Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe).

Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente: libro de ponencias de las Terceras Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL.

Lossio, Oscar José María, Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra y Bernik, Julia.

Cita:

Lossio, Oscar José María, Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra y Bernik, Julia (2021). *Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente: libro de ponencias de las Terceras Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Dirección estable: https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/61

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pnbt/bhD

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*.

Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente

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

COMPILADORES

Oscar Lossio
Mariela Coudannes Aguirre
Julia Bernik

FHUC
UNL • FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente

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

Pensar la enseñanza y la formación desde los desafíos del presente: libro de ponencias de las Terceras Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL; Compilación de Oscar Lossio; Mariela Coudannes; Julia Bernik. - 1a ed compendiada. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-692-289-0

1. Formación Docente. 2. Ciencias Sociales y Humanidades. 3. Medios de Enseñanza. I. Lossio, Oscar, comp. II. Coudannes, Mariela, comp. III. Bernik, Julia, comp.
CDD 378

Autoridades

Universidad Nacional del Litoral

Enrique Mamarella | Rector

Facultad de Humanidades y Ciencias

Laura Tarabella | Decana

Daniel Comba | Vicedecano

Coordinación general

Oscar Lossio

Mariela Coudannes Aguirre

Julia Bernik

Índice

Introducción

Primera parte

Eje I. La enseñanza y la formación en la Universidad

1. Reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico desde el espacio de Trabajos Prácticos de Psicología de la Educación
Ana Inés Amavet y Antonela Basilio

2. Producción de conocimiento didáctico. Primeras definiciones de un proyecto de investigación
Victoria Baraldi, María Virginia Luna y Sofía Picco

3. Itinerarios de formación en la universidad: entramado de regulaciones y prácticas. Un estudio exploratorio
Julia Bernik y Susana Valentinuz

4. Ingreso a la UNL: experiencias transitadas y perspectivas a futuro
Marcel Blesio y Lucía Odetti

5. Una interpelación didáctica de las prácticas de enseñanza de la escritura. O: '¿Juntos para qué?'. El caso de Revista Posta
Leonardo Caudana

6. Dos comunidades: muchas manos, muchos caminos y una llegada inconclusa
Julián Echevarría, Jesica Mastrocola, y Wendy Vega

7. El posgrado de clínica pediátrica en Santa Fe: ¿cuál es el perfil de formación?
Nicolás Morello

8. Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en contexto de pandemia
Milagros Rafaghelli

9. Análisis reflexivo de prácticas evaluativas en el nivel superior
Nancy Romea y Lucía Cueto

10. Nuevas aproximaciones para la enseñanza de la química universitaria en contexto de virtualidad: taller de evaluación por pares
Juan Pablo Sánchez y Gustavo Belletti

11. Experiencia estudiantil. Discusiones preliminares en torno a la obra de Sandra Carli
María de los Milagros Sosa Sálico

12. Enseñar -y aprender- Sociología de la Educación en tiempos de pandemia: análisis y reflexión sobre la reconfiguración de las prácticas pedagógicas en la formación docente, durante el 2020-2021
Susana Valentinuz, Cecilia Odetti y Lorena Romero

13. Las redes sociales como recurso potenciador de la experiencia de aprendizaje
Lisandro Vogel

Eje II. La enseñanza y la formación en otros niveles educativos y contextos

1. Nexos: trayectorias y elecciones en la UNL
Marcel Blesio, Ivana Morelli y Lucía Odetti

2. Políticas de la imaginación: las relaciones entre educación y cultura en las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe (2007-2019)
Natalia Diaz

3. Orientación vocacional en la escuela secundaria orientada. Indagación de las propuestas en la ciudad de Rafaela en el período 2014-2019
Virginia Erni y Guillermo Zerva

4. Fraternidad política: recuperar un principio olvidado, como posibilidad de construir una sociedad justa desde la escuela
Emiliano Fallilone

5. La interdisciplina en la formación inicial y continua de los profesores de nivel primario: contribuciones desde un proyecto de extensión
Oscar Lossio, María Silvina Reyes y Magali Freyre

6. Criterios y abordajes de los textos literarios en el jardín "Alfonsina Storni" de la ciudad de Vera
Marianela Marcón y Andrea Fernández

7. Hacia la alfabetización ambiental en las escuelas primarias: la Ley de Educación Ambiental Integral Nº 27.621
María Virginia Mas

8. La gestión institucional como asunto político. Un análisis de las prácticas de la vicedirección en la Escuela de Nivel Inicial y Primario de la Universidad Nacional del Litoral
Mariana Velasco

Segunda Parte

Eje III. La enseñanza de la Geografía y la Historia

1. El tiempo y la Historia: las representaciones sociales de estudiantes adultos, en una escuela de la ciudad de Santa Fe
Lucrecia Alvarez

2. ¿Construcción de pensamiento crítico en la virtualidad? Exploración de los sentidos otorgados por estudiantes de Historia a sus prácticas docentes
Carlos Marcelo Andelique y Mariela Coudannes Aguirre

3. El sentir y pensar de dos Profesores memorables de Geografía de la Universidad, 1980 – 2010
Jesica Kees

4. El estudio de Asia y África en el Profesorado y la Licenciatura en Historia
José Larker y María Virginia Pisarello

5. Interpretaciones de profesores de la escuela secundaria sobre la articulación entre ESI y Geografía. Transformaciones durante una acción de desarrollo profesional docente
Oscar Lossio, Diego Neffen y Leticia Manassero

6. Huellas de una profesora memorable en Historia. Relevamiento de antecedentes de investigación
María Eugenia Martínez

7. Tiempo y narrativas: aportes de Agnes Heller para pensar el desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza
María Clara Ruiz

8. ¿Qué se enseña de geografía mundial en el nivel secundario en la provincia de Santa Fe? Avance de tesis
María Belén Williner

9. Formación docente y efemérides. Una aproximación a las representaciones de los/las estudiantes ingresantes en la FHAyCS
Marcela Zatti

Eje IV. La enseñanza de la Matemática

1. Las tecnologías digitales y su inclusión en las clases de Matemática de futuros docentes en 2020
Camila Barzan, Patricia Cavatorta y Fernanda Renzulli

2. Construcción con sentido de las razones trigonométricas
Sabina Capitanelli y Silvia Bernardis

3. Una foto en la aplicación WhatsApp que incentiva el trabajo con modelización matemática en una experiencia en formación de profesoras/es
María Florencia Cruz, María Luján Álvarez y Ana María Mántica

4. Taller de modelización matemática para futuras/os profesoras/es: imágenes que incentivan la formulación de tareas de modelización
María Florencia Cruz, Sara Scaglia y Yésica Donnet

5. Procedimientos de construcción con GeoGebra e identificación de propiedades empleadas por parte de futuros profesores de matemática
Magali Freyre, Marcela Götte y Ana María Mántica

6. Diseño y análisis de tareas para la enseñanza de las operaciones con racionales desde una mirada estocástica
Alexis Hilguero

7. Futuras/os profesoras/es en matemática produciendo modelos en el aula de geometría. Estudio de un caso
Cintia Hurani, María Florencia Cruz y Cristina Esteley

8. Ecuaciones con sentido: un contexto realista inicial
Micaela Mazzola y Silvia Bernardis

9. Representaciones de profesores de matemática sobre la perspectiva sociopolítica de la educación matemática. Apuntes para un proyecto de investigación
Erica Walemberg y Sara Scaglia

Introducción

El libro compila los trabajos presentados en las Terceras Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL, organizadas desde el Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI). Incluye ponencias que socializan propuestas de enseñanza, proyectos de investigación y de extensión, tesis y trabajos finales de grado y posgrado, becas y adscripciones. En todos los casos reunieron a docentes, estudiantes, graduados y graduadas de grado y posgrado, y a integrantes de equipos de investigación y extensión, con sede en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

Consideramos que los escritos contribuyen al análisis y a la interpretación de distintas problemáticas vinculadas a la educación que refieren a la enseñanza, al aprendizaje, a la formación inicial y continua, a las políticas educativas y a la gestión institucional. Los aportes responden a distintos grados de avance de sus autores y autoras en sus líneas de trabajo, mientras que hay escritos que dan cuenta de una etapa inicial, hay otros que permiten reconocer trayectorias más amplias o recorridos más profundos en torno a la temática estudiada.

Una preocupación que recorre la mayoría de las ponencias es la identificación y la caracterización de las buenas prácticas de enseñanza, a partir del estudio de casos, del relato de experiencias o de la construcción de propuestas de innovación en distintos niveles educativos. Explicitamos que la mayoría de las contribuciones reflexionan e indagan sobre la formación en el nivel superior.

Otra temática que atraviesa gran parte de las comunicaciones es la virtualización de los procesos de enseñanza, de extensión y de investigación ante la irrupción de la pandemia de Covid-Sars 19. Algunas abordan dicha virtualización como eje de análisis principal y explicitan las decisiones de la inclusión de las nuevas tecnologías, en cambio otras la presentan como una referencia del contexto para explicar las modificaciones que los equipos tuvieron que realizar a las propuestas metodológicas pensadas con anterioridad.

Particularmente, ciertos escritos tienen como objetivo central compartir propuestas teóricas y metodológicas para comprender las prácticas educativas. También hay aportes que se focalizan en el análisis de antecedentes y referentes autorales. Entre los trabajos de investigación hay una predominancia de perspectivas cualitativas que buscan comprender los sentidos otorgados por docentes y estu-

diantes a los procesos educativos que se estudian, a través de la interpretación de sus voces obtenidas a partir de entrevistas.

Para la organización del libro, hemos agrupado las ponencias en dos partes subdivididas en cuatro ejes. La primera parte responde a trabajos que realizan contribuciones para pensar temas y problemas de la educación desde determinadas especificidades. Dentro de esta, presentamos un eje I con aquellos que refieren a la enseñanza y a la formación en la Universidad. El eje II agrupa a trabajos que abordan la educación en otros niveles y contextos.

En la segunda parte, incluimos aquellas comunicaciones que responden a la enseñanza y al aprendizaje de algunas disciplinas, que corresponden en su mayoría a equipos docentes y de investigación en las Didácticas específicas, con un eje III que incluye trabajos de Geografía y de Historia, y un eje IV con los de Matemática.

La compilación pone a disposición 39 ponencias para el intercambio con otros equipos de investigación educativa, de extensión y de docencia, de universidades y de institutos de formación docente. Al mismo tiempo, pensamos que puede ser de utilidad para estudiantes, graduados y graduadas de carreras de profesorado, que se desempeñan en distintos niveles educativos.

Agradecemos, especialmente, a estudiantes y docentes, de grado y posgrado, que generosamente compartieron sus trabajos y se dispusieron a un enriquecedor y necesario intercambio. Agradecemos también a quienes participaron en calidad de asistentes en un espacio que fue sustancialmente dinámico y participativo, en el escenario habilitado por el espacio virtual.

Finalmente, instamos a seguir potenciando estos diálogos en próximas ediciones de las Jornadas y, particularmente, esperamos seguir tejiendo redes y proyectos compartidos.

Equipo de compilación

Primera parte

Eje I. La enseñanza y la formación en la Universidad

Reflexiones sobre el acompañamiento pedagógico desde el espacio de Trabajos Prácticos de Psicología de la Educación

ANA INÉS AMAVET
aiamavet@yahoo.es
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ANTONELA BASILIO
antonelabasilio@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El trabajo comunica el escenario y organización de la cátedra de Psicología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL, desde la perspectiva docente de las coordinadoras de los espacios de Trabajos Prácticos, haciendo foco en la concreción de la experiencia llevada adelante en el 2° cuatrimestre de 2020 de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial vinculada a una Escuela Secundaria Agrotécnica de Villa Minetti, para la cual se definieron prácticas y actividades pedagógicas novedosas y que resultaron pertinentes para abordar la formación docente en situaciones altamente desafiantes.

Palabras clave: acompañamiento pedagógico / comunidad de aprendizaje / entornos de aprendizaje / espacio de Trabajos Prácticos

Introducción

El presente trabajo se basa en la experiencia docente acontecida en la cátedra de Psicología de la Educación propuesta para las carreras de Formación docente de FHUC durante el segundo cuatrimestre de 2020 en el cual se realizó una Práctica de Extensión de Educación Experiencial, que se denominó "Construcción de situaciones evaluativas colaborativas para actividades de aprendizajes que promueven procesos de comprensión", focalizando el análisis desde la perspectiva de las práctica reflexiva en los Espacios de enseñanza Prácticos.

Al inicio y durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020 en la cátedra se definieron adecuaciones pensadas sobre la contingencia de una pandemia de Covid 19, en cuanto a cómo problematizar el campo disciplinar al tiempo que se debía explicar la realidad social y educativa en su conjunto. Siendo que uno de los focos de análisis es la escuela secundaria, se potenció la intención de investigar qué sucedía con las propuestas de enseñanza atravesadas por el aislamiento social (reconocer prácticas destinadas a los/as adolescentes, cierta escolaridad virtualizada, con iniciativas a realizarse en el ámbito doméstico). En el segundo cuatrimestre, en similares condiciones atravesadas por el sistema educativo, la cátedra intentó acercarse aún más a la realidad, convocando al desafío de habilitar el diálogo y acciones posibles en torno a problemas de índole social y psico-educativos tomando el encuadre de la PEEE. El nexo contraído por la responsable de cátedra con la directora de la escuela pública de Villa Minetti, Santa Fe, Escuela N° 300 "Colonia Belgrano", permitió concretar dichas intenciones.

Esta experiencia atravesada por las condiciones contextuales de una pandemia sanitaria mundial, se llevó adelante fortaleciendo la idea de que la Psicología de la educación posee herramientas conceptuales válidas para aportar a determinadas situaciones educativas y al mismo tiempo, comprendiendo que el aprendizaje es de naturaleza situada; la inmersión a que convocaba la cátedra representaría una instancia de formación viable y novedosa para los estudiantes. Se puede asumir -parafraseando a Bárbara Rogoff, -que el sujeto desarrolla su aprendizaje participando dentro de una actividad cultural y se transforma producto de sus propios niveles de participación.

La experiencia realizada de PEEE nos permite al día de hoy seguir reflexionando en relación con los acontecimientos y con el impacto que ha significado en nuestras prácticas docentes.

El compromiso, la imaginación y la alineación, son ingredientes importantes del aprendizaje: lo vinculan con la práctica, pero también hacen que sea extenso,

creativo y eficaz en el mundo más amplio. Puesto que cada modo de afiliación supone unas concesiones, el hecho de combinarlos permite que compensen mutuamente sus limitaciones. Estas combinaciones permiten que una comunidad de aprendizaje se mueva de varias maneras entre la participación y la no participación con el fin de crear un contexto más rico para el aprendizaje (Wenger, 2001:262)

El planteo con claridad de las diferentes actividades y los propósitos posibilitaron que los diversos participantes se involucraran en aportar sus conocimientos, perspectivas, dudas y desconciertos. Ideas que se fueron situando de relieve, con la intención de construir un trabajo colaborativo posible. Correspondiendo a la noción de comunidad de aprendizaje, las docentes coordinadoras de los espacios áulicos (virtuales) tuvimos determinados modos de involucramiento, diverso y significativo.

A los fines de recuperar un aspecto importante de la trayectoria de la cátedra, señalamos que la misma ofrece una modalidad que articula el tratamiento de los contenidos de manera espiralada, planteando de carácter relacional el abordaje de las clases teóricas, comunes a todos los estudiantes, a las de los espacios definidos como Prácticos, donde se ofrecen dos opciones para que las comisiones de estudiantes se conformen de manera equilibrada y puedan optar por el horario más conveniente. Esto quiere decir que no existe una separación Teoría-Práctica en la materia, sino que se propicia abarcar diferentes y complementarios espacios y modalidades de interacción.

La decisión de cómo *pedagogizar* escenarios virtuales de aprendizaje

Un interrogante importante nos permite sistematizar esta experiencia: ¿Cuáles fueron las decisiones docentes más significativas a poner en juego?

Como quedó establecido anteriormente, la propuesta de la materia comprometida con la realidad escolar y en conexión concreta con una institución secundaria referente de la comunidad de Villa Minetti, entabló desde un principio diálogos mediatizados, desde tecnologías accesibles, tales como las videoconferencias, grupos de wps e intercambio de correos electrónicos. La comunidad estaba conformada por directivos, docentes, equipo docente de cátedra, adscriptos y estudiantes.

Es importante la revisión del propósito que tuvieron las instancias de encuentro con los docentes de la escuela, en tanto resultara central la intención de conocer la realidad, ser permeables a la situación que atravesaban/atravesábamos y, por su-

puesto, generar un diálogo recíproco, en tanto consideramos que construir sentidos demanda la condición de circunscribir escenarios donde poder expresar preguntas, escuchar relatos y manifestar intenciones mutuas que en todos los casos, se fueron construyendo o reformulando durante el intercambio.

La secuencia de encuentros con la directora y docentes de la escuela interesadas en la propuesta se sostuvo con planificaciones generadas por la responsable de cátedra, planteando una agenda de núcleos temáticos, objetivos y preguntas que habilitaban la palabra. En instancias posteriores, las docentes partícipes de la cátedra, tuvimos la posibilidad de volver a revisar lugares sabidos, atravesadas por las nuevas problemáticas emergentes. Cabe destacar que el tratamiento de los contenidos en vínculo con estas conversaciones planteaba nuevos interrogantes: *¿Cuáles son los aspectos que se re-dimensionan en las condiciones actuales? ¿Cómo ayudar a que se habiliten nuevos modos de enseñar y aprender?*

Estas preguntas resultaron una bisagra para el trabajo en el escenario de enseñanza que debido a la situación de cátedra avenida a la virtualidad, flexibilizó sus tiempos y modos de intervención, trascendiendo los horarios de encuentro sincrónico, en primer orden.

Lo que fue instalándose a medida que se desarrollaban los intercambios, fue la interlocución y confianza para abordar distintos niveles de interpretación en los análisis: el contenido que trabajamos en los Prácticos iba atravesando distintos tamices, recuperando apreciaciones construidas con el equipo de cátedra, en diálogo con los estudiantes. A su vez, a la hora de pensar las prácticas docentes, o bien, los modos de intervenir, se generó la necesidad de construir nuevos códigos de comunicación, que no existían con anterioridad. Las redes contribuyeron a la creación de estos códigos de conocimiento (y entendimiento); se fue aprendiendo a habitar el espacio virtual y se consolidaron vínculos que fortalecieron la producción de conocimiento compartido.

La implicación docente interpela a un proceso de trabajo con el grupo de estudiantes que fuimos constituyendo como una convocatoria a que tomen su lugar protagónico en la formación docente; que sea comprendida como una experiencia transferencial de contenidos y no mera transmisión de la cultura disciplinar. Tener en cuenta que aún existen concepciones jerárquicas sobre el funcionamiento de las cátedras, nos permitía estar atentas a modificar esas representaciones e invitar a los estudiantes a implicarse con el mismo compromiso en la línea de trabajo organizado en el espacio Teórico como en el demandado de los espacios Prácticos; ponderar y sostener sus tramas vinculantes y complementarias que le dan sentido al cursado.

Si bien lo antes dicho se expresa explícitamente en el programa o en la propuesta de cátedra, ha sido un desafío importante durante todo el cuatrimestre, con distintos niveles de tratamiento, teniendo en consideración constantemente las siguientes preguntas *¿Qué necesidad de saberes debemos cubrir en los estudiantes? ¿Qué intereses portan y pueden ser parte del contexto y contenido de nuestro trabajo?* A su vez, sabemos que la información ya existe, está disponible para nuestros estudiantes y puede conseguirse por distintos medios y en diferentes momentos; razón por la cual, el trabajo docente no puede estar reducido a la lógica de la transmisión. Lo importante en este escenario abierto a las leyes de la Información y Comunicación es la tramitación posible, que nos permita construir conocimientos, complejizar los saberes en juego, disponerlos a nuevos sentidos.

Una de las vivencias distinguibles fue la de distribuir tareas académicas y responsabilidades con los estudiantes adscriptos/tutores, en un espacio compartido. El acompañamiento en su proceso de formación en la enseñanza, resultó un aprendizaje genuino e impactó indefectiblemente en nuestra trayectoria docente y comprensión de la enseñanza. Tanto en el espacio Teórico como en cada comisión Práctica se dio el acompañamiento de un/a integrante a la adscripción, oportunidad entonces de propiciar diálogos renovados en cuestiones generales y puntuales, tales como el abordaje de los encuentros de clase, estilos de interacción posible, momentos de actividad grupal, registros, recursos tecno-educativos, resonancias de la cursada.

A partir de una mirada puesta en la participación de los adscriptos/tutores, entendimos que la experiencia del estudiante que ha cursado la materia recientemente volvía a definir posturas desde el lugar habilitado a experiencias de formación docente, por lo que este movimiento en su posición también alentaba el cambio e innovación en la cátedra.

Como comunidad de aprendizaje que se iba constituyendo se propiciaron distintas voces, progresando semana a semana. Decíamos que la habilitación de la función de adscripción es un claro ejemplo de aperturas a sabiendas que su participación enriquecía la escena tomando la palabra, comentando aspectos significativos de sus vivencias en la cátedra, brindando sugerencias, volviendo a pensar el tema estudiado para comprender y aprobar la materia y en este otro momento, para pensar diferentes problemáticas.

> Las mencionadas transformaciones impactan en las maneras en las que hoy podemos comprender las comunidades de práctica docentes y en cómo estas comunidades conforman redes de diferente tipo que favorecen el trabajo creativo. Las tecnologías son el telón y el escenario donde se potencian estos intercambios y la organización de nuevos

> lazos, protagonismos y colaboraciones. Una mirada inclusiva a las tecnologías invita a pensar en una nueva dimensión en la cual las personas se ven a sí mismas como participantes en una comunidad de aprendizaje (Maggio, Lion, Perossi 2014: 7)

Desde la perspectiva de la cátedra sostener el vínculo pedagógico fue una dimensión fundamental y prioritaria para abordar las situaciones de una manera enriquecida y compleja.

Se han desarrollado diferentes funciones y actividades que posibilitaron un acompañamiento pedagógico ajustado:

-Propiciar acciones de orientación, de guías, fundamentalmente en la etapa inicial, cuando para los estudiantes la plataforma/Aula virtual era un espacio a explorar y en el que debían identificarse. Considerando la inexistente presencialidad, responder consultas al correo, activar foros temáticos, informaciones de wps significaba un "gesto de presencia", intentando leer y generar demandas.

-Respecto a otras acciones que implica la enseñanza, respetando nuestros estilos y posiciones diversas, ejercer de sostén del vínculo con los estudiantes que cursan nuestra propuesta educativa requirió de nuestra parte, poner total atención en cómo explicitar, conectar y tejer la trama que sostiene la Psicología de la educación desde sus conceptos y contenidos; esto implicó visibilizar nuestro deseo de saber sobre los contenidos de la materia, sostenida por la docta ignorancia, como una relación abierta con el conocimiento en constante búsqueda.

-Un aspecto más sobre el que nos interesa reflexionar aquí, es sobre la calidad del intercambio suscitado por las producciones de los estudiantes: el desarrollo de la práctica experiencial solicitaba a los cursantes de la cátedra que realicen cuatro avances escritos grupales, articulando aportes teóricos psicológicos a las problemáticas socio-educativas interpretadas hacia el interior de la Escuela Colonia Belgrano. Dichos trabajos, de diversa complejidad e implicación, generaron una función lectora docente -evaluadora- más profunda y sensible de acuerdo a nuestros modos de dirigirnos hacia los estudiantes, o sea, en el plano simbólico de sus escritos (trabajos prácticos y micro-actividades).

Conclusiones sobre problemas socio-educativos: lo urgente, lo emergente, lo importante

¿Cómo definimos las prioridades de la enseñanza? Este debate se integró y vino a enriquecer nuestra propuesta de cátedra a través de la Práctica Experiencial,

en la medida que las problemáticas de la Escuela (suyas) se volvieron nuestras (la cátedra), lo que permitió que se redefinieran en un campo de pensamiento compartido.

La experiencia acontecida nos posibilitó pensar en lo necesario de construir nuevas propuestas educativas que consoliden procesos de formación valiosos para los estudiantes. Con relación a ello, se instala la necesidad de revisar las prácticas en las instituciones escolares, el sentido de los contenidos que se seleccionan para la enseñanza, los tiempos y los espacios en los que acontecen los aprendizajes, entre otras cuestiones.

Bibliografía

Lion, Carina (2005): "Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos", en Litwin (comp.): *Tecnologías educativas en tiempo de Internet*, Argentina, Amorrortu

Maggio, Mariana; Lion, Carina y Perosi, Marisel (2014): "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica" en *Polifonías Revista de Educación*, Año III, Nº 5. Buenos Aires, Argentina.

Moyano, Segundo (2009): *Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Clase 9*, Curso de Psicoanálisis y práctica socio-educativas, Argentina, FLACSO

Perrenoud, Phillipe (2017): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Argentina, Graó.

Wenger, Etienne (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós.

Producción de conocimiento didáctico. Primeras definiciones de un proyecto de investigación

VICTORIA BARALDI
vbaraldi@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

VIRGINIA LUNA
virginialuna11@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

SOFÍA PICCO
sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Resumen

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación "Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente" (Dir. V. Baraldi, Co-dir. V. Luna). Allí nos proponemos revisar los rasgos centrales del campo de la didáctica en la actualidad, en lo relativo a las prácticas y producción de conocimiento en universidades públicas argentinas.

En esta presentación compartimos un conjunto de definiciones metodológicas relativas a los primeros relevamientos. Exponemos avances en torno a la identificación y categorización de artículos que remiten a producciones del campo de la didáctica en Revistas Argentinas de Educación. Consideramos a las revistas académicas como un espacio institucionalizado de circulación del conocimiento científico, parte de las políticas académicas de educación superior y una valiosa estrategia de localización de producciones didácticas. La construcción de un corpus nacional centrado en los últimos tres años de publicación nos está permitiendo identificar límites temáticos y principales preocupaciones; líneas de trabajo; proveniencias institucionales; géneros académicos (como lo son informes de investigación, ensayos y relatos de experiencias); relaciones entre enseñanza, investigación y extensión; entre otros aspectos. Entendemos que estos emer-

gentes nos permitirán ir abordando luego condiciones socio-históricas e institucionales recientes en las que se produce conocimiento en el campo didáctico, sujetos y dinámicas asociadas a las políticas académicas y a los procesos de especialización del saber en los que se inscriben las prácticas objeto de estudio.

Palabras Clave: prácticas de conocimiento / campo didáctico/ revistas académicas

Introducción

La didáctica, campo de conocimiento relativo a la enseñanza, fue sufriendo cambios asociados a movimientos sociales, proyectos políticos y revisiones epistemológicas relativos a sus conceptos centrales. Dichas transformaciones se evidenciaron en las preguntas que se fue formulando, en los modos en que fue produciendo conocimiento, como así también en los recortes y perspectivas que fueron abonando los espacios otorgados -o conquistados- en las instituciones de formación docente.

La presencia de distintas perspectivas al interior del campo, los inexorables vínculos que la didáctica establece con otras disciplinas, los distintos sentidos y modos de producir conocimiento, son algunas de sus características. Frente a estas particularidades nos preguntamos ¿Qué conocimientos y saberes relativos a la enseñanza se están generando hoy en universidades públicas argentinas? ¿Cuáles son las principales líneas de investigación en didáctica? Estas son algunas de las preguntas que pretendemos respondernos en el marco de nuestro proyecto de investigación.

Nuestro encuadre teórico-metodológico procura atender a las coordenadas epistemológicas, históricas e institucionales en las que se desarrolla la investigación y la formación didáctica en la universidad. Partimos de las categorías de saber (Beillerot, 1989; Chevallard; 1991), conocimiento (Morin, 1999; Elias, 1994), prácticas de conocimiento (Guyot, 2016) y procesos de disciplinarización (Suasnábar, 2013) como campo inicial de objetos que iremos especificando en el desarrollo de la investigación. Planteamos un estudio exploratorio e interpretativo con diseño emergente en el que anticipamos dos unidades de análisis principales: las investigaciones en didácticas financiadas y evaluadas que se desarrollan en universidades públicas argentinas; Cátedras de Didáctica en las que intervienen los integrantes de este proyecto de investigación situadas en diferentes universidades nacionales.

En relación a las preguntas que nos orientan, en una primera etapa estamos indagando en distintas unidades de estudio: *proyectos de investigación* alojados en universidades públicas argentinas desarrollados en los últimos 5 años, *ponencias* presentadas en eventos científicos de la especialidad incluyendo los de más reciente concreción: las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas realizadas en Santa Fe (Argentina) en noviembre de 2020; y las IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General realizadas en Cipolletti-Río Negro (Argentina) en agosto de 2021, Congreso de Investigación Educativa de la Universidad

Nacional de Comahue y La Universidad como objeto de investigación También realizamos un relevamiento de *artículos* publicados en Revistas Académicas de Educación.

Primeros relevamientos en revistas académicas de educación de Argentina

En esta instancia compartimos los primeros hallazgos derivados de un relevamiento de artículos publicados en revistas argentinas de educación. A partir del estudio previo realizado por Baraldi y Toibero (2018), se relevaron un total de 36 (treinta y seis) revistas sobre educación publicadas en la República Argentina. Estas revistas fueron seleccionadas y sistematizadas en la citada base de datos porque satisfacen los siguientes criterios:

> poseen navegación estructural y fácil acceso a los contenidos [...]; cuentan con su propio International Standard Serial Number (ISSN) de la versión electrónica [...]; generan continuamente contenidos: publicaron su último número entre 2016 y febrero de 2018 [...]; declaran explícitamente las siguientes características actualizadas de gestión y política editorial: entidad editora; ciudad y provincia en que se edita; año de la primera publicación; periodicidad actual; año y número de la última publicación; numeración correlativa creciente de las publicaciones; Uniform Resource Locator (URL) del sitio web con libre acceso histórico a los contenidos; URL del sitio web con instrucciones a posibles autores; correo electrónico de contacto; exponen como temática central la educación en general [...] (Baraldi y Toibero 2018: 7)

A los fines de la investigación actual se prevé actualizar la presente base de datos a partir de una revisión crítica de las revistas consignadas y la posibilidad de incorporar alguna otra nueva que satisfaga estos requisitos entre 2018 y la actualidad.

Al iniciar la identificación y sistematización de los artículos se nos abrieron un conjunto de interrogantes habida cuenta de cierta "porosidad" del campo. Esto derivó en la formulación de criterios iniciales de búsqueda que nos permitieran hacer la selección y agrupamiento de los artículos. Estos criterios son delimitaciones a priori sujetas a revisión.

El Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora expresa: *"por criterio se entiende generalmente el signo, marca, característica o nota mediante la cual algo es reco-*

nocido como verdadero" (1958: 298). El autor agrega algo que nos interesa recuperar aquí: *"el criterio sería, por consiguiente, algo distinto no sólo del objeto propio conocido, sino también de la facultad cognoscitiva, que exigiría un criterio para determinar lo verdadero"* (1958: 298). Teniendo en cuenta estas referencias, y primeras derivaciones del encuadre teórico seleccionado, decidimos construir los primeros criterios a modo de ángulos o miradores desde los cuales comenzar a discriminar aquellos artículos que aparecían en las Revistas de Educación en el contexto nacional en el periodo 2018-2021.

En este sentido, construimos los siguientes cinco (5) criterios:

*Criterio 1: Artículos vinculados directamente a nuestro proyecto de investigación, en tanto también se han propuesto una revisión epistemológica del campo. Son de algún modo, valiosos *antecedentes* de nuestro proyecto. Se trata de artículos que establecen reflexiones epistemológicas en torno al *conocimiento y saberes didácticos*.

*Criterio 2: Artículos que refieren a *investigaciones* relativas a aspectos de las prácticas de la enseñanza, trabajos que necesariamente *aluden a la enseñanza*, sean su objeto principal y quede referenciado en la escritura del texto.

*Criterio 3: Artículos que cuentan o relatan *experiencias* de enseñanza. Trabajos no enmarcados en proyectos de investigación pero que generan conocimiento a partir del trabajo de una cátedra, una asignatura o de un proyecto de extensión.

*Criterio 4: Artículos que podrían vincularse con la enseñanza *porque tienen una mención a esta práctica,* pero se desarrollan (se escriben) mayoritariamente a partir de recuperar otros insumos o perspectivas o teorías como por ejemplo tecnología educativa, neurociencias, trayectorias estudiantiles, etc. Acá la enseñanza no se encuentra en el centro de reflexiones que plantea el artículo, *pero se menciona*, aunque los aportes que toma desde otros campos son lo principal. Son trabajos realizados predominantemente desde una perspectiva psicológica, sociológica, lingüística, política.

*Criterio 5: Artículos que consideramos pertenecientes o propios de las *Didácticas específicas*. Por la magnitud de estos escritos sólo se realiza un relevamiento cuantitativo atendiendo a la especificidad del campo de conocimiento al que se refieren.

En esta oportunidad, estos criterios nos han permitido realizar una exploración y una primera identificación de los artículos preocupados por o vinculados con la producción de conocimiento didáctico. Los mismos se fueron delineando entre los posicionamientos teórico-epistemológicos iniciales y los artículos que íbamos rele-

vando como resultado de la investigación o la reflexión de docentes e investigadores sobre las prácticas de enseñanza.

Del corpus de las 36 revistas relevadas se leyeron los índices y los *abstract* de todos los artículos publicados y disponibles en línea entre los años 2018 y 2021. Se seleccionaron 205 (doscientos cinco)[1] artículos a partir del uso de los criterios antes mencionados. Este proceso está en su etapa inicial y compartimos las primeras descripciones e interpretaciones.

Desde el punto de vista cuantitativo, los artículos comprendidos en el primer criterio son los menos numerosos. Si bien inicialmente habíamos seleccionado casi dos decenas teniendo en cuenta título y resumen, al realizar la lectura en extenso de los mismos, sólo seis tienen como foco un análisis, estudio o reflexión epistemológica del campo didáctico. Esto nos podría estar enfatizando el área de vacancia que mencionamos al formular nuestro proyecto de investigación.

Las reflexiones epistemológicas aparecen de distintos modos. Por un lado, desde el tratamiento del "giro de la práctica" y su repercusión en campo de la didáctica; la *reflexión sobre la práctica* y sus dispositivos específicos como una vía posible y valiosa de generación de conocimiento sobre la enseñanza; la revisión de los *supuestos epistemológicos* que sostuvieron trayectorias de investigaciones, como así también para proyectar lineamientos de investigaciones futuras. También se plantea la postura de inscribir los estudios didácticos vinculados a políticas de enseñanza. Finalmente, uno de los artículos realiza un relevamiento de producciones de conocimiento procurando responderse a la pregunta relativa a quiénes y dónde se produce conocimiento didáctico, y clasifica dichas producciones enmarcadas en tres tipos de generación de conocimiento a los que denomina "epistemología de centro, reproductivista o de periferia".

En cuanto al segundo criterio que refiere a producciones que se realizan como resultado de investigaciones generadas en torno a la enseñanza, podemos decir, en primer lugar, que nos encontramos con una dificultad relativa a la capacidad de discriminación de este criterio ya que la enseñanza, como práctica ética, social y política compleja, recibe indagaciones provenientes de múltiples campos, pero no todas explicitan ser realizadas desde una perspectiva eminentemente didáctica. En este sentido, casi un tercio de los artículos podría ser analizado bajo este criterio, pero no hay que descartar un nuevo análisis desde el cuarto y el quinto criterio con-

1 Este fue el número total inicial. Luego, con la lectura de los trabajos en extenso, se fueron desestimando algunos por diversas razones. El relevamiento inicial se realizó con la colaboración de los integrantes del proyecto de investigación: Marías Amarillo, Romina Gallo, Alba Gamarra, Virginia Mas, Cecilia Odetti, Carina Toibero y las autoras de esta ponencia.

figurados, aún en proceso de revisión. En todos los casos podríamos decir que la enseñanza se encuentra abordada en los artículos considerados, aunque en algunos de ellos aparecen como protagonista y/o tratada desde una perspectiva didáctica (criterio 2), en otros aparece a partir de los aportes que otras perspectivas teóricas y/o disciplinarias realizan (criterio 5) sobre condiciones o procesos que la afectan directa o indirectamente (criterio 4).

A pesar de estas dificultades y las futuras indagaciones en profundidad que nos restan, podríamos decir que hay una cantidad importante de artículos que se dedican a problematizar las condiciones didácticas o los dispositivos didácticos, mediados o no por la tecnología, que construimos los docentes cuando enseñamos determinados contenidos a un cierto grupo de estudiantes, así como las diversas estrategias de evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes que se diseñan e implementan desde perspectivas que aspiran a ser alternativas, formativas y críticas.

Asimismo, encontramos en relación con este criterio, una serie de trabajos que abordan temáticas y problemáticas vinculadas con diversas facetas de la formación docente y priorizan una perspectiva que intenta -por el contenido de la investigación o por los supuestos epistémico-metodológicos que sustenta- identificar cómo dichas dimensiones obstaculizan o potencian las prácticas de enseñanza.

Por último, en torno al tercer criterio, podemos decir que encontramos dos subgrupos de artículos. Por un lado, aquellos que describen experiencias de enseñanza estrechamente vinculadas a proyectos de investigación que las identifican y describen como parte de sus objetivos; o bien, que las promueven a partir de producciones de los investigadores y en relación a las problemáticas didácticas que analizan. Por otro lado, colaboraciones que exponen en primera persona el desarrollo de experiencias situadas en campos disciplinares puntuales e instituciones de variados niveles educativos. En este caso, en su amplia mayoría las experiencias responden a iniciativas de actores docentes y se constituyen en exploraciones acotadas a ciertos espacios curriculares o ciclos de una formación.

Dentro del primer subgrupo, la mayor parte de las experiencias se detiene en aspectos de formación y capacitación docente de nivel primario y secundario. Describen talleres con profesores, cursos cortos de capacitación, dispositivos usados en la formación inicial, valorando la inclusión de ciertas herramientas disciplinares o tecnológicas en el trabajo propuesto. Dentro del segundo subgrupo, reconocemos dos grandes líneas de abordaje: experiencias concebidas como novedosas, sostenidas por docentes de niveles educativos básicos en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales; experiencias de docentes universitarios que revisan

sus propuestas de cátedra y de evaluación (en diversas carreras) a partir de la virtualización de la enseñanza superior en condiciones de aislamiento social por la pandemia.

Al cierre de esta ponencia, continuamos caracterizando los artículos comprendidos en los otros dos criterios (4 y 5), como así también ampliando la base de las revistas consultadas.

Reflexiones finales

El propósito de este trabajo fue dar a conocer algunas de las preguntas centrales de nuestro proyecto de investigación, como así también las primeras redefiniciones teórico-metodológicas al iniciar el trabajo de campo, que en este caso está compuesto por distintas unidades de observación. Los primeros hallazgos son provisorios y deberán ampliarse y precisarse. De todos modos, permiten avanzar en torno a quiénes y dónde se está generando conocimiento didáctico dentro de las universidades públicas argentinas. Cuáles son las temáticas y nudos problemáticos que anidan estas producciones. Qué cuestiones recurrentes emergen, cuáles son áreas de vacancia. Qué estilos de escritura académicas se reportan en las revistas de educación. Qué vínculos interinstitucionales se pueden registrar. Seguimos avanzando en las relaciones interdisciplinarias que la didáctica establece al producir conocimiento y avanzar -sólo desde lo cuantitativo- en torno al caudal de producciones de las didácticas específicas.

Bibliografía

Baraldi, Victoria y Toibero, Carina (2018): *Base de datos de revistas argentinas de educación*, Santa Fe, FHUC, UNL.

Beillerot, Jacky (1998): "La relación con el saber: una noción en formación", en **Blanchard-Laville, Claudine; Beillerot, Jacky y Mosconi, Nicole** (1998): *Saber y relación con el saber,* México, Paidós.

Chevallard, Yves (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

Elias, Norbert (1994): "Conocimiento y poder". Entrevista con Norbert Elias realizada por Peter Ludes. *Conocimiento y poder*, 53-119.

Ferrater Mora, José (1958): *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires, Sudamericana.

Guyot, Violeta (2016): "Epistemología, prácticas de conocimiento y universidad", *Itinerarios Educativos* (9) 59-87, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

Morin, Edgar (1999): *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Suasnábar, Claudio (2013): "La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales", *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1281-1304.

Itinerarios de formación en la universidad: entramado de regulaciones y prácticas. Un estudio exploratorio

JULIA BERNIK
bernikjulia@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

SUSANA VALENTINUZ
svalentinuz@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El siguiente trabajo expone las inquietudes centrales que movilizan un proyecto de investigación reciente que focaliza su estudio en la configuración de los itinerarios de formación universitaria. Para habilitar una aproximación a esta compleja cuestión, se explorarán tres de las grandes dimensiones que constituyen toda práctica de formación: la dinámica de las regulaciones curriculares, de las experiencias estudiantiles y de las clases. Exponemos aquí consideraciones teórico epistemológicas iniciales que enmarcan el proyecto, principales decisiones metodológicas, propósitos y preguntas primeras.

Palabras clave: itinerarios de formación/regulaciones curriculares/experiencia estudiantil/clase

"Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no lo son sólo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos. Mi libro se abre y se cierra con las imágenes de ciudades felices que cobran forma y se desvanecen continuamente, escondidas en las ciudades infelices"
(Italo Calvino, 1972)

Preocupaciones de inicio y delimitación del objeto de estudio

La pregunta por los itinerarios de formación en la universidad pública hoy se nos aparece con particular intensidad toda vez que leemos y compartimos la heterogeneidad de aspectos que los atraviesan. Particularmente, en estos casi dos años transitados en medio de una pandemia, intensa y disruptiva, individual, colectiva, mundialmente.

Según el ángulo desde donde se los observe, algunos aspectos cobran más preponderancia a la vez que otros permanecen invisibilizados. Pareciera tratarse de un recorrido sensiblemente esquivo a las explicaciones definitorias y a las miradas únicas. Es posible identificar una enorme cantidad de información disponible sobre diferentes dimensiones que hacen a la formación universitaria, sin embargo, pareciera quedar desacoplada respecto de las dinámicas de las prácticas, del devenir de las experiencias individuales, grupales, institucionales, de la particularidad de cada decisión académica en el contexto real de cada espacio institucional.

Reconocemos que otros recorridos, atajos, decisiones y acciones se entraman en estos itinerarios, se trata de posicionalidades individuales y colectivas, de determinaciones personales y acuerdos grupales. Una trama que no puede ser explicada totalmente en la claridad de una lógica teórica que procura comprenderla.

En el contexto de este año 2021 y el anterior, estas consideraciones cobran particular hondura. Reconocemos que el distanciamiento y los nuevos modos de interactuar y vincularnos, provocó nuevas experiencias de formación que, sin dudas, diversifican aún más nuestras perspectivas y proyecciones al respecto. Advertimos la urgencia, entonces, de mantener nuestras inquietudes porque el presente nos exige con mayor contundencia que revisemos y reconsideremos nuestros marcos de

referencia disciplinares y académicos (*cfr*. Dussel, Ferrante, Pulfer, 2020; De Sousa Santos, 2020).

El propósito central de este estudio[1] es justamente explorar en la especificidad de estos itinerarios de formación, comprendiéndolos como una compleja configuración de experiencias y regulaciones que devienen en y por un espacio y un tiempo particulares. Estudiar cómo se construye esta especificidad, advirtiendo profundas ligazones entre múltiples dimensiones pero fundamentalmente indagando en la naturaleza de las mismas.

A los fines de delimitar el análisis nos centraremos en tres de los múltiples aspectos que componen los itinerarios de formación: regulaciones curriculares; clases; experiencia estudiantil. Entendiéndolos como manifestaciones siempre parciales de un entramado de decisiones y prácticas, como objetivaciones curriculares:

> representaciones más o menos formalizadas de las transformaciones que va experimentando lo prescripto a lo largo de los procesos curriculares. Esas objetivaciones son, parafraseando a Gimeno Sacristán, las `fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el currículum, pero el estudio y comprensión de éstas tienen que fijarse en el proceso entre fotos` (Gimeno Sacristán, 1992b.:159) (Terigi, 1999:43).

Sobre la posibilidad de estudiar un objeto complejo: primeras decisiones epistemológicas y metodológicas

Nuestro estudio no se propone explicar la totalidad de su objeto sino, por el contrario, reconocerlo como desafío a la vez que como condición de producción (Bourdieu et. al., 2000; Bachelard, 1991). Para ello, tomamos algunos recaudos epistemológicos para construir un proceso de indagación hermenéutico que renuncie al ideal de construir verosimilitudes y se anime a desandar un objeto de estudio singular, histórico, opaco; unas prácticas en tanto "vitalidad traducida en palabras" (Geertz, 1989: 153) y, en esta dirección:

1 Proyecto de Investigación CAI+D-UNL 2020 (código 50520190100009LI) "Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo" (Dirección: Julia Bernik (FHUC)– Codirección: Susana Valentinuz (FHUC- FCEdu- UNER).

> decir que aquello que es específicamente humano es siempre también, naturalmente opaco y que tiene que ver, por consecuencia, tanto o más con una hermenéutica, que con el propio proceso explicativo, es insistir sobre el carácter a la vez objetivo y subjetivo, implicado y, sobre todo, polémico, del universo al que pertenece (Ardoino, 1999: 2).

De allí que reparamos en la potencialidad de los diálogos entre disciplinas, entre campos y experiencias para acercarnos al estudio de la complejidad de los procesos sobre los que focalizamos nuestra exploración. En tal sentido, reconocemos, casi como un imperativo epistemológico, la necesidad del análisis multirreferencial (Ardoino, *ob.cit.)* que nos exige advertir no sólo otras interpretaciones sobre el objeto sino, y sobre todo, otros procedimientos, mecanismos y criterios para construirlas. En palabras del autor:

> la hipótesis de una pluralidad de "miradas" necesarias para permitir la comprehensión de un objeto dado, en este caso, una práctica social, termina, de hecho, por otorgar a este objeto un elevado grado de desorden y de heterogeneidad que, sin esta multiplicidad de acercamientos, siempre incompletos, pero pensados como complementarios, quedaría ininteligible (4).

Nuestro equipo de trabajo está integrado por docentes-investigadoras e investigadores[2] cuyas experiencias y líneas de indagación y perspectivas devienen del campo de la sociología de la educación, la historia de la educación, la semiótica, de la ciencia política, del vasto campo de los estudios sobre culturas digitales–nuevas tecnologías y configuración de los procesos de comprensión, de las implicancias de la enseñanza de las disciplinas. Atributo que le asigna una desafiante a la vez que promisoria trama hermenéutica en este proyecto.

Encuentra resonancia en una perspectiva didáctica que requiere, así también, multiplicidad de percepciones, interrogaciones, análisis y proyecciones en la construcción de su objeto: las prácticas de la enseñanza. En estos sentidos, si bien delimitamos la exploración en: regulaciones curriculares; clase; experiencia estudiantil, las que implican categorías propias de la teoría didáctica -cuales son: currículum –

2 El proyecto está integrado por: Alejandra Ambrosino (FHUC); Sonia Barreto (F Cs de la Salud-UNER); Leonardo Caudana (FHUC- FCEdu UNER); Daniel Gastaldello (FHUC); Cecilia Odetti (FHUC); Florencia Puggi (FHUC); Paola Quaino (FIQ); Juan Pablo Sánchez (FIQ); Milagros Sosa Sálico (FHUC); Juan Pablo Taulamet (FICH); Alejandro Trombert (FBCB); Leonardo Zequin (UTN-Santa Fe); Mariana Bullón (Becaria EVC-CIN 2021); Susana Valentinuz (FHUC- FCEdu UNER); Julia Bernik (FHUC). Sólo por ser requisito para la presentación de este trabajo, figuramos sólo dos autoras. No obstante, lo expuesto es de autoría compartida.

enseñanza- aprendizaje- lo hacemos desde las consideraciones epistémicas antes enunciadas. Porque la perspectiva didáctica desde la que se parte aquí, define su objeto de estudio: la enseñanza, en tanto objeto complejo, práctica social situada y contextuada, histórica, política, por tanto heterogénea a la vez que específica (Edelstein, 2013, 2005; Litwin, 2012; Camilloni, Cols, Basabe, Feeney, 2007; Maggio 2018; Cometta 2017; Baraldi, Bernik, Díaz 2012; Bernik 2019). Entonces su análisis cobra sentido si y sólo si, se implica en una perspectiva multirreferencial (Edelstein, 2011; Souto, 1996).

Propósitos del estudio y puertas de entrada teórico conceptuales

Presentamos unas preguntas centrales del estudio:
¿Cómo se configura la formación universitaria?
¿Cuáles son los rasgos que le asignan especificidad?
¿Cómo se afectan los itinerarios de formación en los cruces entre regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil?

Así, como propósito general, buscamos

- Estudiar la articulación entre regulaciones curriculares, clase y experiencia estudiantil en los itinerarios de formación en la universidad pública

Para lo cual, pretendemos

- Explorar las particularidades de las experiencias estudiantiles en los casos de estudio seleccionados.
- Indagar en las perspectivas y decisiones de los docentes respecto de sus clases en los casos seleccionados.
- Reconocer interrelaciones entre itinerarios de formación y regulaciones curriculares.
- Identificar articulaciones y/o desarticulaciones entre regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil en los casos de estudio seleccionados.
- Discutir resultados parciales y finales con equipos de pares y especialistas externos al proyecto.

Cuando aludimos a ***regulaciones curriculares*** estamos partiendo de los estudios de Alicia De Alba en México (*cfr*. 1996; 2002; 2007) y Flavia Terigi en Argentina (*cfr*. 1999; 2004). Se trata de focalizar, a los efectos del análisis, en una dimensión constitutiva del curriculum: los programas, proyectos, reglamentaciones, ordenamientos burocráticos administrativos de los procesos de formación. Estos regulan fundamentalmente tiempos, condiciones y espacios en que se desenvuelven los procesos, especialmente los que se vinculan con nuestro estudio: las prácticas de enseñanza y las prácticas de aprendizaje.

Lo que estas autoras nos permiten advertir es centralmente la cualidad de trama contradictoria del currículum, en particular, el universitario, cómo ésta atraviesa estructuraciones y prácticas, observando la determinación de las perspectivas de los sujetos y los grupos. Desde estas direccionalidades, es casi una ficción pensar al currículum como un proyecto que organiza las prácticas y a las prácticas como una representación del mismo. No es posible traducir uno en otras y viceversa.

Nos interesa explorar en las regulaciones curriculares, así entendidas, cómo se va disponiendo un proyecto de formación; sus pretensiones de ordenamiento y estructuración de la formación.

