la tríada de la práctica. Interesa interpelar esta figura, resignificar su función y ver cómo esta interviene en la construcción de saberes profesionales, donde pone en juego la trama que ha tejido desde sus propias biografías escolares, su experticia en el campo, sus tradiciones formativas y las huellas que han dejado en él.

Elaboramos seis categorías de análisis incipientes que están sujetas a transformaciones (plano emocional, compromiso social universitario, formación continua, biografía escolar, valoración de la tarea y figura del practicante desde la mirada del coformador), a partir de los datos. A través de los testimonios estamos interpretando a la luz de los referentes teóricos, lo que agudiza cada vez más la mirada para estudiar la configuración de la identidad profesional de estos docentes en profesos-

res coformadores. En este momento de la investigación ya se han desgravado todos los audios de los grupos enfocados y entrevistas, hemos construido las categorías de análisis y estamos en la etapa de escritura y profundización a través del análisis del contenido de los datos.

En este primer “barrido” se ha concluido con las primeras cuatro categorías, lo que va delimitando la influencia o recurrencia de la biografía escolar en su propia experiencia de práctica, el compromiso hacia la universidad donde estudió y las expectativas de crecer en esta experiencia de coformación, como neurálgicos en la construcción de la identidad profesional docente del coformador. Aceptan este rol por un acuerdo tácito con la facultad, por ser graduadas del Profesorado en Matemática. Se identifican con la figura de coformador ya que existe, una idea de devolver a la carrera y a la universidad lo que esta les brindó en términos de formación profesional, convencidos que sus aportes impactan en el estudiante que se está formando. Acceden recibirlos a partir de un posicionamiento de generosidad, de poner su aula, su organización, sus alumnos al servicio de este estudiante para que aprenda a ser docente, desde los aportes disciplinares y los posicionamientos ético-políticos que ellas aportan.

Otro rasgo que acompaña el plano emocional de los relatos está relacionado con las expectativas que se generan en las docentes la llegada de este estudiante practicante, universitario, a sus aulas. Interpretamos que están ligadas a la construcción de una identidad docente como profesor coformador a lo largo de su trayectoria como profesor de aula. Lo que se espera del practicante está cargado de imaginarios que, al contrastarse con la realidad, prevalece la no sorpresa, en lo que no trae de novedoso al aula este alumno. Lo pone de manifiesto otro testimonio en relación al tema inecuaciones en R: “Tal vez es que yo esperaba, no sé, alguna aplicación o algún juego o algo así. No es que está esperando que descubran la pólvora por ahí. Pero uno busca también todo el tiempo cómo encontrar cosas nuevas”.

En general, en el discurso las docentes sostienen un perfil de coformador *comprometido*, pero aparecen rasgos de otros como el *nostálgico*, *conservador*, *sobre-protector* que impactan en lo que se espera que provoque el practicante a la hora de poner en juego la implementación de su secuencia didáctica. Esperan que pueda retroalimentar la propuesta áulica del coformador, que se pueda pensar en un trabajo conjunto. En sus palabras: “habían hecho los ángulos entre paralelas y lo habían hecho con un afiche que habían puesto una muñequita. (1...) ahora cuando lo

1 Este símbolo indica un recorte en la conversación original

hago en el aula los llevo al patio y jugamos al juego de uno le dice al otro donde se tiene que posicionar con el lenguaje geométrico”.

En sus testimonios hay mucha apertura al diálogo, pero también se deja entrever que no siempre es a partir de una relación simétrica entre el practicante y el coformador. Establecimos que la biografía escolar se entrama como un hilo conductor en la construcción de la identidad profesional docente como coformadoras. La figura de buen profesor o las cualidades que este debiera tener impactan en la conformación de estas identidades; en las acciones y decisiones de estas profesoras al cumplir este rol. Se reconocen, en los discursos, las huellas que los docentes dejan en sus alumnos a través del tiempo y el impacto de estos trazos en las acciones que propician los profesores en sus prácticas de enseñanza.

Si bien son resultados incipientes y amerita continuar la inmersión en estas voces, entendemos que la mirada hacia esta figura de la tríada de la práctica docente permite poner en palabras aquello que está implícito, que se asume como dado, que muchas veces está oculto, pero que subyace con fuerza como parte relevante en la formación práctica, contextualizada y reflexiva de los futuros profesores en matemática.

Bibliografía

- Alliaud, A.** (2004): “La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>.
- Foresi, F.** (2009): “El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? en *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.
- Guevara, J.** (2016): “La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas” en *Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, Vol I.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P.** (2010): *Metodología de la Investigación* (5ta. edición). México DF, McGraw Hill.
- Sanjurjo, L.** (2002): *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L.** (2009): “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas” en Sanjurjo, L. (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.

Vanegas, C. (2016): *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial*. Tesis doctoral Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
<https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/21508>

Itinerario de un proyecto de extensión para la elaboración de propuestas de enseñanza lúdicas para niños y niñas

MARISA TOSCHI

marisatoschi@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MICAELA MAZZOLA

micamazzola@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La presente ponencia se inscribe en una experiencia de extensión universitaria a través del formato de Actividades de Extensión de Aprendizaje-Servicio (AEAS): “Enseñar Matemática a niños y niñas. Discusiones y propuestas lúdicas para favorecer la construcción de conceptos con sentido”, llevada a cabo entre mayo y agosto de 2023 y gestionada por el área de Análisis del Departamento de Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. La misma buscó concretar una actividad colectiva y dialógica entre agentes universitarios y agentes de una institución educativa de nivel primario de la ciudad de Santa Fe que manifestó cierto desconcierto generado en relación con la implementación del Plan 25/2022 que incorporó una hora semanal de “Matemática y Resolución de Problemas” y “Pensamiento científico y computacional”.

Particularmente en este trabajo se comienza exponiendo las razones que llevaron al equipo docente a realizar un proyecto AEAS. Luego, se describen diferentes acciones previas a la concreción de este proyecto, las cuales permitieron orientarlo a la construcción (entre estudiantes, graduadas/os y docentes de la universidad y docentes de la institución escolar primaria) de propuestas de enseñanza lúdicas para que las niñas y los niños construyan, reconstruyan y resignifiquen saberes matemáticos resolviendo problemas. Hacia el final se formulan conclusiones que permiten una breve evaluación de la propuesta de extensión.

Palabras clave: Extensión universitaria / Matemática / Experiencias lúdicas / educación primaria

Introducción

El presente trabajo se basa en la experiencia de extensión acontecida durante el año 2023. Al inicio de dicho año, desde el equipo docente del área de Análisis del Departamento de Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral se toma la decisión de realizar una actividad conjunta con la Escuela de Educación Primaria (EEP) N°9 “Juan José Paso” de la ciudad de Santa Fe, que manifiesta cierto desconcierto generado en relación con la implementación del “Plan 25” en vías de ejecución, que implicaba la ampliación horaria en las escuelas primarias donde se incorpora una hora semanal de “Matemática y Resolución de Problemas” y “Pensamiento científico y computacional”.

A partir de diferentes experiencias de formación, investigación y extensión en ámbitos de escolaridad primaria con las que contaba el equipo docente y considerando el papel importante que asume lo lúdico en el aprendizaje de la matemática en las niñas y niños -particularmente en la creación de posibilidades para que éstos puedan hacer matemática colectivamente a partir de sus saberes disponibles-, se concreta esta actividad conjunta a través del formato de Actividades de Extensión de Aprendizaje-Servicio (AEAS) denominada: “Enseñar Matemática a niños y niñas. Discusiones y propuestas lúdicas para favorecer la construcción de conceptos con sentido”.

Mediante este dispositivo nos interesó abordar las inquietudes planteadas desde la institución educativa, mediante la construcción colectiva de propuestas de enseñanza lúdicas para que las niñas y los niños construyeran, reconstruyeran y resignificaran saberes matemáticos resolviendo problemas. En este trabajo se describen las diferentes acciones previas a la concreción de este proyecto AEAS, las cuales permitieron orientarlo para cumplir este fin.