Indagaremos en la ***experiencia estudiantil*** en tanto disposición de unos recorridos: atajos, ocasiones y decisiones para y por habitar la universidad pública. Reconocemos la riqueza de la perspectiva de Sandra Carli (2012) a la vez que reparamos en aportes valiosos para pensar las prácticas, el sentido de lo práctico, en diálogos no solamente con la teoría sino también, y fundamentalmente, con lo real y con la historia (Sennet, 2009; Chartier, 2006; Bourdieu, 2007). El reconocimiento de la formación en la práctica profesional (Schon, 1992), en estas direcciones, apela a la indagación de las afectaciones y alteraciones de las experiencias estudiantiles; historia no documentada de los aprendizajes en la universidad.

Como un sugestivo marcador del objeto de estudio, reconocemos a la ***clase universitaria*****,** en tanto unidad de sentido de la enseñanza y una referencia para indagar en las experiencias de formación. Ambas se implican en un sentido que puede estar dado en la transmisión (Cornu, 2004) y en cómo se construye el vínculo que la sostiene (Mazza, 2016, 2014; Di Matteo, 2020; Fentersmacher, 1986).

La clase se visibiliza así como un analizador potente de las dinámicas en torno a la construcción didáctica (Edelstein, 2005; Bernik, 2019; 2021) es decir, en torno a las disposiciones y condiciones para la transmisión, a las habilitaciones que se generan desde el docente en articulación con las regulaciones curriculares, así como a las interacciones, vinculaciones, lenguajes que las acompañan, explícita e implícitamente (Bernik, 2018).

En este sentido, reparamos en los estudios pioneros que Marta Souto (1996) desarrolla en torno a la clase desde la perspectiva de la complejidad. Entonces advierte la limitación de la consideración de la clase como el espacio físico en donde las enseñanzas y los aprendizajes suceden, en un tiempo que podría igualmente apresarse. En este sentido, escudriña en lo que escapa a las evidencias porque es allí en donde pareciera que los procesos, afectaciones y prácticas devienen.

Como decíamos, nuestra indagación irá reparando en la pertinencia y relevancia de diferentes aportaciones disciplinares que amplifiquen la comprensión sobre los itinerarios de formación universitarias. La apuesta compartida es valiosa, mirar desde varios lugares un problema que nos ocupa a muchos quienes transitamos los espacios universitarios de formación, nos entusiasma a la vez que nos interroga en este presente aún más.

La crisis pandémica nos enfrenta como académicos en una intensa y profusa revisión de nuestros modos de comprender la enseñanza, los aprendizajes, la formación; volver a pensar criterios de acción y de producción de saberes y conocimientos porque lo real, como siempre, vuelve a decirnos que las teorías no bastan si no las interrogamos (*cfr*. De Sousa Santos, 2020). Este es un propósito central compartido en esta línea de indagación y que dialoga con muchas otras experiencias que van en similares sentidos.

Bibliografía

Ardoino, Jacques (1991): "El análisis multirreferencial", en Ardoino J. et al. (1991) *Sciences De L'education, Sciences Majeures. Actes De Journees D'etude Tenues A L'occasion Des 21 Ans Des Sciences De L'education*, 1 Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'education, 1991, pp. 173-181. Traducción Patricia Ducoing y revisión de Monique Landermann. Disponible en: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf

Bachelard, Gastón (1991): *La formación del espíritu científico. Contribución a un psiconálisis del conocimiento objetivo*, Buenos Aires, Siglo XXI [17a. Edición en español]

Baraldi, Victoria; Bernik, Julia; Diaz Natalia (2012): *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para su enseñanza*, Santa Fe, Ediciones UNL.

Bernik, Julia (2018): "Pensar la clase en la escuela secundaria: mediaciones y materiales, entre formas y reformas curriculares", en Baraldi Victoria (coord., 2018): *Educación secundaria orientada en Santa Fe. Sujetos y construcción curricular en el ciclo básico*, Santa Fe, Ediciones UNL.

— (2019): "La transformación de un campo de conocimiento para ser enseñado en la universidad: consideraciones para pensar la cuestión del método. Experiencias y razones para una Didáctica". Educación, Lenguaje y Sociedad, 17(17). Disponible https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/4213

— (coord., 2021): *La clase en la universidad pública: tramas, dilemas y algo más que buenas intenciones*, Santa Fe, Ediciones UNL.

Bourdieu, Pierre (2007): *Cosas Dichas*, Barcelona, Gedisa. [1era reimpresión]

Bourdieu, Pierre; Chamboredon Jacques; Passeron Jacques (2000): *El oficio del sociólogo*. Presupuestos epistemológicos, México, Siglo XXI Editores. [22° edición en español]

Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basabe, Laura; Feeney, Silvina (2007): *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

Carli, Sandra (2012): *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Chartier, Richard (2006): *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marin, Argentina, Manantial.

Cometta, Ana Lía (2017): "La Didáctica y su compromiso con la práctica: Una reflexión sobre los saberes docentes", Archivos de Ciencias de la Educación, 11 (11), DOI: http://dx.doi.org/10.24215/23468866e021

Cornú, Laurence (2004): "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en Frigerio Graciela, Diker Gabriela (comp. 2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37), Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, CEM.

De Alba, Alicia (1996): *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

— (2002): *Currículum universitario. Académicos y Futuro*, México, Plaza y Valdéz Editores.

— (2007): *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*, México, Plaza y Valdéz Editores.

De Sousa Santos, Boaventura (2020): *La cruel pedagogía del virus*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.

Di Matteo, María Florencia (2020): **"**Las emociones y los vínculos en la enseñanza y en la formación Entrevista a Diana Mazza", Itinerarios Educativos, (13), 183-190. https://doi.org/10.14409/ie.v0i13.9888

Dussel, Inés; Ferrante Patricia; Pulfer Darío (comps. 2020): *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF.

Edelstein, Gloria (2005): "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en Frigerio Graciela y Diker Gabriela (2005): *Educar: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

— (2011): *Formar y formar-se en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós- Cuestiones de Educación.

— (2013): "¿Qué docente hoy en y para las universidades?", *InterCambios*, nº1, marzo, Universidad de la República de Uruguay. Disponible en: http://intercambios.cse.edu.uy/que-docente-hoy-en-y-para-las-universidades

Fentermacher, Gary (1986): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock Merlin (1989): *La investigación de la enseñanza*. I. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós.

Geertz, Clifford (1989): *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós.

Litwin, Edith (2012): *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Buenos Aires, Paidós.

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

Mazza, Diana (2014): *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*, Buenos Aires, Eudeba

— (2016): "El vínculo en la enseñanza". Fundación Luminis, Editorial, Revista Perfil. Disponible en https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/vinculo-la-ensenanza

Sennet, Richard (2009): *El artesano*, Barcelona, Anagrama

Schön, Donald (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.

Souto, Marta (1996): "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni Alicia, Davini M.C., Edelstein Gloria, Litwin Edith, Souto Marta, Barco Susana: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.

Terigi, Flavia (1999): *Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.

— (2004): "La enseñanza como problema político", en Frigerio Graciela y Diker Gabriela (comps.): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires, CEM.

Ingreso a la UNL: experiencias transitadas y perspectivas a futuro

MARCEL BLESIO
marcelblesio@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LUCÍA ODETTI
luodetti@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El año 2020 se convirtió en sinónimo de incertidumbre y puso a las instituciones educativas en la necesidad de revisar sus prácticas y normativas en pos de adecuarse a las nuevas circunstancias. En tal sentido se tomó la decisión de revisar integralmente el dispositivo del ingreso según la ordenanza vigente 7/2006, que establece cuatro cursos de articulación (dos generales y dos disciplinares), y reemplazarlos por un trayecto común denominado *Iniciación a los Estudios Universitarios* (Resol. Cs.341/20), cuyas dinámicas y exigencias no se presentaban como un obstáculo para los ingresantes, sino más bien, como un acompañamiento y apoyo para la progresiva incorporación al mundo universitario.

En este sentido, podríamos decir que se aceleraron algunos procesos que estaban siendo revisados y apuraron la toma de decisiones políticas que implicaron modificar sustancialmente tanto la modalidad del dictado de las instancias de articulación, como el sentido que éstos fueron adquiriendo a lo largo de los años. A su vez, la implementación del Programa de Análisis y Diagnóstico de las instancias de Articulación e Ingreso, (Res. N° 542/18), más conocido como Prueba Piloto, se convirtió en un elemento disruptivo para las políticas de ingreso, que venían siendo puestas en consideración a través de diversos documentos institucionales que expresaban que el ingreso, tal como se venía llevando a cabo, no alcanzaban a cumplir con las expectativas que generaban en cada uno de los actores. En esta ponencia trataremos de dar cuenta sobre el camino recorrido y hacia dónde nos encaminamos.

Palabras Claves: política institucional / ingreso / experiencias innovadoras

Introducción

La irrupción de la pandemia, acompañada por las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio nos ha obligado a tomar una serie de medidas de excepción, sobre todo en el ámbito educativo, con relación a la modalidad de cursado del Ingreso a la UNL y a diferentes actividades académicas para atender el nuevo contexto y seguir adelante. Desde el área de Articulación e Ingreso se desarrollan acciones específicas para ingresantes a la Universidad. En este marco, y en acuerdo con las unidades académicas, el Consejo Superior aprobó la resolución Nro. 341/20 en la cual se crea el curso Iniciación a los Estudios Universitarios (IEU) para los ingresantes 2021, orientado a la formación general, comprensión lectora, conocimiento de los ambientes virtuales de la UNL y ambientación a la vida universitaria.

La intención de esta nueva propuesta fue recuperar contenidos y experiencias valiosas que formaron parte del ingreso a nuestra universidad en los últimos años como el caso de los cursos de articulación: *Problemática Universitaria, Ciencia, Arte y Conocimiento, Lectura y Escritura de Textos Académicos, Estudios Universitarios y Tecnologías*, este último para el ingreso a carreras que se ofrecen a distancia. Se diseñaron nuevos entramados enriquecidos con una gran disponibilidad de materiales, recursos y actividades, que se resignifican en una propuesta de enseñanza en el marco del espacio virtual del aula y las nuevas tecnologías.

A lo largo del recorrido se propusieron aproximaciones a problemáticas comunes entre la universidad y el contexto socio-cultural, promoviendo prácticas académicas de producción que dieran cuenta del carácter provisional y controversial del conocimiento, la cultura digital y sus vinculaciones con el mundo universitario; y fundamentalmente el rol de los universitarios como sujetos críticos, con sólida formación científica y de ciudadanía.

Se propuso, además recuperar enseñanzas tendientes a redefinir y repensar el sistema de pasaje del nivel secundario al universitario, a partir de una propuesta de recursos digitales y actividades que intentaron dar cuenta de la importancia del conocimiento científico y la interdisciplinaridad para el abordaje de los problemas que atraviesan hoy las sociedades contemporáneas, así como el valor de la universidad, comprometida con su medio social, cultural y productivo, en pos del bienestar común.

Un breve recorrido por el programa de ingreso

Al asumir la nueva gestión se contaba con un gran camino transitado en cuanto a las instancias de articulación e ingreso, y lo más importante, con muchas evaluaciones de cómo estaban funcionando las mismas, en las que se evidenciaba una gran distancia entre los esfuerzos invertidos y los efectos producidos. La experiencia que nos antecede, los diferentes documentos institucionales donde el ingreso fue objeto de análisis y evaluación han sido muy valiosos para la nueva gestión del área de Articulación e Ingreso. A partir de los mismos se han venido haciendo ajustes, tanto en lo que refiere a la constitución y rol de los equipos centrales de los cursos disciplinares, la revisión de los contenidos y materiales del ingreso, como también las estrategias de selección de los docentes tutores que estuvieron a cargo de los mismos, así como el diseño de diversas instancias de formación pedagógica.

Por otro lado, la larga tradición que nuestra Universidad tiene en materia de políticas orientadas a la articulación y el ingreso constituyeron un gran activo y un punto de partida sólido para avanzar en nuevas experiencias. A inicios del 2018 con la nueva gestión de gobierno, desde la Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico se comienzan a pensar alternativas y variantes al modo en que los ingresantes a las carreras de la Universidad venían transitando estas instancias. A modo de Prueba Piloto, y fundada en una perspectiva democratizadora, se diseñó una propuesta que fue implementada durante el 2019 y 2020 que se denominó 200/19 y 1000/2020, haciendo referencia al número de estudiantes/ingresantes que participaron en ella. Ambas constituyeron experiencias innovadoras y en cierto modo disruptivas, habilitando nuevas discusiones y marcos de análisis. Desde el Programa de Análisis y Diagnóstico de las instancias de Articulación e Ingreso, aprobado por el Consejo Superior mediante Res. N° 542/18, se instrumentaron diversas acciones tendientes a redefinir y repensar el sistema de pasaje del nivel secundario al universitario en la UNL. Dicho programa remarca que: *"uno de los desafíos centrales de la educación universitaria es la democratización, que involucra tanto ampliar el acceso como garantizar la permanencia*".

Para la agenda de la UNL contar con propuestas inclusivas que posibiliten que el conjunto de la población encuentre en la Universidad Pública y en la Educación Superior un trayecto posible y viable resulta relevante. En este marco se torna imprescindible que el estudiantado pueda cumplir con todo el trayecto formativo por el cual opta. Imaginar y bosquejar otro diseño institucional que atienda ese propósito, fueron las guías de ambas experiencias. Al mismo tiempo, se consideraron la implementación de otras experiencias muy valiosas llevadas a cabo en escuelas de

nivel secundario del sistema educativo provincial, y especialmente en las escuelas secundarias de la UNL, durante el año 2018 y 2019 en el marco del Proyecto Nexos, financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias.

Luego de lo transitado, lo vivido y recorrido en el programa de ingreso de la UNL el desafío ahora es dar lugar a un nuevo ingreso fundado en el análisis y evaluación de este proceso.

Iniciación a los Estudios Universitarios como política de ingreso a la Universidad

El ingreso a la UNL siempre ha sido pensado como política global que trasciende a las Unidades Académicas o carreras específicas, por lo que el gran desafío era diseñar un trayecto común, que incorpore lo necesario para que se construya la ciudadanía universitaria. En este sentido, el ingreso 2021 tuvo como característica central aproximar una propuesta que represente una interfase entre ambos dispositivos diseñados en momentos diferentes de nuestra historia institucional vinculados a las políticas de ingreso, dando lugar a la incorporación de elementos valiosos e innovadores, potentes para la enseñanza recuperados a partir de la Prueba Piloto y de la experiencia de más de 20 años de los cursos generales y disciplinares del Programa de Ingreso, vigente desde el año 2006 (ordenanza 07/06). A su vez, se suman las experiencias y aprendizajes logrados por nuestros equipos docentes en el marco del Proyecto Nexos, que posibilitó espacios de trabajo conjunto y colaborativo entre docentes y directivos de ambos niveles, fomentando el diálogo fecundo y alejado de cualquier mirada culpabilizadora o deficitaria. Con la experiencia transitada y la irrupción de la pandemia en el año 2020, se redefinió el sentido del ingreso dando lugar al curso Iniciación a los Estudios Universitarios (IEU).

IEU buscó condensar y recuperar aquellos elementos que componen *lo "común",* en lo que denominamos la construcción de la ciudadanía universitaria, en síntesis, "*se trata de volver operacional una perspectiva de ingreso que amplíe cualquier concepción encerrada sobre lo disciplinar particular (sin desvalorizar lo disciplinar que no debe estar ausente, pero asegurando que su presencia no devenga motivo de exclusiones).*

Este curso, fue pensado teniendo en cuenta por un lado las nuevas lógicas de un mundo en permanente cambio, que exigen revisar los modos más tradicionales de enseñar y aprender y, lo que esto implica en tanto vínculo con el conocimiento, sus modos de producción y apropiación, la interfase digital-presencial, que media las

relaciones pedagógicas, generando nuevas demandas a las instituciones educativas. A su vez y por otro lado el reconocimiento de un nuevo perfil de alumnos/as que sepan pensar, reflexionar, saber articular, relacionar, conectar, resolver problemas, dando fin a la presencia del currículum enciclopedista y muchas veces alejado de las necesidades actuales. En tal sentido es importante generar espacios de innovación pedagógica, dialogar con el mundo digital, afrontar el desafío de incorporar nuevos saberes relevantes para poder integrarse a un nuevo contexto. En términos de Mariana Maggio (2012), en los escenarios de la contemporaneidad, las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa, que implica en términos de esta autora, una práctica *aggiornada*, compleja, reflexiva y genera aprendizajes valiosos y perdurables.

En resumen, la experiencia acumulada en estos últimos años, el fuerte quiebre que se produjo a partir de la pandemia nos plantea importantes desafíos que ponen en juego los nuevos modos de enseñar y aprender y se nos presenta como una oportunidad para imaginar otro diseño institucional que se considere más pertinente a los fines que quienes eligen estudiar encuentren en nuestra universidad un trayecto posible y viable y lo más importante que pueda cumplir con el trayecto formativo por el que optan. Esto fue, lo que de alguna manera nos alentó a avanzar en una propuesta que pueda recuperar aquellos elementos que consideramos valiosos y que deben incorporarse en la totalidad del ingreso, recuperando el sentido propedéutico de los saberes que son necesarios para ingresar a diferentes campos del conocimiento, reforzando la idea de pensar la aproximación a problemáticas comunes promoviendo prácticas que den cuenta del carácter provisional y controversial del conocimiento, el impacto de las Tics, y el rol del estudiantado como sujetos críticos lo que conllevó a la recuperación de las referencias históricas y contextuales de la situación universitaria.

Pensar estas trayectorias con sentido propedéutico implicó repensar la formación general que requiere un estudiante que inicia sus estudios universitarios. En este marco la formación general se refiere a la formación básica que al mismo tiempo es científica como de ciudadanía. En directa vinculación con el propósito de las trayectorias propuestas bajo formato de cursos, o seminarios, se encuentra la definición de los contenidos que deben proponerse desde los mismos. En consonancia con lo mencionado en párrafos anteriores, en el curso IEU se plantearon tres ejes que hacen referencia a grandes temáticas: *los estudios universitarios y las tecnologías, ciudadanía universitaria y pensar el conocimiento en la universidad en relación a las profesiones*. Como consecuencia directa de esta selección, se presenta

el debate recurrente acerca de la duración óptima, la posible y la necesaria; y, la adecuación de la propuesta de contenidos y didáctica (contenidos a abordar, modalidades de cursado y evaluación). Por último, y no por ello menos importante, es el papel clave que juegan los profesores en el aula a partir de su experiencia, así como también las dinámicas institucionales dominantes que se ponen en juego en pos de favorecer el acceso y permanencia.

En tal sentido identificamos algunas cuestiones claves que deben tenerse en cuenta para cualquier política de ingreso:

- Pensar en nuevos tiempos y momentos relacionados con la formación general y específica, con un eje central en la ciudadanía universitaria, combinando diversos formatos, saberes y prácticas, articuladas con todas las funciones sustantivas de la Universidad.,
- Contar con docentes con una sólida formación y experiencia, integrados a las materias del primer ciclo de las carreras, con conocimiento de las características de la escuela secundaria y de los ingresantes portadores de nuevas culturas juveniles.
- Apostar a una nueva relación pedagógica, que atienda a las problemáticas transversales que impliquen desde su definición la mirada interdisciplinar, el abordaje multidimensional de la misma y habilitar nuevas concepciones sobre la evaluación, entendida como parte de la enseñanza y como terreno propicio para los nuevos aprendizajes.

Estos principios sumados a la experiencia del ingreso 2021, son los pilares con los que hoy contamos y nos permiten aventurar una propuesta que recupere el recorrido, lo vivido, lo aprendido.

En síntesis, ningún esfuerzo en torno a las preocupaciones vinculadas al abandono puede lograr efectos relevantes sin el compromiso de la comunidad académica en general, especialmente de los docentes, y de una política que promueva el diálogo inter e intrainstitucional.

Reflexiones finales

Teniendo en cuenta la complejidad que en los últimos años ha adquirido la instancia de articulación e ingreso a nuestra universidad, y asumiendo que esta política debe continuar teniendo una definición e implementación centralizada, se hace imprescindible seguir trabajando en aquellos aspectos que hacen a la identidad ins-

titucional, que significa, recuperar desde las políticas de articulación e ingreso de la UNL, la opción por unos rasgos de cultura institucional común a todas las unidades académicas sin que se desdibuje la singularidad de cada una de ellas. Se trata de poner en primer plano un rasgo común propio a la misma historia de la Universidad surgida al calor de la Reforma Universitaria, esto es, la identificación de la UNL con la educación como derecho. Creemos que el pasaje entre la educación secundaria y el ingreso a la universidad, extendido hacia el primer ciclo de las carreras, forma parte de un proceso que involucra a diversos actores (estudiantes, docentes, tutores pares, autoridades), que son los interlocutores para la gestación y desarrollo de estas políticas. Partimos del reconocimiento de la complejidad que implica el inicio de estudios superiores para cada estudiante, puesto que *"las trayectorias educativas se inscriben en una trama social e institucional que nos exige reconocer las diferencias, los puntos de partidas disímiles, las situaciones sociales y las trayectorias educativas particulares de cada uno de los aspirantes a ingresar a la Universidad, implica una dimensión más a tener en cuenta y ponderar en la instancia del ingreso para hacer lo necesario a los fines de evitar que las diferencias devengan desigualdades"*.

Aspiramos a promover políticas más acogedoras capaces de reafirmar la calidad de la propuesta académica de la universidad y mejorar las condiciones institucionales en este complejo pasaje entre niveles educativos. Mucho se ha avanzado, y sin dudas todas estas experiencias constituyen una valiosa fuente de reflexión para pensar el ingreso a la UNL.

Bibliografía

Maggio, Mariana (2012): *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*, Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, Graciela (2019 -2020): Documento elevado al Consejo Superior de la UNL sobre las Experiencias Piloto de Ingreso.

Yapur, María Clotilde (2015): Documento interno para discutir el Programa de ingreso a la UNL. Consultora.

Programa de Ingreso a la UNL. Ordenanza 07/2006

Programa de Análisis y Diagnóstico de las instancias de Articulación e Ingreso. Resolución del C.S Nro. 542/ 18

Trayecto normativo de cursado obligatorio "INICIACIÓN A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS" para los Ingresantes 2021. Resolución del C.S Nro. 341/20 Artículo 7°.-

Una interpelación didáctica de las prácticas de enseñanza de la escritura. O: '¿Juntos para qué?' El caso de Revista Posta

LEONARDO CAUDANA
leocaudana@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL) – Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Resumen

Este artículo pone en relación una experiencia realizada en el marco de una cátedra de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos con avances de una investigación en curso del autor que es insumo para su Tesis de Maestría en Docencia Universitaria (UNER), como aporte al Proyecto CAI+D "Itinerarios de formación en la universidad pública: regulaciones curriculares, clase, experiencia estudiantil. Exploraciones teórico metodológicas sobre sus articulaciones en un territorio complejo" (Bernik y Valentinuz, 2020).

La implementación de metodologías de producción colaborativa de lenguajes que impulsaron y sostienen una publicación universitaria que hoy anexa cuatro ejemplares se vuelve la excusa para emprender la revisión de las prácticas de enseñanza de la escritura (con eje en las narrativas periodísticas, en un cruce interdisciplinar con el Diseño Gráfico), pero también de las preocupaciones y los debates en torno a la afec-tación de la enseñanza como objeto de estudio y hasta ciertos criterios y sentidos para pensar buenas prácticas de enseñanza en la Universidad. En adelante, las reflexiones girarán en torno al problema del conocimiento como construcción colectiva y a la relevancia que juega el lenguaje en esa perspectiva, revisando ciertas premisas que sustentan una propuesta para la producción editorial de revistas culturales.

Palabras clave: enseñanza / escritura / lenguajes / comunicación social

Introducción

La escritura es importante en la escuela porque
es importante fuera de la escuela, y no al revés
~ Emilia Ferreiro

La cita de Ferreiro (1999) con la que introducimos adelanta una suma de dicotomías que separan y aíslan binomios que debieran reencontrarse: la teoría y la práctica; lo vivido y su producción narrativa; el adentro y el afuera; el contenido y el método; la escuela y el mundo de todos los días; el individuo y lo social.

En adelante, abordaremos la escritura como una 'práctica constituyente' (Foucault, 1991, 2008, 2012; Chartier, 1996), considerando "la centralidad final atribuida al concepto de práctica, que no designa la actividad de un sujeto sino la materialidad de las regularidades por las que un sujeto deviene en tal" (Castells, 2015: 4). Analizar la escritura como práctica discursiva nos confronta con la densidad del lenguaje y su función efectiva en la producción de marcas, de rastros en las prácticas sociales y en las políticas de verdad.

Antes que como una sumatoria indeterminada y variable de habilidades descontextualizadas, pensamos las prácticas de escritura que promovemos adentro del aula en relación con las prácticas sociales y culturales en las que se sitúan. Desde esta perspectiva, será una 'práctica social contextualizada' (Scribner y Cole, 2004), el resultado de la interacción entre el individuo y su comunidad. Recién si nos paramos allí, la escritura será una instancia compleja de producción de sentidos en la que (antes, durante, después de su materialidad) se confrontan problemas que exigen resoluciones que nunca son individuales. Sólo en la interacción con otros textos y con otras personas se juega su sentido, en virtud de las convenciones sociales establecidas. En estos ciclos dialógicos de acción (como la piensa Hannah Arendt) y reflexión, las ideas aisladas aportan a un análisis crítico en el que la escritura progresa y se significa, en pos de mirar la realidad, de habitar el mundo.

Algunos supuestos

El lenguaje escrito es una realidad tan generalizada que tendemos a naturalizarlo. Por el contrario, las prácticas adquieren sentido cuando enfocamos las acciones de quienes las desarrollan, cuando pretendemos comprender la significación que la

escritura (sus motivaciones y sus propósitos, las necesidades a las que responde) asume para los escritores dados, en un momento y en cierto lugar.

También es común creer que la escritura y la lectura implican destrezas separables del contenido. Si así fuera, leer se volvería una actividad que consiste apenas en sonorizar signos, en la cual se postula que el significado es inmanente al texto y que basta sólo con decodificarlo para acceder a aquel, ponderando al extremo 'la metáfora de lo cifrado' (Bourdieu, 2010). Consecuentemente, la escritura deviene en un mero canal de comunicación, una forma extrínseca de transmitir un contenido preexistente, una actividad repetitiva que consistiría en poner en negro sobre blanco lo que uno ya piensa o sabe (Larrosa, 2003). Es decir, confrontamos con una visión extractiva del leer y con el mecanicismo de la escritura.

Por el contrario, entendemos que no son aprendizajes instrumentales (preparatorios para adquirir nuevos conocimientos) sino actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos inmediatos e imperiosos (Chauveau, 2001), que involucran un conjunto de destrezas (sociales, lingüísticas, cognitivas) altamente contextualizadas derivadas de la creciente especialización de diversos campos del saber (Grabe y Kaplan, 1996) que permiten evidenciar y potenciar conocimientos, competencias y comprensión de fenómenos propios de las disciplinas (Ivanić, 2009). Por caso, el movimiento Escribir a través del currículum (Writing across the Curriculum: Charles Bazerman, Joseph Little, Teri Chavkin y Danielle Fouquette) tanto como la noción de 'alfabetización académica disciplinar' (Carlino 2013; Navarro, 2017) rescatan el potencial epistémico de la práctica escritural: esta no se agota en su función de registrar información o comunicarla a pares, sino que resulta un instrumento crucial para acrecentar, revisar y transformar el propio saber.

Esta breve digresión propositiva solo para comenzar a llenar de interrogantes la propia escritura que piensa nuestra práctica docente:

¿Qué es lo que presumiblemente esperamos de nuestros alumnos cuando, en ese imposible del 'enseñar a escribir', les proponemos el camino más complejo? Desde nuestra experiencia sabemos que es más sencillo y hasta lineal abordar las escrituras singulares, como una práctica que tiene tanto de individual como de introspectiva, antes que de forma conjunta y compartida, donde en la indefectible disputa sentidos con otro(s) la tarea se vuelve cuesta arriba.

¿Qué conseguimos cuando vamos a contramano de 'lo esperado'? O lo que puede ser lo mismo, ¿dónde terminan los beneficios y las implicancias de este hacer común? Como en el poema de Borges, hasta aquí hemos evitado deliberadamente nombrar aquello que nos ocupa…

¿Juntos para qué?

"¿Qué es el trabajo colaborativo?", se pregunta Cecilia Sagol (2015). ¿Se trata apenas de distribuir tareas en un equipo, y que la sinergia haga el resto? ¿Por qué se aprende 'mejor' de esa manera? O mejor aún: ¿qué es lo que se aprende, además de contenidos disciplinares? ¿Y qué rol jugamos los docentes en ese marco? En suma: ¿qué habilita (y qué persigue) nuestra clase universitaria?

El diseño curricular de la Licenciatura en Comunicación Social (FCEdu-UNER) prescribe, desde la propia denominación, el formato taller para el espacio que queremos presentar: 'Taller de Producción: Gráfica-Redacción'. Nuestra propuesta, pensada para su implementación hacia el final de sendos trayectos de especialización en lenguajes ('Gráfica' o 'Redacción') que propone la carrera, tiende a generar las condiciones para un proceso de aprendizaje basado en la experiencia y que tensione saberes previos, en la inestabilidad que provee la interdisciplina. Si, desde Landreani, el taller "es un ámbito de producción de conocimientos sobre la base de saberes prácticos y teóricos que los miembros del grupo ya han acumulado» (Landreani, 1998: 9) en su formación previa, en el desempeño profesional si lo hubiera, en la vida cotidiana, apostamos a diseñar problemas pedagógicos que desborden los lábiles márgenes de las disciplinas (el periodismo y el diseño gráfico) que pugnan, que retomen e interpelen aquello que el alumno 'ya sabe', que autoricen otras formas de vincularnos con el conocimiento.

Adherimos además a la perspectiva que propone Jorge Larrosa de pensar la lectura y la escritura (también el diseño) como lugares de experiencia, y así poder interpelar *"las prácticas pedagógicas en las que se produce o transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma, intentando ofrecer la posibilidad de pensar de otro modo"* como una posible vía de entrada a una lógica reflexiva sobre *"los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo*" (Larrosa, 1995: 126). John Dewey va aún más allá cuando despliega los alcances de la experiencia del sujeto al entorno, porque *"toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha desarrollado"* (Camilloni, 2012: 20).

El inicio es promisorio: la experiencia produce sentidos, eso es también lo que hacemos conjuntamente dentro del aula. Pero cuando indaguemos en la naturaleza del adverbio volverán los conflictos…

Con estos indicios, abordamos la escritura colaborativa desde el plan de Mike Sharples (1999), quien reconoce tres formas de organizar la tarea: 'trabajo en paralelo'; 'trabajo secuencial' y 'trabajo recíproco'. En adelante nos referi-

remos a esta última, que dispone que los miembros del grupo produzcan simultáneamente, observando y ajustando sus actividades según las contribuciones de los demás.

Pensar la Posta (y elegir cómo contarla)

Las reflexiones que siguen se esbozan como contribución a un proyecto interdisciplinario que pretende explorar las múltiples dimensiones que hacen a la formación en la Universidad Pública. Porque abordamos esos itinerarios como complejos entramados de decisiones y de prácticas, nos propondremos significar algunos supuestos que sostienen y estructuran nuestra clase (entendida en su acepción más amplia: como unidad de sentido de la enseñanza, como referencia para indagar las experiencias de formación, como ámbito de encuentro y de tensión) (Litwin, 1997; Souto, 1996).

Fue en 2017 que nos planteamos redefinir integralmente la propuesta del espacio en torno a cinco premisas: 'Construir un problema pedagógico común'; 'Simular instancias de práctica profesional'; 'Promover metodologías grupales y colaborativas'; 'Apostar a una agenda propia' y 'Preferir el recorrido al resultado'. Aquella experiencia inicial, que materializamos con financiamiento de la octava convocatoria a Proyectos de Innovación e Incentivo a la Docencia UNER, devino en el primer número de 'Revista Posta' (nombre que le adjudicaron los estudiantes para celebrar una anécdota que marcó el trayecto inaugural). En aquel diciembre la Posta salió del aula y se multiplicó por doscientos en las calles, desbordando por primera vez el espacio físico donde suceden enseñanzas y aprendizajes.

En este recorrido, quizás el rasgo distintivo del taller que hoy tenemos radique en el planteamiento integral de un proceso que demanda instancias de producción interdisciplinaria. Reflexionar sobre la complejidad de una práctica editorial en estos términos nos obliga a discutir y a consensuar cómo abordamos aquello que llamamos 'la realidad' (y, por tanto, la creciente tendencia a la hiperespecialización deviene conflictiva). Si bien esta no desaparece (y hasta sería absurdo negarla, porque dependemos de los conceptos y de las técnicas que provee), proponemos que no alcanza con 'saber hacer (bien) lo que cada quien sabe hacer', y promovemos conocimientos (nuevos problemas, otras respuestas y formas diferentes) que se producen en esas tensiones que emergen.

Finalmente, y en la línea de un cuestionamiento histórico que vienen a atender los talleres de la carrera (la presumible falta de instancias que desarrollen saberes

teóricos, técnicos e instrumentales imprescindibles para el desempeño profesional en empresas periodísticas o de comunicación), pretendemos simular condiciones equiparables a las de un medio gráfico.

Con este enfoque, el organigrama de la cuarta edición (ciclo lectivo 2020) articuló el trabajo de 25 estudiantes, divididos en cinco grupos: uno de coordinación y cuatro de producción. El primero tuvo a cargo la redefinición de la pauta editorial del nuevo ejemplar (identidad y recursos estilísticos, revisión de manual de estilo) y los demás (integrados por editor, redactores, diseñadores y corrector) abordaron la elaboración simultánea de contenidos que fueron discutidos en sendas instancias decisorias: reuniones semanales de editores y plenarios quincenales, de las que los docentes participamos pero no votamos. En ese cruce, son los propios actores quienes toman las decisiones constitutivas de un producto del que se van apropiando gradualmente: fijan temas, recortes y abordajes; eligen qué se publica y qué se reelabora o se descarta (desde valoraciones integrales que cruzan lo gráfico y lo escritural), revisan y corrigen maquetas, gestionan la impresión y hasta organizan la presentación del producto terminado. Bajo esta lógica, un ejemplar (impreso en mano) de una revista es, "apenas", uno de los resultados finales…

Año a año apostamos a 'exprimir' el carácter situado de las prácticas, ponderando el abordaje y la problematización de temáticas reales y de interés para los estudiantes; ni más ni menos que "el desafío de la significatividad" que (pre)ocupaba a Edith Litwin: "Intereses y expectativas de los jóvenes hoy" (tan extenso como el inicio de un recorrido, en 2017); "La Universidad Pública que habitamos" (a la vuelta de dos meses de tomas universitarias, en 2018); "La democracia desde la mirada de los jóvenes" (en un contexto electoral, en 2019) o "La crisis y sus (des)órdenes" (en plena pandemia, en 2020). Cada una de esas revistas demandó consensos y promovió confrontaciones para abordar temas controversiales como la Asamblea Estudiantil que dispuso el levantamiento de una medida de fuerza que enfrentó a los propios alumnos y todavía nos marca (2018), los debates de las agrupaciones en los pasillos (2019) o una denuncia corporativa de las arbitrariedades y las demandas docentes (2020).

Recapitulación: una forma social de pensar

Si el lenguaje es mucho más que un simple medio para comunicar los pensamientos, la escritura colaborativa se vuelve "una forma social de pensar" (Mercer,

2001). En ella, la noción dialógica del proceso emerge en su potencia de habilitar alter-nativas múltiples para compartir, integrar, analizar y discutir ideas en pos de un objetivo común. Cada componente juega en una totalidad polisémica en la que las significaciones confrontan afectando el sentido (de la conversación, del texto, de la realidad). Y en esa lógica de reflexión conjunta, en la que las dificultades se multiplican, se vuelven explícitas ideas y verdades que de otra forma no verían la luz.

Permitir (nos) bajo esta dinámica discutir la Universidad Pública, la democracia o la pretendida crisis de un orden que bien sabemos agotado nos invitó a estudiantes y a docentes a dejar de pensar en términos anquilosados y habilitó nuevos consensos y otras construcciones propositivas que interpelan la realidad desde las visiones de los y las jóvenes, en pos de formas cada vez más comprensivas y más humanas del conocimiento que postula Litwin.

Entre tantos pares que se rompen, la producción colaborativa confronta los postulados de la agenda clásica de la Didáctica: valor universal de la verdad (del conocimiento y del método); la división natural de un orden y de funciones establecidas (esa relación bancaria en la que enseña el que sabe y obedece el que aprende); tiempos planificados (que por lo general siguen un recorrido que va de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, desde una secuencia lineal progresiva: explicación-aplicación-verificación) y espacios finitos (el adentro y el afuera del aula, que obstruyen la complejidad de la realidad en la que vivimos), o los vínculos posibles para entrelazar la teoría y la práctica.

Estos desplazamientos (que se encuentran en la decisión de innovar en un contexto específico y un campo particular del trabajo didáctico) se pretenden, también, como una modesta contribución a la propuesta de Jacques Derrida (1997): pensar la Universidad como proyecto histórico de la sociedad que aporte al aprender a vivir juntos en esta realidad cargada de incertidumbres. Y que nuestras escrituras se hagan cargo por fin su parte.

"La única manera de hacer una revista es que unos jóvenes amen o detesten algo con pasión. Lo otro es una antología". Jorge Luis Borges, en una conversación con el editor mexicano Enrique Krauze.

Bibliografía

Ander Egg, Ezequiel (1991): *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Camilloni, Alicia (2012): "Situaciones, tareas y experiencias", *Revista Actualidades Pedagógicas*, 59, 15-32.

Carlino, Paula (2013): "Alfabetización académica, diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 57, 355-381.

Castells, María (2015): "Volver a leer las prácticas. Michel Foucault, otras lecturas posibles", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* UNR. 10, 269-280.

Chartier, Roger (1996): *Escribir las prácticas*, Buenos Aires, Manantial.

Chauveau, Gérard (2001): *Comprenda al lector aprendiz del niño*, París, Retz/HER.

Derrida, Jacques (1997): *Cómo no hablar y otros textos*, Barcelona, Proyecto A Ediciones.

Ferreiro, Emilia y Castorina, José (1999): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, FCE.

Foucault, Michel (1991): *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.

-(2008): *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Madrid, Siglo XXI.

-(2012): *Un peligro que seduce*, Madrid, Cuatro.

Grabe, William y Kaplan, Robert (1996): *Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*, Nueva York, Longman.

Ivanic, Rosalind (2009): *Writing as social practice: The roles and challenges of writing in higher education*, Universidad de Lancaster, Centro de Estudios Literarios.

Larrosa, Jorge (2003): "El Ensayo y la Escritura Académica", en *Revista Propuesta Educativa*. 26, 20-34.

Litwin, Edith (1997): *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.

Mercer, Neil (2001): *Palabras y mentes*, Barcelona, Paidós.

Navarro, Federico (2017): "De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar", en Ibáñez, Romualdo y González Cristian (comps.): *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender,* Valparaíso, EUV.

Sagol, Cecilia (2015): "¿Qué es el trabajo colaborativo?", en Portal Educ.ar. Extraído el 22 de marzo de 2021. En: https://www.educ.ar/recursos/127190/que-es-el-trabajo-colaborativo

Scribner, Sylvia y Cole, Michael (2004): "Desempaquetando la literacidad", en Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes y Ames, Patricia (comps.): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Sharples, Mike (1999): *¿Cómo escribimos? Escribir como diseño creativo*, México, UNAM.

Souto, Marta (1996): "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni Alicia y otras: *Corrientes Didácticas Contemporáneas,* Buenos Aires, Paidós.

Dos comunidades: muchas manos, muchos caminos y una llegada inconclusa

JULIÁN ECHEVARRÍA
echevarriajulian774@yahoo.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

JESICA MASTROCOLA
jesimastrocola@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

WENDY VEGA
wennrb@outlook.es
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En el presente trabajo compartiremos la experiencia de nuestra adscripción en docencia tipo 1 en la cátedra de Psicología de la Educación durante el transcurso del segundo cuatrimestre de 2020. El recorrido combinó nuestra colaboración en las clases dictadas por la cátedra con la propuesta de Práctica de Extensión en Educación Experiencial (PEEE), en pos de la creación de lazos entre las comunidades de la Escuela Agrotécnica N°300 "Colonia Belgrano" de Villa Minetti y la FHUC. A través de videoconferencias los docentes del nivel medio de dicha institución, nos presentaron una serie de inconvenientes relacionados con los diferentes desafíos que se vieron implicados en la modalidad virtual del dictado de clases sumado a las dificultades brindadas por el contexto socioeconómico y cultural donde la escuela se inserta. Paralelamente, participamos en la enseñanza de los contenidos a los estudiantes de Psicología de la Educación. Luego, desde la cátedra, creamos consignas significativas que plantearon a los futuros profesores el desafío de pensar cómo abordarían las problemáticas de la institución según los saberes aprendidos. Por último, las producciones fueron enviadas por e-mail a la institución educativa.

Palabras claves: comunidad /vínculo / desafío / colaboración

Introducción

Entre los muchos aprendizajes que nos han atravesado durante el 2020, la adscripción en docencia en la cátedra de Psicología de la Educación nos ha dejado uno en particular que merece destacarse: la formación docente brinda herramientas pedagógicas y didácticas para abordar el rol de educador, sin embargo no enseña a enseñar. Dar clases es un arte que se aprende mientras transitamos el camino, que está lleno de incertidumbre y altibajos. Pero es allí, en ese lugar de la duda y el mareo, donde se aprende a ser docente, en el contacto con la(s) realidad(es) y en el análisis teórico y resolución de sus conflictos.

En el presente informe detallaremos las diferentes actividades que hicieron a la experiencia de la adscripción, dando cuenta de esta nueva concepción de la docencia que ha surgido en su proceso tanto a través de las diferentes tareas implicadas como de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial (PEEE). Todos los actores involucrados en este proceso aportaron desde sus espacios para poder construir el camino de conocimientos que hemos transitado en este periodo, de maneras distintas y desde lugares diversos, pero todas importantes. El carácter colectivo de la labor docente tuvo una fuerte presencia a lo largo del trayecto y fue el que nos abrió camino a una lectura entre líneas de la enseñanza, incentivada principalmente por el pensamiento crítico y la reflexión que nos proporcionó el diálogo entre los diferentes actores de esta experiencia y el abordaje colaborativo de problemáticas educativas actuales que involucran a la comunidad educativa. Este recorrido que comenzó con la PEEE, nos conduce a una meta inconclusa, a un desenlace que no existe, a una formación docente que nunca se acaba.

Entramado durante la adscripción: actividades, reflexiones y apreciaciones

Ocupar el lugar de mediadores entre docentes y estudiantes fue seguramente la tarea más importante de la adscripción. Las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) tuvieron un papel fundamental en el establecimiento de un diálogo efectivo entre los miembros no solo en pos del dictado de clases virtuales sincrónicas, sino que también permitieron forjar otros tipos de lazos entre los estudiantes y también crearon redes que interconectaron a quienes conformamos el equipo de cátedra. La plataforma Google Meet, el Entorno Virtual, el uso de recursos digitales y sitios web con información relativa a los temas transmitidos fueron más que ele-

mentos digitales implementados en clase. Trabajar con todos estos recursos requirió enfrentarnos a algo nuevo (la adscripción en docencia) de una forma no tradicional (virtual). Así, no solo fue aprender a usar las tecnologías, sino reflexionar sobre su implementación en la enseñanza como microprácticas en escenarios de alta disposición tecnológica (Maggio, 2018), sus efectos y sus ventajas.

La creación de vínculos afectivos, orientativos y de apoyo mediante el intercambio de ideas, opiniones, debates y dudas fue crucial. Todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, se sostuvo, además, mediante los grupos de WhatsApp antes mencionados, incluyendo los momentos de diálogo durante los encuentros virtuales, junto a la propuesta de un espacio de consulta antes del último trabajo práctico, donde logramos un acercamiento estudiante-adscriptos-docentes que incrementó notablemente la predisposición del estudiantado respecto de la participación en las clases. Establecer un lazo de confianza para que estos se sientan acompañados fue indispensable para poder pensar la labor docente, imposible de concebir por fuera de la afectividad y del sentido humanitario.

En sintonía con esto, dos actividades de la adscripción nos sumergieron dentro del papel de futuros educadores.

En primer lugar, el haber preparado una clase sobre un punto del programa de la materia como así lo solicitó esta instancia. Los temas que se eligieron para llevarla a cabo fueron el enfoque psicológico, que intenta explicar el aprendizaje a partir de una perspectiva sociocultural, y el otro, a partir del aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías (aprendizaje ubicuo).

Pensar la educación desde la forma de construir el conocimiento que propone el enfoque sociocultural, basada en la interacción entre pares dentro de una comunidad de práctica situada en un contexto social y cultural no ajeno a los modos de aprendizaje (Nuthall, 2000), y tener la oportunidad de entablar un diálogo viable con los estudiantes, fue una experiencia cercana a la docencia que dio lugar a esa lección de la que hablamos al principio: tuvimos en cuenta una notable cantidad de herramientas teóricas que ayudaron en la planificación de la clase, pero ninguna de ellas nos enseñó a enseñar, sino, más bien, nos ayudaron a abordar la complejidad de los espacios de educación, sus sujetos y sus contextos. Diagramar esos encuentros con los estudiantes, interactuar con ellos con una pantalla de por medio y utilizar diferentes recursos tecnológicos, para desarrollar la clase nos permitió entender la complejidad del ser educador a través del ejercicio de la responsabilidad político-pedagógica que plantean Dussel y Southwell (2005) y poner en jaque otro tipo de conocimientos que suelen ser invisibilizado por la educación tradicional como es “conocimiento invisible”. El haber abordado cuestiones sobre el aprendizaje ubicuo

nos permitió dar cuenta que el uso de las tecnologías ha colaborado en transformar la dimensión temporo-espacial no solo por el hecho de "estar conectado", sino también por brindar la oportunidad de conocer las nuevas prácticas y discusiones que se pueden desprender de su uso, relevancia en la aplicación y regulación; pero lo más importante, conocer las prácticas pedagógicas necesarias a implementar. Autores como Sibilia (2015); Onrubia (2008); Cobo (2011); Maggio (2018), nos invitan a conocerlas y (re)pensarlas.

A todo esto le debemos sumar otra actividad realizada en calidad de adscriptos: la evaluación con rúbricas valorativas. A cada uno se le asignó un trabajo práctico elaborado por los cursantes de la cátedra universitaria, que debía leerse individualmente para brindar su visión. Luego, pasamos a la lectura conjunta con el equipo de cátedra y por último ellos decidían el concepto (no calificación numérica final). De esta manera, ya desde la formación docente, nos enfrentamos a un desafío tan importante como lo es evaluar.

Práctica de Extensión Educación Experiencial

Una segunda actividad nos brindó un interesante espacio de reflexión y aprendizaje: la Práctica de Extensión de Educación Experiencial. Ésta consistió en un proyecto interactivo entre la Escuela Secundaria Agrotécnica N° 300 "Colonia Belgrano" de Villa Minetti y los estudiantes de Psicología de la Educación. Este trabajo hallaba su fundamentación en el análisis de problemáticas con respecto a la escuela y a la educación en sí en el contexto de la pandemia. Los conflictos presentados por la institución con los que trabajaron los cursantes retomaban cuestiones sobre la dificultad de incorporar las TIC al dictado de clases, así como también problemas relacionados con la evaluación y revisión de contenidos disciplinares. Fue posible repensar estos conflictos gracias a la bibliografía estudiada en la cátedra de Psicología de la Educación con la finalidad no de solucionar los problemas concretamente, sino de brindar orientaciones para un posible abordaje de los mismos en pos de una futura solución pensada en la colectividad y en la multiplicidad de voces. Las múltiples reuniones virtuales entre los actores partícipes del proyecto buscaron construir una posición crítica ante las situaciones relatadas, las cuales provenían de diferentes campos disciplinares. En nuestro caso particular, nos encargamos de trabajar con docentes titulares a cargo de las áreas de Lengua y Literatura y Ciencias Naturales.

Los estudiantes se dividieron en grupos de trabajo de acuerdo a sus áreas de estudio para poder abordar los desafíos presentados desde los conocimientos de sus campos disciplinares. Entre los diferentes problemas que las docentes de la escuela Colonia Belgrano nos plantearon podemos destacar los siguientes. Un primer inconveniente estuvo relacionado con uno de los puntos del programa de Psicología de la Educación: el porqué de los contenidos educativos y la creación de aprendizajes significativos. La docente que nos planteó este problema enfatizó su preocupación sobre a la falta de motivación por parte de sus estudiantes en cuanto a sus clases y las tareas que les eran enviadas, por lo que comenzamos a reflexionar en conjunto cómo enlazar los contenidos curriculares con los intereses del estudiantado en el contexto de virtualidad. Un segundo problema rondó en torno al área de Ciencias Naturales. Allí, la principal inquietud presentada fue abordar esta disciplina desde actividades prácticas desarrolladas en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Es decir, ¿qué posibles espacios se proyectan como "laboratorios" en sus hogares? Al tratarse de una escuela agrotécnica, esta cuestión era central para el estudiantado, por lo cual era necesario analizarla desde varias aristas que incluyeron no solo la necesidad de desarrollar los contenidos teóricos de estas materias sino también llevarlo a la práctica de manera tal que signifique un aprendizaje real en los procesos de adquisición de conocimiento de los estudiantes.

La PEEE tuvo como objetivo principal el análisis de dilemas, de problemas concretos que corresponden a una realidad concreta, desde la perspectiva de la cátedra y la construcción de sus propios posicionamientos. Los trabajos prácticos que el estudiantado de Psicología de la Educación tuvo que resolver durante todo el cuatrimestre (los cuales contaron con nuestra participación a la hora de redactarlos), se dirigían a estudiar los problemas asignados y pensarlos en torno a los contenidos de la materia como una manera de poner en práctica los aportes teóricos que fueron aprendiendo en sus trayectorias.

Estas dos experiencias principales junto con las demás actividades de la adscripción basadas en la participación en las clases virtuales, el ofrecimiento de guías a los estudiantes para la realización de los trabajos, la asistencia a las reuniones tanto con las profesoras de la cátedra como las docentes de nivel medio y el establecimiento de vínculos de apoyo intelectual y emocional (Onrubia, 1999) fueron algunos aspectos que nos inspiran a seguir indagando entre las problemáticas que atraviesan la labor docente para luego poder construir un futuro como profesionales de la educación en donde las escuelas dejen atrás su modelo tradicional para abrirse paso a cambios necesarios para que nuestros futuros educandos se constituyan co-

mo sujetos sociales capaces de leer la realidad en clave crítica construyendo un camino que incluya reflexión, capacitación y transformación.

Algunas reflexiones

El motivo de la adscripción se fundó en una deuda que los futuros docentes tenemos con la educación. Ocupar el lugar de adscriptos en la cátedra Psicología de la Educación no solo nos ayudó a reforzar cuestiones vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que nos brindó la posibilidad de experimentar en primera persona el rol de docente como quien ejerce una responsabilidad política y pedagógica de la que tanto se habla en clases. Ser orientadores con vistas a convertirnos en profesionales fue una experiencia gratificante y enriquecedora que abrió nuevos horizontes para seguir luchando por la educación que nos merecemos y la que se merecen quienes se sentarán frente a nosotros en el aula. Estos nuevos horizontes guardan relación con la multiplicidad de disciplinas para las que se ofrece la asignatura. La multiplicidad permitió enfrentarnos a diversos discursos académicos que fortalecieron nuestra mirada acerca de la docencia.

Participar de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial y realizar todas las tareas que fueron requeridas durante la adscripción amplió nuestros esquemas de conocimiento al ponernos en una situación desconocida y poder tomarla como un reto abordable (Onrubia, 1999) gracias al apoyo del equipo de cátedra, junto al cual se creó un espacio sumamente incentivador y significativo. Y además, cumplir con la función de la extensión, salir de las paredes de la universidad prestando servicios en la comunidad.

La adscripción en docencia fue en sí misma un espacio que hizo posible entender qué nos llevó a ser docentes y por qué es tan importante completar nuestra formación pedagógica para ello: porque solo la educación universaliza derechos, porque es necesario que hoy, para un mañana cercano, se piense la escuela como un lugar de libertad y no de confinamiento. Necesitamos instruirnos para ser los docentes con mentalidad en crecimiento (Anijovich, 2014) que el sistema educativo necesita. La adscripción en Psicología de la Educación ha sido la puerta de entrada para pensar estas y muchas cuestiones con la finalidad de formar parte de una educación liberadora, crítica e inclusiva.

Consideramos que nuestro recorrido no culminó en 2020, sino que continúa. La oportunidad de dar a conocer nuestra experiencia al resto de la comunidad edu-

cativa hace que sigamos construyendo saberes y creciendo como personas y futuros profesionales.

Bibliografía

Anijovich, Rebeca (2014): *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*, Argentina, Paidós

Cobo, Cristóbal y Moravec, John (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona.

Dussel, Inés y Southwell, Myriam (2005): "La docencia y la responsabilidad política y pedagógica", en Revista Monitor, 25, 26-29, Buenos Aires.

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

Nuthall, Graham (2000): "El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula", en Biddle Bruce, Good Thomas y Goodson Ivor (eds.): *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, (40-52), Barcelona, Paidós.

Onrubia, Javier (1999): "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas", en Coll César, Martín Elena, Mauri Teresa, Miras Mariana, Onrubia Javier, Solé Isabel y Zabala Antoni, *Constructivismo en el aula*, Barcelona, Editorial Graó

Sibilia, **Paula** (2015): "Entre redes y paredes: enseñar y aprender en la cultura digital", en Lugo María Teresa (coord.) *Entornos Digitales y Políticas educativas: dilemas y certezas*, (pp.201-224), Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

El posgrado de clínica pediátrica en Santa Fe: ¿cuál es el perfil de formación?

NICOLÁS MORELLO
nicomorello11@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Desde sus inicios, la medicina, al igual que otras ciencias, ha mostrado cambios vinculados a cuestiones epistemológicas en general, pero también relativos a los cambios en los enfoques a la concepción de salud y de enfermedad. Dichos cambios luego se vieron reflejados en las instancias de formación del médico

En la educación médica de grado ha predominado durante mucho tiempo la formación que responde al modelo Flexneriano, el cual fundamenta la concepción de los problemas del individuo solo en los aspectos biológicos del mismo, dejando de lado el área psicosocial. Desde el 1950 surge un nuevo paradigma que asume al ser humano como una integración bio-psico-social y cultural, reconoce a la vida y la dignidad humana como valores supremos y se involucra en la defensa activa de estos valores. Esta perspectiva se fue incorporando en los estudios de grado.

En el marco de una tesis de maestría nos preguntamos si esta nueva perspectiva está presente, es decir si se sigue perfil bio-psico-social iniciado en el grado. En el presente trabajo se analizan los aspectos normativos que regulan el posgrado de clínica pediátrica

Palabras clave: formación universitaria / formación del médico / perspectiva curricular

Presentación

Dada la importancia del cambio de paradigma que se estableció en la formación del médico en general y la falta de estudios específicos que analicen la relación y la realidad de las perspectivas médicas y pedagógicas en la formación de postgrado, es relevante iniciar un trabajo que procure analizar, sistematizar y comprender sus principales características. En este sentido, la tesis de maestría pretende conocer aspectos de los procesos de formación de los posgrados en ciencias médicas en nuestra región lo cual permitirá analizar si existen o no líneas de continuidad entre el grado y el posgrado, respecto de los enfoques asumidos por el primero.

Considero que la participación de la Universidad no puede estar ajena a los procesos de regulación en la conformación de los perfiles médicos en la formación de posgrado en clínica pediátrica, interviniendo directamente en el curriculum del mismo.

Encuadre metodológico del estudio

Se realiza una investigación bibliográfica acerca de antecedentes de investigación en la temática propuesta, se analiza el marco normativo y regulatorio de las residencias médicas del país, los programas de formación de los lugares en donde se desarrollan los posgrados, entrevistas con los responsables de las carreras, con sus actores y protagonistas.

Principales referencias teóricas

En la educación de grado en medicina en la provincia de Santa fe se forman médicos con un perfil orientado a entender el ser humano en una interacción bio-pisco-social. En la Facultad de Ciencias Médicas (FCM-UNL) la carrera de Medicina actualmente tiene una duración de 6 años y está organizada en cuatro ciclos definidos desde una perspectiva crítico-reflexiva sobre el saber médico, teórico-práctico, para proyectarlo desde la salud hacia la enfermedad en un movimiento circular, que no es evolutivo pues los ciclos se definen en permanente relación, en el sentido de la complejidad.

El modelo de enseñanza que se usa actualmente en el grado, es el del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Barrows (1986) define al ABP como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.

Hecha esta breve descripción de la formación de grado, surge el interrogante de cuál es el modo en que se continúan estas líneas formativas en el posgrado, pero antes mencionamos el marco teórico propuesto para el análisis de esta problemática planteada.

Para la elaboración de este trabajo, se tomó como referencia del campo del curriculum a Alicia de Alba, quien determina la idea de curriculum como "síntesis de elementos culturales" (De Alba 1991: 11). La autora hace referencia a la problemática formativa, donde entran en juego los campos de conformación estructural curricular, a los cuales entiende como un agrupamiento de elementos curriculares que pretenden propiciar determinado tipo de formación en los estudiantes. Es importante mencionar brevemente cada uno de ellos, pero la importancia radica de qué manera se pueden identificar en los programas de formación de posgrado de clínica pediátrica:

- Campo Epistemológico-Teórico: aquí sería necesario identificar cuáles son las perspectivas teóricas que se asumen en la formación del médico.
- Campo Crítico – Social: en este aspecto sería importante relevar si se forma a los futuros pediatras con las capacidades de integrarse a las problemáticas sociales y que puedan responder a esas necesidades poblacionales
- Campo Científico-Tecnológico: aquí es necesario incorporar los recursos tecnológicos que permiten un avance del conocimiento, articulados con los demás campos.
- Campo de incorporación de elementos centrales de las prácticas profesionales: en este aspecto se hace especial atención a la emergencia de nuevas prácticas profesionales.

También en torno a la noción de curriculum hace referencia a dos aspectos, quizás de los más importantes con respecto a la compensación del campo del curriculum, que es el aspecto estructural-formal, que determina las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, organización jerárquica y legislación que regulan los ámbitos de formación. Otro de los aspectos a tener en cuenta y de gran importancia es el procesal-práctico, donde en sus distintas dimensiones se pueden ver los aspectos de resistencia del curriculum. En esta presentación haremos referencia solamente a los aspectos estructurales formales.

En el marco de la tesis, hemos podido reconocer distintos sujetos curriculares. El Ministerio de Salud de la Nación es el principal sujeto de definición curricular, junto con la Sociedad Argentina de Pediatría. El hospital, con sus programas de formación, el Comité de docencia e investigación son los principales sujetos de es-

tructuración curricular. Y, son sujetos de sujetos del desarrollo curricular los Instructores y Jefes de Residentes, médicos de planta de los hospitales, en tanto forman parte del devenir cotidiano.

La formación en el posgrado

Ahora bien, continuando el recorrido de la formación de un médico, luego de egresar de médico/a, si desea realizar una especialidad médica, la historia continua en el hospital. El hospital público argentino, como parte integrante del sistema estatal de salud, brinda asistencia al sector indigente no protegido, subsidia a las obras sociales prestando servicios a sus beneficiarios, cubre lo relativo a emergencias y accidentología.

A la complejidad antes señalada del hospital público también, habría que agregarle otra complejidad: la de formar y capacitar los futuros especialistas del país y la de organizar la práctica educativa dentro de un sistema administrativo que también tiene que adecuarse a un sistema de racionalidad y administración educativa. Este panorama hace pensar y reflexionar en la dificultad en que está inmersa la formación médica de posgrado

En la provincia de Santa Fe, en lo que respecta al posgrado, en el espacio público existen centros formadores de pediatras, regulados y financiados principalmente por el Ministerio de Salud Nacional y Provincial, se agrega también a la tarea regulatoria el colegio de Médicos y la Sociedad Argentina de Pediatría. Los centros formadores se encuentran distribuidos de la siguiente manera: en la ciudad de Santa Fe el Hospital Dr. Orlando Alassia, Hospital Dr. J.B. Iturraspe, en la ciudad de Rosario, Hospital Granadero Baigorria y Hospital Centenario. En el marco de la tesis se estudian los centros formadores que se ubican en la gestión pública, los cuales cuentan con una experiencia formadora de más de 40 años, en contrapartida con los postgrados pediátricos que se desarrollan en el ámbito privado los cuales son de reciente creación.

Legislación Vigente y Marco Normativo

En cuanto a su recorrido histórico es interesante resaltar las problemáticas que describen los documentos encontrados, que han sido persistentes durante todo el

proceso de las residencias en su historia, identificadas como recurrentes. Se resaltan:

- La articulación de los aspectos asistenciales y docentes en el programa de formación.
- El fortalecimiento de las funciones docentes de programación, seguimiento, supervisión y evaluación.
- La acreditación de residencias.
- La definición de perfiles de formación por especialidad.
- Las modalidades de articulación entre servicios y sedes en torno a Programas de Formación

Las residencias se encuentran reguladas en el marco de las siguientes leyes: Nº 22.127, que establece el Sistema Nacional de Residencias bajo un régimen de actividad a tiempo completo y dedicación exclusiva; Nº 17.132 del Ejercicio de la Medicina, Odontología y actividades de colaboración; y las Resoluciones del Ministerio de Salud de la Nación Nº 303/08, actualmente en vigencia, que reglamenta la actividad de los residentes; RM Nº 450/06 mediante la cual se crea el Sistema Nacional de Acreditación de Residencias del Equipo de Salud y la RM Nº 1342/07, mediante la cual se aprueban los criterios y estándares básicos para la evaluación de las residencias, el esquema de presentación de programas y los requisitos de inscripción de entidades evaluadoras y la Disposición Nº 29/2010 de la Subsecretaría de Políticas, Regulación y Fiscalización, que establece el Instrumento Nacional de Evaluación de Residencias del Equipo de Salud

En 2008 debido a la necesidad de contar con un documento que regule o acerque los sistemas de formación en el país, se comienza a emplear el Documento Marco elaborado por el Ministerio de Salud de la Nación. El objetivo de este documento fue la construcción de una perspectiva compartida, que aporte a un abordaje común de los problemas y desafíos que plantean las residencias como modalidad de formación de posgrado en el área de la salud.

En lo que respecta a la residencia como sistema de formación, denota un programa exhaustivo e intenso, inmerso en el medio hospitalario, donde a través del trabajo real profundiza un área específica de conocimiento.

Un aspecto importante en lo que respecta a este trabajo es analizar el "Programa de Formación" que se emplean en los centros que se realizan los posgrados. Este instrumento pauta sus niveles de participación y responsabilidad académica y asistencial. En él se encuentra el diseño de las actividades, el perfil, propósitos, objetivos y contenidos por nivel, rotaciones y actividades para la adquisición de compe-

tencias de la especialidad, sistema de evaluación. Tiene como función principal la de hacer más previsibles y visibles las acciones que se van a llevar adelante a lo largo del proceso formativo. Queda pendiente para una próxima etapa entrevistar a los sujetos de desarrollo curricular para valorar los aspectos procesales prácticos de su implementación

Primeros hallazgos respecto al perfil profesional

De acuerdo al análisis de la documentación relevada hasta el momento, podemos afirmar lo siguiente. El Ministerio de Salud de la Nación, al asumir la rectoría de las residencias médicas en el país, ha elaborado un documento marco, donde establece y sugiere un perfil profesional de formación donde incluyen el perfil profesional propiamente dicho, las bases curriculares, les requisitos institucionales para el funcionamiento de una residencia y las capacidades del egresado de la residencia.

También se delimitan las áreas de competencias, denotando inicialmente una competencia general la cual es acompañar y atender integralmente al niño desde su nacimiento hasta la adolescencia, en los diversos escenarios de atención ya sea ambulatorio e internación.

En cuanto al desarrollo de los contenidos, hace mención a una división en dos bloques; uno propio a la especialidad y otro transversal. En el primero incluye los conocimientos propios de la especialidad, teorías, principios, métodos, técnicas, procedimientos, modos de indagación y validación, modos de pensamiento y de resolución de problemas específicos del área de especialización. En cuanto al transversal plantea el abordaje de problemas centrales del campo de la salud, como la relación con el paciente, el manejo, análisis e interpretación de aspectos epidemiológicos, la organización del sistema de salud, aspectos legales y consideraciones éticas, propias de la especialidad.

El programa de formación está planeado es 3 años donde el residente desarrolla su actividad teórico asistencial en un máximo de ochenta (80) horas semanales, incluyendo las horas de guardia. Se prevé un máximo de dos (2) guardias por semana que deberán estar separadas como mínimo por veinticuatro (24) horas. Deberán contar con un descanso post-guardia efectivo de seis (6) horas de corrido, en el ámbito intra o extrainstitucional.

Deberá poseer rotaciones obligatorias por Neonatología, Terapia Intensiva, Centros de Atención Primaria de la Salud y consultorio externo de Adolescencia.

Las mismas deberán tener un mínimo de 3 meses de duración, contando con una supervisión continúa y una evaluación al finalizarlas.

La evaluación del desempeño de los residentes es un elemento central de la formación que requiere ser pensada y desarrollada en concordancia con la propuesta formativa.

Por lo analizado hasta ahora podemos decir que hay un marco legal y regulatorio que estaría posibilitando un enfoque integral de la formación del médico. Resta ahora indagar en profundidad los programas de formación en cada una de las residencias médicas y su efectivo desarrollo.

Bibliografía

Camilloni, Alicia (2016): "Tenencias y formatos en el curriculum universitario", en *Revista Itinerarios Educativos*, 9, 11-26, Facultad de Humanidades y Ciencias, INDI-UNL, Santa Fe

De Alba, Alicia (1991): *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, IICE – UBA, Miño y Dávila.

Borrell, María Rosa (2005): *La educación médica de posgrado en Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa*, OPS/OMS, Buenos Aires.

Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario (2001): Plan Académico 2001, Resolución C.S. Nº 158/2001.

Ministerio de Salud de la Nación (2012): *Marco de referencia para la formación en Residencias Médicas,* Especialidad Pediatría.

Dirección Nacional de Capital Humano y Salud Ocupacional Subsecretaría de Políticas, Regulación y Fiscalización Secretaría de Políticas, Regulación e Institutos (2012): *Guía para la formulación de programas de residencias*. Material de trabajo para responsables de Programas de Residencias.

Prácticas de Extensión de Educación Experiencial en contexto de pandemia

MILAGROS RAFAGHELLI
milagrosrafaghelli@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En esta comunicación se describe el contenido y las características de la Práctica de Extensión de Educación Experiencial que se desarrolló entre agosto y noviembre de 2020 en la cátedra Psicología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. La Práctica de Extensión de Educación Experiencial involucró a docentes y estudiantes de la cátedra mencionada y a directivos y docentes de la Escuela Agrotécnica Nº 300 Colonia Belgrano de la localidad de Villa Minetti, provincia de Santa Fe.

La comunicación se estructura en cinco partes. En primer lugar, a modo de introducción, se explican las razones que llevan al equipo de cátedra a realizar una Práctica de Extensión de Educación Experiencial. En segundo lugar se mencionan las características de la cátedra y a continuación algunos de los rasgos más relevantes del marco teórico en el que se inscribe la Educación Experiencial. Luego la presentación se centra en la descripción de uno de los enfoques que orientan el trabajo: el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías. Hacia el final se formulan conclusiones que dan lugar a una breve evaluación de la experiencia.

Palabras claves: Prácticas de extensión / Educación Experiencial / Aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías

Introducción

La integración de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial (PEEE) a la formación docente se relaciona con el desafío de construir propuestas pedagógicas que pongan en valor la dimensión ética y política de la educación y que al mismo tiempo propicien el desarrollo progresivo del compromiso de los futuros educadores con su realidad socio-educativa más cercana.

Esta posición coincide con la de algunos especialistas que enfatizan en la responsabilidad política y pedagógica que alcanza a la actividad docente. En esta línea Dussell y Southwell (2010) mencionan el papel central que les cabe a los docentes en el escenario social. Las autoras invitan a dejar de lado el rol de victimización que ha caracterizado al trabajo docente y en su lugar apuestan a que se asuman posiciones comprometidas por más que la trama social sea compleja. En relación con la responsabilidad y las posiciones que adoptan los docentes en su tarea diaria las autoras agregan que hay que reconstruirlas en forma permanente, es decir, no están prefijadas, sino que sufren alteraciones en cada momento y contexto histórico. Las alteraciones abarcan -entre otras cosas- nuevas formas de relación con los sujetos, los contenidos, las formas de enseñar, los tiempos, los espacios, las secuencias y los ritmos.

La situación de pandemia por SARS-CoV-2 y junto con esta las disposiciones del gobierno de la República Argentina de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO), generaron que miles de niños, adolescentes y jóvenes dejaran de asistir a clase de manera presencial. El escenario educativo se transformó rápidamente y la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación son fuertemente interpelados hasta llegar a desafiar la posibilidad de ejercer la función docente. En este contexto es necesario incorporar nuevas lecturas y nuevas formas de trabajo que permitan abordar la complejidad de la problemática educativa.

Desde la cátedra de Psicología de la Educación se tomó la decisión de realizar una actividad conjunta con una institución educativa que manifiesta cierto desconcierto generado por la escasa respuesta de los estudiantes a las propuestas diseñadas para dar continuidad al lazo pedagógico. La actividad se concreta a través del formato de Práctica de Extensión de Educación Experiencial y lleva como nombre: *Construcción de situaciones evaluativas colaborativa para actividades de aprendizaje que promueven procesos de comprensión.*

Características de la cátedra Psicología de la educación

Psicología de la educación abarca un ámbito de conocimientos con entidad propia, es un campo disciplinar de producción científica en constante construcción interna. Se orienta a comprender fenómenos humanos concretos que ocurren en la interacción de los sujetos en las situaciones educativa en sentido amplio

El campo disciplinar de Psicología de la educación demarca las dimensiones que constituyen los sujetos docentes y alumnos y sus posibilidades de enseñar y de aprender en distintos entornos, abarca diferentes enfoques y perspectivas. En este sentido distintas teorías psicológicas conforman la caja de herramientas para comprender las prácticas educativas en toda su complejidad.

La cátedra forma parte del Plan de Estudio de los profesorados de: Biología, Filosofía, Geografía, Historia, Letras, Matemática y Química. Por lo general, es la primera materia pedagógica con la que los estudiantes se relacionan. La descripción anterior es útil para comprender la heterogeneidad y amplitud de los grupos de jóvenes que se inscriben a la cátedra cuya extensión es cuatrimestral. En el segundo cuatrimestre de 2020 – en virtud de la pandemia- el desarrollo fue virtual y la cursaron 60 estudiantes aproximadamente.

Es necesario mencionar que para el período que se menciona se convocó a tres adscriptos en docencia y un tutor de extensión. Las convocatorias se realizaron en el marco de la normativa vigente en la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Prácticas de Extensión de Educación Experiencial

La decisión de integrar PEEE al programa de la cátedra obedece al interés de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de participar en espacios y experiencias alternativas de formación. La Educación Experiencial comprende la formación profesional en el contexto de las prácticas cotidianas y en interacción con distintos actores a través del diálogo y el trabajo colaborativo. Estos rasgos recortan el riesgo de escindir la formación teórica y académica de la realidad en la que los futuros profesionales desarrollarán su actividad.

Existen distintas posiciones, enfoques teóricos y metodológicos que promueven la puesta en valor de la relación dialéctica entre la formación académica con las problemáticas psico-socio-educativas. En la experiencia que se presenta el enfoque que se adopta es el de la Educación Experiencial.

La integración de la Educación Experiencial con la educación tradicional habilita nuevas experiencias de enseñanza y de aprendizaje. Estas realzan un modo particular de construir conocimientos que se caracteriza por la articulación de los procesos cognitivos con las prácticas social auténticas y por la participación progresiva de los estudiantes en las actividades educativas reales y no ficticias.

La articulación cognición y práctica social promueve una variedad de situaciones de aprendizajes en la que los estudiantes tienen la posibilidad de participar, actuar, reflexionar y construir nuevos saberes en base a los conocimientos previos, a la acción y la reflexión. Este juego dialéctico acción-reflexión-nuevos aprendizajes otorga un plus indiscutible a la construcción social de los contenidos académicos. Los estudiantes dialogan con interlocutores y reales experiencias educativas cotidianas reales y cercanas a las que vivenciarán como profesionales. Esta cercanía los moviliza, interpela e involucra de modo tal que los aprendizajes se vuelven significativos y socialmente relevantes. Los estudiantes universitarios adquieren un papel protagónico en su proceso de formación

La interacción de los estudiantes en espacios sociales auténticos los confronta con situaciones complejas y problemas abiertos que requieren lecturas diversas. El trabajo interdisciplinario y colaborativo es un aspecto central en la Educación Experiencial.

Actividades

Las actividades realizados en el marco de la PEEE: *Construcción de situaciones evaluativas colaborativas para actividades de aprendizaje que promueven procesos de comprensión* consistieron en: a) realización de encuentros en línea entre docentes, adscriptos, tutores y estudiantes de FHUC y docentes y directivos de la Escuela Aerotécnica Nº 300 Colonia Belgrano; b) encuentros sincrónicos y asincrónicos entre los estudiantes de Psicología de la Educación para analizar, diseñar y proponer formas de resolver los problemas que emergieron en las reuniones con el personal de la Escuela.

Los encuentros en línea permitieron consolidar el vínculo interpersonal indispensable para una actividad de aprendizaje con las características que tienen las PEEE. Estuvieron deliberadamente planificados, no obstante, hubo espacio para la espontaneidad y la improvisación. Los sucesivos encuentros virtuales generaron un clima en el que primó el diálogo placentero, el intercambio de conocimientos teóricos y experienciales.

En cada encuentro los contenidos curriculares del espacio Psicología de la educación estuvieron presentes. Posibilitaron leer la realidad desde diferentes puntos de vista y auspiciaron de marco teórico para analizar, reflexionar y comprender las situaciones problemas. Fueron los engranajes que ayudaron a establecer relaciones entre conceptos científicos propios del campo psico-socio-educativo y las situaciones cotidianas vividas en la Escuela. Funcionaron como caja de herramientas para construir nuevas propuestas que pudieran colaborar en la atención a los problemas que emergieron en el contexto de la pandemia.

Se realizaron tres encuentros en línea entre docentes y estudiantes de FHUC y directivos y docentes de la Escuela Agrotécnica Nº 300 Colonia General Belgrano.

En el primer encuentro se dialogó en torno a la experiencia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación mediada por tecnologías. Se describió la situación de la Escuela Agrotécnica Nº 300, se mencionaron las características de los estudiantes, la disponibilidad de recursos tecnológicos y las posibilidades de acceso a Internet. Se describieron las modalidades de trabajo desarrolladas. Asimismo, se presentaron los propósitos iniciales de la PEEE y se invitó a negociarlos. Se planteó la posible modalidad de interacción colaborativa. Finalmente se estableció una agenda de trabajo para continuar con la negociación de la actividad.

En el segundo encuentro se dialogó e interactuó con el propósito de conocer mejor las características de la escuela, de los jóvenes que asisten a ella y de las propuestas educativas que se desarrollan en el contexto del ASPO. Asimismo se establecieron las formas de colaboraciones mutuas y se da lugar a la primera formulación de los problemas socio-educativos que se atenderán en la PEEE.

En el tercer encuentro, se compartieron y se construyeron significados e interpretaciones sobre los problemas previamente enunciados y sobre sus posibles causas, a continuación se pusieron en común algunas estrategias para intervenir en ellos.

Los encuentros sincrónicos y asincrónicos entre docentes y estudiantes de Psicología de la educación se centraron en el desarrollo de los contenidos disciplinares y en la construcción de relaciones entre éstos y los problemas socio-educativos emergentes en las situaciones cotidianas descriptas por los docentes. En cada encuentro se buscó desarrollar en los estudiantes actitudes de empatía, sensibilidad y compromiso social a través de dos enfoques puestos en diálogo: la enseñanza recíproca y el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías. Por una cuestión de espacio en esta comunicación se describen sólo las características de este último.

Aprendizaje colaborativo mediado por tecnología

Este enfoque combina la noción de aprendizaje colaborativo con el potencial de las tecnologías. Sobre el aprendizaje colaborativo existen diferentes versiones teóricos y diferentes metodologías de trabajo.

En la PEEE, objeto de esta comunicación, el aprendizaje colaborativo se identifica con los postulados socio-constructivistas, con la idea de la construcción de conocimientos como resultado de la participación progresiva en comunidades de práctica y con el principio de la interacción entre personas en contextos reales de actuación. En este sentido, es un proceso de interacción en el que conjuntamente se comparten, negocian y construyen significados para analizar y -en lo posible- solucionar los problemas.

En el aprendizaje colaborativo adquiere un valor especial la comprensión compartida (Onrubia, Colomina y Engel, 2008). Para lograrla es necesario tener en cuenta: la composición de los sub-grupos, las características de las tareas que tienen que resolver, los contenidos que tienen que aprender y las características de las intervenciones de los profesores.

Los profesores tienen la responsabilidad de diseñar y sostener una estructura de actividades que promuevan la colaboración, el interés, la motivación y el compromiso de los estudiantes; planificar actividades que hagan posible su participación y elaborar estrategias que dinamicen las intervenciones. Además, deben realizar un seguimiento y evaluación del trabajo colaborativo.

La descripción de las acciones que tienen a su cargo los profesores permiten deducir que el papel de los mismos es central en el aprendizaje colaborativo; por lo tanto, no se trata solo de la figura de guía o moderador. Son fundamentales en la enseñanza como expertos en algunos componentes del trabajo, asumen la responsabilidad de diseñar tareas significativas, procesos interactivos para potenciar el diálogo y la dimensión socio-constructivista del aprendizaje colaborativo.

En el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías se utilizan la oralidad y la escritura como base de los aprendizajes. Cada estudiante aporta ideas al subgrupo y esas ideas se transforman en el fondo de conocimiento que se necesita para analizar el problema emergente. Los profesores ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre el contenido de sus ideas y contribuciones. El aprendizaje de los contenidos curriculares se enriquece en la PEEE con la interacción, la reflexión y la comprensión compartida.

En la PEEE que se describe el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías hizo posible la conformación de una comunidad de práctica (Wenger, 2011). Se

plantearon y analizaron problemas auténticos, se intercambiaron ideas e información y se construyó una base compartida de conocimientos. La interacción en la comunidad de práctica sucedió en línea, pero también, a través de espacios virtuales como foros asincrónicos, grupos de whatsapp, gestión de carpetas y archivos electrónicos con sistemas de anotaciones que permiten enriquecer las contribuciones realizadas por cada miembro del sub-grupo de trabajo.

Se considera necesario explicar que al interior de la cátedra se conformaron siete sub- grupos. Cada uno de ellos orientó sus esfuerzos a analizar y ofrecer respuestas a uno de los problemas psico-socio-educativos que se enunciaron en los encuentros. Los estudiantes –para resolver los problemas auténticos- debieron apropiarse de las lógicas disciplinares, de las creencias y las prácticas culturales que se manifiestan en la comunidad educativa de la Escuela Agrotécnica Nº 300 Colonia General Belgrano.

El enfoque que se adoptó en la PEEE modificó el diseño del aula tradicional en varios sentidos. En primer lugar porque el aprendizaje se realizó en relación con una situación- problema real y situada. En segundo lugar, porque el aprendizaje ocurrió a través de la participación guiada, la negociación mutua y la construcción colaborativa de nuevas estrategias de aprendizaje y evaluación.

Conclusión

Como se menciona en la introducción se valora el potencial educativo de las Prácticas de Extensión de Educación Experiencia pues permiten aprender a través de la acción, la reflexión y mediante la construcción social situada y colaborativa.

La situación de ASPO obligó a llevar a la práctica esta experiencia bajo la modalidad virtual. Algo que en principio parecía poco viable, resultó ser una experiencia significativa. En esta PEEE la tecnología adquiere un protagonismo relevante. La selección de los recursos tecnológicos y el diseño de actividades mediadas por tecnologías se realizaron de acuerdo con su contribución a los objetivos de formación previstos. La planificación y organización previa de los encuentros, la distribución equilibrada de los tiempos y el diseño de las formas de interacción en línea favorecieron el intercambio entre todos los actores involucrados en la PEEE. El “campo” -término propio de las prácticas de extensión universitaria- se reconfiguró en un espacio digital compartido en el que fue posible construir situaciones evaluativas de manera colaborativa para la modalidad no presenciales pero en tiempo real.

Las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes sobre esta experiencia destacan como aspectos significativos -entre otros- la posibilidad de trabajar de manera colaborativa, dialogar con docentes, abordar problemas reales, utilizar la teoría para analizar la práctica y romper con viejos paradigmas de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, los directivos y docentes de la Escuela muestran su entusiasmo con la propuesta y manifiestan su gratitud por el trabajo colaborativo realizado con los estudiantes.

Finalmente es importante mencionar que se señalan como debilidades de la experiencia la falta de interacción con estudiantes de la Escuelas Agrotécnica Nº 300 Colonia General Belgrano y la necesidad de mayor tiempo para dialogar con los docentes. Estas observaciones marcan el camino de lo que aún es necesario mejorar. De todos modos, se considera que las apreciaciones de los estudiantes y docentes revelan que la experiencia es altamente educativa. Y en esta dirección se puede afirmar que se cumplieron los propósitos que animaron a la cátedra a trabajar con la modalidad de PEEE.

Bibliografía

Dussel, Inés y Southwell, Myrian (2010): "La docencia y la responsabilidad política pedagógica", en *Revista El Monitor de la educación* (2010), Año 5, Vol. 25 (p. 26-29). http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2010_n25.pdf

Onrubia, Javier; Colomina, Rosa y Engel, Anna (2008): "Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo", en Coll, César y Monereo, Carles (eds.) *Psicología de la educación virtual,* España, Morata.

Wenger, Etienne (2011): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, España, Paidós.

Análisis reflexivo de prácticas evaluativas en el nivel superior

NANCY ROMEA
nromea@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LUCÍA CUETO
luciabelencueto@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Este trabajo propone analizar y reflexionar acerca del tratamiento de la evaluación en Instituciones de Nivel Superior y Universidades a partir de experiencias tanto ajenas como personales. El objetivo principal es lograr comprender, acercarnos y desentrañar diferentes puntos de las prácticas evaluativas, para reconstruir bajo la teoría y las diferentes experiencias nuestra propia propuesta para las Ciencias Sociales en el Nivel Superior.

Para lo cual, se confeccionó un modelo de entrevista enfocada en docentes que desempeñan actividades en diferentes instituciones. Para la elaboración de la misma se tuvieron en cuenta diferentes ejes: enfoques de la evaluación; relación evaluación-propia didáctica; construcción de situaciones de evaluación/diseño de propuestas evaluativas.

Los ejes y sus ítems fueron diseñados siguiendo un guión a partir de consignas generales y una secuencia temática definida, atendiendo al contexto de las instituciones en el año 2020, tan particular de pandemia.

Las entrevistas fueron aplicadas a informantes claves con experiencia educativa en los distintos campos profesionales, y luego analizadas por las integrantes del grupo a la luz de las experiencias y teorías.

A continuación, se plasman reflexiones acerca de las propias prácticas evaluativas personales puestas en juego frente a los emergentes de los análisis previos. Finalmente se elaboran sugerencias.

Palabras clave: evaluación / docente / Didáctica

Introducción

Las entrevistas realizadas[1] nos permitieron un acercamiento a las culturas institucionales en relación a las prácticas evaluativas dentro del campo de las Ciencias Sociales, y cómo las/los encuestadas/os se fueron formando acorde a sus experiencias. Notamos que, si confrontamos con nuestras propias prácticas, podemos aproximarnos a distintas reflexiones, como el comprender que evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los profesores y de la institución. Podríamos decir que el docente se va aproximando a los códigos no escritos en la institución y a las experiencias con los grupos de estudiantes para tomar decisiones de modificación en sus sistemas de evaluación.

Si pensamos a la luz de Gimeno Sacristán, la evaluación como parte de un proceso y de la misma propuesta didáctica y lo situamos como componente interactivo dentro del mismo, podríamos también aprovechar la posibilidad de que nos vaya informando acerca de lo que está ocurriendo en el contexto del aula y de cómo lo hace. De este modo, nos acercaríamos a la posibilidad de conocer a los sujetos que forman parte del mismo y a la institución a la que pertenecen, para tomar en cuenta y poder remodificar constantemente aquel proceso dando lugar a todos los sujetos como co-autores.

Vale aclarar que nuestra finalidad es abarcar la concepción de evaluación bajo el ala del rendimiento en alumnos, concibiéndola como medio informativo e interactivo entre estudiantes, docentes e instituciones.

Reflexiones a partir de las propias prácticas

Nuestra propuesta fue analizar a la luz de nuestras prácticas los puntos que consideramos críticos y coincidentes de las entrevistas con nuestros colegas. Un asunto que compartimos es la visión compleja de la evaluación y las prácticas frente a la masividad de la Universidad Pública.

Notamos que es necesario plantear otro punto de partida para generar nuevas miradas. Quizás no nuevo en su totalidad, probablemente no solamente uno, y tal vez no sea de partida sino de recorrido, pero coincidimos en que es indispensable abrirnos al diálogo inter e intrainstitucional, con alumnos y con colegas, y pensar en

1 Los docentes entrevistados pertenecían a Universidades de la ciudad de Paraná (Entre Ríos) y Santa Fe (Capital) en noviembre y diciembre del 2020.

prácticas alternativas e innovadoras que acompañen al contexto socio-educativo actual.

Partimos desde el punto expresado por Litwin (2016) acerca de la homogeneidad del aula. Ella explica que es más una aspiración o una creencia que una verdadera posibilidad, teniendo en cuenta los diferentes intereses, sexos, experiencias, realidades, conocimientos, etc. Como docentes sabemos que, si hay algo a lo que vamos a tener que considerar en cada enseñanza y evaluación, es la heterogeneidad del grupo.

Los colegas nos han expresado que ante la masividad, la figura del docente modelo, aquel artesano, puede quedarse pasiva mediada por una cultura institucional específica, o por costumbre, que lo convoca a implementar finalmente una modalidad evaluatoria tendiente a la acreditativa. Por otro lado, pudimos observar en ellos algunas dificultades para enmarcarse en un modelo de evaluación. Notamos que mezclan o parcializan enfoques cualitativos con enfoques cuantitativos, y la evaluación formativa con la sumativa. Es por esto que también consideramos que deberíamos pensar la posibilidad de variar más los instrumentos de evaluación, ya que muchas veces observamos al final del recorrido que no abordamos todos los aspectos que deseábamos evaluar. En cualquier caso, esos puntos críticos podrían ser trabajados en departamentos o áreas en las instituciones, entre colegas y diferentes profesionales de la educación. Principalmente si consideramos a la evaluación como formativa, estimativa y valorativa, no sancionatoria ni selectiva.

Rafaghelli (2009) explica que es muy difícil poder pensar en prácticas innovadoras, siendo tan fuerte la herencia y el impacto del enfoque y las ideas que fueron base y fundamento de la pedagogía tradicional, bajo la que muchos educadores recibimos nuestra formación. Perrenoud (2008) en su libro *La evaluación de los alumnos*, nos menciona cómo coexisten las dos lógicas diferentes, sostiene:

> Que la evaluación está todavía entre dos lógicas decepciona o escandaliza a los que luchan contra el fracaso escolar y sueñan con una evaluación puramente formativa. (…) Casi todos los sistemas educativos modernos declaran que van hacia una evaluación menos selectiva, menos precoz, más formativa, más integrada a la acción pedagógica cotidiana. (19)

Por nuestra parte, comprendemos a la evaluación como una acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar, formar e informar sobre los procesos de construcción de los estudiantes durante su permanencia en la materia el tiempo establecido (cuatrimestral, anual).

En nuestro rol de docentes, bajo un ala constructivista, procuramos generar propuestas que impliquen, en lo posible, un aprendizaje colaborativo, dinámico y centrado, donde cada variable implique una posibilidad de generación. A la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, la dificultad se nos presenta al intentar encontrar estrategias de valor que nos permitan distinguir entre los aprendizajes construidos a partir de nuestras propuestas, de los simplemente almacenados en su memoria. Litwin (2016) explica que los datos almacenados son puentes necesarios para pensar, realizar actividades comprensivas y determinados análisis, pero que la evaluación debe servirnos para distinguir esos puentes de los resultados. Debemos lograr juzgar el producto construido en el proceso y, para eso, valorar la comprensión y las operaciones cognitivas reflexivas cuando se visualiza que el material aprendido es útil y significativo para el sujeto que lo aprende.

En el caso de la carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual (FADU-UNL), cuyo eje principal tiene que ver con la creatividad y los procesos de creación, podemos observar que el alumno suele estar acostumbrado a recibir problemas que deberá resolver, y el docente es el encargado de su conducción hacia la meta, para luego juzgar el producto construído. Muchas veces, este último se resiste ante los varios frentes planteando propuestas que pueden ser un tanto estructuradas o rígidas, problemas de una lógica heredada, coartando la libertad de los alumnos. Recordemos que hablamos de materias destinadas a desarrollar la creatividad, la motivación, la reflexión, la experimentación y la toma de decisiones, que se ven forzadas a un trabajo y muchas veces a temáticas, surgidas de manera unilateral, dejando de lado la visión funcionalista estimada.

Niremberg (2007) propone diferentes enfoques participativos a tener en cuenta en la evaluación. Para esto, incluye argumentos provenientes de tres vertientes: razones *axiológicas*, basado en la participación como valor social que debe ejercitarse y respetarse; razones *epistemológicas*, que relaciona con la adquisición de conocimientos, en donde a mayor participación de los involucrados mayor será el conocimiento acerca de la realidad y la efectividad de intervenirla; y las razones *pragmáticas* relacionadas con la eficacia de esas intervenciones, que defienden el valor de la participación. Una relación que se nos ocurre realizar a esta teoría es retomar la noción de aprendizaje en espiral. Consideramos que ya las prácticas pedagógicas dejan de ser lineales y los roles se redefinen proponiendo dinámicas más plurales, horizontales, de ida y vuelta; circulando por cada eje y teniendo en cuenta todas las constantes y múltiples participaciones. Las comunidades interconectadas, entonces, nos parecen hoy la mejor manifestación de las nuevas formas de enseñar

y de aprender, ya que la adquisición de conocimientos logra enriquecerse de una mejor manera.

Reflexiones finales

Durante este trabajo mantuvimos contacto con colegas, quienes colaboraron y se involucraron en la reflexión acerca de las prácticas evaluativas que se han afianzado con el tiempo. Por qué razones se sostuvieron y cómo es que no desaparecieron o tan solo unos pocos modificaron. Litwin (2016) nos da el puntapié inicial para cuestionarnos si no puede ser que estemos sentando las bases de una didáctica que se apoya sobre ideas falsas, no genuinas, sin sentido. A partir de ese punto, nos propusimos repensar a la evaluación.

Celman sostiene que *"(...) la autonomía también se aprende, y es en los encuentros pedagógicos en donde podemos generar las condiciones para que esto ocurra"* (2009: 20). Destaca como herramientas para dar cuerpo a la noción de evaluación: la relevancia, la participación, los itinerarios de aprendizajes, subjetivación, conocimiento; e invita a apropiarse de ellas para dar forma a cada una de las intenciones educativas que compartimos.

Justamente, conforme a lo analizado, proponemos a los docentes que en sus espacios curriculares construyan e innoven, que reconstruyan el sentido del docente como modelo, así como también se alienten entre sí a probar diferentes estrategias de evaluación utilizando nuevas herramientas. Asimismo, que se actualicen y animen a incorporar instrumentos de innovación, más que nada la tecnología, como los cuestionarios digitales o explotando los recursos de las plataformas online de las universidades.

Sugerencias para las prácticas y los espacios pedagógicos formativos

- Desarrollar una política interna orientada a fomentar los equipos de prácticas pedagógicas, que apoyen los procesos de construcción de grupos estables y convenientemente formados de docentes en ese campo.

- Asumiendo que el cambio más importante no es tecnológico sino de sentido, y que cada herramienta nueva exigirá nuevas responsabilidades y definirá nuevos escenarios para pensar en el conocimiento. Incorporar o considerar las innovacio-

nes y propuestas de los docentes al diálogo interino y a la construcción académica de las Instituciones y Universidades en las cuales se desempeñan.

- Promover la organización de instancias formativas en Evaluación y la experimentación de nuevos sistemas en las aulas para los docentes. Fomentar un sistema de estímulo para hacer del profesional docente un transformador por la dedicación y tiempo invertido.

- Retomar las dimensiones para la evaluación de las prácticas que proponen Abrami y d'Apollonia (Serrano, 2000). Procurar la estimulación del interés, entusiasmo, preparación y organización del curso, así como también fomentar las habilidades de comunicación, la discusión, el pensamiento independiente y el respeto a la diversidad de opiniones.

- Concebir la evaluación como la expresión de las prácticas cotidianas del trabajo en el aula, reconsiderar la propuesta de Allen (2000) y aprender de las artes visuales.

La imagen sugerida de alumnos de arte con el portfolio llenos de producciones personales que han de seleccionar y presentar orgullosos en un contexto que acaba siendo estimulante para ambas partes (docente y estudiante). Sugerimos la prueba de su implementación como una herramienta de búsqueda de significado individual, demostración de concientización y responsabilidad para proyectos de largo desarrollo en el tiempo y, sobre todo, como un instrumento para ver y acompañar la evolución y el proceso que subyacen en y con cada estudiante a largo plazo.

- No dejar olvidada o en segundo plano las devoluciones como parte de este proceso de Evaluación Formativa. Aprovecharlas como un momento democratizador, de acercamiento, diálogo, apertura e intercambio para la constitución de autonomías reflexivas. Coincidimos con Celman (2014) en que es una instancia que abre posibilidades de comunicación, argumentación, reflexión, revisión y aprendizaje.

En conclusión, la evaluación entendida como una actividad reflexiva, de acompañamiento y regulación permanentes no puede ser abordada como un asunto de carácter técnico, unilateral, de cambiar unos instrumentos por otros. Aunque los instrumentos son útiles, el problema de la evaluación tiene un costado esencialmente ético ineludible, que supone reflexionar sobre el para qué y qué evaluar, y que afecta la visión de la educación y por ende la manera de entender el aprendizaje, la enseñanza y el mismo proceso de evaluación.

Bibliografía

Álvarez Méndez, Juan Manuel (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.

Allen, David (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Edit. Paidós.

Angulo Rasco, Félix (1994): "¿A qué llamamos Evaluación?", en Angulo Rasco José y Blanco Nieves (1994): *Teoría y desarrollo del Curriculum*, Málaga, Aljibe.

Celman, Susana (1993): *Tensión, teoría, Práctica,* Entre Ríos.

- (2003): "Evaluación de Aprendizaje universitario. Más allá de la acreditación". Mimeo. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- (2009): "Evaluando la Evaluación. Tensiones de sentidos en el Nivel Universitario", *Educere,* 13, 46, 777-783, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- (2014): "Prácticas evaluativas en la universidad", ponencia en VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior (VIII CIDU) Facultad de Humanidades y Artes UNR.
- (2015) "Las prácticas universitarias como objeto de evaluación. El desafío de valorar lo imprevisto, lo singular y lo construido en situación." Universidad Nacional de Río Cuarto.

Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1984): "La justificación de una reforma. La formación inicial", *Cuadernos de Pedagogía*, 114, 10-14.

- (1993): "Conciencia y Acción Sobre la Práctica Como liberación profesional", en Imbernon, Francesc, Gimeno Sacristán, Alfiere F., Bolam, Lallez Raymond (1993): *Formación Permanente del profesorado en los países de la CEE*, ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
- (1995): "Esquemas de racionalización en una práctica compartida", en AA.VV (1995): *Volver a pensar la Educación*, Madrid, Morata.
- (1997): "La evaluación de la enseñanza", en Gimeno Sacristán José y Pérez Gómez Angel 81997): *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata.
- (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

Litwin, Edith (2016): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires, Paidós.

Maggio Mariana (2018): *Reinventar la Clase en la Universidad*, Buenos Aires, Paidós.

Perassi, Marisol y Celman, Susana (2017): "La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias. Una investigación sobre las prácticas", *Praxis*, 21, 3, 23-31.

Perrenoud, Philippe (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Madrid, Colihue.

Rafaghelli Milagros (2009): **"**La eterna complejidad de la evaluación", *Novedades Educativas*, 21, 221.

Steiman, Jorge (2008): *Más didáctica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Nuevas aproximaciones para la enseñanza de la química universitaria en contexto de virtualidad: taller de evaluación por pares

JUAN PABLO SANCHEZ
jpsanchez@fiq.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

GUSTAVO BELLETTI
gbelletti@fiq.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El contexto de pandemia por la COVID-19 ha intensificado la necesidad de innovar en la clase universitaria y, en particular, en la clase de química. En este aspecto la adopción de diversas herramientas para el dictado de clases en modalidad virtual (sincrónicas o asincrónicas) se ha visto masificado y diversificado. Dentro de la cátedra de Química General de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral se ha estado trabajando en la incorporación de nuevos medios y modos para la enseñanza de la química mediada por las nuevas tecnologías. Una de las propuestas para la interacción de los alumnos con el nuevo contenido es la utilización de talleres con evaluación por pares disponible en la plataforma Moodle. Es mediante esta herramienta que se les presenta a los alumnos una posibilidad creativa (en nuestro caso la elaboración de una situación problema) para que se pongan en situación de evaluar y ser evaluados por sus compañeros. En este trabajo se presentan algunos resultados y reflexiones de la implementación de este tipo de actividades durante el primer año de la pandemia (2020) para alumnos de las carreras de Licenciatura en Química y en Física.

Palabras clave: Química / universidad / tecnologías de la información y la comunicación / enseñanza

Introducción

A inicios del 2020 a causa de la COVID-19 se inició la cuarentena con sus correspondientes medidas de aislamiento social preventivo. Este tipo de medidas impactó fuertemente en la educación en todos los niveles (Maggio, 2020; Regonat, 2021; Lupi, 2021; Sánchez, 2021). En lo que respecta a la educación superior, esta se vio en la urgencia de adaptar la totalidad de sus clases a una modalidad virtual forzada. Debido a esta marea de innovación se vieron implementadas multitud de nuevas metodologías y herramientas en clase por diversos motivos: evaluación, dictado de clases, interacción docente-alumno, interacción alumno-alumno, entre muchos otros.

Desde la cátedra de Química General de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral siempre existió un interés por la incorporación de nuevos medios y modos en el dictado de clases universitarias a través de las herramientas de las nuevas tecnologías (Quaino, Sánchez 2021). En particular, una de las implementaciones para mejorar la interacción de los alumnos con el contenido (y entre ellos mismos) ha sido la utilización de recursos disponibles dentro de la plataforma Moodle (Dougiamas, 2001). Esta plataforma es una de las utilizadas institucionalmente por la universidad como entorno virtual de aprendizaje y proporciona una gran cantidad de herramientas, a menudo no exploradas, en especial en el ámbito de la enseñanza de ciencias exactas como la química, donde suele primar un tipo de clase más tradicional que parte de unos presupuestos didácticos clásicos (Litwin, 1996, 2000).

La herramienta de Moodle sobre la que se hará foco en este trabajo es la de "taller" (o "workshop") donde existe un potencial interesante para fomentar diversas competencias en alumnos de primer año. Esta actividad se centra en la evaluación por pares, para lo cual trabaja en distintas fases, en una primera fase permite a los alumnos subir una respuesta a una consigna o tarea dada por el docente y en una fase posterior se distribuyen las respuestas dadas por los estudiantes entre ellos para que actúen como evaluadores de la actividad de sus compañeros. Adicionalmente, esta herramienta de Moodle proporciona la posibilidad al docente de controlar qué tipo de actividad se pide, las condiciones de entrega, las condiciones de evaluación y hasta planificar una rúbrica para que los alumnos puedan realizar la evaluación entre pares.

Cabe destacar que la evaluación entre pares es una competencia de gran virtud tanto en la vida académica como profesional (Cox, 2012). Durante todo el transcurso de la carrera universitaria, así como también posteriormente en la vida profesional, los estudiantes se pueden encontrar en situación de tener que evaluar a sus colaboradores o bien de comunicar resultados u opiniones en el ambiente laboral o

estudiantil. Es por esto que una devolución, debate o revisión entre compañeros resulta una habilidad o competencia a importante a entrenar desde el comienzo de sus carreras universitarias. Por otro lado, la evaluación entre pares trae efectos positivos en las capacidades comunicacionales de los alumnos al intentar defender o justificar sus evaluaciones. (Widanski, 2020, Litwin, 2012), con lo cual debería llevar al alumno a un mejor desempeño en su carrera.

La actividad

La actividad del taller de evaluación por pares se planteó durante el año 2020 en los dos cuatrimestres, una vez por cuatrimestre. En el primero, el taller se realizó para alumnos de Licenciatura en Química como parte de los temas de acuerdo al cronograma de cursado, en este caso el tema era "estequiometría". En el segundo cuatrimestre lo realizaron alumnos de Licenciatura en Física pero, en este caso, para el tema de equilibrio químico. En ambos casos la metodología consistía en lo mismo, en una primera fase del taller se les pedía a los alumnos que propongan una situación problema referida al tema en cuestión ("estequiometría o equilibrio") y en la segunda fase debían evaluar y e intentar resolver el problema propuesto por el alumno.

Para la elaboración del problema se les motivaba a realizar una producción creativa o que no sea un problema arquetipo de bibliografía informándoles que sería una característica a evaluar del problema.