El punto de partida: El Plan 25

A inicios de 2023 se comienza a ejecutar el Plan 25 en la provincia de Santa Fe que promueve “fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje para garantizar la calidad educativa de los y las estudiantes en todos los niveles y modalidades.” (2022: 2). También plantea la necesidad de “promover la ampliación progresiva del tiempo escolar para garantizar mejores oportunidades de aprendizaje en el nivel primario.” (2022: 2), agregando 5 horas semanales a las 20 horas semanales existentes de escolarización primaria.

Como parte de los objetivos del Plan 25 se proponía:

- Implementar una propuesta que logre mejorar la alfabetización (lectura y escritura) y la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias para fortalecer el ingreso, la permanencia y el egreso del nivel primario y la articulación con el nivel secundario.
- Actualizar las propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lengua, matemática y ciencias.

En este sentido, se volvía absolutamente necesario diseñar aquellas propuestas tendientes a dar comienzo a su implementación y sostenerlas, labor que debía surgir como un proceso de trabajo conjunto por parte de los actores comprometidos en cada institución escolar primaria en la viabilización de este plan de extensión horaria.

Con el objeto de trabajar la implementación de este Plan desde dos ejes que se proponen: “Matemática y Resolución de Problemas” y “Pensamiento científico y computacional”, a la vez de responder inquietudes didácticas respecto de diferentes tópicos del área de matemática, la dirección de la EEP estableció lazos con el equipo docente del área Análisis del Departamento de Matemática de la FHUC. La EEP es un establecimiento escolar de gestión pública fundado en 1900, ubicado en la zona céntrica de la ciudad de Santa Fe y sus actividades se desarrollan en dos turnos, contando en ambos con divisiones de 1er a 7mo grado con un total aproximado de 450 alumnos. Cuenta con 21 cargos de docentes de grado, 11 en el turno mañana y 10 en el turno tarde.

Se decidió elaborar un proyecto AEAS que constituyó una iniciativa acotada en un lapso breve entre los meses de mayo y agosto de 2023, para contribuir en la aplicación del programa que surgió de políticas públicas fijadas por el Estado. Partimos de la premisa que:

“Los aportes que la universidad pueda realizar desde el campo del co-nocimiento a través de la acción de la extensión deben ser —y sólo en este sentido restringido— siempre funcionales a las políticas públicas: deben mejorarlas, velar por su cumplimiento, hacer aportes en sus formulaciones, desarrollos y evaluaciones, denunciarlas si son excluyentes o enriquecerlas en beneficio de la comunidad.” (Menéndez, 2013: 57)

Desde allí se trazaron algunas acciones, en principio, la construcción de un marco teórico que permitiera delinear los aspectos más relevantes que caracterizan

tanto a las prácticas de extensión como a las prácticas matemáticas. Respecto a esta última, concebimos que:

“Hacer matemática es buscar soluciones a problemas, pero también ponerse de acuerdo sobre esas soluciones y para eso es necesario probar, argumentar, discutir, verificar y hacer verificar, tratar de convencer, involucrarse en la búsqueda de la verdad de las afirmaciones que se realizan.” (Saiz, 1996:116 y 117)

El planteo de problemas es un recurso de aprendizaje privilegiado para que las y los estudiantes hagan matemática en el aula, y los juegos un contexto para el planteo de problemas. Pensamos el juego a disposición del aprendizaje y no en la mera acción lúdica, lo cual permite crear posibilidades en las niñas y los niños para que puedan hacer matemática colectivamente a partir de sus saberes disponibles.

Trazando el rumbo: buscando la multiplicidad de voces

Definir un marco teórico era sólo el comienzo del diseño del proyecto, el inicio de cómo hacerlo posible. Comenzamos a interrogarnos: ¿Cómo diseñamos un proyecto de extensión? ¿Participan los diferentes actores en su formulación? ¿Se dan acuerdos o se buscan consensos desde la identificación de los problemas a abordar hasta las tareas a realizar? ¿Qué lugar tienen los diferentes actores en este proyecto? ¿Nos involucramos en la realidad donde vamos a intervenir?

Recuperando la postura de Freire (1973) en cuanto a definir la extensión en término de un diálogo problematizador, pensamos nuestro proyecto como una práctica dialógica entre distintos actores, que debe posibilitar la construcción mutua de un espacio de experiencias y saberes compartidos pero incompletos, de relaciones asimétricas donde cada actor social aporta a la problematización del propio conocimiento, *“en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla”* (Freire, 1973: 57).

A partir de esto, buscamos armar una "mesa de diálogo" entre diferentes actores sociales e institucionales. Por un lado, se suma la participación de estudiantes y graduadas/os de la universidad, quienes aplican sus habilidades y conocimientos académicos y profesionales específicos para satisfacer las necesidades reales en respuesta a los requerimientos explícitos de la comunidad escolar.

Por otro lado, se buscó sumar la participación de docentes de la institución escolar. Para ello, mediante el equipo directivo de la escuela, los actores universitarios fuimos convocados a participar en una reunión plenaria de la escuela. Allí dimos a conocer los objetivos del proyecto con el plantel docente a partir de la realización de un juego. Esto permitió poner en diálogo ¿cuándo un juego plantea un problema matemático? Luego se invitó a las y los docentes a responder una encuesta con el fin de recolectar información y a sumarse a la propuesta de extensión.

Con las y los docentes que manifestaron interés en participar del proyecto, las y los estudiantes, graduadas/os y el equipo docente de la UNL nos reagrupamos en tres grupos de trabajo, uno por cada tramo escolar: Primer tramo (1°, 2° y 3° grado), Segundo tramo (4° y 5° grado) y Tercer tramo (6° y 7° grado). Así cada subgrupo quedó conformado por dos docentes de UNL, 2 estudiantes (o 1 estudiante y una graduada) y por docentes de la escuela correspondientes a los años de escolaridad (al menos 2 por grupo).

Sentando pasos: desarrollo de objetivos y tareas

Mediante un trabajo de diálogo entre los agentes participantes y entre los saberes y conocimientos científicos se acordó como objetivo general del proyecto: contribuir a la construcción colaborativa de propuestas lúdicas para abordar la enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria desde la Resolución de problemas. Para lograrlo se propusieron los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar/planificar conjuntamente, entre el equipo (docentes y estudiantes) y las y los docentes de la escuela, las consignas de las situaciones problemáticas lúdicas y las dinámicas de trabajo para los talleres relativos a Matemática del Plan 25 (organizados en grupos según los diferentes tramos de la escolaridad primaria descritos anteriormente).
- Elaborar por parte de estudiantes de la universidad el material didáctico necesario para concretar las propuestas de enseñanza planificadas.
- Asistir eventualmente en las implementaciones de las propuestas.
- Documentar los intercambios de saberes matemáticos que den en el desarrollo de la actividad áulica y su análisis didáctico.

Para dar cuenta de estos objetivos específicos se planificó el siguiente conjunto de actividades:

- Recuperación de situaciones problemáticas de interés social (y los contenidos matemáticos involucrados) atendiendo las particularidades de cada tramo de la escolaridad.
- Elaboración por parte de los actores universitarios de una guía de temas recuperados de la reunión de los grupos del ítem anterior para la planificación de las dinámicas áulicas en las que se implementarían las propuestas.
- Elaboración por parte de estudiantes y graduadas/os de la universidad del material didáctico para la puesta en escena. Esto es, idear juegos que concuerden con lo volcado en la guía.
- Puesta en común con las y los docentes de la escuela para su implementación en el aula.
- Implementación de la propuesta en las aulas.
- Evaluación de la actividad de extensión desde las voces de las y los distintos agentes participantes.
- Elaboración de un escrito que recupere las diferentes propuestas surgidas en el marco de esta actividad de extensión.

Reflexiones finales

Como primer paso en un proyecto AEAS, consideramos que comenzar con una institución resulta ser suficiente para el corto tiempo del proyecto, la disponibilidad de fondos y lo ambicioso en cuanto a contemplar todos los grados de la escolaridad primaria.

El camino transitado nos permitió orientar las actividades de extensión hacia la construcción colectiva y dialógica (entre estudiantes, graduadas/os y docentes de la universidad con docentes de la institución escolar primaria) de propuestas de enseñanza lúdicas para que las niñas y los niños construyan, reconstruyan y resignifiquen saberes matemáticos resolviendo problemas.