Para la evaluación de los problemas de sus compañeros, una vez finalizada la fase de entrega de producciones se les daba la siguiente rúbrica para que evalúen:

Criterios	Niveles		
Redacción	Inentendible/incoherente	No es clara y/o tiene algunas imprecisiones(errores)	Clara, precisa y coherente
Dificultad de la consigna	Fácil	Normal	Difícil
¿Se entiende la consigna?	Nada	Algo	Completamente
Evaluación de la propuesta	Incompleta y/o incorrecta	Acorde/Normal	Innovadora y/o destacada

Así mismo, se les pedía que intenten resolver el ejercicio propuesto por su compañero, para esto los estudiantes disponían de un espacio en el que podían subir un archivo y/o escribir la resolución del problema dentro de este, así como también cualquier comentario adicional que pudiera surgir, por ejemplo: problemas imposibles de resolver con los datos provistos o consignas muy ambiguas.

Finalmente, el taller permite hacer una devolución del docente de forma individual y/o grupal, a la vez que el sistema asigna un valor numérico a la calificación de la entrega (es decir, el problema) basada en la calificación dada por los estudiantes. Adicionalmente, asigna una calificación a la evaluación, es decir, el sistema baja puntos a estudiantes que hagan valoraciones desviadas de la media para evitar, por ejemplo, evaluaciones malintencionadas o bienintencionadas que suban o bajen demasiado el puntaje debido a cuestiones ajenas a la evaluación del problema, esto lo realiza mediante un algoritmo predeterminado.

Resultados y discusión

A través de este tipo de actividades alternativas se buscó romper un poco la monotonía del cursado virtual. Además que, como se mencionó, se ponen en juego diversas competencias necesarias para la formación integral de los estudiantes ya que se les pidió, por un lado, un trabajo creativo para el cual debían ponerse a investigar utilizando la bibliografía para poder realizar una propuesta de situación problema interesante y, por el otro, relacionarse con sus pares a través de la interacción en la co-evaluación de sus trabajos.

En las producciones de los alumnos se pudo observar una gran variedad de respuestas. Hubo desde problemas simples que no salían mucho más del problema típico de la bibliografía (con datos numéricos adaptados) como así también otros problemas con mucha más elaboración y valor añadido, como puede ser la incorporación de un relato o una situación problema planteada en un contexto de química (laboratorio, producción de algún producto, etc). En estas últimas propuestas de los estudiantes se pudo ver la necesidad de las instancias presenciales para algunos aprendizajes de química, en especial los saberes ligados al trabajo de laboratorio. Además, esta situación se vio repetida entre las entregas de los alumnos, dando así una idea del interés de los alumnos por poder tener instancias presenciales de laboratorio.

Adicionalmente, en algunas respuestas de los estudiantes se pudo ver irrumpida la dinámica predominante presente en el cursado virtual de solo interactuar con el o los docentes en los encuentros sincrónicos, es decir, se pudo observar alguna interac-

ción del tipo de conversación o negociación entre ellos por fuera de las clases. De esta forma, ahora se relacionaron con sus compañeros de manera asincrónica dentro de un contexto de clase. Es por esto que, si bien no todas las interacciones fueron enriquecedoras, sí se pudo observar el encuentro con el otro, con sus compañeros y pares de estudio, situación que, en el contexto de la educación virtual resulta de gran dificultad lograr. Además, esta negociación o dialogo entre alumnos, aunque no siempre explícito, simula de alguna manera un contexto áulico más tradicional.

Este tipo de interacciones entre pares es esencial y, fundamentalmente, en materias de primer año, donde se deben afianzar las bases de las competencias y habilidades para la formación de futuros científicos y profesionales. Por otro lado, reforzar las relaciones entre pares es de vital importancia ya que es en los primeros años cuando se forjan relaciones valiosas entre alumnos que sirven para el transcurso de la carrera. De este modo se van construyendo experiencias comunes que dan la posibilidad al estudiante de tener continuidad en sus estudios gracias al apoyo de su grupo de pares. Si bien este tipo de propuestas de enseñanza no garantizan este tipo de vínculos, sí se puede decir que establecen un primer puente o punto de partida para este tipo de interacciones entre compañeros de estudio. Es aquí también donde radica la importancia de estas estos intercambio ya que, durante el cursado virtual de las asignaturas, a los alumnos se le dificulta la posibilidad de disponer este tipo de espacios de socialización (al menos institucionalmente)

Finalmente, muchas veces en asignaturas de ciclo básico de carreras de ciencias básicas como química, física o de ingeniería poseen una gran carga horaria y cantidad de contenidos con los que cumplir de acuerdo al plan de estudios, en este sentido no siempre se da lugar o tiempo a propuestas de ruptura de la dinámica clásica de aula, por ejemplo, resolución de problemas sobre un tema. Este tipo de actividades, en especial en carreras científico tecnológicas, ayudan a revisar algunos esquemas de dinámicas pedagógicas recurrentes que suelen venir ya de experiencias anteriores, sea por la escuela o por la preparación preuniversitaria.

Bibliografía

Cox, Julian; Posada, John Paul y Waldron, Russel (2012): « Moodle Workshop activities support peer review in Year 1 Science: present and future », en Brown, Hartnett & Stewart (2012, Eds.) : *Future challenges, sustainable futures*. Proceedings ascilite Wellington , pp.231-235.

https://www.researchgate.net/publication/251875400_Moodle_Workshop_activities_support_peer_review_Year_1_Science_present_and_future

Dougiamas, Martin (2001). Moodle: open-source software for producing internet-based courses. http://moodle.com

Litwin, Edith (1996): "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, Alicia, Davini Cristina, Edelstein, Gloria Edelstein, Litwin Edith, Souto Marta, Barco, Susana (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas,* Buenos Aires, Paidós

——— (2000) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.

——— (2012) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Paidós.

Lupi, Leonardo e Islas, María Soledad (2021): La pandemia como motor de la innovación forzada: una experiencia en química inorgánica en condiciones de aspo. *Educación En La Química*, *27*(01), 105–109. http://educacionenquimica.com.ar/ojs/index.php/edenlaq/article/view/24

Maggio, Mariana (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales* , 9 (2), 113-122.

——— (2020). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidos.

Quaino, Paola; Sanchez, Juan Pablo (2021): "La lupa tecnológica: repensando el rol de las TIC en las clases de Química universitaria", en Bernik, Julia (2021, coord.), Carrizo, Bernardo, Gastaldello, Daniel, Quaino, Paola, Sánchez, Juan Pablo, Scaglia, Sara y Trombert, Alejandro (2021): *La clase en la universidad pública. Tramas disciplinares, dilemas profesionales y algo más que buenas intenciones*. Ediciones UNL

Regonat, María Sol; Sánchez, Germán Hugo; Odetti, Héctor Santiago (2021): "Enseñar química general universitaria en tiempos de emergencia", *Educación En La Química*, 27(01), 120–124. http://educacionenquimica.com.ar/ojs/index.php/edenlaq/article/view/27

Sánchez, Juan Pablo; Belletti, Gustavo y Quaino, Paola (2021): "La virtualidad en retrospectiva: reflexiones sobre el cursado de química general en condiciones de aislamiento social", *Educación En La Química*, *27*(01), 115–119. http://educacionenquimica.com.ar/ojs/index.php/edenlaq/article/view/26

Widanski, Bozena; Thompson, Jo Ann y Foran-Mulcahy, Katie (2020): Improving Students' Oral Scientific Communication Skills through Targeted Instruction in Organic Chemistry Lab. Journal of Chemical Education, 97(10), 3603–3608. https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b01190

Experiencia estudiantil. Discusiones preliminares en torno a la obra de Sandra Carli

MILAGROS SOSA SÁLICO
milasosa@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en presentar algunas consideraciones teóricas de referencia acerca de la noción de experiencia estudiantil en la obra de Sandra Carli (2012) A partir de la misma nos proponemos comprender modos de habitar la universidad de los estudiantes de grado avanzados de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) en la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Para llevar a cabo el mismo, se tomaron como referencia las narrativas de estudiantes avanzados de carreras de grado que, durante período en que se realizó el trabajo de campo (2020), se encontraban cursando el tramo final de la carrera (de licenciatura y/o de profesorado) con sede académico-administrativa en la facultad.

Los avances que presentamos en esta ponencia forman parte de desarrollo incipiente de la tesis en el marco del Doctorado en Sentidos, teorías y prácticas de la educación. En la misma buscamos explorar en la especificidad de estos itinerarios institucionales, comprendiéndolos como una compleja configuración de vínculos, regulaciones y entramado con el espacio físico transitado que devienen en experiencias singulares.

En este sentido, reconocer cómo se presenta la noción de experiencia estudiantil, implica investigar el modo en que institución y estudiantes están imbricados. Esto requiere reconocer la complejidad socio histórica de la institución y tomar postura teórico-epistemológica acerca de lo que implica reconocer modos singulares de hacer universidad.

Palabras clave: experiencia estudiantil/ institución / universidad

Introducción

Sandra Carli es argentina, Doctora en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires e Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Fue, además, presidenta de la Sociedad Argentina de la Educación (SAHE).

Desde mediados de la década del ´90 del siglo XX, sus trabajos recorren el espacio de las infancias, la escuela, la pedagogía y la política en Argentina. En un tiempo más reciente, se destacan sus aportes y análisis sobre la cuestión estudiantil y la experiencia universitaria en la educación pública de nuestro país.

En nuestra investigación manifestamos una preocupación por la selección de la unidad de análisis de la investigación en la facultad donde desempeñamos tareas docentes y de gestión. Esta preocupación traslada algunas inquietudes sobre el sentido de la objetividad y la proximidad con lo investigado

Al inicio de la obra, Carli expresa también esa preocupación alindicar:

> Una lectura histórica del presente de la universidad pública de la situación de los estudiantes universitarios conllevaba entonces algunos desafíos teóricos y metodológicos. Suponía profundizar el diálogo con aportes del campo de las ciencias sociales y de la filosofía política, pero también sostener un compromiso político-académico y un cierto extrañamiento frente a la institución en la que desarrollaba mi actividad cotidiana, para propiciar así una nueva sensibilidad crítica (Carli, 2012: 12)

La pertenencia institucional y sus implicancias en la configuración de su trabajo de investigación constituyen parte de decisiones teóricas metodológicas y en ese camino la obra indaga, desde una perspectiva histórico-cultural, los itinerarios de los estudiantes y las reflexiones acerca del tránsito por la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).

En nuestro caso, partir de las interrogaciones sobre la propia institución y el acercamiento a los estudiantes, entre múltiples posibles caminos permite plantear como a partir de las vivencias y de las experiencias se puede rastrear lo que sucede en las instituciones. Lo que aparece como constitutivo de los procesos y de las prácticas institucionales son los logros, los avances, el rendimiento,los fracasos, los retrocesos, los números que “no dan”.

Nuevamente, encontramos en Carli, un posicionamiento que interroga a la institución universitaria con el objetivo de reconocer el papel que tienen éstas en la

producción de los estudiantes, pero también tener en cuenta consideraciones acerca del rol de los estudiantes en la conservación, renovación o desestabilización de las instituciones:

> En nuestro caso, fue necesario generar cierto extrañamiento respecto de la universidad; esto es, reconocer su opacidad sin desconocer el compromiso en juego al pretender estudiarla, para afirmar así, nuestro amplio desconocimiento e interrogarla (Carli, 2012: 17).

Volviendo a nuestra investigación, este posicionamiento nos conduce al siguiente cuestionamiento: ¿Es que acaso hay procesos, rasgos, gestos que no suelen ser tan evidentes y cuyo análisis e interpretación colaboran en el acervo de lo institucional? Pensar, preliminarmente en la *opacidad* de las instituciones como una cualidad que no deja visibilizar del todo aquello que ocurre dentro, pero también protege de ciertas miradas fragmentadas sobre lo institucional.

Sobre la experiencia y unas preguntas en el comienzo. Intersecciónentre el objetivo general de la tesis y la obra seleccionada

El objetivo principal de nuestra tesis es analizar la universidad en tanto institución político-educativa pública situando el análisis de caso en los itinerarios institucionales de estudiantes avanzados de las carreras de grado de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Nos interesa reconocer, en la singularidad del proceso institucional de los sujetos, modos de habitar la universidad.

¿Qué despejamos en las ideas vertidas en el párrafo anterior?: que la mirada centrada en la relación institución-experiencia estudiantil nos ofrece pistas para pensar cómo se configura para los estudiantes la relación con lo institucional y de esa manera permite indagar los modos de construir la vida universitaria que han desplegado a lo largo de los itinerarios institucionales.

¿Qué implica posicionarse en lo institucional cuando hacemos referencia a la experiencia institucional? Implica, para nuestro trabajo una de las tantas posibilidades de investigar el modo en que los y las estudiantes “hacen” institución universitaria. Es tomar postura respecto de la complejidad que tiene, en sí, el concepto institución. En este caso, pensamos, atravesarlo con las experiencias institucionales

estudiantiles para dar cuenta de un grupo de dimensiones para explorar el anclaje institucional de los y las estudiantes: las regulaciones, los vínculos y la relación con la espacialidad. Sostenemos que ese anclaje implica reconocer modos singulares de hacer y en esa singularidad atraviesa la pregunta por la experiencia.

De allí la decisión de indagar en la obra escogida y formularnos la siguiente pregunta**:** ¿Qué implicancias tiene en la configuración institucional la pregunta por la experiencia estudiantil?

Carli (2012) sostiene que la pregunta por la experiencia universitaria abre siempre indagaciones insospechadas, y así, en el encuentro con los relatos de estudiantes universitarios de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires entre mediados de la década del 90 del siglo XX y los primeros años del Siglo XX, halló múltiples analizadores que enriquecen nuestra investigación:

> Detenerme en la reconstrucción de los itinerarios de los jóvenes en la universidad invitaba a ahondar en ese tiempo estudiantil que se extiende desdeel ingreso hasta la graduación, un tiempo que en su multiplicidad de prácticas y acontecimientos resulta siempre desconocido para los profesores (Carli, 2012: 14).

La noción de itinerario describe y reconoce caminos institucionales posibles, añadiendo como dimensiones del análisis lo que llama prácticas y acontecimientos que dan cuenta de un estudio singular en la UBA pero que alienta a que pueda ser marco de referencia para ampliar las investigaciones en otras universidades.

En las entrevistas que realizó, "la vida estudiantil" adquiere unanueva "visibilidad", pone de manifiesto recuerdos de circunstancias cotidianas, contingencias diversas y expectativas que los estudiantes depositan en el paso por la universidad: frustraciones, identificaciones y aprendizajes. Esa visibilidad no pierde de vista el contexto de la época yla crisis de la universidad pública en Argentina durante el inicio del siglo XXI como tampoco el debate internacional dado respecto a la categoríade estudiantes que problematiza la condición juvenil y que, por lo tanto, reviste importancia para los análisis institucionales de la educación superior.

La pregunta por la experiencia universitaria pone en juego una lectura histórica-cultural que invita a la construcción de relatos…y lleva a recuperar la poética de la universidad pública a partir de la identificación de los signosconflictivitos de la sociabilidad universitaria y las particularidades de la experiencia de conocimiento; en suma, es necesario que se le otorgue visibilidad a la "vida universitaria" (Carli, ob. Cit.: 23).

Recuperar la noción de experiencia es central en el giro biográfico y narrativo de las ciencias sociales y humanas. Se trata de una noción del lenguaje cotidiano, densa en resonancias teóricas y epistemológicas. Al emplear la expresión, interesa introducir una nueva perspectiva en los estudios sobre la universidad que atienda a la práctica de los sujetos instituciones y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo en los modosde pensar la universidad y narrar la historia del presente.

En tanto, la experiencia se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad, entre los rasgos comunesexpresables y el carácter de lo individual. Implica capturar a través de la incursión en las historias individuales y colectivas y en las narrativas delos estudiantes distintos aspectos de la vida universitaria y ahondar en elementos propios de las instituciones, explorando con los sujetos, pero teniendo en cuenta los rasgos de las culturas institucionales.

Sobre una síntesis (posible) de sus aportes. Reflexiones finales

El trabajo de Carli despliega con sensibilidad teórica la profusa y diversa *experiencia estudiantil* en la universidad. Centra su indagación en los recorridos de los estudiantes por una de las universidades públicas más grandes del país en cuanto a número de estudiantes, cuerpo docente, carreras y alcances de sus ofertas de formación. No obstante, y por el sentido asignado, habilita pensar especificidades de esta experiencia porque no elude una mirada compleja, lo que para nosotros implica un análisis denso del territorio, los tiempos y las dinámicas que en aquella devienen.

Considera que analizar las experiencias institucionales en un tiempo-espacio determinado hace posible una mirada a la vez interesaday crítica sobre esa construcción sedimentada que es la universidad pública, tensionada entre elementos del pasado, del presente y del futuro, entre elementos estructurales y situaciones epocales, entre elementos permanentes y posibilidades de cambio. Permite a su vez poner en suspenso las enunciaciones universalistas tan características del discurso universitario, inscribiendo en el debate cuestiones vinculadas con los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales, como un modo de leer los procesos de construcción histórica de la universidad. Esa lectura cultural no soslaya la mirada política: pretende metodológicamente descentrarla, para volver a ella luego de problematizar las múltiples dimensiones que atraviesan la universidad pública.

Interesa retomar la cualidad de los cruces en sus análisis, que hacen dialogar dimensiones subjetivas y contextos materiales, disposiciones institucionales y memorias estudiantiles, historia social y tramas académicas, los que, desde un profundo posicionamiento histórico políticomás complejo y rico que los que pueda describir un programa institucional o una estadística.

El estudiante universitario, en esta perspectiva, invita a reconocer hilos no documentados de la formación, escasamente advertidos y fuertemente presentes en la actualidad de las prácticas universitarias (Chemes, Sosa Sálico, Rossi, Bernik, Maina, 2017; Bernik, Rossi, Sosa Sálico, 2011 y 2013; Sánchez, Quaino, Bernik, 2019). Así también habilita una mirada compleja y problematizadora de lo universitario en tanto objeto de análisis, interpelando especialmente la noción de experiencia, los vértices y encuadres que por tiempo han discurrido y sostenido estudios, posicionándola en un lúcido espacio de cruces, intersecciones y mixturasde miradas y teorías.

Bibliografía

Bernik, Julia; Rossi, Liliana y Sosa Sálico, Milagros (2013): **“**Rendimientoacadémico y curriculum universitario: la relevancia de la multidimensionalidad para atender problemáticas complejas”, en XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur, Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de la Plata,Universidad Federal de Santa Catarina, Buenos Aires, Argentina.
https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116150?show=full

Bernik, Julia; Rossi, Liliana; Maina, Marcelino y Chemes, Silvina (2017): **“**Proyectos y prácticas curriculares en la universidad pública: sobre el proceso de revisión curricular vigente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL”, *Itinerarios Educativos,* (9), 151-163.https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6541

Carli, Sandra (2012): *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

Diotima (2002): *En los laboratorios de la vida cotidiana,* Barcelona, España. Editorial Icaria – Antrazyt, Mujeres, voces y propuestas.

Sánchez, Juan; Quaino, Paola y Bernik, Julia (2019): “Las TIC en la enseñanza de la química universitaria: nuevas propuestas en el aula de química general”, en Segundas Jornadas de Divulgación de Experiencias de Docencia, Extensión e Investigación Educativa de la FHUC, UNL.

Enseñar -y aprender- Sociología de la Educación en tiempos de pandemia: Análisis y reflexión sobre la reconfiguración de las prácticas pedagógicas en la formación docente, durante el 2020-2021

SUSANA VALENTINUZ
svalentinuz@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

CECILIA ODETTI
ceciliaodetti@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LORENA ROMERO
lorenaromero780@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El período 2020-2021 tomado como una unidad de análisis permite describir, analizar, reflexionar, y establecer algunas conclusiones respecto a la reconfiguración de las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares en el marco de los espacios de cátedra y desde determinados campos del saber.

La enseñanza en contextos digitales nos desafió a construir una nueva propuesta metodológica en pos de acompañar y sostener las trayectorias diversas de los/las estudiantes, haciendo posible la continuidad pedagógica en la formación docente inicial. Las instancias espacio-tiempo de trabajo académico adquirieron una envergadura desde la Pandemia, que significó la reelaboración de una nueva propuesta pedagógica en lo que denominamos la trama de la virtualidad en el Encuentro Sincrónico y el Momento Asincrónico.

Compartimos en este trabajo, una serie de elecciones, decisiones y controversias que dan lugar a definiciones no sólo pedagógicas sino ético- políticas de la posición docente en el campo pedagógico universitario.

Palabras clave: Sociología de la Educación / prácticas pedagógicas / formación docente / modalidad sincrónica y asincrónica

Introducción

Analizar las prácticas pedagógicas universitarias hoy, implica anclarlas en las actuales condiciones de época que caracterizan a la unidad 2020-2021, impregnadas de transformaciones radicales en la sociedad, principalmente, en la salud y la educación, teñidas por el impacto del Covid 19, pandemia mundial que vino a trastocar la vida cotidiana, sacudiendo cada rincón de nuestra aparente tranquilidad social.

Desde nuestro lugar de pedagogas, y docentes de la cátedra de Sociología de la Educación, decidimos recuperar la valiosa experiencia que venimos sosteniendo en esta coyuntura, desde la cual construimos esta producción centrada en las siguientes premisas:

- El período 2020-2021 tomado como una unidad de análisis permite describir, analizar y establecer algunas conclusiones respecto a la reconfiguración de las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares en el marco de los espacios de cátedra.
- La enseñanza en contextos digitales nos desafió a construir una nueva propuesta metodológica en pos de acompañar y sostener las trayectorias diversas de los/las estudiantes, haciendo posible la continuidad pedagógica en la formación docente.

Enseñar Sociología de la Educación en tiempos inéditos

A partir del 2020 el escenario mundial, regional y local se modificó, así como nuestras vidas cotidianas, en un contexto inédito -de aislamiento y confinamiento- hemos tenido que acomodarnos a circunstancias que han generado consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales devastadoras en algunos casos, transformadoras en otros.

Como consecuencia, la tarea de educar se vio replanteada e interpelada en cuanto a los tiempos, espacios, las modalidades de encuentro, las formas de transmisión de conocimiento, las prácticas académicas, modos de trabajo y evaluación, entre otras.

Son tiempos extraños los que vivenciamos, las formas de ser y habitar el mundo se trastocaron abruptamente, gestándose una especie de paréntesis, un tiempo de espera, que prometía ser corto, y por momentos, parece detenido, aunque también acelerado, convulsionado, en permanente movimiento, caótico, desordenado. El

tiempo de la pandemia- tiempo de angustias y traumas para muchos/as- es un tiempo colmado de fantasmas y especulaciones que buscan ansiados sentidos entre lo que ya no es, y lo que aún no termina de ser, y necesita ser nuevamente pensado, reflexionado, problematizado y documentado. Puesto que, lo que sucede a escala individual, personal, subjetiva e institucional está conectado indefectiblemente a condiciones estructurales, y al mismo tiempo, cada elección, voluntad, fuerza creativa hace que podamos modificar el curso de los hechos, las instituciones y nuestras comunidades.

Como educadoras, y parte de una sociedad cambiante, no podemos desconocer que esta experiencia nos ha transformado, ya no volveremos a ser las mismas, hemos aprendido mucho más de lo esperado.

En tal sentido, ponemos en valor los aportes de la Sociología y Sociología de la Educación como disciplinas y campo de estudios, que brindan conocimientos para entender el sentido de nuestras vidas, en condiciones sociales "nuevas". Asimismo, este trabajo es producto de los intercambios, discusiones y reflexión conjunta en el equipo de cátedra de Sociología de la Educación, dinámica de trabajo que no es nueva pero que, sin embargo, se potenció y fortaleció generando acuerdos pedagógicos, didácticos y metodológicos al momento de volver a planificar las prácticas de enseñanza en los profesorados de secundario universitarios de la facultad.

Compartimos la experiencia de *enseñar -y aprender- Sociología de la Educación en tiempos de pandemia durante el 2020-2021*. Experiencia que vuelve a posicionar en el centro de debate las prácticas pedagógicas en la formación docente de la universidad y nos invita a retomar y resignificar interrogantes que ya circulaban en nuestros análisis. No obstante, el contexto les otorga otros sentidos y exige que pensemos nuevamente otras posibilidades: ¿Cuáles son los aportes de la Sociología de la Educación a la formación de profesores universitarios? ¿Permiten interpelar la propia trayectoria educativa y generar educadores críticos con intencionalidad transformativa? ¿Qué sentidos y prácticas docentes emergieron en el contexto de la pandemia? ¿Qué impactos y efectos produce esta pandemia en las instituciones educativas, principalmente en la Universidad, y en las vidas de docentes y estudiantes? ¿Qué sucederá con las nuevas y viejas desigualdades? ¿Cómo se construye el vínculo pedagógico cuando la enseñanza, los aprendizajes y la relación con el conocimiento se gestan en escenarios virtuales?

Estas inquietudes se originan en los propios supuestos que estructuran la conformación de una Sociología de la Educación Crítica, destinada a la formación de profesores de diversas disciplinas. Uno de ellos, responde a la legitimidad del propio saber pedagógico en la tarea educativa, frente al saber disciplinar, donde vol-

vemos a corroborar que la presencia de este último no es suficiente para la formación docente. Otro de los supuestos es que nos cuestionamos las prácticas desarrolladas en el ámbito universitario, muchas veces inspiradas en teorías críticas, pero que, al circunscribirse sólo al plano discursivo, ese saber no necesariamente habilita procesos de transformación educativa ni posiciona a quienes serán docentes, como intelectuales críticos. Esto demuestra cómo el quehacer pedagógico pareciera desenvolverse con autonomía de principios políticos y éticos y, en efecto, las formas de construir la relación pedagógica en el aula universitaria se definirían sólo por el contenido crítico (Valentinuz y Odetti, 2019).

Una nueva propuesta pedagógica: lo sincrónico y asincrónico en la virtualidad

La continuidad de la Pandemia que vivimos y las condiciones de enseñanza y aprendizajes que genera nos invita a poner en práctica la "imaginación sociológica" (Mills, 1961) como esa cualidad mental que permite comprender el escenario histórico más amplio para la trayectoria individual y nos propone poner en práctica con agudeza el asombro y una forma más fértil de la conciencia de sí mismos. Ahora más que nunca, hacer este ejercicio para entender nuestras propias experiencias de vida, será fundamental para iniciar un recorrido hacia nuestro foco de interés, que es la educación en estas nuevas condiciones.

Siempre dijimos que las carreras docentes tienen que formar profesionales con fundamentos científicos y con herramientas para la acción, con un sentido de inserción social en la comunidad para desempeñarse en diversos tipos de instituciones y organizaciones sociales (Valentinuz y Odetti, 2019). Ahora bien, el tiempo y el espacio se han trastocado, se pusieron a jugar nuevas/otras definiciones acerca de la enseñanza. Cabe destacar que, desde sus inicios, los sistemas educativos, y más precisamente la escuela, se institucionalizó como un espacio cerrado (Dubet, 1996), separado del mundo que la rodea, gestándose así un espacio único para la formación. Larrosa (2019) en su elogio al aula, la describe como el dispositivo escolar por excelencia. En ella se producen encuentros, se lee, se escribe, construimos vínculos, es el único espacio donde los sujetos-igualitariamente- pueden ser estudiantes (Masschelein y Simons, 2014).

Desde la formación docente, también contemplamos al aula universitaria como aquel espacio donde se gesta un tiempo para ser estudiantes, y para ser docentes,

un tiempo en donde "se suspenden" las obligaciones del afuera, para conectar con acciones y experiencias pedagógicas.

¿Qué hacer cuando estos conceptos, estas ideas, esta vivencia de escuela, de aula, de institución educativa se estallaron en marzo del 2020?

La situación mundial, nacional, regional, local, explosionó, disolvió, desvaneció, desestructuró por completo esta experiencia moderna y nos obligó imperiosamente a pensar y elaborar nuevas propuestas curriculares, de enseñanza, de evaluación, desafiando cualquier previsión, lo incierto inundó nuestras vidas. Sin perder de vista que el contexto de la enseñanza y los aprendizajes se trasvasó a nuestros hogares, a nuestra intimidad y cotidianeidad, apostamos a construir una inusual propuesta pedagógica y didáctica. Un elemento central en esta elección fue el asumir la responsabilidad ética y política de acompañar y sostener las trayectorias formativas estudiantiles, apostando a procesos inclusivos, que dieran continuidad al derecho a una educación de calidad.

En tal sentido, es que construimos una **propuesta pedagógica de la virtualidad**, en lo que denominamos, la trama de lo **sincrónico y asincrónico.**

Si bien, desde la propuesta de cátedra ya se venía implementando el uso del campus virtual de FHUC desde hace varios años, no obstante, no tenía la envergadura que asumió desde la Pandemia, donde actualmente las instancias/ espacio-tiempo de trabajo académico se distinguen en el **Encuentro Sincrónico y el Momento Asincrónico.**

Ambas instancias nos exigen un trabajo articulado e integrado en la enseñanza y aprendizaje, a través de los textos, bibliografía, recursos, actividades y los espacios del encuentro "cara a cara" virtual como espacio de confrontación, producción, y circulación de saberes que se traduce en acciones, al decir de Reguillo (2012).

Esto es lo que nos hemos planteado al sostener semana a semana el cursado cuatrimestral de la materia, que denominamos **Encuentros Sincrónicos,** ya sean la instancia del Teórico o del Práctico. Estos encuentros cara a cara, presenciales a distancia nos permitieron permanecer y sostener los intercambios con los estudiantes, y entre pares, establecer una rutina de trabajo, pautando un tiempo y espacio dedicado al cursado.

Como modalidad de trabajo dimos continuidad a la anticipación de lecturas y actividades diversas y creativas, para el acceso a los conocimientos en el **Momento Asincrónico,** que promueva la participación de los estudiantes en la simultaneidad de la clase. Lo asincrónico, en este contexto, se ha visibilizado aún más, como una temporalidad integrada al encuentro sincrónico, que requiere de una tarea arti-

culada de conversaciones, intercambios, organización previa y posterior de la clase, al interior del equipo docente.

Tanto en los encuentros sincrónicos como en el momento asincrónico surgen dudas, interrogantes, planteos, desacuerdos y a eso están invitados los estudiantes para repensar cada uno de sus campos disciplinares en la propuesta pedagógica que obliga a una serie de decisiones en la transmisión del conocimiento, ¿a quién enseño? ¿para qué mundo? ¿con qué sujetos en estas sociedades? ¿con qué metodologías?

Algunas de estas preguntas expresan las definiciones que todo docente debe asumir en la práctica educativa, y son necesarias en la formación docente los estudiantes de nuestra facultad, para elaborar propuestas, proyectos y alternativas en las instituciones, organizaciones sociales educativas, en territorios informales con propósitos de educación, áreas de investigación, así como organismos del Estado y/o gremiales, hoy replanteadas a la luz de condiciones que ameritan desafiantes respuestas, lejos de todos los cánones hasta ahora conocidos.

Decisiones y controversias, luces y sombras de nuestra posición docente en la formación pedagógica

En el 2001, Burbules y Callister, planteaban:

> que la familiaridad que tenemos con ciertos objetos, materiales y prácticas vuelve relativamente invisibles su condición de “tecnologías” (que en algún momento fueron nuevas y a veces originaron controversias). La mayoría de las personas no advierte que su empleo implica elecciones deliberadas, que reflejan valores y premisas profundas y quizás cuestionables. Simplemente pasaron a formar parte del mundo corriente. En cambio, las tecnologías “modernas” ordenadores, programas de computación o de internet nos resultan fuera de lo común, son extrañas, misteriosas e incluso a veces amenazadoras (14)

Imaginemos este planteo a exactos veinte años, donde lo que nos resulta amenazador, no sólo es una pandemia global, sino el efecto e impacto que esto trajo a nuestro mundo educativo. Ante la amenaza, algunos se inmovilizaron, se retiraron, se paralizaron, se congelaron y se estancaron, otros pudieron en medio de la incertidumbre, accionar, movilizarse, impulsaron modificaciones, decidieron aprender y replantear la vida misma.

En ese mundo nos vimos envueltos en muy pocas horas, días y semanas. En el año 2020, situados en condiciones inusuales, impactantes que se hicieron, las tecnologías se convirtieron en desafío, oportunidad, riesgo, necesidad, todo eso al mismo tiempo, y desde allí construimos una propuesta pedagógica en la universidad.

Desafío porque nos dimos cuenta no se trataba de replicar la presencialidad; oportunidad porque era el tiempo y momento, el ahora, de repensar toda nuestra tarea docente; riesgo porque no sabíamos cómo íbamos a llegar a "retener" y acompañar a las y los estudiantes, si iba a funcionar esta modalidad; y necesidad porque la clave era volver a encontrarnos, a mirarnos los rostros, a escucharnos juntos/as, docentes y alumnos.

Estos autores plantearon el "cambio tecnológico" como una constelación que abarca lo que se elige y lo que no se elige, lo que se prevé y lo que no se puede prever, lo que se desea y no se desea. La introducción de nuevas tecnologías en prácticas e instituciones no depende de verdaderas elecciones, dicen estos autores, sino de una constelación de cambios activos, pasivos, deliberados, y algunos sólo manifiestos en retrospectiva; es así que en esta "nueva constelación universitaria" compartimos algunas de ellas. Unas elecciones fueron sostener deliberadamente el encuentro sincrónico con los estudiantes semana a semana, garantizando un tiempo y espacio cotidiano como práctica educativa.

Cómo ellos también expresan, convivimos con las controversias, lo que no elegimos, lo que no previmos y lo que no deseamos, y que vivenciamos. Que los estudiantes no prendieran sus cámaras y micrófonos, cuando son ellos los "nativos" digitales y están en redes mostrándose todo el tiempo, algo del orden de la inhibición se hizo presente, nos hizo revisar qué significa participar; no previmos la intensidad de las demandas ubicuas, lo que nos trajo una redefinición de límites, regulaciones, nuevas normas, privacidad, tiempo de trabajo, tiempo de descanso. Lo que no deseamos, situaciones que exceden a esta materia, aunque sí influenciadas propiamente por una mirada sociológica, como es el agotamiento de la tarea circunscrita al ámbito virtual, y algunas controversias del debate sobre educación, como ha sido la inercia y la desidia de un colectivo docente que obliga urgentemente a desentrañar discursos y prácticas ancladas en modelos pedagógicos que se hicieron trizas en la pandemia. Todo ello en el marco de contradicciones propias acerca del tema, como fueron la accesibilidad, credibilidad, la lectura crítica, la confidencialidad, entre otros.

Por último, y como cierre que abra nuevos debates, el replanteo serio acerca de la posición ético-política a jugar en el campo educativo, en tanto responsabilidad y

compromiso con educar a grandes masas de población, muchas de ellas ya por fuera del sistema. Entonces, nos preguntamos ¿qué sucede con los educadores, docentes, profesores, actores institucionales que no podemos ejercer, mostrar, activar propuestas singulares en situaciones particulares reconociendo lo escolar como una construcción histórica social (Rockwell y Ezpeleta, 1983)?

Bibliografía

Burbules, Nicholas y Callister, Thomas (2001): *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, España, Garnica.

Dubet, Francois (1996): "¿Ocaso de la idea de sociedad?", Revista de Sociología, (10). Depto. de Sociología. Fac. Cs Sociales. Univ de Chile.

Larrosa, Jorge (2019): *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*, Buenos Aires, Noveduc.

Mills, Wrights (1961): *La imaginación sociológica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Reguillo, Rosana (2012): *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa (1983): "Relato de un proceso de construcción inconcluso", San Paulo, CLACSO.

Simons, Maarten y Massechelein, Jan (2014): *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Valentinuz, Susana y Odetti, Cecilia (2019): "La formación profesores universitarios: los aportes de una Sociología de la Educación crítica" en Itinerarios Educativos, N° 12, FHUC-UNL.
https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/8834/12312

Las redes sociales como recurso potenciador de la experiencia de aprendizaje

LISANDRO VOGEL
lisandronicolas@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El ingreso a la universidad es una etapa de transición que conjuga una serie de condiciones personales y emociones particulares en las personas y pueden resultar en vivencias muy satisfactorias o muy frustrantes si no se canalizan adecuadamente, en especial durante las primeras etapas de la carrera, en la cual se produce la confirmación de la orientación vocacional.

Este trabajo aborda la experiencia de enseñanza realizada por un equipo de cátedra incorporando un perfil de Instagram como herramienta de interacción virtual, con una cohorte de ingresantes a la carrera de Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual.

A partir de incorporar el "juego" de las redes sociales en el dictado de una asignatura universitaria, de manera de reconocer los lenguajes y los modos de habitar los espacios virtuales que forman parte de la cotidianeidad individual de las y los ingresantes, analizamos cómo se puede favorecer la consolidación de la comunidad de práctica y llevar adelante una buena experiencia de aprendizaje. La experiencia se realizó en la Cátedra de Taller de Diseño I - Prause, de la Carrera de Licenciatura en Diseño de la Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral.

Palabras clave: redes / aprendizaje / comunidad / pertenencia

Introducción

Trabajar en asignaturas del primer tramo de una carrera universitaria implica una mirada atenta sobre el grupo de estudiantes y la situación de contexto en la que se lleva adelante este proceso de enseñanza y aprendizaje; es así que año tras año nos sentimos interpelados por el perfil de ingresantes (Garramuño, 2011). Como en todo momento de cambio de niveles en la educación, reconocemos que la situación emocional y la condición cultural de cada individuo, se encuentran atravesadas por una serie de factores casi siempre presentes, generalmente recurrentes, en esta primera etapa y de allí la necesidad de plantear estrategias que faciliten la transición.

Con distintos niveles de incidencia se combinan: la culminación de los ciclos obligatorios del sistema educativo, la pérdida del grupo humano con el que compartía a diario, una nueva rutina de vida, el cambio de ámbito edilicio, el nuevo ámbito institucional, en algunos casos la mudanza a otra localidad, la incertidumbre vocacional, la presión del núcleo familiar o del entorno social, las dudas normales sobre el campo laboral, las expectativas del comienzo de una carrera universitaria, entre otros.

Aunque la capacidad de adaptación de los *centennials* a nuevos escenarios ya ha sido ampliamente estudiada y es una característica de esta generación, los condicionantes antes mencionados contribuyen a elevar los niveles de estrés y ansiedad en quienes ingresan a la universidad, lo que conlleva un estado emocional siempre presente en primer año, que como docentes debemos reconocer, asumir y desde allí trabajar (Camilloni, 2007).

Además, al encontrarnos en una situación de masividad, las estrategias resultan impracticables si se planifican abordajes individualizados puesto que el tiempo y los recursos humanos no son suficientes para lograr efectos considerables; debemos pensar y prever planes de acción posibles de operativizar en cohortes con un alto número de estudiantes.

En esta línea de pensamiento es que nos planteamos una acción estratégica que contemple el mayor alcance posible dentro de la cohorte y una de las principales metas a la que aspiramos, es la consolidación del grupo humano que forma la cursada de cada año, para que se convierta en una verdadera comunidad de práctica (Sanz Martos, 2005). Esta constitución se produce cuando sus integrantes se reconocen como incluidos, se sienten parte y asumen un rol dentro del grupo, entendiendo cuáles son los motivos que los unen, y aceptan atravesar el primer año como

grupo, lo que lo convierte en una experiencia gratificante tanto para estudiantes como para docentes.

Entonces, ¿qué podemos hacer para favorecer la consolidación de la comunidad de práctica?

Desarrollo

Nuestra estrategia apuntó a establecer un punto de encuentro común, por fuera del ámbito institucional, que habilite las relaciones interpersonales entre sujetos que no se conocen y que están atravesando la misma situación conflictiva, o al menos similar. La acción concreta fue abrir un Instagram para la cátedra en 2018.

Vale aclarar que algunos años atrás, implementar esta red social como herramienta, era una absoluta novedad dentro de la institución, de hecho, fuimos la primera cátedra en hacerlo; aunque hoy no parezca extraño, después de haber atravesado más de un año de virtualización de la educación producto de la pandemia y de todas las circunstancias en las que no vamos a detenernos.

Aquí es donde merece la pena poner el énfasis en la utilización del recurso de las redes sociales, en entenderlas como una herramienta didáctica, y no como un espacio de ocio o un mero canal de comunicación. Si bien desde el año 2020 hemos visto a un gran número de cátedras iniciar perfiles en Instagram, muchas de ellas lo utilizan como vía de información, recordatorio de fechas, de condiciones, casi como un ayuda memoria, como si fueran alarmas de un calendario. Celebramos el hecho de romper los preconceptos acerca de que las redes sociales y la educación superior no pueden combinarse, pero entendemos que hay más posibilidades de aprovechar esa ubicuidad y multimedialidad que tiene el Instagram o cualquier otra red, para contribuir al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje.

En 2018 la experiencia se realizó de manera libre para explorar las posibilidades, las reacciones del grupo ante la propuesta y también de manera que en el equipo de cátedra nos habituemos a la idea de tener este nuevo espacio.

Al año siguiente las acciones fueron un poco más dirigidas, luego de comunicar en el Taller que se habilitó, dispusimos unos primeros tópicos durante las primeras semanas de cursada, subiendo parte de los resultados de los trabajos prácticos iniciales.

La interacción en el feed no fue muy alta, pero en el aula comenzaron a emerger indicios de pertenencia: el reconocimiento, al recorrer las mesas de estudiantes se podían escuchar expresiones como: "¿*Viste que subieron el mío?*", o "*A mí no me*

subieron en este, postearon en el anterior". Debe reconocerse aquí un tópico disparador de conversaciones en las relaciones interpersonales, que no se estaba dando en la red, sino en el aula.

Por otra parte, el equipo docente ensayó una nueva práctica áulica. Una clase que estaba prevista corrección grupal de cada subcomisión con su Jefe de Trabajos Prácticos, una de las docentes tuvo un imprevisto por lo cual resolvimos hacer una enchinchada grupal: toda la comisión colgaría su trabajo en una pared y corregiríamos en un solo grupo grande.

El intercambio fue tan productivo, con diálogos muy enriquecedores que el mismo grupo de estudiantes nos propuso tener más instancias como esa, en la que todo el taller hace una enchinchada y todo el equipo de docentes participamos de la instancia de manera conjunta.

Esto nos sacó de nuestra zona de confort, potenció la consolidación del grupo como comunidad de práctica y mejoró la performance de la producción; como acción de cierre, surgió la foto para el Instagram. La imagen que congelaría ese momento al finalizar una jornada productiva y satisfactoria, el análisis que vale la pena hacer es que se mantenía el nivel de asistencia hasta el final, que todos y todas querían aparecer en la foto, lo cual refleja que como estudiante la actividad del día le importó, le significó enriquecedor, quiso estar ahí y quiso que se lo vea ahí. ¿Cómo se visualizó en la red? comenzaron los reposteos y las arrobas en la foto del día.

En la medida que fue avanzando la cursada, la cantidad de seguidores del perfil de la cátedra se emparejó con el de cursantes y como acción recíproca comenzamos a seguirlos también. Así hubo algunos días (o noches) claves, en las que pudimos ver en las historias que subían el momento que estaban atravesando mientras realizaban alguno de los trabajos prácticos de la asignatura; a veces nos arrobaban, otras no.

Estos posteos son una especie de declaración pública, es como decir: *Estoy feliz de hacer esto, o Es tarde y sigo intentando resolver tal cosa,* está declamando y reconociendo su pertenencia a la carrera que inició, en uno de los lugares que cualquier joven cuida muchísimo, su red social, el lugar en el que vive y reafirma su identidad según sus convicciones.

Como cátedra, también leímos en clave estos posteos referidos al compartir la vivencia del proceso de externalización que implica la producción de diseño (Bruner, 1997) para tomar conocimiento y comprender el estado de ánimo con que se vivía la experiencia de aprendizaje, algo que no siempre llegamos a percibir en profundidad o no es explícitamente planteado a la cátedra. Descubrimos una herra-

mienta muy interesante que nos sirvió como insumo de datos para modificar nuestras prácticas, en función de las percepciones que podemos obtener acerca de la vivencia de las actividades extra áulicas que planteamos.

El último día de clases, se llevó adelante la entrega del trabajo final, consistía en varias láminas de producción de cada estudiante que debían colgarse en las paredes del aula.

En la medida que el salón se iba empapelando, se iban sumando las notificaciones de arrobas en el perfil, uno tras otros aparecían los reels de estudiantes mostrando su trabajo y la imagen del aula tapada de trabajos.

Nuevamente, reconocemos sumamente valioso que un estudiante decida mostrar en su red social el momento en que hace entrega del trabajo cúlmine de una cursada y el mismo trabajo en sí, y además arrobe a la cátedra.

Hay varias lecturas posibles de esta acción, por un lado, entender que esa persona demuestra satisfacción de lo que produjo, lo exhibe con orgullo, a su vez reconoce como una instancia de superación personal la "entrega del trabajo final", porque lo pone así escrito; el algunos de los reels además se ven caras sonrientes o emojis, hay un componente de felicidad y aparece un gesto de gratitud de su experiencia con el grupo docente al arrobar a la cátedra. La consolidación de la comunidad de práctica se visibiliza en los "me gusta" y los comentarios y las reacciones que se producen entre estudiantes ante esas publicaciones.

Conclusiones

La experiencia fue muy gratificante y enriquecedora, sobre los estudiantes podemos afirmar que facilitó las interrelaciones, lo cual acelera los procesos de consolidación del grupo; a nivel docente, produjo cambios en nuestra metodología, nos llevó a explorar nuevos terrenos y nos permitió descubrir una herramienta con mucho potencial.

Nobleza obliga, debemos mencionar que, durante 2020, hemos dejado en *stand by* la actividad en redes sociales puesto que nos vimos en la necesidad de abordar procesos muy diferentes, experimentar nuevas plataformas, adaptarnos a la modalidad virtual, atravesar el estrés y la incertidumbre, diferentes crisis, y la propia sobredemanda de la cantidad de horas frente a pantallas que implicó hizo que no tuviésemos incorporado ese espacio.

Desde luego que no lo hemos descartado, para este año y con todo el bagaje que incorporamos de la tarea docente en contexto de pandemia, estamos analizando

nuevos métodos de construcción de narrativas transmedia, que nos permitan incrementar y potenciar las posibilidades de los recursos on line para mejorar la experiencia de aprendizaje en nuestra asignatura.

Bibliografía

Bruner, Jerome (1997): *La educación, puerta de la cultura,* Madrid, Visor.

Camilloni, Alicia (2014): *Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico*, Revista de educación, 7, 17-32.

Camilloni, Alicia; Basabe, Laura; Cols, Estela y Feeney, Silvina (2007): *El saber didáctico,* Buenos Aires, Paidós.

Cobo Romaní, Cristóbal y Pardo Kuklinski, Hugo (2007): *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, Barcelona- México, Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. FLACSO.

Edelstein, Gloria (2013): *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps., 2005): *Educar: ese acto político*, Buenos Aires: Del estante.

Garramuño, Susana (2011): *Perfil del Ingresante 2011*. Asesoría Pedagógica de FADU – UNL.

Litwin, Edith (comp., 2000): *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa,* Buenos Aires, Amorrortu.

Maggio, Mariana (2012): *La clase universitaria re-concebida* https://www.youtube.com/watch?v=DADwxRXDRR8

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

Sanz Martos, Sandra (2005): Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2).

Vogel, Lisandro (2011): *La gestión del conocimiento en la educación superior*. [Tesina de graduación no publicada] Universidad Nacional del Litoral. Dir. Isabel Tamayo.

Eje II. La enseñanza y la formación en otros niveles educativos y contextos

Nexos: trayectorias y elecciones en la UNL

MARCEL BLESIO
marcelblesio@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

IVANA MORELLI
ivimorelli@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LUCIA ODETTI
luodetti@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La obligatoriedad de la enseñanza secundaria hizo que se experimentará un crecimiento importante en el número de aspirantes a ingresar a la Universidad. De todos modos, este proceso de democratización encontró sus limitaciones ya que el incremento del ingreso a las UUNN (Universidades Nacionales) no dio como resultado un aumento correlativo en el número de graduados/as, dando como resultado altas tasas de deserción comparadas con estándares internacionales. En la presente ponencia nos interesa reflexionar sobre una experiencia de articulación de niveles llevada a cabo por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, en el marco del Programa Nexos y compartir resultados de las trayectorias de aquellos ingresantes provenientes de las escuelas que participaron de dicha experiencia. Particularmente, daremos cuenta del desarrollo de las diferentes acciones del proyecto implementado durante el 2019, con el objetivo de fomentar y favorecer el ingreso a la universidad de jóvenes que finalizaban la educación obligatoria y su desempeño en el 2020 como estudiantes universitarios.

Palabras clave: Articulación entre niveles / elecciones / ingreso

Introducción

En el contexto de democratización del sistema de educación superior característico de las sociedades contemporáneas, un abanico de problemáticas emergentes ha guiado en las últimas décadas, la construcción de agendas de investigación y los debates sobre la política universitaria. Nuestra Universidad no ha sido ajena a estas discusiones y hace más de dos décadas la problemática del acceso, la permanencia y la desafiliación durante los primeros años de la vida universitaria, la incorporación de sujetos con rasgos heterogéneos, la relación entre los conocimientos y las habilidades promovidas en los trayectos universitarios y la posterior inserción al mundo del trabajo han formado parte de la agenda y la preocupación permanente de las diferentes gestiones.

En sus orígenes, los diferentes niveles del sistema educativo fueron concebidos con lógicas propias e independientes, lo que hizo de la articulación una cuestión estructural del sistema educativo. Fortalecer la articulación implica, entonces, superar la idea de discontinuidad entre niveles en pos de una visión del sistema educativo obligatorio como un todo articulado, dentro del cual los mismos constituyen «etapas» de un proceso continuo de aprendizaje. Esto supone necesariamente promover la coherencia interna entre las instituciones de los diferentes niveles considerando que el paso de un nivel al otro no debe entenderse como una barrera sino en función de las trayectorias educativas.

En el caso del nivel superior, tiene como particularidad que no reviste condición de obligatoriedad; aunque, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 del año 2006, sostiene en su artículo 11: *«b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores»*. Es decir, ingresar a estudios superiores es una elección personal que suele estar teñida por diferentes circunstancias de distintas índoles y que requiere no perder de vista la complejidad de la transición hacia la vida adulta a partir de la continuidad o no de estudios superiores. Esta transición posibilita delinear un camino abierto que, más allá del circuito institucional propuesto, los sujetos pueden transitar y desde el cual construyen múltiples significados.

La historia de nuestra educación da cuenta de una cuestión estructural muy desigual donde el acceso a la educación, sobre todo el nivel superior, se vuelve selectivo y suele no formar parte del abanico de opciones de centenares de jóvenes a la hora de pensar su futuro, sobre todo de quienes provienen de contextos socioculturales adversos. Si nos centramos en la obligatoriedad de la escuela se ponen en

tensión las trayectorias ideales/teóricas con las trayectorias reales de los estudiantes (Terigi, 2011). Las representaciones acerca de lo que un estudiante de determinado nivel debería ya saber y saber hacer, esto es, las representaciones acerca de un oficio que se considera debiera ya estar plenamente aprendido, entran en discusión con los desempeños académicos de los sujetos sociales que ingresan a las aulas y, especialmente, con aquellos que históricamente estuvieron excluidos.

La Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en la Universidad Nacional del Córdoba (UNC) en 2018, en el marco de los cien años de la Reforma Universitaria, ratifica en sus principios declarativos a la educación superior como un bien público social y estratégico; un deber del Estado, un espacio del conocimiento, derecho humano y universal; e indica que su ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades.

El proceso de democratización del sistema de educación superior característico de las sociedades contemporáneas abrió un abanico de problemáticas emergentes que han guiado, en las últimas décadas, la construcción de agendas de investigación y los debates sobre política universitaria.

En nuestra universidad, como mencionamos en párrafos anteriores, la problemática del acceso, permanencia y egreso formaron históricamente parte de la agenda y fueron expresados en documentos institucionales. En este sentido, podemos mencionar diferentes marcos normativos –Estatuto (2012) y Plan de Desarrollo Institucional «Hacia la Universidad del Centenario» (2010)- que constituyen un precedente en relación a dichas temáticas, asociadas a promover la democratización de la educación superior y generar mejores condiciones institucionales para el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudios superiores. Durante las últimas décadas, se desarrolló un proyecto denominado: «Articulación interinstitucional para una mayor inclusión educativa. Políticas de articulación, acceso y acompañamiento a los estudiantes en los ciclos iniciales de las carreras de la UNL» en el que convergen tres grandes acciones para su abordaje: 1) actividades que comprenden espacios para la difusión de la propuesta académica de la universidad y de orientación educativa sobre la base del intercambio entre estudiantes de ambos niveles educativo; 2) el ofrecimiento de Cursos de Articulación -disciplinares y generales- como ámbito inicial obligatorio y no eliminatorio de inserción en los estudios universitarios; y 3) el apoyo a la permanencia de los estudiantes en los primeros años a través de becas a tutores pares que acompañan el proceso de inicio del cursado, brindando orientación institucional y académica.

Los problemas de articulación entre las escuelas secundarias y la universidad son de naturaleza compleja. Las acciones con el último año del nivel secundario

cobran relevancia en tanto constituyen momentos de decisión respecto a proyectos de vida de muchos jóvenes que han finalizado la educación secundaria. El trabajo con estudiantes y docentes resulta trascendental, a los efectos de poner en valor la continuidad de los estudios superiores, y procurar la reflexión crítica acerca del papel que el conocimiento científico desempeña con respecto al progreso de la humanidad y las posibilidades que trae aparejada la continuidad de los estudios superiores. Considerar ésta como un universo posible permite ampliar las perspectivas profesionales futuras y promover transformaciones valiosas en vistas a lograr la igualdad de oportunidades (Pacífico et al., 2013).

El programa Nexos constituyó una política educativa de integración entre los distintos niveles y jurisdicciones del sistema educativo, que tuvo como objetivo generar condiciones institucionales y curriculares que posibiliten procesos genuinos de inclusión y permanencia en los estudios universitarios, a través del trabajo conjunto entre docentes y estudiantes de ambos niveles. El proyecto implicó un trabajo articulado entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y la Universidad Nacional del Litoral, y fue financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. En el 2019, se llevaron adelante diferentes líneas de trabajo entre las que podemos mencionar visitas de las escuelas a espacios universitarios, talleres de información y orientación vocacional, así como el trabajo en el aula a cargo de docentes de ambos niveles.

Tutorías académicas en el aula

Esta línea de trabajo se propuso como objetivo consolidar y profundizar prácticas de tutorías académicas en las escuelas secundarias del centro-norte de la provincia de Santa Fe que promuevan la continuación de los estudios universitarios de los alumnos de estas escuelas. Asimismo, buscó constituir nuevos equipos de docentes inter-niveles, identificando aquellas escuelas secundarias con una baja o nula tasa de pasaje de sus egresados/as hacia carreras de la UNL. Se trabajó con 23 escuelas.

La implementación de Nexos requirió promover condiciones institucionales y curriculares que posibiliten procesos genuinos de trabajo conjunto entre docentes y estudiantes de ambos niveles. Para su implementación fue necesaria la predisposición y voluntad política de autoridades y docentes de ambas jurisdicciones; esto nos permitió iniciar un trabajo conjunto y comprometido fomentando un diálogo fecundo y alejado de cualquier mirada culpabilizadora o deficitaria. En tal sentido se

habilitaron espacios, talleres y encuentros que propiciaron el intercambio, el diálogo, la reflexión y la colaboración entre equipos de diferentes pertenencias y estilos de trabajo.

Los primeros encuentros realizados tuvieron como destinatarios autoridades, equipos técnicos del Ministerio de Educación y directivos de las escuelas, junto a sus pares de la Universidad. El principal objetivo fue el respaldo institucional y el apoyo de la comunidad educativa, entendiendo esto como un factor fundamental para llevar adelante cualquier emprendimiento de estas características.

A continuación, daremos cuenta de los procesos llevados adelante bajo esta línea:

- Selección del área de conocimiento/contenido para trabajar. Desde la UNL se ofreció una propuesta en el marco de los contenidos que forman parte del curso de articulación general Ciencia, Arte y Conocimiento (CAC), cuyo objetivo es reconocer la complejidad que atraviesa cada área de conocimiento, indagando los desarrollos científicos y artísticos que inciden en nuestra vida cotidiana. Para ello se propuso el recorrido por una serie de problemáticas contemporáneas, cuyo análisis demanda conocer múltiples aspectos de nuestra cultura, y cómo las ciencias y las artes se traman de manera compleja y repercuten en muchos aspectos de nuestras vidas. También, interrogarse sobre cómo la cotidianeidad se inscribe en un sistema de fenómenos sociales, económicos, artísticos, políticos, históricos y científicos más amplios de los que creemos. Para el desarrollo de estos contenidos se seleccionaron aquellos trayectos curriculares vinculados a áreas transversales que problematizan los contextos laborales, la construcción de ciudadanía e identidad y las prácticas profesionalizantes.
- Instancias de formación para docentes participantes. Se realizaron tres encuentros previos, mediante la modalidad de taller. Tuvieron como objetivo la socialización del proyecto a autoridades y equipos directivos de las escuelas (supervisores/as, representantes ministeriales).
- Trabajo en las aulas. Los encuentros áulicos se desarrollaron en la institución escolar o universitaria, en el horario de clase y en la materia que dictaba el/la docente de la escuela que participaba en el proyecto. Con el objeto de recuperar las particularidades de cada establecimiento, y para dar cuenta del trabajo llevado adelante por cada equipo, todas las experiencias fueron registradas a través de informes escritos, fotográficas, videos y entrevistas.

- Acto de cierre. Como cierre del año académico 2019, el Paraninfo de la UNL fue el escenario de convocatoria a cientos de estudiantes que recibieron su certificación dando cuenta de su trayecto en el marco de Nexos y su participación y/o aprobación del espacio curricular CAC.

Continuidades y rupturas: transitando la UNL

El acceso a la educación universitaria en Argentina está caracterizado por un público estudiantil cada vez más heterogéneo en términos de su perfil socioeconómico, educativo, y en aspiraciones académicas y laborales (De Fanelli, 2014). Ante este panorama al que se suma una diversidad etaria, las universidades desarrollan nuevas estrategias pedagógicas e institucionales tendientes a consolidar una estructura de oportunidades para que los estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos y habilidades que son necesarias para alcanzar el éxito académico. Es, en este sentido, que la Universidad Nacional del Litoral viene pensando y repensando políticas de permanencia. Nexos, como su palabra lo indica simboliza un "*puente*" entre los dos sistemas educativos que nos ha permitido volver a fortalecer los vínculos preexistentes. Por medio de los espacios transitados en Nexos se debieron abordar distintas problemáticas surgidas como también promover el desarrollo de competencias que mejoren el desenvolvimiento en el aula.

Durante la experiencia de Nexos, participaron 805 estudiantes, de los cuales 295 (datos obtenidos del Programa de Información y análisis Institucional dependiente de la Secretaría de Desarrollo Institucional e Internacionalización de la UNL) han elegido continuar con los estudios en el ciclo superior puntualmente en la UNL. A continuación, se presentan las elecciones de los estudiantes por Unidad Académica (figura 1):

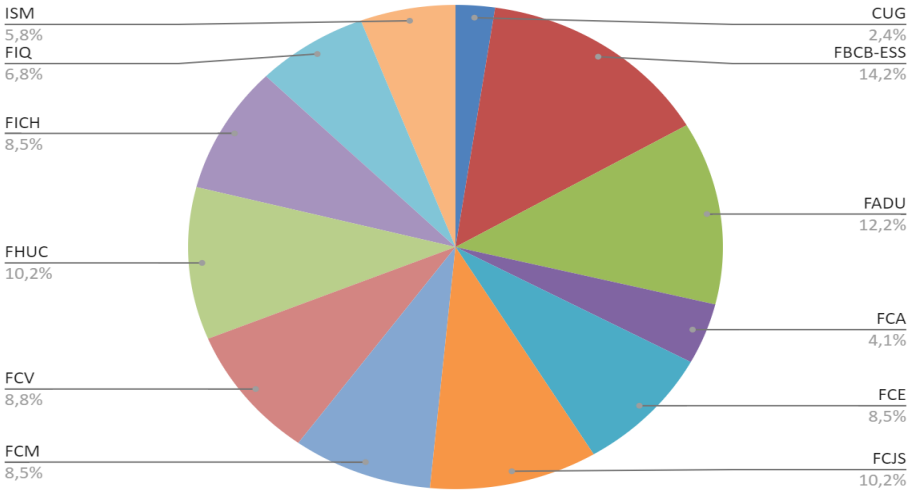


Figura 1: Elecciones de los estudiantes que se inscribieron a la UNL del proyecto NEXOS por Unidad Académica. Fuente: Sistema de Gestión del Estudiante[1]. Acceso: 06/06/21

Del total de inscriptos, 102 pertenecen a las Escuelas de la UNL, mientras que los 193 restantes pertenecen al sistema educativo provincial, puntualmente de aquellas escuelas que tenían una baja o nula tasa de egresados que continuaban sus estudios en la UNL. Sobre este último total 35 (18,13%) estudiantes se inscribieron a carreras de la UNL, pero no continuaron sus estudios; en tanto que, 158 (81.87%) se encuentran hoy en día transitando los espacios curriculares de nuestra Universidad.

Del total de estudiantes activos que no pertenecen a las escuelas de la UNL, durante el 2020, un 55,7% aprobaron materias. De los cuales el 29,1 % aprobó 4 materias o más y el 26,6% aprobó entre 1 y 3 materias (figura 2).

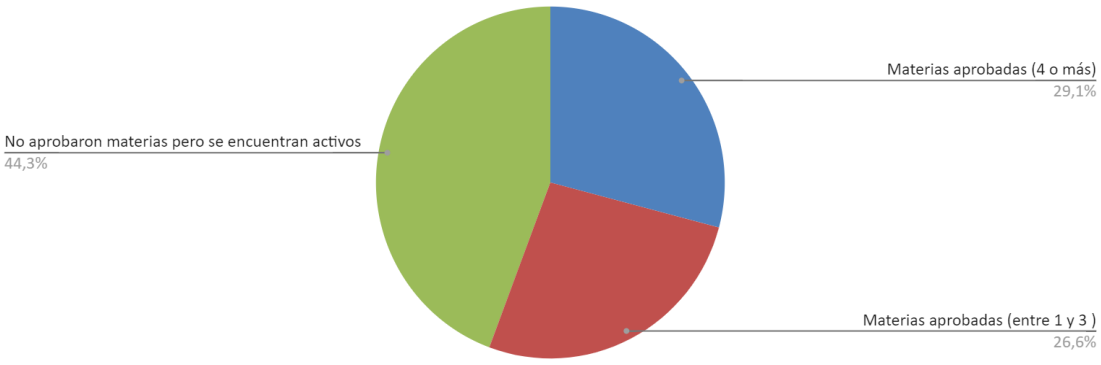


Figura 2: Cantidad de materias aprobadas y no aprobadas durante el año 2020 y 2021. Fuente: Sistema de Gestión del Estudiante[2]. Acceso: 06/06/21

1 **Datos extraídos del Sistema de Gestión de Estudiantes,** de la Secretaría de Bienestar, Salud y Calidad de Vida y Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL

El análisis de esta información permite revisar fisuras en el sistema e incorporar algunas "mejoras" que repercuten favorablemente en el engranaje del mismo. De todos modos, es necesario continuar acompañando a los estudiantes que en el marco de Nexos han optado por los estudios superiores. Tal es así, que aspiramos a promover políticas más acogedoras capaces de reafirmar la calidad de la propuesta académica de la universidad y mejorar las condiciones institucionales en este complejo pasaje entre niveles educativos.

Reflexión final

El pasaje entre niveles educativos es un proceso complejo, y se extiende hacia los primeros años de las carreras. Este involucra a diversos actores, tales como estudiantes, docentes, tutores pares, autoridades académicas, entre otros, que son interlocutores para generar un diagnóstico real y efectivo, que posibilite la gestación y el desarrollo de este tipo de políticas. En este sentido, es necesario aunar esfuerzos para asumir líneas de acción que atiendan a la deserción de los primeros años en la universidad; elaborando estrategias -no excluyentes- que tiendan a mejorar los aprendizajes necesarios e imprescindibles que les permitan a los y las ingresantes atravesar con mayor éxito las materias del primer año en pos de ir ganando seguridad y confianza, generando así el hábito de estudiante universitario, con todo lo que ello implica.

Nexos se constituyó como un insumo valioso, que hizo posible la generación de instancias que buscaron primordialmente la valoración de nuestras propias prácticas pedagógicas. Sin embargo, creemos necesario la institucionalización de este tipo de políticas, así como también poder ofrecer un acompañamiento institucional a estudiantes que vienen transitando el ciclo inicial de sus carreras en un contexto totalmente diferente, atravesados por la virtualidad, a los efectos de facilitar su incorporación al ámbito académico y a la vida universitaria, así como también brindar herramientas para alcanzar un buen desempeño en las asignaturas específicas, a través de diferentes propuestas de actividades y espacios de consulta.

2 **Datos extraídos del Sistema de Gestión de Estudiantes,** de la Secretaría de Bienestar, Salud y Calidad de Vida y Secretaría de Planeamiento Institucional y Académico de la UNL

Bibliografía

De Fanelli, Ana (2014): Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Revista Online Páginas de Educación*. vol. 7, N°2, Montevideo, Uruguay. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Pacífico, Andrea; Saccone, Jorge: Fierro, Lucila y Caneva, Ana (2013): "Análisis del acceso a la UNL, los dispositivos político-académicos y la normativa institucional como herramienta para la igualdad de oportunidades", en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública «Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas». Luján (Buenos Aires), Universidad Nacional de Luján.

Terigi, Flavia (2011): *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las Trayectorias escolares en Pensar la escuela 2.* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Estatuto UNL aprobado el 4 de octubre de 2012 Resolución A.U. N° 04/12 ~ Publicado en el Boletín Oficial N° 32.609 de fecha 27 de marzo de 2013, ordenado por Resolución N° 480/2013 del Ministerio de Educación.

Ley de Educación Nacional Nº 26206 (2006) disponible en: https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206

Plan de Desarrollo Institucional «Hacia la Universidad del Centenario» (2010) https://www.unl.edu.ar/pie/wp-content/uploads/sites/55/2021/02/PDI_2010-2019.pdf

Programa de Información y Análisis Institucional dependiente de la Secretaría de Desarrollo Institucional e Internacionalización de la UNL (PIA).

Políticas de la imaginación: las relaciones entre educación y cultura en las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe (2007-2019)

NATALIA DIAZ
diazsolnaty@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La ponencia que presentamos ofrece un avance realizado en el desarrollo de la tesis doctoral denominada: "Cultura y Educación: metáforas del mundo común. Las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura. Santa Fe, 2007-2019", dirigida por la Dra. María Silvia Serra, en el marco del doctorado "Sentidos, teorías y prácticas de la educación" que se está llevando a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

En el trabajo nos proponemos estudiar las relaciones entre educación y cultura en la producción de políticas públicas construidas por el equipo de gestión del Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe (desde ahora, MIC) durante el período 2007-2019.

Para ello, elaboramos un posicionamiento teórico y metodológico que nos sitúa en una perspectiva de borde entre las teorías educativas, culturales, de la cultura visual, lingüísticas y políticas.

En esta ponencia, se realiza un breve racconto del proceso de investigación desarrollado desde el año 2018 hasta el mes de julio 2021.

Palabras Clave: políticas de la imaginación / educación / cultura

Políticas de la imaginación

La ponencia que presentamos ofrece un avance realizado en la tesis doctoral denominada: "Cultura y Educación: metáforas del mundo común. Las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura. Santa Fe, 2007-2019", dirigida por la Dra. Ma. Silvia Serra, en el marco del doctorado "Sentidos, teorías y prácticas de la educación" que se está llevando a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.

En el trabajo nos proponemos estudiar las relaciones entre educación y cultura en la producción de políticas públicas construidas por el equipo de gestión del Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe (desde ahora, MIC) durante el período 2007-2019[1].

Para ello, elaboramos un posicionamiento teórico y metodológico que nos sitúa en una perspectiva de borde entre las teorías educativas, culturales, de la cultura visual, lingüísticas y políticas. En esta ponencia, se realiza un breve racconto del proceso de investigación y, al final, se anticipan una serie de ejes analíticos que surgen de las entrevistas realizadas.

Primeras definiciones

Iniciamos la indagación en el año 2018 realizando un abordaje conceptual de los términos educación, cultura y producción de políticas públicas. Durante el 2019 y 2020, al mismo tiempo que profundizamos lecturas teóricas, recopilamos documentos oficiales vinculados con la organización de la estructura organizativa del MIC, armamos un corpus de análisis con conferencias, discursos y noticias periodísticas de quien fuera la ministra durante los 12 años de gestión: María de los Ángeles 'Chiqui' González, así como también, de obras literarias, pictóricas, poéticas, audiovisuales, musicales, edilicias producidas por las políticas que impulsó el MIC. Asimismo, durante los meses de septiembre a diciembre de 2020, realizamos 12 entrevistas con funcionarios. El conjunto de hallazgos nos permitió ir creando

1 En diciembre del año 2007, luego de la contienda electoral democrática, llega al gobierno el Frente Progresista Cívico y Social; una alianza de los partidos políticos, entre los que se encontraban el Partido Socialista, la Unión Cívica Radical, Libres del Sur, la Coalición Cívica ARI y el Partido Demócrata Progresista; implicó la primera vez en la historia del país en la que el partido socialista lidera una coalición y llega al gobierno de una provincia. Según Reyna y Rigat-Pflaum (2009: 9) se procuró encarar un proceso de cambios que tuvo la intención de "achicar la distancia entre el funcionamiento del aparato estatal y las necesidades de los ciudadanos".

una trama escritural con intersecciones disciplinares y diálogos entre varios 'géneros discursivos' (Bajtín, 2018).

A lo largo de la investigación, decidimos introducir nociones del campo de la teoría de la cultura visual porque nos ayudan a considerar un espectro de conocimientos que exceden los cánones establecidos por disciplinas como la pedagogía, la filosofía y la política y nos permiten pensar el objeto de estudio desde múltiples ángulos. La denominación de esta ponencia: 'políticas de la imaginación', intenta recuperar el espíritu explorador del historiador del arte Didi Huberman (2008: 244-247), quien sostiene que las políticas de la imaginación permiten asumir una posición relacionada con la infancia, animarse a tener una mirada "ingenua, inquieta, excesiva, móvil, lúdica, no doctrinal ante las imágenes" pues no se teme a ser fascinado por ellas porque las 'habitamos' y tampoco se teme la manipulación porque nos sentimos 'libres' de ellas. El autor entiende la imaginación como forma de conocimiento, como deformación de lo formado, como desmontaje (nunca destrucción). Por ello está destinada a las multiplicidades, las separaciones, las constelaciones, las metamorfosis. Esta idea nos ayuda a transmitir una concepción para pensar políticas y, en particular, las que se estudian en el presente trabajo.

Llegamos al año 2021, con una propuesta de instalación de un doble tríptico, por un lado, conceptual: educación, cultura, políticas y, por otro, metodológico: fragmento, mirada e imagen; los cuales nos ayudan a elaborar un trabajo caracterizado por lo provisorio, contingente e híbrido.

Posicionamiento conceptual y metodológico del estudio

Para referirnos a educación trabajamos algunas ideas legitimadas por/desde el campo pedagógico, una posición relacionada con los conceptos de acción y transmisión y, por último, una explicitación de cierta propuesta que consiste en la metáfora del *nacimiento* simbólico. Pensamos el concepto de nacimiento como un acontecer simbólico el cual implica procesos de transmisión de la herencia cultural e histórica (Arendt, 2016). Proceso que se juega entre generaciones en un vínculo provocador que se establece en las relaciones del mundo adulto y el de la infancia, conformada por las dimensiones de lo público y lo privado. La llegada de cada humano trae consigo claves para el nacimiento de algo nuevo en un movimiento acompasado por el espacio ineludible cedido por los 'viejos' para que el florecimiento acontezca. La educación se produce en ese intersticio. La transmisión entre 'nuevos' y 'viejos' permite el nacimiento de la palabra y por consiguiente de lo político, característica

distintiva de lo humano (Frigerio, 2003). Proponemos, entonces, pensar el nacimiento como una cuestión filosófico política, en un doble movimiento: las generaciones adultas protegen/enseñan/orientan/transmiten a las nuevas generaciones el mundo que habitan y, al mismo tiempo, cuidan el mundo construido para que nadie crea que con su trabajo todo vuelve a comenzar desde cero. Nos preguntamos de qué manera se producen oportunidades para 'nacer' a partir de analizar las políticas del Ministerio de Innovación y Cultura, con la hipótesis que la dimensión educativa está íntimamente vinculada con pensar y hacer la cultura[2].

Retomamos una idea de cultura (Arendt, 2016) que refiere a los intercambios humanos entre sí, y con la naturaleza, en el sentido de habitar el mundo y construir el mundo público, producir objetos al estilo de realizar un trabajo, una obra, y yendo más profundo todavía, lograr tomar la palabra en presencia de otros. Es decir, refiere al poder de producir juicios que entren en conflicto con la perspectiva de otros, por lo tanto, es la actividad que promueve las decisiones de valorar los objetos que circulan y compartir el mundo (hacerlo común). Llamamos a este trabajo de vivir entre/con 'otros' diversos, bajo un principio de igualdad: 'convivir'. Avanzamos sobre diferentes 'narraciones' (Arfuch, 2018) que responden al ámbito de la producción teórica y de las políticas públicas[3].

Para analizar la intersección entre *nacer* y *convivir*, entre educación y cultura, a partir del análisis de las políticas públicas producidas por el Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe, retomamos el enfoque de las políticas públicas entendida como 'construcción de lo común' (Frigerio y Diker, 2005 y 2012) para aproximarnos a la organización ministerial y las posiciones de los actores involucrados en la definición y diseño de programas y líneas de acción, durante los 12 años del gobierno del Frente Progresista Cívico y Social.

En cuanto a lo metodológico proponemos especialmente tres conceptos: 'fragmentos', 'imágenes' y 'miradas'. Nos referimos a fragmentos remitiendo a la idea de Adorno (1955) cuando analiza los textos de Walter Benjamin y destaca su capacidad para la exploración filosófica a través del ensayo como forma de escritura convir-

2 Sobre lo conceptual, realizamos un recorrido por el campo de la pedagogía para resignificar el término educación recuperando elaboraciones realizadas por Diker (2016), Frigerio (2003), Frigerio y Diker (2004, 2005, 2012), entre otras autoras.

3 Sobre el concepto de cultura, la profundidad del estudio está puesta en el campo de las humanidades. Decidimos tomar como una referencia dos corrientes de pensamiento: la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y los estudios culturales, para un sondeo que nos permita realizar vinculaciones con el campo de la pedagogía en el estudio del concepto de educación y también interpretaciones sobre las concepciones de las políticas públicas culturales seleccionadas para analizar. Por otro lado, analizamos discursos normativos, conferencias y comunicados públicos para conocer el posicionamiento de los funcionarios del MIC.

tiendo lo fragmentario en principio. Por su parte, Barthes (2014) cuando piensa el discurso amoroso lo hace a partir de fragmentos, pues lo concibe como movimientos, idas y vueltas que se conforman a partir de figuras recortadas, difusas; retales que fluyen y son leídas, escuchadas, pintadas y experimentadas. Dichas figuras poseen determinados códigos y argumentos que a través de frases articulan ciertos sentidos y órdenes provisorios en un tono horizontal. El fragmento permite un tejido siempre parcial de elementos que en su devenir abren alternativas interpretativas.

Las imágenes y miradas son hilos íntimamente trenzados, profundizamos los sentidos otorgados a estos conceptos para que tengan fuerza metodológica. La imagen "es hacer al mismo tiempo de síntoma (interrupción en el saber) y conocimiento (interrupción en el caos)", esto implica que los 'intelectuales' (él menciona al historiador y el artista) tengamos la responsabilidad común de "volver visible la tragedia dentro de la cultura (…) pero también la cultura dentro de la tragedia" y que podamos observar/visibilizar lo que 'arde' de una imagen, volvernos capaces de 'mirar lo que quema' (Didi-Huberman, 2008: 64-65). La idea es considerar la imagen tanto audiovisual como lingüística, por eso la construcción metafórica es tan importante. La imagen condensa y sintetiza la relación entre memoria y porvenir, incluso "tiene más de memoria y de porvenir que el ser que la mira" (Didi-Huberman, 2018).

Punto de avance

El punto de avance en el cual nos encontramos es el análisis de las entrevistas[4] en profundidad a 12 funcionarios del MIC. Hasta este momento, encontramos tres ejes de reflexión: 1. Miradas sobre la sociedad y las infancias, 2. Políticas innovadoras y 3. Afectaciones: intimidad, conocimiento y reciprocidad.

Con respecto al primer eje, podemos señalar que interesa reconstruir las miradas sobre la sociedad y las infancias que atraviesan las referencias sobre las políticas impulsadas. Interesa, en la voz de los/as entrevistados/as, explorar los enfoques, énfasis, profundidades, espacios iluminados y sombríos de las concepciones sobre sociedad e infancias. Las particularidades que aparecen en una visión orgáni-

4 Tomamos los análisis de Arfuch (1995) para pensar la entrevista. Si bien la autora enfoca su trabajo en la producción periodística, nos ayuda a pensar la entrevista como género discursivo, no sólo periodístico, sino también investigativo y artístico, considerando la construcción legítima de una voz como intento de preservar la autenticidad del diálogo.

ca de lo social y la niñez, así como los matices subjetivos que se explicitan a lo largo de las conversaciones. Qué 'pinceladas' aparecen de un posicionamiento partidario, disciplinar, geográfico, ideológico, político, ético que se distinguen como parte de una concepción amplia, compartida o no, sobre los vínculos sociales y lo que acontece desde/con/entre las infancias. En los relatos aparecen: críticas a la modernidad y a la escuela como institución central y única de transmisión. Las infancias como principio y fin de las políticas. Los jóvenes como autores y partícipes de las políticas. El respeto por las memorias e historias santafesinas. La responsabilidad por considerar múltiples lenguajes y las identidades en construcción y su visibilización: las mujeres, los territorios, lo local y regional.

En el segundo tópico, referido a las políticas innovadoras, interesa re-conocer las características particulares de los Programas: Aleros y Tríptico de la Imaginación, en el contexto de las otras políticas diseñadas por el MIC, a partir de las perspectivas de los entrevistados. Cómo surge la idea de Aleros, a qué hizo referencia en los momentos de su gestación, cómo se relacionó con otros programas e ideas que se desplegaron, quiénes fueron los que participaron de su creación. Con respecto al Tríptico de la imaginación, interesa conocer los sentidos dados a la política, las relaciones interministeriales, la figura del Tríptico como 'tajo' en el corazón de la ciudad, los vínculos con otras políticas.

Finalmente, el último eje, refiere a las 'afectaciones' (Arfuch, 2005 y 2018): intimidad, conocimiento y reciprocidad. Como si se tratara de los 'personajes' de una novela, este eje se construye sobre los relatos más cercanos a las relaciones personales y laborales de los funcionarios, cómo llegaron al cargo público y cómo se vincularon con otros entrevistados. Además, interesa reconstruir el tono en el que cada uno se posiciona dentro de la configuración estructural del Ministerio, así como la auto-percepción del trabajo realizado. De qué manera se describen los espacios y los tiempos en los que se fueron creando las políticas, los temas relevantes, los cambios, las oportunidades y dificultades, los puntos convergentes y divergentes que compusieron las definiciones.

Bibliografía

Adorno, Theodor (1955): *Prisma. La crítica de la cultura y de la sociedad*, España, Editorial Ariel.

Arendt, Hannah (2016): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Buenos Aires, Ariel.

Arfuch, Leonor (1995): *La entrevista, una investigación dialógica,* Buenos Aires, Paidós.

-------- (comp.) (2005): *Identidades, sujetos y subjetividades,* Buenos Aires, Prometeo.

-------- (2018): *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*, Villa María, Eduvim.

Bajtín, Mijaíl (2018): *Estética de la creación verbal,* Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Barthes, Roland (2014): *Fragmentos de un discurso amoroso.* Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Benjamin, Walter (1936): "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En *Iluminaciones*. (2019). Traducción de Jesús Aguirre y Roberto Blatt. Buenos Aires, Taurus.

Didi-Huberman, Georges (2008): "La imagen arde". Revista La Puerta N° 3. Año 3. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. (57-74).

Didi-Huberman, Georges (2018): *Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes,* Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.

Diker, Gabriela (2016): "Educación". En Castro, Ana María; Reyes, Blanca y otros (coord.) *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación,* México, Fondo de Cultura Económica.

Frigerio, Graciela (2003): *Los sentidos del verbo educar*, México, Crefal.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2004): *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2005): *Educar: ese acto político,* Buenos Aires, Del Estante editorial.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2012): *Educar: posiciones acerca de lo común,* Paraná, Editorial Fundación La Hendija.

Reyna, María Julia y Rigat-Pflaum, María (2009): "Santa Fe, una nueva gestión en la política. Informe de gestión", Santa Fe, Fundación Friedrich Ebert Stiftung.

Orientación vocacional en la escuela secundaria orientada. Indagación de las propuestas en la ciudad de Rafaela en el período 2014-2019

VIRGINIA ERNI
virerni@gmail.com
Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE)

GUILLERMO ZERVA[1]
arielzerva@gmail.com
Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE)

Resumen

La investigación permite conocer cómo abordaron las escuelas secundarias orientadas de la ciudad de Rafaela los procesos de elección personal en términos de estudio y trabajo de los estudiantes en el período 2014-2019.
La temática elegida reviste importancia a partir de la referencia en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 respecto a desarrollar procesos de orientación vocacional (OV) a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los estudiantes y de la iniciativa federal de implementación del Programa Dar PIE (pensar, intercambiar, elegir) entre 2014 y 2016.
El relevamiento puede constituirse en un aporte regional para promover instancias de capacitación e implementación de iniciativas y proyectos que favorezcan el acompañamiento institucional a los jóvenes para sus elecciones vocacionales.

Palabras clave: Orientación vocacional / escuela secundaria / propuestas institucionales.

1 Egresado de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación (FHUC-UNL). La presente investigación retoma, profundiza y regionaliza lo abordado por el autor en su tesis de Maestría cursada en la FUCH-UNL bajo el título "Dar Pie a la orientación vocacional como derecho. Estudio de política pública nacional del período 2014-2016", del año 2019.

Introducción

Proponer una investigación que releve las iniciativas para el trabajo con estudiantes en relación a las elecciones vocacionales en las escuelas secundarias orientadas de Rafaela constituye un primer paso a partir del cual será posible generar proyectos, en base a acuerdos interinstitucionales, para ofrecer a los jóvenes una serie de recursos promotores en los procesos personales de toma de decisiones.

La implicación subjetiva en torno a las preguntas vocacionales es fundamental para obtener posiciones cada vez más responsables de sus propias elecciones y las consecuencias que de ellas deriven. En la elaboración de las respuestas respecto a qué hacer una vez finalizada la escuela, encuentra en el contexto regional un punto de anclaje para poder pensar y desplegar. Por lo antes dicho, ofrecer espacios de debate y encuentro en los ámbitos conocidos y de confianza de los estudiantes como es la escuela, puede operar en beneficio de la inserción en los ámbitos zonales.

La OV, desde la perspectiva que se plantea este trabajo, no pretende favorecer procesos de "adaptación" de los jóvenes a las exigencias del mercado; más bien ofrecer alternativas de desarrollo personal y grupal que, respondiendo a sus valores y posiciones subjetivas, sean capaces de transformar la sociedad que habitan, por medio de su trabajo, participación política-social-económica y el estudio.

Trabajar con los jóvenes sobre las preguntas vocacionales también abre un horizonte de posibilidad en relación a la apertura de nuevas carreras para desarrollarse en Rafaela y la zona de influencia y lograr que, quienes terminen los estudios obligatorios, puedan permanecer en la ciudad y desarrollar sus intereses, lo cual puede considerarse en beneficio para los sujetos y el contexto circundante, así como para la actividad económica de la región.

El objetivo versa en torno a identificar las propuestas institucionales que promovieron procesos de elección personal en términos de estudio y trabajo de los estudiantes de las escuelas de la ciudad de Rafaela, en el período 2014 a 2019. Para su concreción, se delimita la OV como práctica educativa; se caracteriza el rol de la escuela secundaria como ámbito de promoción de elecciones personales en términos de estudio y trabajo; para concluir con el análisis y relevamiento de las propuestas institucionales de las escuelas secundarias de la ciudad de Rafaela.

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo y de tipo exploratorio. El universo lo integra un total de once escuelas secundarias orientadas, exceptuando de la misma a tres instituciones que ofrecen la modalidad técnica para los estudios

secundarios y la modalidad para adultos de una institución educativa de la ciudad de Rafaela.

Orientación vocacional como práctica educativa

Con la promulgación de la LEN, se inició un nuevo escenario de posibilidad respecto a la consideración de la OV dentro del sistema educativo. Se enuncia como derecho de los jóvenes y asume la finalidad de la educación secundaria el *"habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios"* (LEN, art. 30), *"la orientación vocacional se constituye en uno de los objetivos a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/las estudiantes"* (LEN, art. 30, inc. h).

Se eligen los aportes de Rascovan quien plantea la OV como práctica, la cual cuenta con un sentido estricto referido a facilitar aquellos procesos a través de los cuales un sujeto elige diferentes objetos vocacionales. También se destaca un sentido amplio:

> que implica una experiencia a través de la cual se procura dilucidar algo respecto de la forma singular que cada sujeto tiene de vincularse con los otros y con las cosas; de reconocer su propia posición subjetiva en tanto sujeto deseante a partir de lo cual poder proyectarse hacia el futuro. (Rascovan, 2005: 142)

El autor plantea, que esta práctica posee varias perspectivas y ámbitos de aplicación: intervención pedagógica, psicológica y socio-comunitaria. El presente trabajo remite a la intervención pedagógica en OV, y en ella se centrará, teniendo como indicadores y ejes de análisis las características de dicha intervención en contextos escolares de aplicación.

Elección personal en términos de estudio y trabajo

Cotidianamente se establecen como sinónimos los conceptos de elegir y decidir. A los fines de la investigación se pretende precisar que, de acuerdo a la Real Academia Española (2019), elección es la acción y el efecto de elegir, la libertad de obrar, mientras que decisión implica la determinación o resolución que se toma o se da en una cosa dudosa; firmeza de carácter.

"Elegir es un proceso y un acto", señala Rascovan (2016: 28) se entenderá entonces, como proceso de elección personal, a la articulación entre los aspectos personales y las alternativas que el entorno presenta como posibilidades de estudio y/o trabajo. Esta articulación puede verse materializada en acciones que refieren a la toma de decisiones.

Las representaciones sobre las ocupaciones y/o profesiones suelen ampliarse, complejizarse y en la mayoría de los casos empiezan a generar inquietudes que antes no eran tenidas en cuenta.

Al elegir estudiar no solo se elige un conjunto de materias, sino también roles profesionales para ejercer y cuestiones relacionadas con el estilo de vida que se desea llevar, se proyecta una forma de ser y de estar en el mundo que, ciertamente no es estática, sino que se irá modificando con otras elecciones a lo largo de la trayectoria educativa y laboral, a partir de los cambios que vayan atravesando personalmente y aquellos que ocurran en el contexto.

Si bien con el correr del tiempo el trabajo puede constituirse en un mandato, una necesidad y/o una obligación, cuando es posible elegir aquella actividad que responda y sostenga los gustos personales y constituyan un aporte para la sociedad, las motivaciones serán mayores, la iniciativa se irá renovando, constituyéndose en fuente permanente de aprendizaje y experiencias, así como de realización personal. Con esto se remarca la necesidad de pensar las elecciones personales teniendo en cuenta los entornos laborales que tengan las características de ser satisfactorios y estimulantes.

La educación secundaria en Argentina

Dentro de la investigación se realiza un recorrido, por los distintos niveles de implementación de la LEN, teniendo en cuenta acuerdos federales y disposiciones jurisdiccionales de la provincia de Santa Fe, a fin de considerar luego, las características de la educación secundaria en la región del departamento Castellanos al cual pertenece la ciudad de Rafaela. Se nombran en estos apartados, las distintas *Orientaciones* que cada institución puede adoptar para construir su perfil de alumno, pero, además, para dar respuesta a las necesidades e intereses del contexto social en la que está inserta; estas son: Arte, Ciencias Naturales, Ciencias sociales y Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo.

Otra noción que se desprende en el análisis e indicadores de investigación es el de "*Proyectos educativos institucionales*" los cuales si bien, se originan en otro contexto de política educativa, signado por la Ley Federal de Educación N° 24.195, del año 1993, siguen siendo un instrumento de gestión y organización institucional muy importante para los fines buscados.

Las escuelas secundarias, en tanto instituciones del Estado, concretan los lineamientos educativos de éste en cada una de las jurisdicciones, mediante proyectos o propuestas desarrolladas a partir del reconocimiento de la realidad de la población de estudiantes que aloja, señalando los objetivos a alcanzar y confeccionando actividades para su realización. En los mismos se incluyen a todos los actores educativos como: directivos, equipos dicentes, estudiantes, familias, personal no docente, así como instituciones externas, entre otros.

Dar PIE (Pensar, Intercambiar, Elegir). Programa nacional de orientación vocacional

El Programa Nacional Dar PIE estuvo destinado a las escuelas secundarias de todo el país, para el acompañamiento a los jóvenes en sus procesos de elección en términos de estudio y trabajo. El mismo se toma de referencia para delinear las coordenadas temporales de la presente investigación, ya que su implementación data del año 2014 a 2016, no obstante, se convirtió en una herramienta disponible para todas aquellas instituciones que la incorporaron en su proyecto pedagógico.

En el marco de las prácticas de orientación vocacional, en el año 2014, el Ministerio de Educación de la Nación implementó como política pública nacional el Programa "Dar PIE (pensar, intercambiar, elegir)", en base a trabajos anteriores de Imágenes Ocupacionales desarrollados por Rascovan (1993, 2006), para ser implementado en todas las escuelas secundarias del territorio nacional.

El mismo se desarrolló en tres acciones concretas: a) una propuesta de capacitación a docentes y profesionales de los equipos de orientación de las escuelas, a través del curso virtual titulado "Orientación vocacional en la escuela secundaria", enmarcado en otras de las políticas públicas desarrolladas por el Ministerio, el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela" con el objetivo de explicitar el posicionamiento y el modo de pensar la orientación vocacional, así como brindar las pautas para la utilización del recurso; b) un sitio web donde se ubican diferentes recursos para el trabajo en torno a la orientación vocacional con jóvenes; y c) el programa informático Dar PIE (pensar, intercambiar, elegir), pro-

piamente dicho, disponible y accesible para todos a través del Programa Conectar Igualdad, también política pública del Ministerio de Educación de la Nación o desde la página web de tal organismo.

Indagación de campo. Datos obtenidos

La población total de la investigación la constituyen seis escuelas secundarias que respondieron a la entrevista semiestructurada aplicada a personal directivo de las mismas, por plataforma virtual dada la situación de pandemia del año 2020.

Las propuestas identificadas en la gestión institucional que se refieren -directa e indirectamente- a la promoción de procesos de elección personal en términos de estudio y trabajo, poseen las siguientes características:

- Se sostienen con mayor fuerza y continuidad en el tiempo, aquellas referidas a proyectos escolares de formación integral y no específicamente dirigidas a los procesos de elección personal en términos de estudio y trabajo.
- Se enmarcan las propuestas dirigidas al mundo del estudio y trabajo dentro del espacio curricular Orientación en Contextos Laborales, destinado a estudiantes del último año. Perdiendo fuerza en esta propuesta curricular la posibilidad de trabajar sobre el conocimiento de sí mismo pues depende del perfil docente, su formación disciplinar y la orientación pedagógica en referencia.
- Ganan mayor continuidad y organización, aquellas propuestas generadas desde la función del psicopedagogo, psicólogo, asesor pedagógico o profesor en ciencias de la educación, como instancias grupales e individuales; obligatorias o voluntarias; dentro de la institución o en relación a otras instituciones que pueden realizar el abordaje de los procesos de elección personal en términos de estudio y trabajo, bajo el nombre: orientación vocacional.
- Se evidencian dificultades para experiencias similares a pasantías laborales, y se reemplazan en algunos casos, por simulación empresarial o creación de escenarios ocupacionales dentro de la misma institución y referidas a una orientación en particular. O bien, se generan experiencias de visita en jornadas reducidas para conocer los distintos ámbitos laborales, pero son acciones aisladas, no sostenidas en el tiempo.

- Se evidencia la participación y relación con casas de estudio superiores, que ofertan distintas actividades dirigidas a la elección predominantemente en términos de estudio. Expo carreras; clases abiertas; paneles de profesionales; prácticas profesionalizantes de estudiantes avanzados; talleres de orientación vocacional.
- Falta de conocimiento, capacitación y acceso al programa DAR PIE. Sea por instancias de formación docente, o por el acceso a programas nacionales como Conectar Igualdad, ninguna institución conoce ni administró en los últimos seis años para con sus estudiantes el programa DAR PIE, destinado al abordaje específico y con recursos pedagógicos e informáticos diseñados para promover procesos de elección personal en términos de estudio y trabajo.

Primeras conclusiones

Una primera diferenciación en el modo en que las propuestas institucionales pueden ganar mayor fuerza, perspectiva, continuidad y calidad en su presentación es: distinguir en propuestas institucionales y propuestas sostenidas institucionalmente.

Aquellas propuestas con identidad y fuerza institucional, poseen mayor tiempo, recursos y gestión que convoca y provoca la participación de más actores escolares y sociales; plantea objetivos comunes; se articula directamente al perfil de estudiante (y egresados) perseguido.

Enriquece dicha caracterización, que aquellas experiencias donde el estudiante ejerce un rol protagónico, implican necesariamente actos de elección, de asunción de roles, funciones, tareas, de responsabilización, coordinación de diversos puntos de vista y sostenimiento de los objetivos personales en un proyecto conjunto. Experiencias que sin dudas son prototípicas de aquellas configuraciones futuras en términos de ocupaciones, trabajos y el ejercicio de profesiones.

Debilidad de las propuestas identificadas:

- Reducción a un solo espacio. Sea curricular o profesional. Reduce también las posibilidades y la calidad de la propuesta. La contingencia de las actividades, de la profundización de las temáticas, del material, de los recursos y los insumos destinados a ello.
- Dependencia de las ofertas académicas o actividades organizadas y llevadas a cabo por instituciones externas a las escuelas secundarias. Lo

cual no posibilita el involucramiento institucional para la organización y ejecución de las propuestas en las cuales se participa.

Se plantea la posibilidad de profundizar en el nivel secundario la pertinencia del trabajo sobre los proyectos personales de elección como propuestas institucionales y no sólo, actividades sostenidas o habilitadas institucionalmente. Esto otorgaría mayor fuerza, implicancia de los actores escolares, sostenimiento de actividades en el tiempo, organización de recursos humanos y materiales para su realización, mayor comunicación y cercanía con las casas de estudio superiores y una retroalimentación de los intereses de cada institución.

Por lo anteriormente planteado, una pretensión e incumbencia propia de esta investigación, es la posibilidad de generar convenios interinstitucionales e intersectoriales que permitan la puesta en marcha de actividades formales, sistemáticas y sostenidas en el tiempo, referidas a la promoción de proyectos personales de elección en término de estudio y trabajo con los estudiantes del nivel secundario de la ciudad de Rafaela.

Bibliografía

Ley de Educación Nacional N° 26206, Boletín Oficial de la República Argentina, año CXIV, número 31062, 28 de diciembre de 2006.

Ministerio de Educación de la Nación (2014): *Dar Pie. Pensar, intercambiar, elegir. Manual para docentes,* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Rascovan, Sergio (2005): *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica,* Buenos Aires, Paidós.

--- (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante,* Buenos Aires, Paidós.

Real Academia Española. (s/f). Elegir. *En Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 06 de mayo de 2019, de https://dle.rae.es/elegir

Fraternidad política: recuperar un principio olvidado, como posibilidad de construir una sociedad justa desde la escuela

EMILIANO FALLILONE
emiliano.filosofia@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Enmarcados en la tesis para obtener el Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación por la UNL, abordamos la cuestión de la justicia educativa. En la Ley Nacional de Educación N° 26.206 se afirma la interrelación existente en la educación para con la construcción de una sociedad más justa. Pese a esto hay sobrados ejemplos para graficar que la brecha entre sujetos se sigue profundizando y que las injusticias son transversales a muchos órdenes. Profundizando dicho concepto, proponemos una relectura de la justicia y sus implicancias en lo social: ¿qué rol ocupa la escuela en la construcción de la justicia social? Para comprender dicho concepto se sigue el pensamiento de Jacques Derrida, comprendiendo la justicia como hospitalidad. Sostener dicha mirada implica direccionar la praxis hacia el Otro, descubrir la alteridad que cuestiona a la institución y exige un gesto de acogida (o de indiferencia). Dicho gesto acontece como don, implica gratuidad.

Sin embargo, notamos que la irrupción de un Otro no garantiza necesariamente la acogida, no deviene en hospitalidad, porque no nos interpela o somos indiferentes. Entonces, si el fundamento no reside en el Otro, debe recaer sobre una teoría, una ley, una construcción comunitaria de sentido, ¿pero es suficiente? Proponemos retomar la fraternidad como principio olvidado en la constitución de las modernas democracias, lo cual deviene en la configuración de una hipótesis de investigación y trabajo a profundizar.

Palabras clave: justicia / hospitalidad / escuela / fraternidad

Los hermanos sean unidos, porque esa es la ley primera;
tengan unión verdadera en cualquier tiempo que sea,
porque si entre ellos pelean los devoran los de ajuera.
~ Martín Fierro (José Hernández)

La "crisis del sistema" como oportunidad

Si bien la actual coyuntura, atravesada por la pandemia, pone de relieve la "crisis del sistema educativo", consideramos que dicha dimensión crítica subyace y es "constitutiva" del mismo, ya que a lo largo de la historia daría la sensación de que permanentemente "todo está mal". En nuestras búsquedas, intentamos dar un paso más dejando irrumpir un cuestionamiento vertebral: ¿a la luz de qué se compara para plantear la idea de crisis o atribuir al sistema educativo una serie de (des)calificativos?, ¿cuál es el modelo de un sistema educativo "puro" que sirva como modelo de lo bueno y correcto sobre lo arruinado o erróneo? Evidentemente la respuesta admite algunas respuestas que, en sí mismas, encierran algún tipo de riesgo. El sentido de lo educativo puede ser una construcción comunitaria de sentido, puede ser el fruto de una legislación, puede ser la impostación de un tirano, puede ser el lobby de algún sector con poder acumulado, entre otras posibilidades.

Rastrear los imaginarios sociales o las representaciones con las cuales se juzgan, desde una infinita multiplicidad de posiciones, a las cuestiones educativas, puede ser algo realmente interesante. Sin embargo, detrás del escritorio, detrás de dichas construcciones, por fuera de la academia, irrumpe de forma tajante el grito silencioso de unos pibes silvestres que han aprendido a vivir (¿o a sobrevivir?) por fuera del supuesto sistema educativo formal y obligatorio, el grito de unos sujetos que se hunden junto a las estadísticas descontroladas sobre la pobreza, el grito de unos cuántos que no tienen derecho a soñar porque no gozan de oportunidades ni libertad para dejar volar la creatividad, entre otros, que reflejan una injusticia que cuesta dejar de lado. Esto nos lleva a plantear una serie de inquietudes.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su artículo 3° afirma:

> La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

A partir del mismo, queremos ahondar el vínculo entre la educación como política de Estado y la construcción de una sociedad justa: ¿alcanza con sancionar una ley para que la justicia acontezca?, ¿puede la educación generar una sociedad más justa?, ¿cuál es el rol de la educación en la construcción de la justicia?, ¿la presencia de injusticias cotidianas tiene correlatos con los procesos educativos?, ¿la educación recae solamente sobre la escuela como institución mediadora? Las preguntas irrumpen a medida que uno deja afectarse por estadísticas que muestran la cantidad de niños, adolescentes y jóvenes que coexisten de forma paralela al sistema educativo sin ser parte del mismo, a medida que los rostros y números de la pobreza crecen estrepitosamente, a medida que la escuela como institución se vacía de sentido o se erige como ojo de la tormenta en el imaginario social.

Justicia como hospitalidad y don

Dentro del pensamiento del filósofo francés Jacques Derrida, podemos encontrar una frase que abre camino para abordar la justicia dentro de su obra: *"La déconstruction est la justice"*. Dentro del texto "Fuerza de ley", correspondiente a la producción "tardía" del autor, encontramos la afirmación citada y un esbozo en torno al concepto. Para abordar la justicia, es necesario resaltar que Derrida intenta definirla y diferenciarla del derecho y la ley. En ese sentido afirma:

> (…) el derecho es esencialmente *deconstruible*, ya sea porque está fundado, construido sobre capas textuales interpretables y transformables (y esto es la historia del derecho, la posible y necesaria transformación, o en ocasiones la mejora del derecho), ya sea porque su último fundamento por definición no está fundado (…) La justicia en sí misma, si algo así existe fuera o más allá del derecho, no es deconstruible. Como no lo es la deconstrucción, si algo así existe. *La deconstrucción es la justicia*. (2018: 35).