La escuela recibió la propuesta desde un comienzo con entusiasmo y así continuó hasta el final del proyecto, lo que les permitió a las y los estudiantes y graduadas/os de la universidad aportar sus ideas con el mismo entusiasmo. Las reuniones previas de los grupos nos enriquecieron en opiniones diversas y, al implementar propuestas iniciales entre nosotros, se pudieron mejorar reglamentos y objetivos de

los juegos, para luego implementar las propuestas lúdicas en las aulas con el apoyo de las maestras de la escuela.

El participar del proyecto resultó ser una nueva experiencia educativa de enseñanza y aprendizaje para los actores involucrados. En particular, para nuestros estudiantes y graduadas/os de la universidad estas experiencias les permitieron construir conocimientos a partir de la articulación de sus saberes académicos con prácticas sociales reales y auténticas.

Por último, el proyecto generó un espacio de encuentro con diferentes temporalidades. Por ello, los tiempos de trabajo se fueron reajustando en función de la fecha de inicio de la extensión horaria en la escuela y los acuerdos entre los actores para la concreción del diseño de las propuestas lúdicas, para que realmente cobren sentido en función de las necesidades pedagógicas de los grupos en los que serían implementadas. Como consecuencia, el período se extendió más allá de lo propuesto, hasta el mes de octubre de 2023.

Bibliografía

Freire, P. (1973): ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México, Siglo XXI Editores.

Menéndez, G. (2013): “La dimensión comunicacional de la extensión universitaria”, en Menéndez, Gustavo et al.: Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2022): Plan 25: Hacia la construcción de 25 horas semanales de calidad en las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe, Argentina (2022/2027). Santa Fe, Argentina.

Saiz, I (1996): “Resolución de problemas” en Fuentes para la transformación curricular. Matemática. MCyEN.

Propuestas matemáticas lúdicas para 6º y 7º de la Escuela Primaria

MARÍA AMELIA VIGNATTI

avignatti17@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MELISA MAZZARO

melisamazzaro@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

YÉSICA DONNET

yesica.donnet24@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En el presente trabajo describiremos una experiencia llevada a cabo en el marco de una propuesta de Actividades de Extensión de Aprendizaje-Servicio (AEAS) realizada en 2023. La misma permitió el trabajo conjunto de docentes de una escuela de educación primaria (EEP) de gestión pública de la ciudad de Santa Fe y de docentes, estudiantes avanzados y una egresada del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL).

La propuesta buscó atender inquietudes planteadas en relación a la organización de la extensión horaria (Plan 25/2022), donde se incorporó una hora semanal de “Matemática y Resolución de Problemas” y “Pensamiento científico y computacional”. Ante esta problemática, los actores de la presente AEAS nos propusimos la construcción colectiva de propuestas de enseñanza lúdicas que favorezcan la construcción y/o resignificación de conceptos matemáticos con sentido, promuevan aprendizajes significativos, habiliten el trabajo colectivo y el desarrollo de habilidades y competencias sociales.

En esta comunicación deseamos compartir experiencias y reflexiones que surgieron a partir del diseño y la implementación de juegos para 6º y 7º grado. Detallamos los contenidos matemáticos que se pretenden tratar, los materiales didácticos elaborados y las sugerencias metodológicas para la puesta en escena de las propuestas. También damos

cuenta de un análisis retrospectivo, posterior a las implementaciones de los juegos, dinámicas y sugerencias didácticas.

Palabras clave: actividades lúdicas / nivel primario / extensión / aprendizaje significativo

Introducción

En el contexto educativo, los juegos pueden ser utilizados para diseñar actividades que fomenten el aprendizaje significativo de conceptos matemáticos. Al involucrar la competencia, la colaboración y la toma de decisiones estratégicas, las y los estudiantes pueden desarrollar habilidades matemáticas como el razonamiento lógico, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

En este sentido, el juego favorece el desarrollo de estrategias propias del trabajo con nociones lógico-matemáticas. Al respecto, Posada (2005) afirma que el juego:

Es la principal actividad del niño; estimula su desarrollo motor, social, emocional y cognoscitivo, y favorece el desarrollo de la creatividad, la solidaridad y la felicidad. Jugar es necesidad para el niño; así se pone en contacto con la realidad, libera tensiones, adquiere habilidades y destrezas, aprende a afrontar situaciones nuevas, imita a los demás, conoce los diferentes roles y da rienda suelta a su imaginación y creatividad. (Posadas, 2005: 217)