En la misma obra, el filósofo francés destaca que ninguna justicia irrumpe sin una decisión que dirima algo: "…una "idea de la justicia" infinita, infinita porque es irreductible, irreductible porque es debida al otro; debida al otro, antes de todo contrato, porque ha venido, es la llegada del otro como singularidad siempre otra" (Derrida, 2018: 58). La justicia no puede ser reducida a otro elemento, ya que es debida siempre al otro, no puede quedar fija en el derecho: "Esa justicia, que no es el derecho, es el movimiento mismo de la deconstrucción presente en el derecho y en la historia del derecho, en la historia política y en la historia general" (Derrida, 2018:

58). Por esto, la justicia no puede esperar, debe ser inmediatamente, ya que no depende de un marco teórico que lleva a pensar dicha decisión, sino que, por el contrario, está fuertemente ligada a la urgencia y a la precipitación: "La justicia es lo que no debe esperar. Para decirlo de manera directa, sencilla y breve: una decisión justa es necesaria siempre inmediatamente, enseguida, lo más rápido posible" (Derrida, 2018: 60).

Si la justicia es la acogida al otro o está determinada por el otro, la decisión no puede esperar, es urgente, y esto se convierte en un elemento que permite el cambio o la refundación del derecho y la política: "La justicia, como experiencia de la alteridad absoluta, no es presentable, pero es la ocasión del acontecimiento y la condición de la historia" (Derrida, 2018: 64). La justicia siempre se encontrará desbordada por el porvenir y está siempre latente la posibilidad de un acontecimiento que irrumpa: el Otro. La acogida del otro es la hospitalidad que se expresa por medio de dos leyes. Por un lado, una ley de la hospitalidad incondicional y, por el otro lado, la idea de las leyes de la hospitalidad que la hacen acontecer, que funcionan como condicional:

> (…) *La* ley de la hospitalidad, la ley incondicional de la hospitalidad ilimitada (dar al que llega todo el propio-lugar y su sí mismo, darle su propio, nuestro propio, sin pedirle ni su nombre, ni contrapartida, ni cumplir la menor condición), y por otra parte, *las* leyes de la hospitalidad, esos derechos y esos deberes siempre condicionados y condicionales, tal como los define la tradición grecolatina, incluso judeocristiana, todo el derecho y toda la filosofía del derecho hasta Kant y Hegel en particular, a través de la familia, la sociedad civil y el Estado. (Derrida, 2008: 81).

En el texto "Palabras de acogida", dirigido a Emmanuel Levinas, Derrida afirma que la hospitalidad viene a intentar traducir la atención y la acogida, como palabras que le han precedido:

> La palabra "hospitalidad" viene aquí a traducir, llevar adelante, re-producir, las otras dos palabras que le han precedido, "atención" y "acogida". Una paráfrasis interna, una especie de perífrasis a su vez, una serie de metonimias dicen la hospitalidad, el rostro, la acogida: tensión hacia el otro, intención atenta, atención intencional, sí al otro. La intencionalidad, la atención a la palabra, la acogida del rostro, la hospitalidad, son lo mismo, pero lo mismo en tanto que acogida del otro, allí donde él se sustrae al tema. (Derrida, 1998: 40).

En consonancia, este recibir al otro se propone como sinónimo de la hospitalidad, y encarna una recepción que plantea una desproporción en torno al yo, ya que de dicha diferencia desmesurada proviene la ley de la hospitalidad. La justicia como acogida aparece como un primer gesto hacia el otro y se traduce en receptividad, planteando una disimetría. A partir de esto, es posible afirmar que el otro se presenta como posibilidad de hospitalidad, como demanda de hospitalidad, y a su vez, como criterio ético de hospitalidad. Solo en la medida que se encarnan los gestos de recepción y acogida, la hospitalidad acontece como don, como aquello que excede al cálculo, sin condiciones, gratuitamente.

Intentando trazar algunas relaciones rápidas, se podría inmediatamente decir que la escuela recibe, acoge, "deja entrar" a distintos sujetos. Técnicamente está obligada a hacerlo por imposición de diversas leyes, lo cual dispara algunos cuestionamientos: ¿es posibles que acontezca la hospitalidad desde la mera legalidad?, ¿la ley puede devenir en hospitalidad?, ¿son hospitalarias las escuelas?, ¿se puede ser hospitalario, pero reservarse el derecho de admisión? Sin embargo, hay otras inquietudes que resuenan de especial manera y resultan más urgentes: ¿el rostro del Otro conmueve y despierta hospitalidad en las instituciones educativas formales?, ¿qué implica ser hospitalarios?, ¿es sólo dejar entrar?

Una hipótesis, a modo de conclusión

A la hospitalidad, enmarcada en esta mirada propuesta, consideramos que le falta un "algo más", un fundamento sobre el cual apoyarse, algo que trascienda la idea de teoría o contrato a la cual se circunscribe tradicionalmente la justicia. En la búsqueda de ese "plus", ese "algo más", asistimos en la actualidad a un espectáculo donde el Otro no nos conmueve, no genera reacción. En el contexto de pandemia esto se ha visto recrudecido, como contracara de nuevas formas de solidaridad y compromiso con el otro que irrumpieron. Si el rostro del Otro no perturba, la situación de crisis no incomoda, la realidad no duele y los gritos no se escuchan: ¿qué es posible hacer?

En nuestra tesis no queremos hacer una lectura pesimista de la tensión educación-justicia, sino que intentamos sostener una mirada esperanzada de la condición humana, por lo cual irrumpe la fraternidad como posibilidad de ese "algo más", de sustrato posible y necesario para el acontecer de la justicia social. Consideramos que, si fuese posible construir una sociedad más justa, si fuese posible desencadenar procesos que aseguren una mayor justicia social, dicha posibilidad reside en el

interior de cada sujeto, como reconocimiento del Otro semejante, pero no como un Otro extranjero, ajeno a uno, sino como hermano.

En el intento de llevar a cabo una descripción de aquello que se comprende como fraternidad, según Enrique Del Percio, podemos identificarla con una catacresis, ya que *"…es la figura retórica que consiste en designar una cosa para la que se carece de nombre, usando el nombre de otra"* (2014: 44). Esta relación pone de manifiesto el carácter retórico que posee la fraternidad, que no se agota en la hermandad fundada por un padre o una madre en común, sino que intenta poner de manifiesto que, si todos somos hermanos y hermanas, no hay padre ni madre:

> Al plantear que somos todos hermanos y hermanas nos recuerda que no hay padre; que la ley no es algo dado por alguien superior, sino que somos nosotros los que le damos vigencia, ya sea proponiéndola, elaborándola o acatándola; que las instituciones – en el sentido más amplio del término – son creaciones nuestras y no realidades subsistentes. Pero a la vez nos recuerda el carácter conflictivo de las relaciones sociales y, por ende, nos habla también de la importancia de contar con instituciones, teniendo en cuenta que las instituciones existen para las personas y no las personas para las instituciones. (Del Percio, 2014: 47).

Habría dos posibilidades. 1) Concebir la fraternidad como un fin a alcanzar, lo cual nos llevaría a tomarla en un sentido ético, o 2) abordarla como inicio de la vida social, lo cual la convierte en una categoría política. En el campo político, la fraternidad se ha banalizado como categoría, en cuanto afirma la hermandad originaria de todos los sujetos. La tríada igualdad, libertad y fraternidad animó la Revolución Francesa, insertando estos conceptos en la modernidad. Mientras los dos primeros han tenido una gran evolución, reconociendo la importancia dentro de las democracias como categorías políticas, la fraternidad ha sido relegada o desatendida. Creemos que, recuperando la noción de fraternidad como categoría política, el lazo de hermandad, de filiación que empuja hacia el Otro, puede haber posibilidades de encarnar aquello que moralmente pareciera correcto, pero que no acontece a pesar de ser sancionado mediante leyes, a pesar de ser socialmente aceptado e históricamente proclamado.

A partir de lo expuesto, sostenemos, a modo de hipótesis, que la fraternidad es condición necesaria para la construcción de la justicia social, siendo la escuela como *paideia* una institución privilegiada para crear – recrear un proyecto social de autonomía anclado en la fraternidad, provocando la irrupción de una categoría política capaz de permear las instituciones públicas y la sociedad toda. El privilegio

que goza la escuela refiere a la obligatoriedad que la atraviesa, al tiempo de las trayectorias vitales que los sujetos le dedican, al carácter público que encierra, entre otros motivos que le permiten constituirse como institución "formadora" de la ciudadanía. Asumiendo la dimensión constitutiva del conflicto que implica la fraternidad, la escuela puede ser una institución constructora de sentido, que devuelva lo fraterno a la cotidianeidad, que permita el acontecer de la hospitalidad, no como obligatoriedad, sino como don, como reconocimiento inmediato del otro como hermano. De allí, quizás pueda devenir aquello que añoramos e identificamos como justicia social.

Bibliografía

Del Percio, Enrique (2014): *Ineludible fraternidad. Conflicto, poder y deseo.* Buenos Aires, Ediciones CICCUS.

Derrida, Jacques (1998): *Adiós a Emmanuel Levinas*, Madrid, Trotta.

——— (2018): *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*, trad. de Adolfo Barberá y Patricio Peñalver Gómez, Madrid, Tecnos.

Derrida, Jacques y Dufourmantelle, Anne (2008): *La hospitalidad*, trad. de Mirta Segoviano, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

La interdisciplina en la formación inicial y continua de los profesores de nivel primario: contribuciones desde un proyecto de extensión

OSCAR LOSSIO
olossio@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARÍA SILVINA REYES
mariasilvinareyes@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MAGALI FREYRE
magali.freyre@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Socializamos el proceso de construcción y los primeros avances del Proyecto de extensión de Interés Institucional (PEIS) "Promoción de la interdisciplina en la escuela primaria", que desarrollamos desde la FHUC-UNL y en el marco del programa de extensión "Educación y Sociedad: Hacia una mayor inclusión educativa" de la UNL. Contamos con una amplia trayectoria en la construcción de vínculos con docentes del nivel primario quienes nos han manifestado, en distintas instancias, sus demandas de formación en diferentes áreas en las que se organiza la estructura curricular de la escuela, y nos expresaron las dificultades para enfrentar la concreción de propuestas interdisciplinarias que son solicitadas -en los últimos años- desde las gestiones educativas provinciales y de las instituciones escolares. Para responder a esas demandas, tanto desde la formación inicial como en la continua de los docentes, construimos el proyecto en conjunto con un grupo de profesores del Instituto Superior de Profesorado N° 8 "Alte. Brown".

Ante el contexto de pandemia por coronavirus SARS-CoV-2, los proyectos que se presentaron en 2019 a la convocatoria realizada por la UNL, recién pudieron dar inicio en abril de 2021. Hasta el momento, en los primeros meses de trabajo, hemos desarrolla-

do reuniones de intercambio con docentes de los espacios curriculares “Ateneos” y “Taller de Práctica IV” del Instituto Superior mencionado, que han dado lugar a la construcción conjunta de propuestas de enseñanza interdisciplinarias. A su vez, éstas han sido abordadas, con la modalidad taller, con los estudiantes de dichos espacios curriculares.

Palabras clave: Interdisciplina / Formación docente / Escuela primaria

A modo de introducción: sobre la construcción del proyecto

Los integrantes del equipo extensionista tenemos antecedentes variados de trabajo de formación docente inicial y continua; de proyectos y acciones de extensión en torno a la enseñanza de diversas áreas y disciplinas en la escuela primaria; y, también, de propuestas de investigación y de integralidad de funciones para ese nivel educativo.

Todos esos antecedentes han dado cuenta de la necesidad que manifiestan los docentes en ejercicio y los estudiantes de profesorados del nivel primario de profundizar sus formaciones en las diferentes áreas y disciplinas en las que se organiza la estructura curricular de la escuela, dado que sólo han abordado en dos o tres espacios curriculares cada uno de los complejos campos de las ciencias sociales, las naturales, la matemática y las letras. Esta limitación en la formación sobre los contenidos de las áreas conlleva al mismo tiempo, a la dificultad de la concreción de propuestas interdisciplinarias de enseñanza.

Esta misma preocupación por la formación de los docentes y futuros docentes en los contenidos de las diferentes áreas y para la concreción de propuestas interdisciplinarias nos fue manifestada por un grupo de profesores que participan en la formación inicial del profesorado de nivel primario en el Instituto Superior N° 8 “Alte. Brown”. Se desempeñan en los espacios curriculares “Ateneos” y “Taller de Práctica IV”, que se integran con docentes de distintas disciplinas y que buscan trabajar junto a sus estudiantes y a los docentes co-formadores de las escuelas asociadas, en la integración interdisciplinaria de contenidos.

Precisamente, fue en respuesta a esta demanda y ante la situación problemática identificada, que docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias integrantes del Programa “Educación y Sociedad. Hacia una mayor inclusión educativa” de la UNL, junto a los docentes del ISP Nº 8, construimos y presentamos el proyecto de extensión de Interés Institucional (PEIS) “Promoción de la interdisciplina en la escuela primaria” en el año 2019, ante una convocatoria de la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral.

Señalamos que durante todo el año 2019, mantuvimos algunas reuniones con dichos docentes y desarrollamos talleres con perspectiva interdisciplinaria para los estudiantes de los espacios curriculares previamente mencionados. Esto, sin dudas, fue un indicio de la motivación ya existente para el trabajo conjunto y de la factibilidad para el desarrollo del proyecto.

Definimos como objetivos principales del proyecto: Promover la construcción colaborativa, la implementación y la socialización de propuestas interdisciplinarias

e innovadoras para la escuela primaria; Generar un espacio de desarrollo profesional docente de profesores del ISP N° 8 y de escuelas primarias, y de formación inicial de estudiantes de nivel primario, en torno a la formación de contenidos de las diferentes áreas, disciplinas y de integración interdisciplinaria; Socializar las experiencias de los participantes del proyecto y sus producciones mediante jornadas de divulgación, talleres y artículos académicos y de divulgación.

Buscamos con este tipo de acciones propiciar la articulación de la UNL con docentes y estudiantes de Institutos superiores de formación docente y con escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe, un vínculo que consideramos necesario establecer para reflexionar y aportar a los diferentes niveles del sistema educativo.

La irrupción que causó la pandemia por coronavirus SARS-CoV-2 modificó la vida cotidiana de todos y repercutió también en los ámbitos laborales. Los espacios educativos se vieron interpelados y en 2020 los esfuerzos se volcaron a la virtualización de la enseñanza. A su vez, en la UNL se suspendieron temporariamente las acciones de extensión. Todo ello, produjo que la aprobación de los proyectos se realice a fines de 2020 y que se establezca que podían comenzar en abril de 2021.

Entonces reestablecimos contacto con los docentes del ISP N° 8 para dialogar sobre la posibilidad de iniciar nuestro proyecto en la modalidad virtual, evaluar su factibilidad y ratificar las motivaciones para el trabajo conjunto. Dado las respuestas positivas de la mayoría de los profesores, decidimos comenzar a partir de reuniones de intercambio y discusión, en vistas a la preparación de propuestas interdisciplinarias de enseñanza para los estudiantes del Instituto, que describiremos en el próximo apartado.

Recuperamos para finalizar esta sección a Torres Santomé (1998) cuando expresa que pensar en propuestas interdisciplinarias a partir de un currículum integrado se convierte en una eficaz estrategia, capaz de agrupar una amplia variedad de prácticas educativas que se desarrollan en las aulas. Sostiene que es un ejemplo significativo del interés por analizar la forma más apropiada de contribuir a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, dado que cuanto mayor bagaje de saberes propios de otras disciplinas se puedan poner en interacción, más amplitud se alcanzará en el análisis de una determinada problemática. Asimismo, es necesario reflexionar acerca de que los diferentes componentes del mundo están relacionados y que las distintas dimensiones en que se pueden descomponer analíticamente ya sean culturales, económicas, políticas, científico tecnológicas, entre otras, son interdependientes y ninguna puede ser abordada al margen de los demás.

Primeras acciones en el contexto de pandemia

Desde la concepción de la universidad reformista, se considera a la extensión como una de las tres funciones sustantivas que, en conjunto con la docencia y la investigación, componen los pilares básicos en los que se asienta el modelo universitario presente en la mayoría de los países de América Latina (Abeledo y Menéndez, 2018).

La extensión universitaria es entendida como la cooperación interactiva entre los universitarios y otros actores sociales quienes, combinando los diversos saberes y en una labor conjunta, pueden contribuir a la apropiación social del conocimiento y propiciar de esta manera la democratización del saber. En este sentido, consideramos que las prácticas extensionistas constituyen una experiencia valiosa porque "hacer extensión" implica siempre construir con el otro. En esta construcción colectiva aparecen nuevos tiempos, espacios y sujetos (Castro y Oyarbide, 2015).

En consonancia con lo expuesto anteriormente, las primeras acciones del proyecto estuvieron destinadas a propiciar encuentros virtuales (vía plataforma Zoom), con los profesores de los espacios curriculares "Ateneo" y "Taller de Práctica" del ISP N° 8. En tal sentido, Maggio (2021) destaca la posibilidad que nos brindan a los docentes los encuentros sincrónicos a través de plataformas de este tipo, ya que posibilita que estemos conectados y nos reunamos para trabajar en equipo con mayor facilidad, en algunos casos, que antes de la pandemia.

En el marco de dichos encuentros, se retomó el trabajo realizado durante el año 2019, se consultaron y analizaron nuevamente los documentos regulatorios oficiales propuestos para la educación primaria, se plantearon perspectivas de enseñanza y aprendizaje de cada disciplina, se indagó acerca de bibliografía relacionada y se continuó con la reflexión acerca de distintas problemáticas inherentes a diferentes niveles del sistema educativo. El hecho de abordar estas cuestiones resultó fundamental, por un lado, para la construcción de un encuadre de trabajo, y por otro, dado que como afirma Revel Chion: *"La inclusión de instancias de integración de contenidos está, al menos en parte, determinada por las concepciones de ciencia y las finalidades que los profesores le reconocen a la educación científica"* (2013: 24). A su vez, se seleccionaron problemáticas específicas para ser abordadas en la escuela primaria desde una perspectiva interdisciplinar y se diseñaron talleres destinados a que los estudiantes del profesorado de nivel primario trabajen sobre ellas. Estos talleres amalgamaron, por un lado, contenidos de Ciencias Naturales y Matemática y, por otro, contenidos de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana. Los talleres fueron implementados en estos primeros meses de ejecución del

proyecto a través de la plataforma Zoom. Los participantes fueron los futuros profesores de educación primaria que cursan las materias ya mencionadas.

Reflexiones finales

Analizando las acciones desarrolladas dentro del proyecto resulta destacable, por un lado, la riqueza que aportan las propuestas interdisciplinarias para el aula de la escuela primaria. Por otro lado, como acción de extensión, es indispensable que nos cuestionemos acerca del lugar que tienen los participantes en cada práctica y cómo se los percibe, desde la alteridad y la empatía, teniendo en cuenta el diálogo como base de los vínculos que se establecen (Abeledo y Menéndez, 2018). Como respuesta a esto, los vínculos que se generaron en la experiencia de trabajo con el equipo docente del Instituto Superior se basan en el diálogo, ya que se propiciaron y propician instancias de entendimiento y acuerdos mutuos, que promueven procesos de apropiación social de conocimientos y constituyen espacios para la creación de nuevos conocimientos. Particularmente, las contribuciones de los docentes del Instituto Superior acerca de los contenidos de las distintas disciplinas, a desarrollar en la escuela primaria, son valiosas y recuperan sus experiencias en las cátedras que tienen a cargo, que incluyen la vinculación directa con las escuelas a la que sus estudiantes asisten como practicantes. Por otra parte, los estudiantes del Instituto Superior han participado de los talleres con mucho entusiasmo y dedicación. Realizaron las actividades propuestas, identificaron contenidos abordados en cada taller según el año de la escuela primaria en el que podrían enseñar, expresaron otras áreas desde las que podrían ser abordadas las problemáticas de los talleres y reflexionaron sobre los aportes que ese tipo de propuestas interdisciplinarias realizan a sus procesos de formación como docentes.

Por todo lo expuesto, el proceso de construcción del proyecto y los avances que se dieron hasta el momento representan un ejemplo de acciones en las que la Universidad Nacional del Litoral se articula con docentes y alumnos de un Instituto Superior de formación docente y de escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe. La puesta en práctica de las actividades realizadas y la reflexión sobre las mismas brinda, sin dudas, valiosos aportes a diferentes niveles del sistema educativo. En tal sentido, subrayamos que también nos enriquece a los profesores universitarios, en contenidos y experiencias que recuperamos para las asignaturas que tenemos a cargo, para la producción académica y para nuevas propuestas de extensión.

Bibliografía

Abeledo, Carlos y Menéndez, Gustavo (2018): Integración extensión e investigación: ¿otra manera de construir conocimientos? Enfoques, políticas y prácticas desde la Universidad. Nacional del Litoral. *Revista +E*. 9, 96-110.

Castro, Jorge y Oyarbide, Fabricio (Comps.) (2015): *Los caminos de la extensión en la universidad argentina*. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.

Maggio, Mariana (2021): *Educación en Pandemia*. Buenos Aires, Paidós

Revel Chion, Andrea (2013): La interdisciplina, entendida como estrategia metodológica de integración de contenidos. *Ciencias Sociales y Educación*, v. 2, n. 4, p.21-40, Medellín.

Torres Santomé, Jurjo (1998): *Las razones del curriculum integrado*. Madrid, Morata.

Criterios y abordajes de los textos literarios en el jardín “Alfonsina Storni” de la ciudad de Vera

MARIANELA MARCÓN
roxi_maria43@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ANDREA FERNÁNDEZ
andferdz5@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La intención de este trabajo de investigación fue indagar el lugar que se le otorga a los textos literarios en el Jardín de Infantes N° 8208 “Alfonsina Storni”, cómo y con qué propósitos las docentes se los presentan a sus alumnos. Para ello, se puso en diálogo los saberes que las mismas han ido construyendo durante su experiencia profesional, las propuestas que se realizan a los alumnos en relación a los Textos Literarios, su recorrido lector y la influencia de éste en su práctica docente.

El propósito fue brindar a los docentes la posibilidad de desarrollar otra mirada respecto a su práctica pedagógica con textos literarios. Que puedan vislumbrar lo relevante de contar con un espacio y tiempo en la institución para contactar a los niños/as con la literatura, estimulando la lectura de diferentes textos literarios, la escucha, la curiosidad, el deseo de habitar otros mundos, reivindicando el lugar de éstos en el jardín, en su vida visibilizando la posibilidad de convertir y convertirse en lector/es potenciales de diferentes Textos Literarios.

Desde los aportes bibliográficos se rastrearon tradiciones y propuestas históricas y actuales, así como la constitución del sujeto pedagógico en relación a los Textos Literarios.

Palabras clave: Textos literarios / Géneros Literarios / Escuela

Introducción

El presente trabajo final pretende ofrecer un marco conceptual para justificar la pertinencia de la formación del lector como un proceso que se inicia desde el comienzo de la vida en la familia, y que luego involucra diversas instancias y agentes educativos en la vida escolar.

Descripción de la institución seleccionada y de la situación problemática

El Jardín N° 8208 "Alfonsina Storni" se encuentra ubicado en la ciudad de Vera, al norte de la provincia de Santa Fe. Específicamente en la calle Allende Lezama 1665. Dicho jardín cuenta con una biblioteca ambulante que recorre las salas del establecimiento, pero es muy poco utilizada por los alumnos y docentes. La biblioteca de dicha institución cuenta con variedad de textos literarios: desde los más clásicos hasta los libros-álbum y algunos libros-objeto. Algunos se encuentran en buenas condiciones y en otros casos es necesario sustituirlos porque están dañados y/o rotos.

Por otro lado, para la selección de los mismos, se tendrá en cuenta qué criterios despliegan las docentes en sus prácticas con textos literarios, es decir, si eligen textos literarios como cuentos tradicionales, libros-objetos, libros-álbum, poesías, adivinanzas, entre otros y la forma en la cual son presentados y/o abordados con los alumnos en la sala.

Problemática a abordar: ¿Cuáles son los criterios con los cuáles los docentes abordan los Textos literarios en el Jardín "Alfonsina Storni" de la ciudad de Vera?

Objetivos generales:

- Conocer y reflexionar con qué criterios los docentes abordan sus prácticas con textos literarios en el Jardín a los fines de desarrollar un aporte a la institución.

Objetivos específicos:

- Indagar de qué modo trabajan los textos literarios en las salas para enriquecer y/o favorecer su forma de abordaje en las mismas.

- Conocer los tipos de textos literarios que se les presenta a los niños y niñas en las salas.
- Analizar la información obtenida sobre los criterios de abordaje que le ofrecen a los niños y niñas.
- Relevar las reflexiones de los docentes en relación a los aprendizajes que promueven en sus propuestas.

Marco teórico

Para el desarrollo del marco teórico de referencia es imprescindible el abordaje de ejes de teorización que dan fundamento a la postura sobre la problemática que se delimitará como objeto de estudio del trabajo.

Dichos ejes de análisis son:

1. Literatura y Escuela.
2. ¿Qué son los Textos Literarios? Géneros literarios.
3. ¿De qué se trata la Literatura? ¿Y por qué es importante saberlo? Algunas cuestiones en torno al Canon. Literatura Infantil de menor a mayor.
4. La otra lectura: La ilustración en los libros para niños.

1) Literatura y Escuela

Podríamos decir que la inclusión de la literatura infantil en la escuela supone una modificación en las prácticas de lectura en tanto que sea un texto identificable, citable, con autor reconocible y que funcione a partir de una propuesta estética determinada; se podría hablar, en este sentido, del pasaje de una literatura *ad hoc,* generada específicamente para la escuela e incluida en manuales, libros de lectura o antologías de uso escolar, a una literatura de autor, en principio extraescolar, que lucha -no sin contradicciones- por preservar su carácter autónomo (Alvarado, 2001: 4).

2) ¿Qué son los textos Literarios? Géneros literarios

Los textos Literarios son manifestaciones artísticas en donde el peculiar trabajo con el lenguaje posibilita una interesante gama de procesos que comprometen el pensamiento, la reflexión, las emociones y sensaciones, y la imaginación. (Ortiz y Zaina, 2016: 17)

> Un texto literario implica la Plurisignificación, es decir, que el sentido de un Texto Literario se construye por la interacción de quien lo lee o escucha como es el caso de los niños de educación inicial. (Ortiz y Zaina, 2016: 17).

> El placer del texto sería irreductible a su funcionamiento gramatical, como el placer del cuerpo es irreductible a la necesidad fisiológica. (Barthes, 1973: 3).

Es por ello, que entran en juego la imaginación, la sensibilidad y la reflexión crítica, potenciadas por el trabajo con el lenguaje que el texto literario exhibe y que lo hace sugerente, flexible, múltiple. Queda claro que esto invalida el concepto de "mensaje", completamente reductor de la riqueza que un texto literario supone.

3) ¿De qué se trata la Literatura? ¿Y por qué es importante Saberlo?

Algunas cuestiones en torno al Canon. Literatura Infantil de menor a mayor.

> La Literatura es el resplandor de una revolución permanente del lenguaje, como aventuraba R. Barthes, en ninguna otra parte se la percibirá más alumbrante que en los textos para niños. En rigor, la literatura infantil contiene los textos más reveladores y expuestos como resultado del cruce de ideas y de una lengua que las pone en escena (Díaz Rönner, 2001: 133).

La premisa refiere a la centralidad del planteamiento de Díaz Rönner, sustentado en la noción de intrusiones. El concepto remite a las perturbaciones de disciplinas como la psicología, la psicología evolutiva, la pedagogía, la didáctica, la ética, la moral en el tratamiento de lo literario infantil.

4) La otra lectura: La ilustración en los libros para niños:

> La educación literaria tiene como base el encuentro de los lectores y los textos." La lectura literaria puede producirse en diversos tipos de actividades escolares, agrupadas en lo que se podría decir "ámbitos" o "espacios" de lectura, cada uno responde principalmente a uno u otro de los objetivos educativos. Diferenciarlas les otorga una entidad propia que favorece que sean "pensadas" como tales y, en consecuencia, articuladas y

organizadas en la escuela de manera previa a la programación concreta de los cursos. (Colomer, 2008: 5)

Aspecto metodológico

El trabajo de campo se llevó a cabo con un diseño cualitativo de tipo descriptivo, este tipo de diseño persigue la obtención de un panorama más preciso del problema a investigar.

Por otro lado, los *Sujetos* fueron los docentes, directivos de la institución. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos: entrevistas semi-estructuradas y el análisis de documentos institucionales para las salas, focalizando en aquellas relacionadas a la selección y abordaje de los textos literarios en el Jardín.

Para el análisis de los datos, a sabiendas de que una investigación no incluye verdades finales ni cierran el proceso de indagación, sino que abre el panorama para una reflexión, desde el planteo de Achilli (2005), la técnica llamada "Reconstrucción" que implica armar o reconstruir redes de relaciones utilizando gran cantidad de materiales recogidos de las diferentes entrevistas y los documentos institucionales.

La selección de las docentes entrevistadas fue intencional, para garantizar que surgieran diversos puntos de vista y recorridos tantos personales como de formación, con el propósito de indagar en cada una de ellas el corpus literario ofrecido en las salas de la institución y los criterios que ponen en juego al momento de seleccionar los textos literarios. Las preguntas realizadas fueron de carácter abierto, tuvieron la intención de estimular un relato profundo, descriptivo, realizando un análisis focalizado en las salas del jardín.

Proyecto institucional: "la importancia de los textos literarios en el jardín de infantes: una mirada crítica y reflexiva"

Duración: todo el año.

Objetivos:

- Promover la importancia de los textos literarios y el contacto con el libro para que puedan transmitirlo a los niños y a la comunidad.

- Brindar a los docentes y niños/as del Jardín de Infantes "Alfonsina Storni", oportunidades de acercamiento y disfrute de obras de literatura infantil, a través de actividades, enriqueciendo el lenguaje hablado y la imaginación.
- Orientar al personal docente acerca de las estrategias para disfrutar de la lectura placentera para los pequeños/as y para ellas; partiendo de sus intereses, necesidades, contribuya a dar rienda suelta a la fantasía, imaginación y creatividad.
- Propiciar espacios de crítica y reflexión en las prácticas de lectura con las docentes y con los niños en la convivencia diaria.

Cursos de acción

-De los actores institucionales:

- Generar espacios de encuentros para la reflexión del proyecto institucional y la elaboración de planificaciones áulicas que respondan a la formación y puesta en marcha de prácticas literarias.
- Realizar acuerdos de trabajo para la revalorización de la lengua literaria y estrategias de producción de texto.
- Convocar a especialistas para realizar jornadas de perfeccionamiento para tratar temas relacionados a los textos literarios.
- Realizar obras de teatro y de títeres para las demás docentes de la institución y los alumnos.

-Con las familias:

- Fomentar la participación en talleres y juegos para promover el uso de los textos literarios como actividades placenteras e incentivar la práctica literaria.

-Con los niños:

En relación a la reactivación de la biblioteca ambulante en las salas y en el jardín:

- Revisar el inventario de los libros para conocer los existentes, dando de baja o de entrada a material nuevo según corresponda teniendo en cuenta su estado.
- Ordenar los libros según características: colecciones, enciclopedias, tapas y hojas duras, autores, diferentes temas, etc.

- Acordar con el personal docente, directivos y niños/as pautas para el mantenimiento del orden, del espacio y el material.
- Colocar reglamentos en los espacios para ingresar y permanecer en cualquier biblioteca que ayudan al buen desarrollo de la actividad y que deben comenzar a explicarse e interiorizarse desde niños
- Observar y escuchar diferentes tipos de textos literarios.
- Producir un libro-álbum: texto, ilustraciones, tapas, etc.
- Crear una antología literaria con cuentos, poemas, canciones, etc.
- trabajar en simultáneo con las docentes de las secciones para crear situaciones de narraciones, poesías, dramatizaciones, lectura de libros-objetos, libros-álbum, entre otros, rescatando la fantasía e imaginación en los mismos.
- Cronograma orientador de actividades a desarrollarse durante el año:

Libros–álbum / libros-objeto: cada niño/a acercará a su hogar un libro para compartir y disfrutar en familia. Cada semana, todas las salas de un turno, contarán con una serie de libros para que los niños puedan elegir uno y llevarlo a su casa.

- Talleres literarios: Cada docente, elegirá una obra literaria para narrar o leer, propuesto con anticipación por las coordinadoras de la biblioteca ambulante para que cada docente pueda elegir el sector que ambientará para recibir a los niños.
- Dramatizaciones.
- Jornadas de perfeccionamiento.
- Cierre: puesta en escena de lo realizado a partir de una obra de teatro elegido por los pequeños/as de la institución y las docentes, incluyendo los recursos utilizados en el proyecto durante todo el año.

Recursos:

- Humanos: Directivos, docentes, familias y niños.
- Materiales: los necesarios para que proyecto se pueda llevar a cabo de la mejor manera posible: bibliografía, materiales de consulta, diferentes textos literarios.

- Criterios de evaluación:
    - Grado de participación de los actores involucrados en el diseño y ejecución del proyecto.
    - Grado de cumplimiento de las acciones en los tiempos estipulados.

- ¿Se despertó interés y placer por los textos literarios revalorizando la importancia de la Literatura en las planificaciones, propuesta de actividades, recursos, tiempos, espacios y evaluaciones?
- Reflexión y crítica en el grupo de docentes respecto a los textos literarios en su tarea diaria.

Este proyecto es un aporte a la institución ya que por ello se retoman muchos aspectos e información desarrollados en capítulos previos de este trabajo final.

Conclusión

Este trabajo de investigación está centralizado en el Jardín de Infantes Nº 8208 "Alfonsina Storni" de la ciudad de Vera. Fue llevada a cabo en base a entrevistas a determinadas docentes de la institución, al relevamiento realizado en diversas fuentes institucionales como: Proyectos institucionales, planificaciones propuestas pedagógicas, literarias, proyectos para la sala. Luego, se sistematizó la información a la luz de bibliografía seleccionada, en referencia al tema de investigación, con autores que enmarcaron teóricamente este trabajo.

Revisando las prácticas pedagógicas a partir de los dichos de las docentes, en las entrevistas realizadas, se analizó que las propuestas con textos literarios que ofrecen a sus alumnos/as se planifican en las unidades didácticas, proyectos áulicos o institucionales. Eligen preferentemente historias cortas. Si no lo son y lo creen conveniente improvisan una a partir de las imágenes que ofrece el libro. Otros aspectos tenidos en cuenta por las docentes del jardín a la hora de elegir textos literarios, son la edad de los niños o que deje alguna enseñanza, como por ejemplo valores, o que promueva actitudes positivas.

Con este trabajo se pretende que los docentes puedan familiarizarse con la literatura, sientan inquietud por conocer el sentido de su enseñanza en el jardín de infantes, llevando así a las docentes y directivos a reflexionar colectiva e individualmente sobre su propia práctica con textos literarios en las salas.

Bibliografía

Achilli, Elena (2005): Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio, Laborde Editor, Rosario, Argentina.

Barthes, Roland (1973): El Placer del Texto. Siglo XXI editores, México**.**

Colomer, Teresa (2008): "La constitución de acervos", en Bonilla, E.; D. Goldin, R. Salaberría (coords.). Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento. México, Océano.

Díaz Rönner, María Adelia (2001): Cara y cruz de la literatura infantil. Buenos Aires, Colección Relecturas.

Ortiz, Beatriz y Zaina, Alicia (2016): Literatura en el Jardín de Infantes. Criterios y propuestas para la acción. Homo Sapiens Ediciones, Rosario.

Hacia la alfabetización ambiental en las escuelas primarias: la Ley de Educación Ambiental Integral Nº27.621

MARÍA VIRGINIA MAS
virmas12@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Ante la actual crisis ambiental resulta urgente contar con prácticas educativas y políticas públicas que promuevan la alfabetización ambiental de la población, es decir, su formación como ciudadanos críticos, activos en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales. En el marco de esta preocupación, en esta presentación se expone parte del desarrollo de una tesis de doctorado en la que se estudian políticas públicas y se registran prácticas de educación ambiental desarrolladas en escuelas primarias del Departamento San Gerónimo de la Provincia de Santa Fe. Se hace hincapié en la reciente sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral y en los primeros análisis de las observaciones y entrevistas realizadas.

Palabras clave: alfabetización ambiental / educación primaria / Ley de Educación Ambiental Integral

Introducción

La crisis ambiental actual es innegable. Considerando al ambiente como la población humana con elementos sociales, el entorno geográfico con sus elementos naturales y las infinitas interacciones entre ambos en un espacio y tiempo determinados (Tréllez Solís, 2006), numerosos son los problemas que este sufre y todos ellos ponen en alto riesgo la efectivización de los derechos humanos de todas las personas que habitan el planeta Tierra. Esto evidencia la urgente necesidad de trabajar en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sustentable y, para ello, se requiere de reformas políticas, económicas, vitales, educativas (Morin, 2011).

Entonces, la educación es una de las vías para la metamorfosis necesaria (Morin, 2011) y, en este sentido, la escuela primaria tiene un lugar privilegiado en la formación de una población capaz de reconocer las problemáticas ambientales, tomar decisiones basadas en información confiable y participar activamente en la solución de las mismas, es decir, que cuente con una correcta alfabetización ambiental (Pesis, 2017).

Esta formación requiere de prácticas educativas donde se trabaje en torno a problemáticas ambientales locales, del contexto de los estudiantes, para que de esta manera traten asuntos que afectan a su vida diaria. Además, deben abordarse desde la complejidad y la interdisciplinariedad, necesitan obligadamente del entrecruzamiento de saberes y de la formación en competencias éticas, críticas, políticas (Sauvé, 2013).

Adicionalmente, para que estas prácticas educativas se concreticen y se sostengan en el tiempo es preciso que se establezcan políticas públicas congruentes con ello. Y, en relación con esto, la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral Nº27.621 (EAI) en junio de 2021, resulta un paso importante en este camino, ya que establece una EAI con el objeto de generar conciencia ambiental y una formación ciudadana para el ejercicio del derecho a un ambiente sano (Cámara de Senadores de la Nación, 2021).

Esto conduce a las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de prácticas educativas en torno a la alfabetización ambiental se llevan a cabo en las escuelas primarias del departamento San Jerónimo, provincia de Santa Fe, actualmente? ¿Qué propone dicha Ley? ¿Cuál es su importancia? ¿Puede aportar positivamente a lo que ocurre en las escuelas?

Este trabajo es parte de un proyecto de tesis doctoral por el cual se pretende contribuir al conocimiento de las prácticas educativas actuales que suscitan la alfa-

betización ambiental de los estudiantes formándolos como futuros ciudadanos responsables y partícipes en la toma de decisiones fundamentadas que garanticen un ambiente sano. En tal sentido, se muestran aquí algunos avances de dicha investigación y se lo relaciona con la reciente sanción de la mencionada Ley de EAI.

Alfabetización Ambiental

La educación ambiental (EA) es una compleja y esencial dimensión de la educación global (Sauvé, 2010) que debe desarrollarse durante toda la vida, que puede hacerlo en el ámbito formal y en el no formal, y que busca la construcción de una ciudadanía responsable, capaz de tomar decisiones fundamentadas en información confiable y participar en la solución de las problemáticas para asegurar la calidad ambiental (Mas y Vignolo, 2017).

En torno a la crisis ambiental, los intelectuales de América Latina organizaron un movimiento crítico que dio origen al Pensamiento ambiental latinoamericano y que cuestiona la educación desde un *curriculum* que reproduce la hegemonía y promueve el pensamiento crítico, complejo, emancipatorio, contrahegemónico y solidario (Galano, 2002).

Así, el término alfabetización ambiental, acuñado por la conjunción de sus partes: alfabetización, concepto que desde posturas teóricas críticas se entiende como posibilidad de aprender a pensar, liberación de la conciencia, y lo ambiental, tiene una *"carga significante, articulada con el poder y la diferencia (política y ética)" y por tanto, responde más apropiadamente para "poder educar en el sentido no bancario del que hablaba Freire"* (González, 2001: 22).

La alfabetización ambiental es, entonces, un primer contacto para formar sociedades solidarias, responsables, críticas, activas.

Políticas públicas en torno a la Alfabetización ambiental en Argentina

Si bien los debates sobre problemas ambientales surgieron, en el ámbito internacional, antes de la década del setenta, con las primeras denuncias de Organizaciones no gubernamentales, recién en 1972 se realiza el informe de Dennis Meadows: Los límites al crecimiento, denunciando los efectos del consumo humano, y allí se comienzan a realizar una serie de reuniones y conferencias. En ese año, se

efectúa la Primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano o Cumbre de la Tierra.

En 1975 se formuló el Programa Internacional de Educación Ambiental bajo la conducción de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). También, se organizó en Belgrado, Yugoslavia, el Seminario Internacional sobre Educación Ambiental y se establecieron sus metas y objetivos en la Carta de Belgrado. Luego, en 1977, se realizó la Primera Conferencia Intergubernamental de EA en Tbilisi (Georgia) y, en 1987, en Moscú, el Congreso Mundial sobre Educación y Formación relativos al Medio Ambiente, con el objeto de hacer un balance del desarrollo de la EA y aprobar una estrategia internacional para los años noventa (García y Priotto, 2009).

En 1992 se hace la segunda Conferencia, conocida como la ECO ´92 ó Río ´92, cuyas estrategias se documentaron en la Agenda 21. En 2002, se organizó la tercera, "Río+10" y en 2012, Río+20, donde se redactan los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Luego de ello, se escribió el Acuerdo de Escazú que es un Tratado internacional denominado Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe.

Particularmente, en Argentina, en 1973, se creó la Secretaría de Estado de Recursos Naturales y Ambiente Humano. Recién en 1990, surgió el Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA), como espacio federal que tiene como objeto formular políticas ambientales, coordinar estrategias y programas de gestión, exigir estudios de impacto ambiental, propiciar programas y acciones de educación ambiental, formar un banco de datos y proyectos ambientales y gestionar el financiamiento de los mismos.

En 1994, se lograron avances con el artículo 41 de la Constitución Nacional, donde se expresa que *"todos los habitantes gozan del derecho a un ambiente sano, equilibrado, apto"*.

En 2002, se dictó la ley Nº 25.675, Ley General del Ambiente, que expresa que la EA constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos y las ciudadanas valores, comportamientos y actitudes comprometidas con el desarrollo sustentable y el derecho a un ambiente sano (artículo 14) y expresa que este será un proceso continuo y permanente (artículo 15).

En 2006 la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, en el artículo 89, enuncia que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología brindará las medidas para que se favorezca la educación ambiental en todos los niveles.

Sin embargo, a pesar de contar con legislación vigente, los conflictos ambientales siguen aumentando y, por ello, se requiere fortalecer la EA.

El 14 de mayo de 2021 la Cámara de Senadores aprobó la Ley de EAI (luego de su conformidad en la Cámara de Diputados) y la misma fue promulgada por el poder Ejecutivo el 3 de junio bajo el número 27.621.

Dicha ley fue creada entre los Ministerios de Ambiente y Desarrollo Sostenible y de Educación, en consenso con las provincias mediante el COFEMA y propone una EAI como un proceso permanente y transversal con el objeto de generar conciencia ambiental y una formación ciudadana para el ejercicio del derecho a un ambiente sano (Cámara de Senadores de la Nación, 2021). La ley establece que el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Nación, las jurisdicciones provinciales, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el COFEMA planificarán estratégicamente la educación ambiental integral en todos los ámbitos de la educación formal, no formal, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y medios de comunicación. Se fundamenta en: el abordaje interpretativo y holístico para el manejo de problemáticas ambientales desde el pensamiento crítico y resolutivo; el respeto de la biodiversidad; la equidad, el respeto, la inclusión y la justicia, entre los seres humanos y con la naturaleza; la igualdad de género; el reconocimiento de la diversidad cultural; la participación y formación ciudadana; el cuidado del patrimonio natural y cultural; el abordaje de las problemáticas ambientales de manera integral; la educación en valores; el pensamiento crítico que promueva el cuestionamiento de los modelos vigentes; y la concientización sobre el derecho a un ambiente sano.

Dichos objetivos apuntan a la alfabetización ambiental de las personas ya que se basan en la integración de saberes, la formación del pensamiento complejo y el desarrollo de valores y competencias desde el pensamiento ambiental latinoamericano.

Prácticas educativas en las escuelas primarias de Santa Fe

Parte del trabajo de tesis mencionado, consiste en una investigación cualitativa, realizada a través de entrevistas, observaciones, análisis de prácticas de enseñanza y proyectos institucionales para lo cual se tomó como muestra a las escuelas primarias asociadas a los Institutos de Formación docente donde se dicta la carrera de Profesorado de Educación Primaria del Departamento San Jerónimo de la provincia de Santa Fe.

A través del examen de los datos y la comparación fueron emergiendo diferentes escenarios con características particulares: desde algunos donde se logran plantear actividades puntuales que permiten percibir y comprender las problemáticas ambientales, en torno a contenidos del currículo o convocados por fechas especiales (efemérides) que aconsejan o que promueven hábitos o pautas de conducta individual; a otros donde las prácticas son participativas, contextualizadas y continuadas y donde la alfabetización ambiental es un proceso. En el proceso de análisis de la información, que se realiza actualmente, van apareciendo algunas evidencias que se comparten aquí.

En los distintos escenarios se modifican las coordenadas espacio y tiempo. En muchos se logra salir del aula, trascender los muros de la escuela, vincularse y establecer interrelaciones con otras instituciones. También se observa que la alfabetización ambiental va pasando de ser un suceso a un proceso. Cabe aclarar que, desde el enfoque de la complejidad, se producen en los procesos relaciones entre saberes y no pueden comprenderse desde una visión fragmentada del conocimiento (Baraldi, 2019).

Además, en algunos se observa un compromiso epistemológico y político. Se aprecia la implicación de los sujetos en el acto de conocer, hecho que desde el principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento de Morin, se asocia al pensamiento complejo (Baraldi, 2019).

Todas estas prácticas y propuestas docentes resultan sumamente interesantes y muestran el esfuerzo de los docentes por aportar a la alfabetización ambiental de los estudiantes.

Múltiples factores influyen en lo que proponen: principalmente, los equipos directivos de las escuelas en las que trabajan son un factor muy importante, dado que habilitan o no ciertas prácticas, impulsan propuestas y generan cambios en los profesores. También, sus ideas están muy relacionadas con su motivación propia, el gusto o preocupación personal por trabajar sobre problemáticas ambientales. Otros mencionan docentes que los han marcado en estas elecciones. Esto resulta interesante pero también puede indicar que si estos elementos no confluyen los estudiantes pueden perderse la oportunidad de recibir una formación que fortalezca sus competencias para bregar por sus derechos.

También evidencian la dificultad en el sostenimiento de estos procesos, ya que, por ejemplo, muchos proyectos se abandonan debido a que equipos directivos y docentes se trasladan de instituciones, los maestros son anualmente asignados a cursos distintos o los temas elegidos para trabajar institucionalmente se modifican todos los años.

En este sentido, es preciso afirmar que se necesita asegurar la continuidad de la alfabetización ambiental en todas las escuelas, su integración a la propuesta institucional de manera permanente, desde estrategias que favorezcan el pensamiento complejo, la integración de saberes, la formación de valores y competencias que cuestionen los modelos hegemónicos, que analicen la realidad ambiental local de manera reflexiva. Se requieren recursos acompañados de formación y tiempo. Este debe ser el camino de las estrategias nacionales y jurisdiccionales que propongan los responsables de la implementación de la Ley de EAI.

Reflexiones finales

La Ley de EAI establece objetivos congruentes con el pensamiento ambiental latinoamericano ya que propone, entre otros, el abordaje holístico desde el pensamiento creativo y la oportuna crítica a los modelos de desarrollo vigentes. También promueve el abordaje de las problemáticas ambientales de manera integral, la educación en valores y la concientización sobre el derecho a un ambiente sano, lo cual apuntaría a una correcta alfabetización ambiental.

Esta ley puede ser una herramienta que ayude a cubrir las falencias y ojalá las estrategias que planifiquen los actores involucrados fortalezcan las prácticas que se vienen llevando a cabo en las escuelas y puedan lograr objetivos concretos en la construcción de una sociedad ambientalmente alfabetizada.

La alfabetización ambiental es urgente y las escuelas primarias, a sabiendas de esta necesidad, intentan diferentes propuestas para fortalecer la construcción de un ambiente justo, equitativo, sustentable y garantizar los derechos humanos. Sin embargo, es necesario fortalecer y avalar la continuidad de dichas prácticas.

Bibliografía

Baraldi, Victoria (2019): Leer a Morin. Notas para comprender nuevos y viejos problemas. *InterCambios, 6 (2).*

Galano, Carlos (2002): “Educación ambiental y transición a la sustentabilidad”, en Leff, E. (Coord), *Ética, vida, sustentabilidad*, México, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

García, Daniela y Priotto, Guillermo (2009): *Educación ambiental: Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental*, Jefatura de Gabinete de Ministros, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de Argentina.

González, Edgar (2001): Alfabetización ambiental ante el coma de la educación. *Revista de Ciencias Ambientales*, 22(2), 15-23. https://doi.org/10.15359/rca.22-1.2

Honorable Senado de la Nación Argentina (2021): Período 139° - 5° Reunión - 4° Sesión Especial – 13 de mayo de 2021.

Mas, María Virginia y Vignolo, Vanesa (2017): Experiencias educativas: Enseñanza de la Biología y TIC, Editorial Académica Española.

Morin, Edgar (2011): *La vía. Para el futuro de la humanidad*, Buenos Aires, Paidós.

Pesis, Susana (2017): *Desarrollo sustentable y medio ambiente. Bases para una alfabetización ambiental*, Buenos Aires, Tetraedro ediciones.

Sauvé, Lucie (2010): Educación científica y Educación Ambiental: un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias, 28 (1),* 5-18.

Sauvé, Lucie (2013): Saberes por construir y competencias por desarrollar en la dinámica de los debates socio-ecológico. *Integra Educativa, 15(3),* 65 – 87.

Tréllez Solís, Elosa (2006): Algunos elementos del proceso de construcción de la educación ambiental en América Latina. *OEI Revista Iberoamericana de Educación, 41,* 69-81

La gestión institucional como asunto político. Un análisis de las prácticas de la vicedirección en la Escuela de Nivel Inicial y Primario de la Universidad Nacional del Litoral

MARIANA VELASCO
marianav2606@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El trabajo se propone, desde la modalidad de indagación sobre prácticas institucionales y profesionales, identificar las que definen el lugar de la vicedirección de la Escuela Primaria de la Universidad Nacional del Litoral y relacionarlas con algunas de las categorías conceptuales que le dan anclaje teórico.
Atendiendo a que se trata de un cargo sin antecedentes hasta que lo asumimos, el planteo supuso en primer término recuperar experiencias y prácticas propias para repensar nuestro trabajo cotidiano en la gestión educativa, definir cuestiones vinculadas a ese rol en esa institución y construir su identidad. Debimos atender a la especificidad de la pertenencia al sistema preuniversitario y a la ausencia de normativa que predetermine las funciones de los cargos directivos en ese contexto. Poniendo en tensión la narrativa resultante del intento de definir las prácticas así situadas con conceptos fundamentalmente de la sociología y la filosofía política, la tesis se propone alcanzar una dimensión teórica que le otorgue una mayor generalización y la posibilidad de encontrar resonancias en otras experiencias e instituciones. Es así como esperamos que resulte un aporte a las Políticas Públicas de la Educación

Palabras clave: Prácticas de gestión / vicedirección / escuela primaria preuniversitaria / dispositivos pedagógicos

Introducción

Esta tesis de la Maestría en Políticas Públicas para la educación (disponible https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5861) se propone analizar y reflexionar sobre las prácticas de gestión desarrolladas por la vicedirectora en la Escuela de Nivel Inicial y Primario de la Universidad Nacional del Litoral, con el propósito de comprender la trama de los procesos y factores que se ponen en juego en la construcción de esa función. Además, intenta ser un aporte a la propia escuela, ya que no se cuenta con normativas ni documentos institucionales al respecto.