Los juegos que involucran conocimientos matemáticos no solo hacen que el proceso de aprendizaje sea más divertido y dinámico, sino que también permiten a las y los estudiantes aplicar conceptos teóricos en situaciones prácticas y contextualizadas. De esta manera, se promueve un aprendizaje activo y participativo que favorece la comprensión profunda de los contenidos matemáticos. En este sentido, nos preguntamos: ¿Bajo qué condiciones el juego puede ser considerado un recurso pertinente para la enseñanza de la matemática? Acordamos con Chara cuando sostiene que:

“a los niños les gusta jugar, pero esto no es suficiente para aprender. Cuando pensamos en el juego a disposición del aprendizaje debemos sostener que es la intencionalidad del docente lo que diferencia el uso didáctico del juego de su uso social. En un contexto educativo, el juego no es un entretenimiento, sino una herramienta efectiva y útil para aprender determinados contenidos. Debe estar inserto en una secuencia de enseñanza planificada para el aula.” (Chara, citado en Ministerio de Gobierno y Educación de Neuquén, 2015: 6)

El juego, como estrategia didáctica, combina el desarrollo de habilidades matemáticas con la diversión y la motivación de las y los estudiantes, promoviendo la exploración, experimentación, indagación e investigación, procesos esenciales para

lograr en los alumnos un aprendizaje significativo. Al utilizar juegos como herramientas de enseñanza, se crea un ambiente confortable que favorece la participación activa, el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y la comunicación entre las y los estudiantes, ya que muchas veces requieren que trabajen juntos para alcanzar un objetivo común. Esta interacción social contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la cooperación y el respeto mutuo.

No obstante, para lograr aprendizaje es necesario encuadrar los juegos en secuencias que habiliten al trabajo matemático por parte de niñas y niños. Los juegos reglados, para transformarse en situaciones de enseñanza, requieren de análisis didáctico a priori por parte del docente, respecto a cuál es el contenido que se aborda, cuáles son los posibles procedimientos de resolución por parte de los niños, qué aspectos del juego se pueden ir modificando a los fines de generar progresos en los conocimientos del grupo (Ministerio de Gobierno y Educación de Neuquén, 2015: 6).

Lo antes descrito fue considerado en la gestión de las actividades de extensión que permitieron la construcción de esta presentación. En dichas actividades se buscó atender las inquietudes planteadas en el año 2023 desde la EEP N°9 "Juan José Paso", de la ciudad de Santa Fe, en relación al Plan 25/2022. Se pensó la construcción de propuestas de enseñanza lúdicas que favorezcan la construcción y/o resignificación de conceptos matemáticos.

Por cuestiones organizativas, integrantes docentes, estudiantes y la graduada de la FHUC-UNL y docentes interesadas del establecimiento educativo, nos dividimos en tres grupos de acuerdo a los distintos niveles de escolaridad.

En esta comunicación compartiremos experiencias y reflexiones que surgieron a partir del diseño e implementación de juegos correspondientes a 6º y 7º grado. El equipo de trabajo del mismo contaba por parte de FHUC con dos docentes, una estudiante y una graduada de dicha unidad académica y dos maestras de la EEP N°9.

Diseño de juegos

Para el diseño de las actividades lúdicas surgieron inquietudes vinculadas a: ¿Cómo lograr que los juegos constituyan instancias valiosas de aprendizaje? ¿Cómo utilizar el juego como recurso para la enseñanza? ¿Qué contenidos resultan pertinentes abordar? ¿Qué recursos didácticos para la enseñanza de la matemática están disponibles en la institución? ¿Cuántos equipos y cuántos participantes por equipo

resulta recomendable para la puesta en escena? Por ello, nos contactamos con las docentes de 6º y 7º grado interesadas en participar de la propuesta. Como primer paso, decidimos las temáticas a abordar en los juegos sugeridas por las docentes de la institución, ya que los consideran temas complejos de abordar desde una perspectiva tradicional. Por lo tanto, buscamos innovar en la enseñanza de los mismos. Surgieron, por un lado, temáticas referidas a los números racionales, sus representaciones y operaciones y, por otro lado, las vinculadas a la Geometría y la Medida, tales como el reconocimiento de triángulos y cuadriláteros y sus propiedades, y la comprensión del proceso de medir considerando diferentes unidades y sistemas.

Cabe destacar que en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (Ministerio de Educación de la Nación, 2011) para 7º grado de la Educación Primaria y 1º año de Educación secundaria, se señala la importancia en el reconocimiento y uso de los números racionales, sus propiedades y sus distintas representaciones en función de la situación planteada, como así también el reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos, sus propiedades y el uso de las operaciones en distintos campos numéricos en la resolución de problemas (pp. 17-24).

Considerando los contenidos mencionados, los materiales disponibles en la institución educativa, el presupuesto destinado al proyecto y el contexto educativo, en interacción con las docentes del nivel primario, se diseñaron cuatro juegos para 6º y 7º grado: El 24, AniGram, Coincidencias y ¿Qué me conviene elegir? Consideramos que en la planificación de los mismos resultaron sustanciales los intercambios que se produjeron entre los distintos actores de la actividad de extensión.

A continuación, explicitamos los juegos implementados en el marco de la AEAS tal como fueron experimentados.

Juego 1: El 24

Materiales

- 1 mazo de Naipes Españoles de 48 cartas.
- Lápiz y papel.

Cantidad de participantes

2 equipos de 2 jugadores.

Objetivo

Ser el primer equipo en obtener el puntaje 1.

Instrucciones

- 1) Por turno se colocan 4 cartas boca arriba sobre la mesa.
- 2) En cada turno, el primer equipo que logre formar el número 24 realizando operaciones (con o sin paréntesis) con los valores de las 4 cartas gana la mano.
- 3) Cuando un equipo logra obtener “24” debe dar aviso al otro y explicar cómo lo obtuvo. Si hay un error en las operaciones realizadas gana la mano el equipo contrario.
- 4) El ganador de cada mano suma $\frac{1}{3}$ para su equipo.
- 5) El juego termina cuando el puntaje total de un equipo es 1 y ese equipo es el ganador.

Observación. Algunas manos hacen imposible formar el valor 24 (por ejemplo, la mano 1, 1, 1, 1), mientras que otras manos pueden tener varias soluciones. En estos casos se retiran esas cartas y se colocan otras 4.

Variantes

Se juega con las mismas reglas, sólo que:

Variante 1. Se considera que el puntaje por mano es $\frac{1}{4}$ o $\frac{1}{5}$.

Variante 2. Se pueden hacer las operaciones con 3 o 4 cartas de las 4 que hay sobre la mesa.

Variante 3. Se cambia el material por un mazo de 50 cartas (con los dos comodines incluidos). Un comodín puede tomar el valor de cualquier carta.

Juego 2: AniGram

Materiales

- 2 Tangram de 7 piezas.
- 20 sobres con siluetas de animales que se pueden formar con un tangram y su respectiva solución en el interior.
- Lápiz y papel.

Cantidad de participantes

Las y los estudiantes se organizan en grupos de 4 integrantes. Cada grupo forma 2

equipos de 2 jugadores.

Objetivo

Ser el equipo con mayor puntaje después de 3 turnos

Instrucciones

- 1) Cada equipo cuenta con un tangram.
 - 2) En el centro de la mesa se pone una pila de 4 o 5 sobres con las siluetas boca abajo.
 - 3) Un jugador da vuelta el primer sobre y lo deja expuesto en el centro de la mesa.
 - 4) Los dos equipos deben armar la silueta utilizando todas las piezas de su tangram.
 - 5) Cuando el primer equipo considera que logra organizar todas las piezas lo anuncia diciendo “ANIGRAM”.
- En ese momento ambos equipos dejan sus piezas y se determina el puntaje obtenido por cada uno en esa ronda.
- 6) Las piezas del tangram tienen el siguiente valor: las rojas 1, las amarillas $\frac{1}{2}$ y las verdes $\frac{1}{4}$. Cada pieza bien dispuesta suma el valor de la misma.
 - 7) Termina el juego luego de 3 rondas y gana el equipo que obtuvo mayor puntaje.
- Por ejemplo... Si la figura que deben formar es la del gato. El equipo que logre la disposición correcta, sumará los valores que tengan asignados todas las piezas.