Las prácticas que abordamos no son ajenas a los signos que las definen como complejas, heterogéneas e imprevisibles. *"Complejidad, que deviene del hecho que se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto (…) y la simultaneidad desde la que estas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles"* (Edelstein, 1995: 17).

Construir un saber sobre lo que se presenta como el ejercicio de una experiencia situada y con otros es de fundamental importancia si deseamos recuperar el aspecto político de la gestión, que no puede ser pensada en forma individual. Necesariamente debe serlo con "otros" para generar las condiciones que nos permitan construir lo "común", para ocupar ese espacio de lo público donde tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de transmisión de la cultura, de construcción de ciudadanía y de realización de justicia social.

Analizar y reflexionar sobre las prácticas de gestión implicará revisitar la escuela, volver la mirada para resignificar el camino ya recorrido. En tiempos en los que el individualismo permea la sociedad y la consolidación de la sociedad individual ha roto con los vínculos colectivos (Castel, 2010), resulta fundamental generar condiciones para promover haceres colectivos que permitan fortalecer las instituciones educativas.

Frente a esta perspectiva, y con el fin de *"hacer de la educación ese acto político que emancipa y asegura, con justicia, la inscripción de todos en lo público"* (Diker y Frigerio, 2010: 8) será importante, entonces, que los equipos directivos inauguren otros modos de gestionar la escuela.

Acerca de nuestra investigación

Sabemos que el cargo se inscribe dentro de una organización educativa -la Escuela Primaria de la Universidad-, y que una organización, en palabras de Sandra

Nicastro es *"una estructura, un recorte espacio temporal, tanto material como simbólico, que combina territorios e historias, sostiene la inscripción de roles y posiciones con tareas y prácticas de diferente tipo, entramadas en relaciones particulares, a su vez, en un ordenamiento"* (2017: 63). Por esto, nos preguntamos:

¿Cómo se construyen las prácticas de gestión desde el cargo de vicedirección de la Escuela Primaria de la UNL?

¿Cómo se las construye asumiendo que se desarrollan "entre" los marcos regulatorios de la gestión de las escuelas de la provincia y las nuestras, "entre" lo que se hace y lo que se espera, "entre" lo administrativo y lo pedagógico/curricular?

La narrativa de este trabajo se centró en los **modos en que acompañamos las prácticas de enseñanza de los y las docentes** en nuestra institución, entendiéndolas como *"el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de los interrogantes de este mundo y a elaborar los propios"* (Serra y Canciano, 2006: 43). Dejamos así de lado otras cuestiones que forman parte de nuestro quehacer diario para poner el eje del relato en la dimensión didáctico-pedagógica.

Para ello, analizamos diversos **dispositivos institucionales** con los que se construyen las propuestas enseñanza con el acompañamiento cotidiano de la gestión a cada docente.

Una propuesta de enseñanza no constituye una serie de pasos a seguir para alcanzar los objetivos planteados; una construcción rígida, estereotipada, que convierte al docente en un mero ejecutor de un plan, sin autonomía para decidir. Evitando este posicionamiento tradicional y tecnocrático, optamos por trabajar con la categoría de "construcción metodológica" de Gloria Edelstein (2011) que nos permite pensar cada propuesta como un acto creativo que se construye casuísticamente.

Es el docente quien, a partir del Diseño Curricular, toma decisiones y construye una propuesta que resulta ser estratégica porque es situacional, se enmarca en un tiempo y contexto particular. Y es en ese tiempo y en ese contexto en el que el docente decide qué es lo más apropiado para enseñar, cuáles son las estrategias de enseñanza más adecuadas para esos estudiantes, qué recursos son potencialmente valiosos; qué tipo de relaciones se van a establecer en el aula, cuál es el instrumento de evaluación a elaborar, entre otros.

Esto implica reconocer a los docentes como intelectuales que elaboran y sostienen de manera creativa una propuesta de intervención, nunca neutral y siempre atravesada por un posicionamiento político, ético y pedagógico.

Interrogar, hacer explícitos los sentidos de la propuesta, proponer, identificar dudas o problemas, detectar vacíos y no descuidar la vigilancia epistemológica, son

algunas de las intervenciones que realizamos como gestión, en la periferia de esa escritura, como forma de interactuar con los docentes. Escrituras al margen que propician el diálogo, la conversación, generando una cultura de intercambio reflexivo y productivo, clave para la construcción metodológica.

El análisis toma como base algunos ejes conceptuales:

Cuando abordamos las **prácticas de gestión** nos referimos, siguiendo a Nicastro, a acciones que se inscriben en entramados tan multirreferenciales como los saberes que conllevan, y que *"van más allá de las lecturas centradas sólo en los individuos y sus rasgos personales, o de las organizaciones y sus culturas desde miradas determinantes y lineales"*. (Nicastro, 2014: 122)

También seguimos a la autora en cuanto al modo de entender la **narración de las prácticas**, cruce de biografías personales y profesionales en un relato que:

> promueve un doble movimiento: acercarse, recordar, hacer memoria, reconstruir, conceptualizar y comunicar y en el mismo momento, tomar la distancia necesaria sobre ese relato para abrir otro análisis, para hacer foco en otras claves, ejes y encontrar otras "pistas", quizás atajos, otros modos para seguir pensando. (Nicastro, 2014: 124)

Tensionando nuestras prácticas

Reflexionamos sobre nuestra narrativa desde algunas categorías:

a) Gestión y gobierno

Para Nicastro (2017) la gestión institucional, a diferencia del gobierno, se asocia a la necesidad de responder a demandas a corto plazo, dando lugar generalmente a acciones que no se pueden prolongar en el tiempo y que poseen un carácter instrumental. En cambio, el gobierno supone un pensamiento a largo plazo, incluye las prácticas de gestión, pero no se limita a ellas.

Pero si educar implica inscribir a los sujetos en lo común y distribuir las herencias designando al colectivo como heredero, no podremos pensar que nuestra gestión se reduzca simplemente a administrar recursos y organizar actividades. Consideramos fundamental recuperar el carácter político de los cargos directivos, entendiendo que no sólo tomamos decisiones en la inmediatez, sino que proyectamos a futuro y nuestras acciones marcan un rumbo a seguir.

Asumimos así como decisión focalizar nuestra mirada desde el lugar de la vicedirección sobre las prácticas de enseñanza, ya que la enseñanza es un problema político (Terigi, 2017). Esta decisión nos lleva a trabajar a los efectos de generar las condiciones tanto materiales como simbólicas para que esas prácticas se produzcan, con la finalidad de garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Para ello, creamos dispositivos que nos permiten acompañar a los docentes en ese acto inventivo de poner a disposición saberes culturales y experiencias que creemos vale la pena compartir en las aulas, sobre la convicción de que acompañar es, como lo expresa Cornú, la expresión de una reciprocidad, *"sostener una igualdad en la asimetría de los lugares."* (2017: 109)

b) Rol y posición

Nicastro (2017) entiende a los roles como posiciones establecidas y relacionales, con propósitos y tareas definidas de manera específica, que se organizan en torno a los fines institucionales en un tiempo y espacio determinado. Sabemos que el rol en una organización se encuentra prescrito a través de normas, estatutos, documentos, programas, que establecen las funciones a desempeñar por los sujetos de acuerdo con el lugar que ocupan dentro de una institución.

Pero si bien lo prescrito actúa como marco que regula nuestras prácticas, entendemos también que se construyen en un "entre": entre lo que estipulan las normas, la cultura institucional, la historia de quien las sostiene, las relaciones o vínculos que se establecen con otros y los discursos que circulan sobre ellas.

Para Southwell: *"las prácticas, en tanto actividades que desarrollamos en forma regular, se hallan constituidas por un conjunto conectado y superpuesto de reglas que las organizan y les dan coherencia"* (2014: 8). Ahora bien, las normas que como tales enmarcan nuestras prácticas, también brindan un margen de libertad de acción para crear y re-crear nuevos escenarios posibles.

Cada uno de los dispositivos pedagógicos mencionados se sustenta en la idea de que "entrar en compañía sólo se puede lograr si acompañamos", no sólo como un modo de incorporar a los que recién llegan, sino también como acto que cobija a todos y todas.

También procuramos que el acompañamiento en los espacios de encuentro sostenga la igualdad en la asimetría. Hablamos de paridad en la relación que construimos con el otro en la disparidad de lugares que ocupamos. Como integrante del equipo de gestión tenemos diferentes responsabilidades, pero el diálogo que surge

en estos encuentros se sostiene sobre el principio de igualdad de inteligencias (Rancière, 2018). Pensar con otros implica el gesto de confianza y la convicción de que todos pueden pensar.

Desde allí apostamos a nuestro lugar y a nuestro rol en la vicedirección.

c) Autoridad y poder

Partimos, con Arendt, de que la relación autoritaria no se basa en el poder ni en una razón común sino en *"la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable"* (Arendt, 1996: 102)

Entendemos así que la autoridad no constituye una facultad de los que conformamos el equipo de gestión de nuestra institución, sino que esta relación asimétrica se forja, mantiene y renueva entre los directivos y los diferentes actores institucionales. La asimetría/autoridad no depende sólo de los roles ni de lo que somos o lo que sabemos, sino de la misma relación que se construye y de la responsabilidad que asumimos.

Para Arendt (2016) la educación asume una doble responsabilidad: por el mundo -aquello que Arendt (2009) denominó *amor mundi* y que se extiende tanto hacia el pasado (preservar el legado que recibimos), como hacia el futuro- y por las nuevas generaciones, por los recién llegados (Arendt, 2016).

La responsabilidad tiene un fuerte componente intersubjetivo: se responde ante alguien o ante un colectivo; ante otros, por otros y por algo. Respondemos frente al mandato institucional garantizando la inscripción de los sujetos en el territorio de lo común y a través de la transmisión de una herencia. Respondemos frente el gobierno de la universidad en relación con nuestro proyecto institucional, que se sustenta sobre los principios reformistas, garantizando que las propuestas de trabajo de los docentes se inscriban en este proyecto común. Respondemos a los docentes acompañando en la construcción de sus propuestas didácticas pedagógicas y en sus prácticas de enseñanza. Respondemos, también, ante las familias en relación con los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera, podríamos decir que desde este posicionamiento recuperamos del concepto de autoridad el carácter de *augere*, verbo latino que significa "hacer crecer, aumentar, amplificar", ya que es a través de nuestra respuesta desde el lugar de responsabilidad que hacemos crecer, aumentamos o amplificamos aquello de lo

que somos responsables. Fundamos y sostenemos, garantizando y protegiendo el territorio de lo común.

Crear dispositivos que nos permitan haceres colectivos en un espacio común es una forma de preservar lo colectivo, la pluralidad, pero también asumir que somos responsables de aquellos con los que compartimos ese espacio común. Decidir qué constituye lo valioso de ser enseñando es una forma de preservar la memoria. Por eso, para Arendt: *"en la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de la autoridad"* (2016: 201).

Bibliografía

Arendt, Hannah (2016): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

Canciano, Evangelina y Serra, María Silvia (2006): *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Castel, Robert (2010): *El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Coria, Adela y Edelstein, Gloria (1995): *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Argentina, Kapelusz.

Cornú, Laurence (2017): "Acompañar: el oficio de hacer humanidad", en G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Coords.). *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo* (pp. 101-109). Buenos Aires, Noveduc.

Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (2010): "Prólogo", en G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educar: ese acto político* (p. 7-9). Buenos Aires, Del estante editorial.

Edelstein, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Nicastro, Sandra (2014): "La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas." *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 119-133. https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2831/3048

——— (2017). *Trabajar en la escuela: análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Homo Sapiens.

Rancière, Jacques (2018): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Edhasa y Libros del Zorzal.

Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2014): "El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas". *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol 11 (Nro. 11). https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1491/1501

Terigi, Flavia (2017): "La enseñanza como problema político", en G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 191-201). Buenos Aires, Noveduc y Cem.

Segunda Parte

Eje III. La enseñanza de la Geografía y la Historia

El tiempo y la Historia: las representaciones sociales de estudiantes adultos, en una escuela de la ciudad de Santa Fe

LUCRECIA ALVAREZ
lucreciamilagros@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Esta ponencia presenta los avances de una investigación doctoral[1] en didáctica de las ciencias sociales y la historia, realizada en una escuela de enseñanza media para adultos de la ciudad de Santa Fe.

Presentamos los resultados de un cuestionario de elaboración propia, realizado con los estudiantes de la cohorte 2020, a partir del cual se realizó una aproximación a las representaciones sociales con los que ellos inician el año escolar, sobre: la Historia, su trayectoria formativa anterior en la escuela primaria y secundaria, el significado que para ellos tiene la escuela para adultos, y sus proyectos a futuro.

Pretendemos responder los siguientes interrogantes: ¿Qué historia le han enseñado y han aprendido durante su escolaridad obligatoria, y cuál es su influencia en la construcción de sus representaciones sociales del tiempo histórico?; ¿Qué materiales/recursos didácticos han utilizado los docentes en la primaria y secundaria, para que estos estudiantes hayan construido estas representaciones?

Consideramos que es central realizar este acercamiento a las representaciones sociales de los estudiantes, dado que ellas actuarán como punto de partida para el diseño de los instrumentos de investigación, y la continuidad del trabajo de campo de esta tesis.

Palabras clave: Representaciones sociales / Enseñanza media / Escuela para adultos / Didáctica de la Historia

1 Directora: Dra. Mariela Coudannes (UNL). Co-director: Dr. Joan Pagès i Blanch (UAB, *in memoriam*).

El proyecto de investigación

Esta futura tesis doctoral pretende ser una contribución al campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia, debido a la vacancia de investigación educativa en el tema de la misma, a saber: "Cambios y continuidades en representaciones sociales del tiempo histórico de estudiantes adultos como consecuencia de la innovación de la práctica.".

Los objetivos de la pesquisa son los siguientes:

- Conocer las representaciones sociales del tiempo histórico de los estudiantes de una escuela de enseñanza media para adultos, al inicio del último año académico.
- Indagar el origen de esas representaciones sociales sobre la temporalidad.
- Diseñar y poner en práctica una unidad didáctica en la que se enseñen las categorías temporales de cambio, continuidad, pasado, presente y futuro.
- Evaluar si las representaciones sociales de la temporalidad han permanecido o se han modificado, al finalizar la enseñanza de la unidad didáctica.
- Sugerir ejemplos/métodos sobre cómo enseñar el tiempo histórico en estudiantes adultos a partir de la investigación de un estudio de caso, centrada en una innovación de la práctica.

El problema a investigar es: ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre el tiempo histórico que tienen los estudiantes adultos al iniciar el último año de su escolaridad, y al finalizar la enseñanza de una unidad didáctica?; y ¿De qué manera el desarrollo de una innovación contribuye a la mejora de la propia práctica de enseñanza?

El marco teórico de la investigación, se sustenta en los conceptos de tiempo histórico provenientes de las investigaciones realizadas en la Universidad Autónoma de Barcelona, y retomando, además, el empleado en mi tesis de Maestría anterior[2], a saber: Anguera Cerarols, 2012; Pagès 1997; 2019; Santisteban, 2017.

2 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. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/handle/11185/931

Otra categoría fundamental que utilizamos es la de representaciones sociales. Dado que la misma proviene originalmente de la Psicología social, combinamos las contribuciones de autores de ese campo (Jodelet, 2011), con las propias de la Didáctica de la Ciencias Sociales, la Historia y Geografía (Zenobi, Flouch, González, 2016).

Para definir la educación de adultos tomamos los aportes de Rodríguez (2009: 66), autora referente de la misma en Argentina y América Latina: *"…ubicamos la problemática de educación de adultos en el sentido del concepto que designa acciones educativas dirigidas a población que no ha concluido sus estudios formales en la edad que la normativa estipula para ello."*

Durante todo el proceso investigativo realizaremos en forma simultánea, una investigación sobre la propia práctica de enseñanza (Latorre, 2003), que pretendemos sea un aporte para la formación del profesorado de Ciencias Sociales e Historia.

En relación a la metodología, la misma es cualitativa y se plantea como un estudio de caso. Además, se inscribe en la tradición interpretativa y crítica.

Con la culminación de esta tesis doctoral, pretendemos cubrir la vacancia de investigaciones en nuestro país y específicamente en la ciudad de Santa Fe, que articulen el contexto educativo de las escuelas de enseñanza media para adultos, las representaciones sociales y el tiempo histórico. Además, estamos convencidos de que elegir este contexto educativo para la realización de una tesis doctoral, dará más visibilidad a la relevancia que estas escuelas secundarias nocturnas tienen como modalidad en el sistema educativo en general, dado que han sido relegadas por las políticas educativas a nivel nacional y provincial, a pesar de tener años de historia.

Avances en el trabajo de campo

En relación al contexto escolar de realización de esta investigación, la escuela está ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Santa Fe, y a ella asisten:

> …estudiantes provenientes principalmente de los barrios populares. La mayoría de ellos son trabajadores y trabajadoras informales y amas de casa cuya franja etaria abarca entre los 18 y 45 años de edad; también hay una proporción relevante de jóvenes de 18 a 25 años que no trabajan ni estudian. (Alvarez, 2020: 1243).

El cursado es nocturno para estudiantes que por múltiples razones no han comenzado/culminado su formación en la escuela secundaria común (orientada o técnica), entre ellas podemos mencionar: necesidad de asumir responsabilidades familiares, maternidad en la adolescencia, trabajo a edades tempranas, repitencia, pobreza, entre otros.

La formación se realiza en tres años: 1º año se cursa completo, 2º y 3º en el primer y segundo cuatrimestre (del segundo año de escolaridad) y lo mismo sucede con 4º y 5º año (en el tercer año).

En relación al área disciplinar que nos ocupa, Ciencias Sociales, se cursa en todos los años y abarca a Historia, Geografía y Formación ética y ciudadana. Cabe destacar, que en el diseño curricular de la modalidad[3], los contenidos prioritarios son los de Historia (por cantidad y ubicación), y los de Geografía y Formación ética se plantean de manera transversal.

Al inicio del año académico 2020, se realizó en una de las divisiones de 4to año, un cuestionario inicial a los estudiantes, que ha tenido por finalidad realizar un primer acercamiento a las representaciones sociales que ellos "traen" a la escuela, no sólo en relación al tiempo histórico (Alvarez, 2020), sino sobre la Historia, la enseñanza durante el nivel primario y secundario (en el caso que hayan realizado algunos años en él); el significado que para ellos tiene la escuela para adultos, y sus proyectos a futuro.

En la cohorte 2020 el total de matriculados en este curso fue de 37 estudiantes. Respondieron al cuestionario 25 de ellos, los que asistieron a la primera clase de la materia.

La primera pregunta del cuestionario intentó indagar las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre la Historia, solicitándoles que respondieran al siguiente interrogante: ¿De qué se ocupa la Historia?

Respondieron 23 estudiantes del total, 2 de ellos dejaron la respuesta incompleta. Mencionaron que la Historia se ocupa de:

Enseñar el/nuestro pasado, en distintos contextos espaciales (15):

"Se ocupa de lo que sucedió en el pasado" E6

"Yo creo que la historia, se ocupa de enseñar sobre nuestro pasado, tanto de la ciudad, país o el mundo" E5.

Del tiempo o de hechos sucedidos a través del tiempo (2):

3 Contenidos curriculares para las Escuelas de Enseñanza Media para adultos (2019). Resolución 02/2019 de la Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

"La Historia se ocupa del tiempo" E14
"La Historia se ocupa de marcas, hechos sucedidos a través de los siglos" E11
Enseñar el/nuestro pasado para recordar (1):
"La historia se ocupa de las efemérides y (de que) hechos del pasado no se olviden" E7
Del pasado y su relación con el presente (1):
"La historia se ocupa de eso, la historia; mantener vivos los hechos pasados para que las nuevas generaciones sepan de los antepasados y como fueron formando lo que hoy en día es nuestro presente" E23
La vida de cada uno de ellos y del país (1):
"La historia está analizando la vida de cada uno o la historia de nuestro país" E19
Investigar sobre sujetos importantes (1):
"La historia se encarga de investigar sobre la vida de las personas importantes de nuestro país" E3
Diversos temas (5) como la Conquista de América, quién creó la bandera, los próceres, la revolución industrial, las efemérides, la Revolución de mayo, el homo sapiens, la monarquía:
"La historia se ocupa de estudiar cómo eran las cosas hace muchos años atrás ejemplo quién conquistó América, quién creó la bandera, etc." E2

En las respuestas de los estudiantes, se relaciona a la Historia fundamentalmente con el estudio del pasado, en algunas de las respuestas minoritarias se incorpora el accionar de los sujetos sociales individuales (de ellos mismos o personajes importantes), también de las efemérides tan presentes en la escolaridad obligatoria de nivel primario.

Además, cuando mencionan que la Historia se ocupa del tiempo, lo relacionan también con el pasado o con categorías temporales del tiempo cronológico como por ejemplo los siglos. Sólo uno de ellos vincula a la Historia con la relación entre el pasado y el presente.

Cinco estudiantes responden a la pregunta mencionando temas de los que se ocuparía la historia, que como veremos, son los mismos que incluyen en la segunda pregunta del cuestionario.

A partir de estas primeras respuestas, podemos inferir que a lo largo de la escuela primaria y secundaria, los estudiantes han construido una representación de la Historia y de la temporalidad, que se relaciona con la visión positivista de la misma: el estudio del pasado, de un tiempo lineal y estático, con sujetos sociales que destacan de los demás, por ser "importantes".

Aunque de manera minoritaria, podríamos sondear representaciones sociales más actuales de la enseñanza de la Historia que la vinculan con el presente, y con la vida de cada uno de ellos.

La segunda pregunta del cuestionario tuvo por objetivo conocer cómo fue su formación en Historia durante la escuela secundaria o primaria, interrogándolos sobre: ¿Qué temas o problemas recordás haber aprendido en la primaria y/o la secundaria de historia? En orden de prioridad, respondieron:

(8) Guerras, guerras mundiales, Holocausto
(5) Revolución francesa
(5) Revolución industrial, Capitalismo, Imperialismo
(4) Historia argentina/ (4) Efemérides, fechas patrias, próceres/ (3) Revolución de Mayo, Economía agroexportadora/ (2) Anarquismo, Socialismo, Movimiento obrero/ (2) Gobierno de Yrigoyen/ (2) Gobierno de Perón
(2) Revolución Rusa
(2) Homo sapiens
(2) América colonial, virreinatos
(1) Esclavitud
(1) Cruzadas/Feudalismo
(1) Modernidad
(1) Historia de América/ (1) Mayas/ Aztecas/Incas/Descubrimiento-conquista de América/
(1) Historia de Santa Fe

Con las respuestas a este interrogante, logramos profundizar y comprender por qué los estudiantes adultos definen en la respuesta 1, a la Historia de la manera en que lo realizan (el estudio del pasado); ello se relaciona con los temas o problemas que recuerdan haber aprendido. En éstos se pone de manifiesto la enseñanza de una historia mundial o europea contemporánea como por ejemplo las Guerras Mundiales; en menor medida la presencia de la Historia argentina fundamentalmente del siglo XIX; y luego una diversidad de temáticas mencionadas por 2 o 1 estudiante respectivamente que abarca desde la prehistoria hasta la época colonial.

En la pregunta 3, se les consultó sobre los materiales/recursos que los docentes del área, utilizaron en la escuela primaria y secundaria para enseñar. Los presentamos en orden de prioridad, dado que los estudiantes no distinguieron entre ambos niveles del sistema escolar. En la selección que realizaron, hay una preponderancia del material escrito, con el que se continúan realizando muchas de las

prácticas de enseñanza en las escuelas primarias y secundarias, por ejemplo los manuales escolares. En menor medida se mencionan materiales o recursos visuales o gráficos:

(14) Libros, manuales
(14) Fotocopias, cuadernillos
(12) Mapas
(4) Videos, películas, documentales
(3) Internet
(3) Trabajos individuales y grupales de investigación escritos/orales
(2) Cartulinas, láminas
(2) Globo terráqueo
(1) Proyector
(1) Esquemas, mapas conceptuales
(1) Pizarrón

Por último, se les solicito que escribieran una reflexión personal breve sobre el significado que para ellos tiene la escuela para adultos y los proyectos a futuro, dado que ambos están profundamente relacionados. Los agrupamos en los siguientes tópicos:

(16) Estudio y trabajo:
"Mi proyecto a futuro es poder terminar la secundaria, conseguir un trabajo en blanco y estable y si tengo la oportunidad seguir estudiando" E3
"Para mí el significado que tiene la escuela para adultos es que en las materias estudiamos lo que realmente nos va a servir para un futuro o el día de mañana y es importante para la gente adulta que quieren terminar la escuela para tener un trabajo o poder entrar a trabajar" E6
"Me gustaría dedicarme a la música, estudiarla de forma profesional y estudiar especialmente canto y ser o dedicarme a ser músico o cantante profesional" E12

(4) Trabajo y familia:
"Mis proyectos a futuro son: poder ingresar al servicio penitenciario, una vez allí poder ayudar a mi familia como hoy lo hacen ellos conmigo y poder especializarme en lenguaje de señas" E1

(3) Trabajo:
"Ser enfermero o trabajar en cualquier trabajo que sea del Estado" E13

(1) Estudio, trabajo, bienestar:

"Mis proyectos a futuro son, terminar la secundaria, entrar a la escuela de policía, recibirme, trabajar en el comando radio-eléctrico, tener mi casa y mi auto" E5

(1) Estudio:

"El proyecto para mi futuro es seguir estudiando" E24

A partir de las respuestas de los estudiantes a este último interrogante, logramos tomar conciencia, como docentes que transitamos por estas escuelas medias hace varios años, de los comentarios de clase o en los pasillos de las mismas, subrayando la relevancia de la escuela pública, que no sólo se vincula al derecho a la educación en la escuela media y después, sino a la posibilidad de un mejor trabajo y la estabilidad personal y familiar.

Reflexiones finales

Luego del análisis de este cuestionario realizado al iniciar el año escolar con estudiantes adultos, logramos profundizar los resultados de esta investigación doctoral en curso.

Al ampliar la mirada como docentes e investigadores, sondeamos de dónde provienen las representaciones sociales del tiempo histórico que estos estudiantes jóvenes y adultos tienen al inicio de su trayecto formativo de 4to año.

Las mismas, se vinculan con los años previos de escolaridad obligatoria, con los materiales y recursos utilizados por los docentes para enseñar Ciencias Sociales o Historia, con las prácticas de enseñanza en la primaria y secundaria, con los temas/problemas elegidos para ser enseñados.

En avances próximos de la investigación sondearemos si las representaciones sociales acerca de la temporalidad tienen otro origen como por ejemplo: las experiencias laborales o familiares, o los medios de comunicación, entre otros.

Con la última respuesta del cuestionario que relaciona la escuela para adultos con los proyectos a futuro, afirmamos aún más la relevancia de realizar esta investigación doctoral en este contexto educativo, al que los estudiantes le otorgan no sólo un valor vinculado a la enseñanza y al aprendizaje, sino fundamentalmente a nuevas oportunidades que les darán la posibilidad de un mejor presente y futuro.

Bibliografía

Alvarez, Lucrecia (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 Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.27, n. Especial/dez., pp. 1236-1255. http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/57432?fbclid=IwARofmWAKdElZCb9MvBlxDZJJOKs2oxIsKToNoApuBNReIbCeudiYul77TOI

Anguera Cerarols, Carles (2012): *El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales. Estudios de caso en la educación secundaria*. Tesis Doctoral en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.

Jodelet, Denise (2011): Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación* vol. 21- Junio. pp. 133-154.

Latorre, Antonio (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Ed. Graó.

Pagès, Joan (1997) "El tiempo histórico", en Benejam, Pilar y Pagès, Joan (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Horsori, ICE-Universidad de Barcelona.

Pagès, Joan (2019): Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado, 10*, pp. 19-56.

Rodríguez, Lidia (2009): "Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe", en Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol. 3, Nº 1. Universidad de Salamanca.

Santisteban, Antoni (2017): Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. Revista Diálogo Andino Nº 52, pp. 87-99.

Zenobi, Viviana; Flouch, Andrés y González, Verónica (2016): "Las representaciones sociales de la Geografía escolar: las voces de los estudiantes y los profesores", en Lorda, María Amalia y Prieto, Natalia (comps.) *Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación*, Bahía Blanca, Ediuns.

¿Construcción de pensamiento crítico en la virtualidad? Exploración de los sentidos otorgados por estudiantes de Historia a sus prácticas docentes

CARLOS MARCELO ANDELIQUE
marceloandelique@yahoo.com.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARIELA COUDANNES AGUIRRE
macoudan@fhuc.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación, del programa CAI+D 2020 de la UNL, "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión".
Nos interesó indagar y comprender los sentidos que lxs practicantes les dan a las propuestas de práctica docente del Profesorado de Historia de la FHuC-UNL producidas y desarrolladas en modalidad virtual. La bibliografía producida en los últimos años pone en duda que la incorporación de novedades tecnológicas esté acompañada de un uso reflexivo y muchas veces ello se debería a una carencia formativa de lxs futurxs profesorxs, por lo que se cuestiona incluso su utilización en la universidad. Teniendo en cuenta lo anterior, la cátedra se preocupó por conocer la incidencia que tiene el escenario planteado por la pandemia en las posibilidades de construir pensamiento histórico crítico en las aulas.
Para ello, realizamos una encuesta a lxs trece practicantes que realizaron sus prácticas entre 2020 y 2021. Se enunciaron cuatro preguntas cerradas (referidas a objetivos, contenidos, recursos, materiales y actividades) y una final, abierta: "¿Considerás que las propuestas de enseñanza que llevaste a cabo en el marco de la virtualidad propiciaron el pensamiento crítico? ¿Por qué?" El instrumento nos permitió reconocer las opciones metodológicas, los sentidos implícitos y explícitos que les otorgaron.

Palabras clave: pensamiento crítico / virtualidad / sentidos / prácticas docentes

Introducción

El trabajo que aquí presentamos se inscribe en el proyecto de investigación, del programa CAID 2020 de la UNL, *Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión*[1]. Específicamente, nos interesó indagar y comprender los sentidos que lxs practicantes les otorgan a las propuestas producidas y desarrolladas en el marco de la Práctica Docente de la carrera del Profesorado de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, durante el segundo cuatrimestre de 2020 y el primer cuatrimestre de 2021, en modalidad virtual. Una de las mayores preocupaciones de la cátedra es la incidencia que tiene el escenario de la pandemia en las posibilidades de construir pensamiento histórico crítico en las aulas. Por lo tanto, es necesario decir qué entendemos por el mismo.

Giroux (1990) lo ha definido como la capacidad de problematizar lo que ha sido tratado como evidente. Lxs estudiantes necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, de modo que puedan poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinado. En el campo de la didáctica específica Santisteban (2010) realiza una de las definiciones más claras sobre las competencias asociadas al pensamiento histórico: interpretar, comparar y contrastar fuentes, representar el pasado a través de narraciones y explicaciones, empatizar / contextualizar y construir la conciencia histórica-temporal. Todas estas deberían contribuir a poder decidir qué creer y qué no, y luego actuar en consecuencia como ciudadanx responsable y comprometidx.

En relación con la enseñanza virtual, si bien aún son escasos los trabajos sobre el uso de herramientas digitales en la enseñanza de las ciencias sociales, podemos mencionar algunos que plantean afirmaciones e interrogantes de gran interés.

Para Jara, Ertola y Funes (2017) debe superarse la concepción de las nuevas tecnologías como meros recursos para aplicar y es necesario preguntarse qué conocimientos moviliza, qué nuevas configuraciones de clase propicia, y si hace más fluida la interacción para la construcción del pensamiento histórico. Si bien docentes y estudiantes están inmersos en una cultura digital que modifica prácticas sociales, identidades y subjetividades, la incorporación de novedades tecnológicas en el aula no suele estar acompañada de un uso reflexivo (Gunzelmann, López y Jara, 2021). Chaparro Sainz et al (2020) afirman que muchas veces ello se debe a una carencia de la formación inicial, cuestionando su utilización en la universidad. Para

1Es un proyecto CAID dirigido por Mariela Coudannes y co-dirigido por Oscar Lossio.

Andrade, Carnevale y Massone, incorporar materiales educativos digitales significa establecer un diálogo que modifica decisivamente la transmisión de la cultura histórica. Es una especie de revolución que provoca un cambio de paradigma, que implicar pasar:

> "... de un pensamiento centralista y jerárquico a uno descentrado y flexible sumado al carácter interactivo de algunos materiales (...) de una educación histórica unidireccional a otra entendida como un lugar donde se puedan relatar historias, construir una identidad en relación con las historias de otros, escribir una narración vinculada con otros textos narrativos...". (Andrade, Carnevale y Massone, 2020: 13)

En tal sentido resultan sugerentes las propuestas de incorporación del foro virtual en distintos niveles educativos. Ya en 2006 Fëdorov resaltaba su potencial en las clases universitarias a los fines de hacer emerger la argumentación y la confrontación de distintas miradas:

> "Dentro de una clase magistral de corte expositivo enmarcada en el modelo academicista, donde el profesor receta la materia que el estudiante copia en su cuaderno y después reproduce a la hora del examen, prácticamente no queda espacio para la labor intelectual de análisis, síntesis, colaboración, construcción, no se forman las destrezas mentales y las actitudes que son parte del pensamiento crítico. Lo anterior nos obliga a repensar nuestro rol docente y reaprender a desempeñarlo, aprovechando las facilidades que nos brindan las metodologías activas, como lo es el foro." (Fëdorov, 2006: 5)

Por su parte Martínez Berruezo y Pascual Gómez (2013) afirmaron que los entornos virtuales colaborativos permiten ponerse en el lugar del otro, comparar las ideas ajenas con las propias, aceptarlas y modificar los planteamientos iniciales. En el caso del uso de foros ello requeriría consignas claras y seguimiento de lxs docentxs (repreguntar, replicar, dar un cierre) y lxs estudiantes deberían poder inferir, analizar, contextualizar, evaluar argumentos diversos y construir los propios. Ello permitiría romper la lógica de la plataforma virtual como mero repositorio y el tiempo de trabajo no sincrónico sería una ventaja para poder madurar las intervenciones críticas en los debates (Taborda y López, 2020).

Movilizadxs por las inquietudes que surgieron de la forzosa adaptación a un panorama inédito y desestructurante, pero también por las cuestiones a reflexionar que plantea la bibliografía, realizamos una encuesta de carácter anónimo a los trece practicantes que realizaron sus prácticas entre 2020 y 2021. Se enunciaron cuatro pre-

guntas cerradas (referidas a objetivos, contenidos, recursos, materiales y actividades) y una final, abierta: "¿Considerás que las propuestas de enseñanza que llevaste a cabo en el marco de la virtualidad propiciaron el pensamiento crítico? ¿Por qué?"

El instrumento nos permitió reconocer las opciones metodológicas, los sentidos implícitos y explícitos que les otorgaron. Debemos aclarar que es una primera aproximación ya que en futuros trabajos nos proponemos triangular la información obtenida con observaciones y análisis de los informes finales de prácticas.

Análisis de los resultados de la encuesta

Nivel secundario

Entre los objetivos que se propusieron lxs estudiantes, los más destacados están vinculados a la comprensión de conceptos, a la narración y explicación de acontecimientos y procesos históricos, al debate sobre diferentes perspectivas históricas. En menor medida, aparece la interpretación de fuentes y el análisis de diferentes períodos. El objetivo menos seleccionado fue el que se refiere a la información sobre el período que se estudia.

Imagen 1: Principales objetivos para el nivel secundario. Fuente: elaboración propia.

En relación con los contenidos que concretamente se desarrollaron, se ponen de manifiesto ciertas contradicciones con los objetivos, ya que abordaron más la

información histórica sobre el período, cuando declararon que era el objetivo que menos les interesaba trabajar. No obstante, hubo otros que sí aparecen como objetivos cumplidos: conceptualizar y debatir. Pero el contenido menos trabajado está vinculado a los procedimientos y prácticas propios de la construcción histórica.

En lo que refiere a la propuesta metodológica, primaron en la elección la problematización y la interrogación en clase (lo seleccionó la mayoría), luego eligieron la resolución de trabajos grupales e individuales, la exposición en clase y la lectura (individual o compartida). Las metodologías menos elegidas y llevadas a cabo fueron: el trabajo con fuentes, con empatía histórica y con recorridos virtuales.

En lo que refiere a los materiales se destaca el uso de presentaciones en formato power point y/o prezi, textos escritos, fuentes históricas y videos virtuales. Al respecto resultan interesantes señalar tres cuestiones. Por un lado, se evidencia el uso de materiales que se centran más en la exposición del profesor o la profesora como es el caso de las presentaciones digitales. Por otro lado, se propone como relevante la utilización de fuentes históricas, sin embargo, en la propuesta metodológica es una de las opciones menos elegida. Y finalmente, los materiales que podrían generar más niveles de interacción e intercambio han sido los menos utilizados (pizarra virtual, juegos triviales).

Nivel superior

Los objetivos más marcados fueron comprender conceptos del período histórico trabajado e interpretación de fuentes históricas.

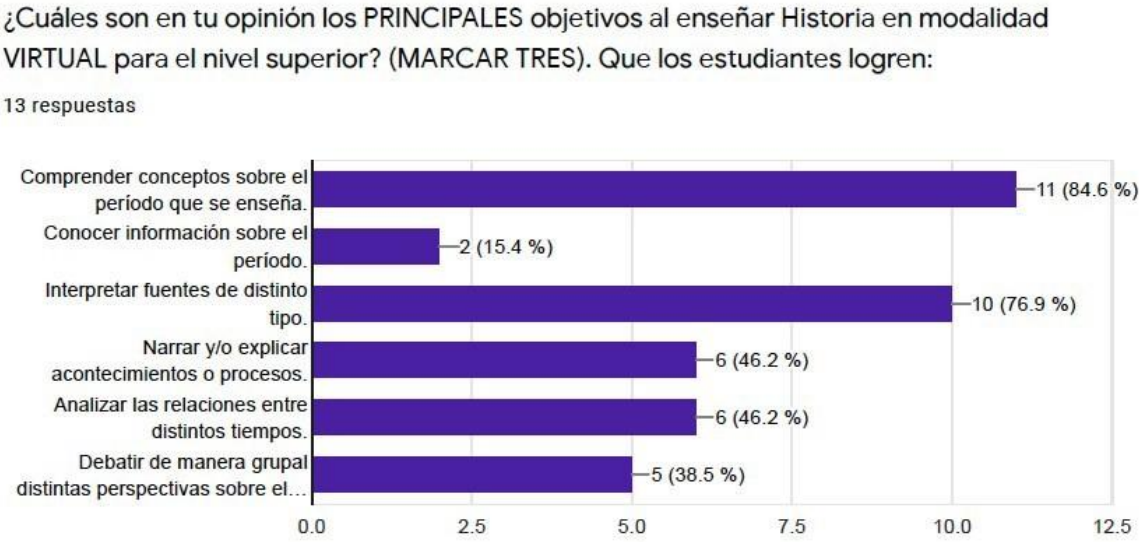


Imagen 2: Principales objetivos para el nivel superior. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las propuestas metodológicas más destacadas estas fueron la problematización y la exposición.

Posibilidades de construcción de un pensamiento crítico según lo planteado por los propios estudiantes

Si bien en algunos casos se muestran dudosxs de haber logrado propiciar el pensamiento crítico (lo que nos lleva a preguntarnos si es posible comprobarlo en pocas clases y sin poder interactuar de manera presencial), cabe recuperar algunas afirmaciones concretas, algunas de ellas fundamentadas con ejemplos:

> "Creo que sí, porque tanto la forma en que se plantearon los temas abordados como en algunos de los materiales brindados se proponía debatir, criticar y poner en cuestión los procesos históricos analizados. Por ejemplo, trabajamos con el concepto de etnocentrismo y eurocentrismo (el principio de que no hay sociedades «mejores» o «más avanzadas» que otras. De forma similar, se intentó propiciar un análisis crítico de fuentes históricas sobre el periodo inca escritas por autores españoles o indígenas. En este caso, se trató de discutir algunas de las representaciones sobre los pueblos americanos en las imágenes (como su condición "bárbara", supuesta "adoración del Diablo")." (Estudiante 1)

En otros casos se afirma que fue evidente en la acción de pensar la vida cotidiana a partir de los conceptos aprendidos, es decir la capacidad que desarrollaron lxs estudiantes de aplicarlos a sus realidades personales o sociales.

> "[Aparecieron ejemplos] seleccionados por la docente, pero también aquellos que proponían lxs alumnxs. Esto posibilitó dar cuenta de las diferentes fundamentaciones y respuestas de lxs alumnxs invitadxs a pensar en profundidad lo que en esos ejemplos se comunicaba." (Estudiante 2)

Varixs hacen mención a la problematización pero sin profundizar en lo que entienden por esta acción y sus efectos. Dicen que buscaron que lxs estudiantes se preguntaran y se interpelaran, pusieran en tensión supuestos arraigados, participaran activamente de la clase, etc. En cuanto a los límites es muy interesante una res-

puesta que duda sobre haber generado distintas interpretaciones por parte del alumnado o haber establecido relaciones pasado-presente.

En general se muestran satisfechxs con la idea de que el pensamiento crítico tuvo lugar, tanto en el nivel secundario como en el nivel superior, a través de la "aplicación" de conceptos o la identificación de perspectivas de análisis de la bibliografía (nivel superior) y, por otro lado, por la interacción y el debate que se pudieron dar –en mayor o menor medida- en los encuentros sincrónicos, donde no todxs lxs estudiantes participan (esta es insuficiente aún en el nivel superior). A pesar de lo dicho algunas propuestas dan cuenta de una formulación más compleja y disruptiva del contenido, que adoptó la forma de problemáticas concretas.

Cabe destacar que un practicante dice haber propiciado otra forma de construir el conocimiento histórico a través de un video juego (esto lo acerca al planteo de Andrade, Carnevale y Massone citado anteriormente):

> "Las creaciones de mi propio material [el videojuego]…propician a mi parecer una nueva forma de considerar la construcción del conocimiento histórico, de una manera más a tono con los tiempos de la virtualidad, pudiéndose a partir de ello llevar adelante una reconsideración de estrategias y de recursos utilizados tradicionalmente como factibles de ser transformados en alguna medida." (Estudiante 3)

En ningún caso se hizo utilización del foro virtual como herramienta sugerida por la bibliografía, a tener en cuenta entre otras, para el logro del pensamiento crítico.

Palabras finales

Las contradicciones entre lo que se proponen hacer y los contenidos que efectivamente enseñaron estaría poniendo de manifiesto ciertas limitaciones que impone la virtualidad en lo que refiere a las actividades que deben hacer lxs estudiantes para llevar a cabo los procedimientos y técnicas de investigación, simulando en el aula prácticas propias de lxs historiadorxs como son la interpretación de fuentes, etc.

Por otra parte, esta situación se ve también expresada en la utilización de presentaciones en formato power point o prezi (lo utilizaron todxs lxs practicantes). En cierta medida se utiliza un recurso que tiende a centrarse más en la exposición de lxs profesorxs que en la elaboración, lectura, interpretación y producción del estu-

diantado. En general, se puede afirmar que primaron prácticas de carácter más expositivo.

La interacción fue generada a partir de la utilización de la pregunta a lxs estudiantes. En este sentido, esta decisión permitió generar un espacio en el marco de la virtualidad en el cual lxs estudiantes pudieran intervenir, relacionar, explicar, argumentar, preguntar, etc. Es decir, fueron momentos de las clases donde se produjo un diálogo interactivo entre docentes y estudiantes.

Además de la necesidad de seguir profundizando en las posibilidades de construcción del pensamiento histórico crítico, así como los factores que lo obturan, la indagación nos impulsa a repensar aspectos de la formación de lxs futurxs profesorxs de la FHUC en contextos complejos y cambiantes, en los que seguramente seguirá vigente el desafío de la incorporación de las nuevas tecnologías.

Bibliografía

Andrade, Gisela; Carnevale, María Gabriela; Massone, Marisa (2020): "El orden del saber histórico en materiales educativos digitales", en *Trabajos y Comunicaciones*, 52, e115.

Carvajal Sánchez, Cindy Tatiana (2020). "Uso de TIC para el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de secundaria en el área de ciencias sociales". *Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación*, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana.

Chaparro Sainz, Álvaro; Gómez Carrasco, Cosme; Felices de la Fuente, María del Mar; Rodríguez-Medina, Jairo (2020): "Opiniones sobre el uso de recursos para la enseñanza de la historia. Un estudio exploratorio en la formación inicial del profesorado", en Aznar Díaz, Inmaculada; Cáceres Reche, María Pilar; Marín Marín, José Antonio; Moreno Guerrero, Antonio José: *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (279-290), Madrid, Dykinson.

Fëdorov, Andrei (2006): "Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5).

Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogíacrítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.

Gunzelmann, Carlos; López, Facundo; Jara, Miguel (2021): "Pensamiento histórico, problemas sociales y cultura digital en la enseñanza de la historia", en *REIDICS*, 8, 156-171.

Jara, Miguel; Ertola, Fabiana y Funes, Graciela (2017): "Cultura digital y formación del pensamiento crítico en el aprendizaje de la historia", en *XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos De Historia*. Mar del Plata, UNMdP.

Martínez Berruezo, María Ángeles; Pascual Gómez, Isabel (2013): "La influencia de la enseñanza virtual sobre el pensamiento crítico de los profesores en formación", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 293-306.

Santisteban Fernández, Antoni (2010): "La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico", en *Clío & Asociados. La Historia Enseñada, 1*(14), 34-56.

Taborda, Yarmin; López, Laura (2020): "Pensamiento crítico: una emergencia en los ambientes virtuales de aprendizaje", en *Revista Innova Educación*, 2(1), 60-77.

El sentir y pensar de dos Profesores memorables de Geografía de la Universidad, 1980 – 2010

JESICA KEES
jesicakees@gmail.com
Universidad Nacional de Litoral (UNL)

Resumen

El siguiente trabajo es un avance de investigación de Tesis de Maestría en Didácticas Específicas FHUC-UNL y tiene como objetivo identificar qué sienten y qué piensan dos profesoras memorables acerca de su memorabilidad, destacadas por graduados de los ´80, ´90 y 2000. Dicho trabajo se enmarca dentro del Proyecto de investigación -del programa CAI+D 2020 de la UNL- "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión", bajo la dirección de la Dra. Mariela Coudannes Aguirre. Cabe aclarar que la investigación se viene desarrollando con la participación en proyectos de investigación anteriores[1].

La metodología se centra en el enfoque biográfico-narrativo a partir de la realización de entrevistas individuales y en profundidad a las dos profesoras memorables con el propósito de reconstruir sus biografías personales, escolares, académicas y profesionales y, de esta manera, poder resignificar la experiencia de sus prácticas durante el ejercicio de la docencia en el nivel superior universitario. En este trabajo, sólo se abordará la reconstrucción que realizan sobre lo que sienten y piensan acerca de su memorabilidad como, así también, las reflexiones que realizan sobre sus prácticas.

Palabras clave: Profesores Memorables / Prácticas de enseñanza / Geografía / sentipensar

1 Proyecto de Investigación, del programa CAI+D 2016, "Prácticas de enseñanza innovadoras en Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico" y Proyecto de investigación, programa CAI+D 2011: "Estudio de casos de prácticas de enseñanza de profesores memorables de Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico en la universidad". Ambos, bajo la dirección del Prof. Oscar Lossio

Introducción

El estudio de las biografías académicas y profesionales de dos profesores memorables posibilita comprender, a través de sus relatos, el sentipensar -concepto de Fals Borda que recupera Moncayo (2009)- sobre sus propias prácticas de enseñanza en la que se sostiene la memorabilidad de cada una según quienes fueron sus estudiantes, ya graduados en los ´80, ´90 y 2000.

Las prácticas de enseñanza son prácticas sociales porque históricamente están determinadas, dado que se generan en un espacio y tiempo concreto (Edelstein, 2010). Por lo tanto, es necesario entenderlas en el marco del contexto social e institucional del que forman parte, puesto que ambas profesoras inician su actividad docente en la Universidad a fines de los ´70 jubilándose en el 2010 una de las docentes, mientras que la otra lo hizo a fines del 2014.

Un profesor memorable (Álvarez, Porta y Sarassa, 2010) y extraordinario (Bain; 2007) es aquel que es recordado por sus buenas prácticas de enseñanza. Bain (2007), Fenstermacher (1989), Litwin (1998), Jackson (2002) y Porta y Sarassa (2006), son algunos de los referentes sobre el estudio de la "buena" enseñanza. Al respecto, Bain señala que:

> la enseñanza es uno de esos entornos humanos que raramente se beneficia de su pasado. Los grandes profesores aparecen, pasan por la vida de sus estudiantes, y sólo unos pocos de ellos quizás consigan alguna influencia en el vasto arte de la enseñanza (2007:13).

Se trabaja con un diseño metodológico cualitativo y bajo la perspectiva interpretativa (Achilli, 2005) en el marco constructivista. Se realizaron entrevistas individuales y en profundidad a ambas docentes con el objetivo de reconstruir sus trayectorias y sus recorridos y, de esta manera, poder resignificar su memorabilidad a partir del relato de sus propias experiencias y de sus intenciones en sus prácticas de enseñanza. De esta manera, se indaga sobre sus biografías personales, escolares, académicas y profesionales. Trabajar con entrevistas en profundidad (Scribano, 2008) permite que los sujetos relaten sobre sus recuerdos más significativos y que resignifiquen sus experiencias con lo que señalan los graduados sobre su memorabilidad.

Sobre lo que sienten y piensan dos Profesores memorables acerca de su memorabilidad

En este apartado se presentarán algunos aspectos sobre lo que sienten y piensan sobre su memorabilidad cada una de las profesoras. Cabe recalcar que se identificó como docente "A" a quien fuera reconocida fundamentalmente por los graduados de los años ´80 y ´90 y como docente "B" a quién fue destacada por los egresados de los ´90 y 2000 (Lossio, Kees y Panigo, 2014). Ambas fueron seleccionadas por graduados de distintas décadas, sin embargo, han ejercido la docencia universitaria en el mismo tiempo. En este sentido, pudieron realizar una reconstrucción y dar cuenta de cuáles podrían ser los motivos.

En cuanto a la docente "A" establece relación con su formación de posgrado en Europa a mediados de los ´80 puesto que le significó un quiebre en la forma de abordar el trabajo en sus cátedras hacia fines de los ´80, en ellas introduce los trabajos prácticos y las salidas de campo como estrategias innovadoras para la época; en cuanto a no haber sido seleccionada por los egresados del 2000 aduce que la gran brecha generacional que sentía con dichos estudiantes la lleva a alejarse del dictado de las asignaturas a su cargo, dedicándose exclusivamente a las actividades de investigación. En este sentido, Camilloni señala que "*su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un grupo específico de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias*" (2007: 63). Al respecto, ante la pregunta relativa a por qué considera que los graduados de los 2000 no la han seleccionado como memorable, la entrevistada sostiene:

> "Yo no compartía con esa generación sus conceptos con los míos, para mí ahí se abrió una brecha generacional, y al no tener esa recepción y yo sigo mi rumbo. […] La brecha de la generación se fue ampliando y ahí fue que decidí estar menos frente a las cátedras y me dediqué exclusivamente a la investigación" (Docente A).

Los ámbitos de discusión, científico y académico, que encontró en su formación en el exterior le significaron una experiencia única que buscó replicar en sus cátedras a partir de estructurar y organizar el conocimiento y transferirlo a sus estudiantes, así como introducir una nueva metodología de trabajo en sus clases. A continuación, expresa porqué considera que ha sido seleccionada por los graduados: *"Si, además, yo buscaba la excelencia, la excelencia para mí y para los demás. De ahí viene mi objetivo de la excelencia"* (Docente A). Ante la intervención de la en-

trevistadora: *"También surgen otras categorías, como la estructura del contenido, del conocimiento y la manera de explicarlos",* la profesora se explaya en su decir:

> "Bueno eso es muy especial de mí, eso es algo, eso me encanta esa pregunta y porqué, me hace sentir orgullosa, me empodera, porque con todo lo que he leído, buscado, estudiado, en los libros, en la web, la discusión en los congresos yo llegué a tener un conocimiento que todavía lo tengo en mis neutrones, tengo un conocimiento [...] y tengo la capacidad de transformarlo en cuento, entonces por ejemplo uno de ellos que era mi preferido cuando hablo de la Tectónica de placas, [...] lo explico como si fuera un cuento de hadas, un cuento de niño. Es decir, tomo el conocimiento de los textos, de las filminas, la veracidad, pero cuando lo transmito, lo transfiero a manera de cuento". (Docente A)

En este aspecto señala que la memorabilidad de su práctica de enseñanza puede deberse a su nivel de exigencia, de la búsqueda de la excelencia académica, de la importancia del conocimiento y de la manera de transferirlo, de su permanente actualización del conocimiento científico y de la importancia de la investigación en su carrera profesional que buscaba contagiar a sus estudiantes. Asimismo, insiste que su objetivo era "transmitir" y "transferir" el conocimiento lo que permite soslayar una concepción más tradicional de la enseñanza.

En cuanto a la docente "B" relata que durante los ´80 se mantuvo bajo las decisiones de la titular de las cátedras en la que ella estaba como adjunta y que, recién en los '90, cuando logra concursar en las asignaturas, pudo realizar los cambios en el programa y la propuesta de unificar la geografía física con la humana en una materia anual. Esto le posibilitó estructurar de manera más integrada los contenidos. Cabe aclarar que no hace referencia al peso de la brecha generacional con los estudiantes del 2000, aunque, destaca que sí se sentía más desafiada por los de esta generación. A continuación, cuando se le menciona que "La memorabilidad en su caso sale de los Graduados '90 y 2000 ¿por qué cree que no lo hicieron los de los ´80?", la docente responde:

> "En los 80 fue antes de concursar, era adjunta. [...], el programa no lo hacía yo, las normas generales no las daba yo y los espacios no los marcaba yo, esa puede ser una razón. Segunda cuestión cuando yo concurso hago una propuesta diferente del plan [...], cuando se produce el cambio de planes va mi propuesta que es la de unificar porque era Geografía I que era física y Geografía II que era regional y humana entonces planteo cuando voy a concurso porque tenías que concursar con el programa vigente

> […] La otra razón es que cuando se hace la reforma surge la materia anual pero integrada, entonces al hacerla integrada la hago desde mi óptica tanto desde los trabajos prácticos como lo teórico. Y puede haber otra razón […], cuando yo arranco a dar didáctica cambio mi forma de dar esta materia, pero eso no fue consciente". (Docente B).

En relación a la memorabilidad de la Docente "B" sostiene que se debe a la buena relación que mantuvo con la mayoría de sus estudiantes, pero también infiere que, al ser una materia síntesis y una de las últimas, muchos pudieron "armar" la carrera allí. Asimismo, considera que el interrogatorio y la estrategia de preguntas simples como disparadores en sus clases es una herramienta que tiene el Docente para posibilitar el razonamiento y el pensamiento en sus alumnos y se valió de estos para promoverlos. Al respecto, cuando se le pregunta sobre por qué cree que ha sido destacada como Profesor memorable por los graduados de los '90 y 2000, señala lo siguiente:

> "A lo mejor porque es la última materia que han tenido, porque por lo general lo último que uno hace es lo que más lo marca, es una materia síntesis. Me he encontrado hasta generaciones que se han jubilado y me recuerdan bien" (Docente B)

Ante una nueva pregunta referida a qué prácticas y/o estrategias cree que han dejado huellas en sus alumnos, responde:

> "A mí me parece que lo que a mí me divertía y a ellos los movilizaba eran las cuestiones de preguntas muy simples y la búsqueda de lo conceptual, cuestiones que les preguntaba sobre aspectos geomorfológicos básicos o aspectos climatológicos básicos, les hacía preguntas simples que los desorientaba o los ponía frente a un texto alguna cuestión para que lo trabajen y lo discutan y yo se los daba vuelta." (Docente B)

Se le pregunta seguidamente "¿Qué intención había ahí?" y continúa su relato:

> "Maléfica [risas]. De desestabilizar, pero no con mala intención si no para que activarán y buscaran ellos mismos una respuesta. A veces eran cuestiones muy simples. […] el rescate de los conocimientos cotidianos es esencial y está visto como algo inútil y que está mal". (Docente B).

En este caso, la concepción de la enseñanza estaba más centrada en el estudiante que en el docente, debido a que se preocupaba y se ocupaba por la participación de estos, por recuperar los saberes previos, por la búsqueda de lo conceptual, por enseñarles a pensar y ser constructores de sus propios aprendizajes, consciente de esa intención, buscaba alentar en sus alumnos el pensamiento propio.

Reflexiones finales

Las voces de las Profesoras memorables han posibilitado aproximar las nociones sobre lo que sienten y piensan sobre su memorabilidad. A partir de su relato, se pudo reconstruir sus experiencias, sus aventuras intelectuales, sus empoderamientos frente a los obstáculos en los inicios de sus formaciones académicas y profesionales, sobre cómo influyeron sus decisiones, de manera consciente o inconsciente, en las propuestas de enseñanza de la Geografía, entre otros aspectos.

En cuanto a lo que sienten y piensan acerca de su memorabilidad se pudo dar cuenta sobre dos aspectos, por un lado, las explicaciones de por qué han sido seleccionadas por graduados de distintas décadas cuando ambas han ejercido la docencia en el mismo período de tiempo. En este sentido, el quiebre que realiza la docente “A” en su formación académica y profesional le permite innovar en sus cátedras durante los ‘90, sin embargo, la brecha generacional con los estudiantes del 2000 la lleva a alejarse del dictado de sus asignaturas. En cuanto a la Docente “B” acceder al cargo de Profesora Titular de las cátedras en los ’90, le posibilita unificar los contenidos de dos materias en una sola asignatura convirtiéndola en anual, estructurando el programa y sus propuestas de enseñanza de manera más integrada, atributo que los graduados destacan.

El siguiente aspecto, se relaciona con la posición de la enseñanza de la Geografía y cómo concebían a sus estudiantes. En el primer caso, se observa una noción más tradicional de la enseñanza ya que transmitía y transfería el conocimiento a sus alumnos y era una práctica más centrada en el Docente. Mientras que, en el segundo caso, considera la necesidad de construir el conocimiento a partir de la recuperación de saberes previos, para ello se valió de la herramienta del interrogatorio para “desestabilizar” con intención las estructuras del pensamiento de sus estudiantes y con un rol más protagónico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de parte de éstos.

Bibliografía

Achilli, Elena (2005): *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Laborde Editor.

Álvarez, Zamira; Porta, Luis; Sarasa, María Cristina (2010): "La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables". *Revista de Educación* [en línea], 1. http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12

Bain, Kein (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Universidad de Valencia.

Camilloni, Alicia.; Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney, Silvina (2007): *El Saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, Gloria (2010): "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en: Frigerio, G. y Diker, G. *Educar: ese acto político*. Paraná, Ediciones Del Estante.

Fenstermacher, Gary (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, M. *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

Jackson, Philip (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

Litwin, Edith (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.

Lossio, Oscar; Kees, Jesica y Panigo, María Florencia: (2014): "Profesores memorables de Geografía de la Universidad: sus características según las voces de tres generaciones distintas de graduados", en *Tendencias y desafíos de la Geografía en el siglo XXI. X Jornadas de Investigación en Geografía*, Santa Fe, FHUC, UNL.

Moncayo, Víctor (2009): "Presentación. Fals Borda: hombre hicotea y sentipensante", en Moncayo, Víctor (Compilador) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Orlando Fals Borda. Antología. Bogotá, Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Scribano, Adrián (2008): *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Prometeo.

El estudio de Asia y África en el Profesorado y la Licenciatura en Historia

JOSÉ LARKER
joselarker@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARÍA VIRGINIA PISARELLO
mvpisarello@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En este trabajo analizamos la labor que entraña el dictado de las materias Formación del Mundo Afroasiático y Problemática Contemporánea de Asia y África de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL). A partir de la experiencia acumulada a lo largo de más de dos décadas de trabajo en estas asignaturas, nos preguntamos "¿cuáles estrategias pedagógicas desplegamos para estudiar la periferia de la economía mundo capitalista desde la misma periferia?" y reflexionamos sobre los desafíos que involucra esta propuesta para les docentes y les estudiantes involucrades.
Abordamos estas cuestiones desde una perspectiva cualitativa y proponemos algunas hipótesis que se concentran el uso de las nociones de eurocentrismo, orientalismo y sistema mundo en contextos situados. Por consiguiente, indagamos sobre cómo se concibe el estudio de Asia y África en los planes de estudio vigentes. Para ello recuperamos bibliografía disciplinar que se concentra en los dos macizos continentales que dan nombre a las materias (Gunder Frank, 2012; Said, 2009; Wallerstein, 1998, 2000) y consultamos documentos institucionales, los planes de cátedra del período 2009- 2021, materiales de cátedra y registros de clase. Asimismo, apelamos a las voces de les estudiantes de las cohortes de cursado 2020 y 2021, que han quedado inscriptas en las aulas virtuales donde hemos venido trabajando desde los inicios del aislamiento social preventivo y obligatorio debido a la pandemia desatada por el COVID 19.

Palabras clave: Historia / Asia y África / estrategias pedagógicas

Introducción

En este trabajo analizamos la labor que entraña el dictado de las materias Formación del Mundo Afroasiático y Problemática Contemporánea de Asia y África, para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Historia, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL). A partir de la experiencia acumulada a lo largo de más de dos décadas, nos preguntamos "¿cuáles estrategias pedagógicas[1] desplegamos para estudiar la periferia de la economía mundo capitalista desde la misma periferia?" y reflexionamos sobre los desafíos que involucra esta propuesta para les docentes y les estudiantes involucrades.

Abordamos estas cuestiones desde una perspectiva cualitativa y proponemos algunas hipótesis que se concentran el uso de las nociones de eurocentrismo, orientalismo y sistema mundo en contextos situados. Por consiguiente, indagamos sobre cómo se concibe el estudio de Asia y África en los planes de estudio vigentes. Para ello recuperamos bibliografía disciplinar que se concentra en los dos macizos continentales que dan nombre a las materias (Gunder Frank, 2012; Said, 2009; Wallerstein, 1998, 2000) y consultamos documentos institucionales, los planes de cátedra del período 2009- 2021, materiales de cátedra y registros de clase. Asimismo, apelamos a las voces de les estudiantes de las cohortes de cursado 2020 y 2021, que han quedado inscriptas en las aulas virtuales donde hemos venido trabajando desde los inicios del aislamiento social preventivo y obligatorio debido a la pandemia desatada por el COVID 19.

A continuación, el texto se desglosa en dos apartados y una conclusión. En el primero inscribimos las materias dentro de los planes de estudio de las carreras mencionadas, explicitamos sus contenidos mínimos y revisamos brevemente la metodología de trabajo desarrollada. En esta senda cuestionamos los motivos por los cuales Asia y África constituyen espacios marginales dentro de la formación en Historia en la Argentina. En el segundo, focalizamos sobre las categorías de sistema mundo y orientalismo para reflexionar sobre la experiencia pedagógica que nos reúne. Finalmente, en la conclusión volvemos sobre estas y otras cuestiones y trazamos un derrotero de trabajo a futuro.

1 Las estrategias pedagógicas son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes. "Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación". (Gamboa Mora, García Sandoval y Beltrán Acosta, 2013)

Asia y África en los planes de estudio

Las asignaturas Formación del Mundo Afroasiático y Problemática Contemporánea de Asia y África, están ubicadas dentro del trayecto final del Profesorado y de la Licenciatura en Historia de la FHUC-UNL. Su cursado está previsto durante el quinto año de estas carreras y son correlativas entre sí. A su vez, la Formación del Mundo Afroasiático es correlativa con una materia de primer año, Historia Social, aunque les docentes advertimos que es muy importante que les estudiantes que recibimos hayan cursado antes las Formaciones del Mundo Moderno I y II y las Historias Americanas I y II.

Vistos en perspectiva, estos planes revelan una impronta eurocéntrica, conforme a la cual el estudio de los continentes africano y asiático se presenta "integrado", pese a que abundan los argumentos para rebatir este planteo[2]. De hecho, un 60% de la población mundial vive en Asia (4.400 millones), un 16% en África (1.200 millones) y sólo un 10% en Europa (738 millones), un 14% en América (992 millones) y un porcentaje mucho menor al 1% en Oceanía (39 millones)[3]. Por consiguiente, Asia y África poseen una identidad común en tanto han sido construidos como "el otro" por la narrativa orientalista (Said, 2009). Los contenidos mínimos de las asignaturas, sin embargo, abren posibilidades para problematizar y revisar estos planteos[4], y procuramos hacerlo con el afán de descentrar la narrativa europeizante.

2 Este planteo no es privativo de la FHUC-UNL, sino que se replica a escala nacional y ha motivado la realización de encuentros y paneles. Entre ellos, el panel "¿Para qué estudiar Historia Contemporánea de Asia y África?" organizado por la cátedra de Formación del Mundo Afroasiático de la FHUC-UNL el viernes 7 de mayo de 2021 en modalidad virtual. Del mismo participaron como expositores les profesores María José Becerra (UNC-UNTREF), Martín Martinelli (UNLu) y Ramiro De Altube (UNR).

3 Naciones Unidas, https://www.un.org/es/global-issues/population

Asimismo, cabe aclarar que en la actualidad África cuenta con mil millones de habitantes distribuidos en los 54 países que forman parte del continente y su superficie representa el 20% total de la masa terrestre del planeta. Po su parte, Asia tiene una población que alcanza los 4.140.000.000 de habitantes, el equivalente al 61 % de la población total mundial. La superficie terrestre representa el 30% de las existentes a escala planetaria y políticamente se divide en 47 países. Entre los que se destacan por su población, pero también por su historia y su protagonismo internacional, se encuentran la República Popular de China con más de 1.322.000.000 de habitantes, India con 1.148.000.000, Indonesia con 230.512.000 y Japón con 127.288.628. Si consideramos que la población mundial alcanza la suma de 7000 millones de habitantes, las poblaciones de Asia y África representan más del sesenta por ciento del total.

4 Contenidos mínimos de Formación del Mundo Afroasiático: Se ocupa de los espacios geoculturales y el entramado histórico de un pasado heterogéneo y singular, en el marco de una temporalidad abierta centrada en los siglos XVI – XVIII, que hacen a la conformación del mundo afroasiático.

Analiza las perspectivas historiográficas que permiten focalizar y categorizar: articulaciones y transformaciones sociales; dimensiones de los sistemas de creencias, formas de reproducción material y ejercicio del poder; implicancias de los contactos interafroasiáticos y de la expansión islámica y europea. Contenidos mínimos de Problemática Contemporánea de Asia y África: Se centra en un eje problemático integrador de: Dimensiones de la contemporaneidad en su relación con las concepciones y realidad del

Con la voluntad de propender a una mejor comprensión por parte de les estudiantes de las diversas problemáticas involucradas, abordamos Asia y África a partir de determinados espacios socioculturales. Analizamos las características generales de las sociedades bajo estudio (desde una perspectiva socio-antropológica, económica y político-ideológica), las formas que asume el imperialismo en cada caso y las particularidades de la dominación colonial, las formas de resistencia y la descolonización, los movimientos nacionalistas y la variante de la revolución campesina; la construcción de los estados, los modos de desarrollo socioeconómicos, los sistemas y las prácticas políticas. La propuesta pedagógica se enfoca en permitir comprender lo "diferente en su especificidad" a partir del establecimiento de las relaciones que vinculan los procesos que relacionan el centro y la periferia de la economía mundo. De este modo, buscamos escapar a la idea de la existencia de un "occidente" que se diferencia y se distingue de "oriente", para proponer una forma de abordaje de los procesos históricos que recupere lo universal de la experiencia humana y lo integre en un complejo de relaciones que a la vez es múltiple y diverso.

La existencia de estas asignaturas se constituye en una necesidad y una oportunidad. Decimos que es una necesidad frente a los escasos conocimientos previos que sobre el particular tienen la mayoría de los estudiantes (no solo de la historia, sino también de la geografía, de la cultura y de otros aspectos de las distintas sociedades africanas y asiáticas). Y consideramos que debe constituirse en una oportunidad para deconstruir los estereotipos e imágenes distorsionadas "de Oriente" generadas tanto por la información que ofrece la mayoría de los medios masivos de comunicación como por el poco interés que revisten estos temas en la educación primaria y secundaria. Las materias que nos nuclean se presentan también como una instancia inmejorable para reflexionar sobre la alteridad en contextos situados, combatir el estudio del "exotismo" y promover concepciones del conocimiento ancladas en la horizontalidad, la comprensión de las diferencias, el respeto por la diversidad cultural y la identificación de los problemas universales que atraviesan la historia de la humanidad.

---

pasado afroasiático. Relación dialéctico – estructural de la colonización del siglo XIX y la descolonización del siglo XX. Redistribución del poder mundial y transnacionalización de la economía. La globalización como proceso complejo y la cuartomundialización. Selecciona problemáticas específicas y variables abordadas desde la perspectiva del "estudio de casos".

Estrategias para estudiar la periferia desde la periferia

Consideramos que el futuro Profesor en Historia debe ser partícipe de una sólida formación disciplinar que implique el estudio de la historia de diversos espacios socioculturales, más allá de los existentes en Europa y América y que pueda dar cuenta de los procesos generales y las características particulares de los mismos. De esa manera, el futuro docente contará con el manejo de una información más amplia y con las herramientas necesarias para dar cuenta de las más variadas temáticas que le planteen los planes de estudio con los que deba trabajar, responder a las posibles inquietudes que los alumnos presenten y a las necesidades que implican la interpretación y análisis de la información que a diario nos llega de lo que sucede en los más variados lugares del mundo.

Desde esta perspectiva, el abordaje del binomio sistema mundo / orientalismo adquiere un significado particular, puesto que supone la puesta en marcha de distintas estrategias pedagógicas tendientes a rebatir las construcciones eurocéntricas que nos atraviesan. Entre estas estrategias podemos mencionar las siguientes:

a) **El enfoque de la igualdad en la diferencia.** Trabajamos las conceptualizaciones de las distintas sociedades de Asia y África a partir de conceptos heurísticos (ej. “sociedades de clases”) para abordar realidades aparentemente difusas (ej. “sociedades de castas”). Este desafío involucra el desarrollo de cierta empatía con los actores estudiados, a los cuales nos vemos obligados a descosificar. En ese sentido, nos resultan claves los aportes antropológicos que rebaten la terminología positivista anclada en el binomio civilización/barbarie (Gentili, 2009)
b) **La historización de los procesos de construcción de la alteridad.** Nos detenemos en la narrativa colonialista a partir de los aportes de algunes de sus principales exponentes. En el aula recuperamos fuentes literarias tales como el poema “La carga del hombre blanco” de Rudyard Kipling.
c) **La construcción de una perspectiva globológica que estimula el estudio de las interrelaciones entre lo sucedido en nuestro país y lo ocurrido en otros estados nacionales de la periferia.** Los contrapuntos entre Wallerstein y Gunder Frank nos brindan el marco necesario para preguntarnos sobre la sincronía de procesos tales como el establecimiento de tendidos férreos en nuestro país y en la India.

d) **La identificación de fuentes locales para estudiar Asia y África**. El trabajo con los fondos digitalizados de la Hemeroteca "Fray Francisco de Paula Castañeda" del Archivo General de la Provincia de Santa Fe nos ha bridado insumos clave para analizar, por ejemplo, la mirada que proyectaban sobre oriente los diarios santafesinos de la primera mitad del siglo XX (Pisarello, 2019). Esto ha estimulado la redacción de trabajos y la elaboración de "temas de examen" por parte de les estudiantes de las asignaturas que nos nuclean. En el mismo sentido, el trabajo con la cerámica afro del Arroyo Leyes y el diálogo con les integrantes de la Casa Indo Afro Americana, han contribuido a cimentar una línea de investigación que sigue en curso (Larker y Bondaz, 2019).

Se trata de un conjunto de estrategias que han resultado útiles en el contexto de presencialidad y de virtualidad, dado que desde marzo de 2020 nos encontramos en un escenario signado por la pandemia desatada por el COVID 19 que ha impuesto el dictado de clases virtuales. En este tiempo, además, se ha visibilizado la presencia crecientemente hegemónica de China a nivel global y ello ha motivado nuevos abordajes.

Conclusiones

El trabajo de les docentes universitaries en la periferia de la economía mundo capitalista entraña desafíos pero también supone una ventaja cuando se trata de hacer compresibles ciertos procesos[5] acaecidos en regiones remotas que también pertenecen a esta periferia. Por consiguiente, en las asignaturas de Formación del Mundo Afroasiático y Problemática Contemporánea de Asia y África apelamos a las memorias sociales que circulan entre les estudiantes para reflexionar sobre conceptos tales como imperialismo y subdesarrollo, que son las mismas "llaves" con las cuales nos sumergimos en el estudio de Asia y África. Además, en Argentina la noción de orientalismo adquiere gravitación propia porque nos permite indagar y cuestionar el "mito de la blanquedad" sostenido en el relato oficial (Contarino Sparta, 2019). La presencia africana ha signado los orígenes de nuestro país, y su visibilización apenas ha comenzado.

5 Ello ha impulsado a investigadores de la talla de Immanuel Wallerstein y André Gunder Frank a establecerse temporalmente en África y América del Sur respectivamente.

Bibliografía

Contarino Sparta, Luciana (2011): "Africanos en la Argentina: una visibilización compleja", en *Actas Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África - XIII Congreso de ALADAA*, Universidad del Externado de Colombia, Bogotá.

Gamboa Mora, María Cristina, García Sandoval, Yenny y Beltrán Acosta, Marlén (2013): "Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo", en *Revista de investigaciones UNAD* volumen 12, Número 1, Bogotá, pp. 101-128 https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1162

Gentili, Anna María (2012): *El león y el cazador. Historia de África Subsahariana*. Buenos Aires, CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20120425121712/ElLeonyElCazador.pdf

Gunder Frank, Andre (2012): *Asia. Reescribiendo la historia mundial*, Buenos Aires, Montevideo editora.

Larker, José Miguel; Bondaz, Ibis Ángeles (2018): "Procesos de invisibilización/ visibilización de la presencia afro en Santa Fe". *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, [S.l.], v. 7, n. 1, pp. 121-143. http://periodicos2.uesb.br /index.php/rbba/article/view/4065

Pisarello, María Virginia (2019): "Imaginarios sobre lo distinto en un medio local: política y espiritualidad en el retrato de Gandhi. Diario El Orden, Santa Fe, 1927-1933", en *Revista Estudios del ISHiR*, *Investigaciones Socio Históricas Regionales, Unidad Ejecutora en Red* Nº 24 – CONICET. http://revista.ishir-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistaISHIR

Said, Edward (2009): *Orientalismo*, Barcelona, Edición De Bolsillo.

Wallerstein, Immanuel (2000): "El eurocentrismo y sus avatares. Los dilemas de las ciencias sociales", en *New Left Review edición castellana,* Nº 0, pp. 97-103, Madrid.

Wallerstein, Immanuel (1998): *El Moderno Sistema Mundial III. La segunda gran expansión de la economía-mundo capitalista. 1750-1850*, México, Siglo XXI.

Interpretaciones de profesores de la escuela secundaria sobre la articulación entre ESI y Geografía. Transformaciones durante una acción de desarrollo profesional docente

OSCAR LOSSIO
olossio@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

DIEGO NEFFEN
diego_neffen@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

LETICIA MANASSERO
letmanassero@hotmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Presentamos un recorte de los resultados de la investigación "La enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral en las clases de Geografía de la Escuela Secundaria: potencialidades y dificultades desde la perspectiva de los profesores", emprendida en el marco de una beca de iniciación a la investigación del programa CIENTIBECAS de la UNL (Becario: Diego Neffen – Director: Oscar Lossio) y que actualmente se enmarca en el proyecto "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión", del Programa CAI+D (UNL).

La indagación, de carácter interpretativo y longitudinal, incluyó tres etapas. La primera consistió en la caracterización de la situación inicial de enseñanza de ESI en las clases de Geografía y de las trayectorias formativas de lxs profesorxs a partir de sus voces obtenidas mediante entrevistas. La segunda correspondió a la implementación, observación y registro de una instancia de desarrollo profesional docente mediante el curso de extensión "Geografías del género y de las sexualidades: intercambios para la construcción de propuestas de ESI" que estuvo a cargo de lxs autorxs de esta ponencia. En la

tercera etapa se indagó sobre posibles transformaciones en la forma en que lxs profesorxs conciben la vinculación entre ESI y Geografía, a partir de sus conocimientos y experiencias luego de participar de la instancia anterior. Justamente, en esta ponencia, en la búsqueda de esas transformaciones, se comparte un análisis de sus expresiones en los foros que siguieron a cada encuentro del curso.

Palabras clave: ESI / Geografía / Investigación /Extensión

Introducción. Acerca de la investigación

Presentamos un análisis de las expresiones en foros de profesorxs de geografía emergidas en el marco del curso de extensión "Geografías del género y de las sexualidades: intercambios para la construcción de propuestas de ESI", que desarrollamos en 2020 de manera virtual, ante el contexto de pandemia por Covid-19. Participaron más de 25 docentes del centro y norte la provincia de Santa Fe, Argentina.

El curso fue parte de la segunda etapa de la investigación "La enseñanza de contenidos de Educación Sexual Integral en las clases de Geografía de la Escuela Secundaria: posibilidades y dificultades desde la perspectiva de los profesores", enmarcada en el proyecto "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión" del Programa CAI+D (UNL).

La investigación tuvo como objetivos generales: Caracterizar, desde las voces de los profesores, la situación de la enseñanza de temas de ESI en las clases de Geografía en la escuela secundaria; Indagar acerca del sentido que lxs docentes otorgan a la ESI en Geografía, y las propuestas de enseñanza que construyen, en distintas etapas del diseño longitudinal de la investigación.

Precisamente, se estructuró en tres etapas. La primera consistió en recuperar las trayectorias de formación, las experiencias de enseñanza y los sentidos que otorgan lxs profesorxs de geografía a la ESI. Se realizó a partir de trece entrevistas en profundidad a docentes de diversas edades, género, instituciones de formación, lugar y año de egreso del profesorado, adscripción religiosa y perfil de las escuelas de desempeño.

Suponíamos, en función de contactos previos con ellxs, que en esa primera etapa se pondrían de manifiesto varios testimonios que darían cuenta de que ni en la formación inicial, ni en las instancias previas de formación continua, se les enseñaron contenidos de las geografías del género y de las sexualidades. Con estas denominaciones referimos a un corpus de trabajos, realizados desde distintas perspectivas, que incorporan a la geografía la perspectiva de género y los estudios sobre las sexualidades, tal como refieren Lan (2016), Rocha (2019) y Colombara (2019).

Fue a partir de esa primera aproximación que previmos una segunda etapa que incluyera una propuesta de desarrollo profesional docente, que permitiera la observación y el registro de sus procesos de aprendizaje, de la resignificación de sus experiencias y de la posible emergencia de nuevos sentidos sobre la ESI en las clases de la Geografía. El desarrollo profesional docente es definido por Vezub (2004) como un espacio donde lxs profesorxs reflexionan e indagan sobres sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas en función de la transformación de su práctica.

Esta segunda etapa se concretó mediante un curso de extensión cuyo objetivo fue la construcción de un espacio de diálogo y formación sobre la ESI y las Geografías del género y de las sexualidades.

Lopez Pons (2018), sostenía que estas geografías comenzaron a incorporarse con lentitud a la educación secundaria. Es preciso destacar, sin embargo, avances recientes en la cantidad de equipos de trabajo que indagan sobre la enseñanza del tema, lo que se visualiza a partir del mayor número de ponencias y de publicaciones. Un ejemplo lo constituye un libro de Moreno y Mastrolorenzo (2021), con propuestas para la escuela media.

Respecto al curso incluyó 6 clases virtuales sincrónicas desde septiembre hasta noviembre de 2020. Además, se efectivizaron dos clases extras y dos encuentros de tutorías en vistas a la elaboración por parte de lxs cursantes de propuestas de enseñanza. Asimismo, se habilitó un Aula Virtual que incluía foros, bibliografía y diversos materiales (producciones audiovisuales, imágenes fijas y artículos periodísticos, etc.).

La tercera etapa de la investigación se orientó en la identificación de posibles transformaciones sobre cómo lxs profesorxs conciben la articulación entre ESI y Geografía, a partir de sus mayores conocimientos luego de participar del curso. En concordancia con ello, en esta ponencia, presentamos un recorte del análisis de sus expresiones en los foros que siguieron a cada clase sincrónica, a partir de los siguientes ejes de análisis: conocimientos en torno a la ESI y las geografías del género y de las sexualidades; interpretaciones sobre las articulaciones entre ESI y Geografía; sentidos otorgados a los movimientos sociosexuales. La metodología es cualitativa y de perspectiva interpretativa. Explicitamos que la tercera etapa incluye entrevistas colectivas que no son objeto del recorte de esta ponencia.

Algunas apreciaciones sobre el tema al inicio del curso

A partir de la propuesta realizada en el primer foro, lxs docentes manifestaron sus experiencias y saberes sobre la ESI y sus posibles abordajes en Geografía. En ese momento, algunxs mencionaron la escasa o nula formación en lo que respecta a las geografías del género y de las sexualidades. A su vez, expresaron sus expectativas sobre el curso, relativas al interés por mejorar y enriquecer sus prácticas docentes, a partir de nuevos aprendizajes.

Respecto a sus conocimientos sobre ESI, lxs docentes nombraron temáticas vinculadas a las relaciones socioafectivas abordadas desde principios heteronorma-

tivos y esencialistas. Identificaron como ejes centrales de la enseñanza escolar la reproducción de la vida humana y la transmisión de enfermedades. De tal modo, se observó la predominancia de las perspectivas biomédica y biologicista, tal como desarrollan Morgade et al. (2011).

Asimismo, mencionaron la ausencia de espacios de reflexión sobre la temática desde una mirada disciplinar, lo cual lxs motivó a realizar el curso. Sobre ello, una docente escribió:

> "Espero que este sea un espacio donde podamos intercambiar ideas, conocimientos y experiencias sobre la temática, pero principalmente que podamos adquirir herramientas para pensar, planificar y desarrollar propuestas de enseñanza que, desde nuestra disciplina, aborden la ESI" (D18, F1).

Particularmente, expresaban la falta de referencias a la geografía en los cursos de ESI que habían realizado previamente, lo cual les dificultaba su implementación en el aula. Sus testimonios indicaban sus necesidades de profundizar saberes teóricos y metodológicos de la disciplina para el abordaje del tema en sus prácticas de enseñanza, ante la falta de reconocimiento de conceptos centrales sobre género y sexualidades que podían vincular con la Geografía. Precisamente, en el primer foro fueron escasos los comentarios que hicieron a posibles temas y materiales. Aludieron principalmente a la inclusión de contenidos de género en relación con análisis de la distribución y estructura de la población. Además, hubo una mención a temas referidos a la situación de las mujeres en otros contextos culturales.

Por otra parte, algunas apreciaciones recuperaron intercambios establecidos en la primera clase sincrónica, observándose un cuestionamiento a sus vivencias y concepciones previas sobre la educación sexual. Esto daba cuenta de que los contenidos de ESI, según expresaron lxs docentes, les permitían revisar sus propias prácticas cotidianas escolares y extraescolares, al hacerse conscientes de los estereotipos que reproducían. Sus reflexiones contenían indicios de que el curso se constituyó en un espacio que posibilitaba el diálogo sobre temas que frecuentemente generan conflictos, tanto en las instituciones educativas, como cuando se produce la revisión de las propias prácticas y experiencias extraescolares. Acorde con lo señalado por Malnis Lauro (2018), las instancias de formación sobre estos temas suponen reflexionar sobre las propias experiencias, vivencias, emociones, valoraciones, y permiten resignificar los saberes. Así, por ejemplo, en el foro inicial un docente expresaba: *"creo que los contenidos que se van a trabajar nos pueden po-*

sibilitar pensar nuestra construcción y recorrido como sujetos sociales sexuados" (D4, F1).

Finalmente, en lo que respecta a los movimientos sociosexuales, las referencias en los foros iniciales fueron acotadas, pero respondieron al desarrollo de las primeras clases que incluyeron diversos materiales bibliográficos y audiovisuales sobre las luchas históricas de estos movimientos para la conquista de derechos y la (re)significación del espacio. De acuerdo con ello, se observaron tempranamente reflexiones sobre la temática, planteadas por algunxs profesorxs, tal como ilustra la siguiente apreciación:

> "Creo que es difícil, y a la vez necesario, ponerse en el lugar de quienes comenzaron a manifestarse por una sociedad más justa e igualitaria, porque hemos nacido y crecido con derechos ya consagrados y que parece que han estado siempre presentes. Es fundamental comprender las luchas y movimientos que han logrado que hoy tengamos esta sociedad, pero estamos transitando aún este camino y somos nosotrxs partícipes de ello" (D1, F2).

Transformaciones a partir de los contenidos del curso

Luego de las dos primeras clases sincrónicas, en las que se presentaron los temas introductorios y de mayor generalidad, el interés de lxs docentes por el curso se manifestó en sus demandas por abordar contenidos "más específicos". En los siguientes dos encuentros se explicaron las diversas corrientes epistemológicas que enmarcaron diferentes aportes de las geografías del género y de las sexualidades.

Las intervenciones en los foros que siguieron a esos encuentros mostraron la apropiación de diferentes conceptualizaciones y de la bibliografía propuesta. De esta manera, comenzaron a expresar otros temas y materiales que podrían enseñar en las clases de geografía. Esto también fue posibilitado por la relectura que se hizo de los conceptos centrales de espacio, lugar y territorio.

Pensar a lxs sujetxs en el contexto de procesos socioespaciales, a partir de categorías vinculadas al género y a la sexualidad, implicó a lxs docentes grandes esfuerzos para el aprendizaje, que los llevó a expresar dudas y dificultades de comprensión, por ejemplo, ante las nociones de identidad e interseccionalidad. No obstante, se fueron percibieron notorias transformaciones en sus intervenciones, a medida que avanzaban los encuentros, ya que exhibían un relevante uso de las categorías aprendidas.

Los diversos materiales propuestos (producciones audiovisuales, imágenes fijas, artículos periodísticos, poemas, canciones, etc.) no solo les permitieron repensar sus trayectorias formativas, los vínculos entre ESI y Geografía, y sus posicionamientos sobre los movimientos feministas y LGBTIQA+, sino que, al mismo tiempo, les posibilitaron visibilizar la gran disponibilidad de recursos para construir sus propuestas de enseñanza. Ilustramos con la siguiente expresión:

> "Rescato ambas películas, por su forma de abordar las problemáticas trabajadas, su continuidad y facilidad para mirarlas por lo que las convierte en películas que tranquilamente podrían ser utilizadas como recursos pedagógicos para trabajar en el aula con les estudiantes del secundario" (D4, F3).

A su vez, subrayaron lo novedoso que les resultaron algunos contenidos, por ejemplo, una docente decía sobre el uso de la cartografía propuesta por Diana Lan: *"desconocía los trabajos de género en geografía sobre la cartografía, la idea de "mapear opresiones" o "contramapear" visibilizando el cuerpo, la violencia, el dolor y el miedo"* (D7, F4). Otra participante sostenía con relación a la noción del cuerpo como territorio: *"jamás he reflexionado y pensado (antes de este curso) a mi propio cuerpo como territorio, con todo lo que este concepto implica"* (D1, F5).

De este modo, ampliaron las posibilidades de pensar nuevos temas para enseñar, superando las limitaciones ya descriptas en el apartado anterior, como exhiben las palabras de una docente: *"quiero resaltar que ambos materiales abrieron mi perspectiva sobre qué temas desarrollar en mis aulas atendiendo al género, no recayendo en temas como población y su composición"* (D20, F4).

Es preciso mencionar que los cambios de sus percepciones sobre la ESI y su vínculo con la Geografía, estuvieron movilizados por el reconocimiento de la dimensión espacial de las luchas de los movimientos sociosexuales. La mayoría expresó la importancia de visualizar el papel relevante de estos colectivos para el cambio social e hizo referencia a replanteamientos de sus concepciones sobre el accionar de los movimientos feministas y LGBTIQA+, a partir de lo abordado en el curso.

Reflexión final

El análisis de las intervenciones de lxs docentes en los foros nos permite interpretar que se produjeron transformaciones en sus discursos sobre la ESI y sus arti-

culaciones con la Geografía, a partir de los aprendizajes de los contenidos a lo largo del curso. De esta manera, se identificaron cambios en sus comprensiones y reflexiones sobre el tema, que pueden posibilitarles su inclusión en las clases de la disciplina.

Según nuestra perspectiva, la noción de lucha se extiende al aula y a la educación, reconociendo que lxs educadores son actores sociales y políticos que tienen un rol indispensable en la transformación social o la reproducción del sistema imperante. En tal sentido, nos queda decir que rescatamos la importancia de propuestas formativas de este tipo, pensadas en clave extensionista y con una impronta de construcción horizontal entre lxs participantes, lo que nos invita a repensarnos en un devenir constante, y reconocernos como sujetxs atravesadxs por vivencias y experiencias que nunca son ajenas a nuestras prácticas áulicas.

Bibliografía

Colombara, Mónica (2019): Gender geography in Argentina: a brief overview. *Gender, Place & Culture, 26.*

Lan, Diana (2016): "Los estudios de género en la Geografía argentina" En: Ibarra García, María Verónica y Escamilla-Herrera, Irma (Coords.) *Geografías feministas de distintas latitudes. Orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas.* UNAM, México.

López Pons, María (2018): Educación y género. Discusiones en torno a la geografía escolar. *Revista Cardinalis* Nº 10.

Malnis Lauro, Soledad (2018): Posiciones docentes frente a la ESI. Algunos desafíos para la capacitación continua. *Socio Debate. Revista de Ciencias Sociales* Nº 7.

Moreno, Magdalena y Mastrolorenzo, Cecilia (2021): *Geografía y Educación Sexual Integral. Aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos*. Buenos Aires, Milena Caserola.

Morgade, Graciela; Báez, Jesica; Zattara, Susana y Díaz Villa, Gabi (2011): "Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual". En Morgade, Graciela (Coord.) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa.* Buenos Aires, La Crujía.

Rocha, Heder (2019): Las Geografías Feministas y la producción científica de la Geografía argentina en la última década (2008 – 2018): un análisis a partir de las revistas científicas. *Huellas*, 23, 2.

Vezub, Lea (2004): Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XII Nº 22. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Huellas de una profesora memorable en Historia. Relevamiento de antecedentes de investigación

MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ
emartinezgrieco@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En el presente escrito presentaremos los primeros tramos de una experiencia de investigación que se inscribe en el proyecto de investigación, del programa CAI+D de la UNL, "Sentidos y usos de las Ciencias Sociales en la enseñanza y la extensión", dirigido por Mariela Coudannes Aguirre y codirigido por Oscar Lossio. Puntualmente, nos detendremos en abordar los aportes de determinados antecedentes de investigación en torno a la problemática respecto a las prácticas educativas de una profesora memorable en Historia que promueven el pensamiento crítico. Para esto, nos aproximaremos a los objetivos de investigación, los enfoques teóricos-metodológicos y las conclusiones.

Abordamos el núcleo conceptual "profesor memorable", como aquel que deja una marca trascendente en sus estudiantes, tanto en el orden del trabajo con los saberes específicos disciplinares como en términos de las orientaciones en las formas de reproducir la vida cotidiana, lo que determinados autorxs denominan como valores y conductas morales. En los cotidianos áulicos, se distinguen por generar las condiciones para la problematización de las temáticas abordadas, el diálogo, la firmeza académica, el compromiso con la enseñanza, la creatividad, etc. (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Lossio y Ferrero, 2013; Ferrero, 2018; Coudannes Aguirre, 2016).

Tal como destacamos en trabajos anteriores, el enfoque metodológico que orienta esta experiencia de investigación es el socioantropológico relacional, siguiendo la línea de Achilli (2005; 2010), que se caracteriza por la articulación de tres dimensiones: la cotidianeidad social, las prácticas y representaciones de lxs sujetxs y la dialéctica entre el trabajo conceptual y el trabajo de campo.

Palabras clave: profesora memorable / prácticas educativas / pensamiento crítico

Aproximaciones a los antecedentes de investigación en el contexto regional y disciplinar

En esta oportunidad vamos a destacar los aspectos claves de los trabajos que abordan la temática de la figura de "profesorxs memorables" en el campo de la Historia. Resaltando aquellos que se vinculan con el presente CAID en tanto fueron concretados en los marcos de las inquietudes de las problemáticas que en él confluyen.

Siguiendo esta línea, recuperamos en primera instancia, el trabajo de Lossio y Ferrero (2013) en torno a la interpretación de las prácticas, que promueven el pensamiento crítico en espacios universitarios, de profesores de Historia y Geografía que son consideradxs por sus estudiantes como "profesorxs memorables". En términos más concretos, este estudio indaga en la concepción de estxs docentes sobre el lugar asignado por sus estudiantes en la promoción del pensamiento crítico y en describir algunos de los elementos metodológicos que configuran las prácticas de enseñanza que orientan dicho pensamiento.

El recorte empírico estuvo anclado en docentes de Geografía e Historia de una de las Universidades del contexto de la provincia de Santa Fe.

La perspectiva metodológica, se inscribe en las metodologías cualitativas y se vincula al constructivismo y el interpretativismo. Por lo tanto, se concretaron entrevistas en profundidad con lxs sujetxs involucrados para aproximarse a los significados de sus prácticas a partir de las voces de lxs propixs protagonistas y del acercamiento a sus prácticas de enseñanzas.

Lossio y Ferrero (2013) abordan la noción de "profesor memorable" retomando lo propuesto por Álvarez, Porta y Sarasa (2010) para quienes *"… un docente es memorable cuando es reconocidx por sus estudiantes por generar una buena enseñanza…"* Entendiendo a esta última, como aquella que involucra, en términos de Fenstermacher y Soltis (1998) la dimensión moral y epistemológica. La primera implica distinguir: *"…qué acciones docentes pueden sustentarse en principios morales, mientras que, en la dimensión epistemológica, remite al interrogante en torno a que si lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda"* (Fenstermacher y Soltis, 1998: 2).

Del primer objetivo planteado, lxs autores consideran que lxs profesores entrevistadxs perciben el rol asignado por sus estudiantes como responsables de brindar las herramientas para la construcción de un pensamiento crítico en la medida en que les enseñan cómo aprender, a problematizar lo que aparece como "natural" o

dado a realizar elecciones, a develar lo que hay oculto. Entienden a la enseñanza y al aprendizaje como dos procesos complejos.

Respecto al segundo objetivo, las propuestas de actividades como la construcción de mapas conceptuales que se configuren por temas, articulación entre los hechos, los discursos y las teorías, el planteo de los temas como problemáticas que les permite el cuestionamiento de los marcos de pensamiento. También la construcción de preguntas que posibiliten distintas respuestas entre el estudiantado en clave de intercambio y debate, la integración de las fuentes y las teorías y generar una traducción de la reproducción de la vida cotidiana en determinado contexto del pasado a los marcos socioculturales del presente.

Estos ejercicios, permiten la construcción de un campo propicio para la formación de un pensamiento crítico. Entendiendo a este como lo analiza Giroux (1990):

> Se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta, de examinar críticamente la vida que llevamos. Esta visión de la racionalidad sitúa esta última en la capacidad de pensar acerca de nuestro pensamiento. (Giroux, 1990: 108, en Lossio y Ferrero, 2013: 13)

El segundo trabajo que retomamos es el de Coudannes Aguirre (2016) respecto a las buenas prácticas de tres profesorxs memorables de Historia en una Universidad de la provincia de Entre Ríos. Esta investigación integra un estudio mayor en universidades argentinas cuyo interés central es la caracterización de sus prácticas de enseñanza para conocer qué hacen, cómo y por qué y qué pueden aportar a la mejora de las prácticas de otrxs docentes (Bain, 2007; Litwin, 2008 citado en Coudannes Aguirre, 2016: 12)

La metodología es compartida con el antecedente anterior, interpretativa, dentro del marco epistemológico constructivista. El referente empírico son estudios de casos de tres profesores, surgidos de dos grupos de discusión con estudiantes avanzadxs cuyo criterio fue que fueran docentes que tuvieran una valoración y reconocimiento social compartido en la disciplina seleccionada.

Se aborda la noción de “profesorxs memorables” en Coudannes Aguirre (2016) como aquellxs que:

> Se destacan por la pasión intelectual, el compromiso por la enseñanza, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica, el visualizarse como aprendices continuos, la calidez en el trato con lxs alumnxs y las altas expectativas que poseen para el progreso

> intelectual de aquellxs. Sus clases son un ámbito para el aprendizaje efectivo, donde se ayuda a lxs estudiantes a fundar sus propios juicios y razonamientos en el campo, desafiándolos intelectualmente. Lxs profesorxs estudiadxs reflexionan sobre la epistemología y la teoría de sus disciplinas. Definen estilos de enseñanza basados en la argumentación, el análisis de textos y autorxs, la problematización del contenido, la explicitación de la propia postura estableciendo diálogos con otras y la promoción del pensamiento crítico. (Coudannes Aguirre, 2016: 13)

Respecto a la relación entre el núcleo central de la investigación y las consideraciones finales, lxs profesores memorables se acercan al enfoque liberador que guía hacia una mayor autonomía y racionalidad y al terapeuta que se propone resaltar determinados rasgos de la personalidad del estudiante para un mejor proceso de aprendizaje. Estas diferenciaciones, según Coudannes Aguirre (2016) parten de los abordajes de Fenstermacher y Soltis (en Álvarez, Porta y Sarasa, 2010) que realizan una caracterización de diferentes enfoques: *"el ejecutivo centrado en el positivismo, el del terapeuta y el enfoque liberador que articula aspectos intelectuales y morales…"* (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010: 12)

Estxs docentes explicitan la intención de que lxs estudiantes razonen en sus clases de forma genuina, que puedan ir construyendo sus propias interpretaciones sustentadas en fundamentos disciplinares, que puedan formarse tanto como docentes como ciudadanxs e investigadorxs.

En las formas de desplegar sus clases, se resalta una preparación previa de las temáticas a abordar, el reconocimiento de lxs estudiantes como sujetxs de aprendizaje, la explicitación de los objetivos, la motivación en el involucramiento cotidiano, la curiosidad epistemológica y la autonomía; el disfrute de la profesión; el trabajo con recursos complementarios como literatura, música, cine. Brindan elementos metodológicos para comprender la realidad social y que les permitan elegir contenidos y fuentes de información cada vez más abundantes. Apropiarse de núcleos conceptuales que posibiliten distinguir a las Ciencias Sociales como herramientas para recortar problemáticas de estudio.

Como tercer antecedente, nos acercamos a los aportes de Ferrero (2018) en torno a determinados aspectos de su tesis de Maestría en Didácticas Específicas sobre el estudio de dos casos de profesorxs memorables en Historia en una Facultad de una de las universidades de Santa Fe. En esta oportunidad, sintetiza la caracterización de buenas prácticas de enseñanza en la disciplina, desde la explicitación de sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, cómo recuperan la propia disciplina y el acercamiento de las construcciones metodológicas a partir del trabajo

con la bibliografía, con diversos materiales y con la promoción del pensamiento crítico.

La elección metodológica se vincula con las metodologías cualitativas de corte interpretativo dentro del marco constructivista. Se privilegiaron las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y las observaciones de clases, triangulación que permitió darle una mayor profundidad al estudio.

Para definir al "profesor memorable", la autora sigue la línea de lo planteado por el Grupo de Investigación de Mar del Plata, quiénes se apropian de lo abordado por Bain (2007) en torno al concepto de profesorxs extraordinarixs, transformándolo en profesorxs memorables cómo quién es recordado y valorizado por sus estudiantes, incluso tiempo después de graduarse. Aquellxs que por su buena enseñanza han dejado una huella. Si bien, se pueden observar prácticas particulares que expresan su oficio, también, es preciso señalar los criterios, visiones, creencias y significados en torno a la enseñanza y el aprendizaje que involucra su protagonismo en el contexto del aula.

La posibilidad de la buena enseñanza es una de las aristas que configuran el núcleo conceptual de "profesor memorable". En este sentido, la investigadora se centra en los aportes de Litwin (1997) para quien la buena enseñanza se relaciona con la forma genuina que despliegan lxs docentes para orientar los procesos de construcción del conocimiento centrando la mirada en quiénes son legitimadxs como buenxs docentes por sus estudiantes. Continuando con esta dirección, la autora Ferrero (2018), aborda la propuesta de Jackson (2002) *"…para quien la buena enseñanza implica muchas maneras de actuar y a su vez, transforman actitudes, inculcan valores, generan nuevos intereses en lxs estudiantes que tienen a cargo. Posibilitan la reflexión en la acción y sobre la acción…"* (