Variantes

Variante 1. Modificar los valores de las piezas. Por ejemplo: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ y $\frac{1}{8}$ (siempre las amarillas la mitad de las rojas y las verdes la mitad de las amarillas, respetando las dimensiones del área)

- Para el tramo 1: valores que sean números naturales.
- Para el tramo 2: valores 2, 1 y $\frac{1}{2}$.

Variante 2. A los materiales se agrega un mazo de cartas (feliz, neutral y triste). Luego de jugar y sumar el puntaje obtenido, los equipos deciden si quieren o no extraer una carta de este mazo. Si sacan la carta feliz: duplican el valor obtenido, la triste: dividen a la mitad y la neutral: queda el valor obtenido.

En relación a los materiales del juego anteriormente detallado fueron elaborados por integrantes del equipo de trabajo.

Implementación

Luego de terminar con el diseño de los instructivos y la fabricación de las piezas necesarias para el desarrollo de los juegos, procedimos a experimentarlos en el aula. Se realizaron 3 encuentros donde pudimos observar la implementación de los juegos detallados en la sección anterior (una vez “El 24” y dos veces “Anigram”).

A medida que las y los estudiantes empezaron a jugar, comenzaron a surgir cuestiones que nos llevaron a realizar ajustes en las instrucciones o agregar nuevas. Por ejemplo:

En “El 24”:

- En cada turno, el primer equipo que logre formar el número 24 realizando operaciones (con o sin paréntesis) con los valores de las 4 cartas (sin repetir su valor) gana la mano.
- Las cartas usadas vuelven al mazo y se baraja de nuevo.
- Si luego de un tiempo prolongado ninguno de los equipos logra realizar una operación que tenga como resultado 24, se pueden volver a mezclar las cartas y repartir nuevamente.

En el “Anigram”:

- Los dos equipos deben armar la silueta utilizando todas las piezas de su tangram sin encimarlas.
- Se pueden separar los sobres por nivel de dificultad de armado de las figuras para que vayan subiendo a medida que ganan.
- En la implementación del juego 24 también surgió una idea para una variación:
- Variante 4: se puede jugar de manera individual en lugar de equipos.

Reflexiones finales

Este tipo de experiencias que permiten el intercambio de ideas con colegas son de suma importancia porque brindan la oportunidad de enriquecer la perspectiva,

aprender nuevas formas de abordar problemas y desafíos, y fomentar la creatividad e innovación.

Al colaborar con colegas se enriquece el conocimiento colectivo y se potencia la capacidad de encontrar soluciones más efectivas y eficientes. Además, el intercambio de ideas puede ser una fuente de inspiración y motivación, ya que nos ayuda a entender diferentes puntos de vista y a expandir nuestros horizontes.

Consideramos que es importante seguir aplicando estos juegos ya que la repetición es esencial para pulir las reglas, corregir posibles fallos, mejorar la comprensión de las reglas, aprender estrategias y tácticas, y ajustar la dificultad del juego. Gracias a esta repetición se puede garantizar una experiencia de juego más enriquecedora y satisfactoria para las y los participantes.

Además de la importancia de lo lúdico en la enseñanza, lo expuesto da cuenta de que una propuesta puede ser enriquecida a partir de una primera experiencia de implementación para seguir favoreciendo la construcción de aprendizajes.

Bibliografía

Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Ed. Visor.

Ministerio de Educación de la Nación (2012): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 7º grado de la Educación Primaria y 1º año de la Educación Secundaria, <https://www.educ.ar/recursos/110560/nap-septimo-ano>

Ministerio de Gobierno y Educación de la Provincia de Neuquén (2015): *El juego como recurso para hacer Matemática. Relatos de experiencias en escuelas y jardines neuquinos en el marco de trayectos formativos*. Material para docentes de Nivel Inicial y de Primer Ciclo de Educación Primaria, Neuquén.

Posada, A.; Gómez, J. y Ramírez, H. (2005). *El niño sano*. Bogotá, Colombia: Editorial Médica Panamericana.



UNL • FACULTAD
DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS

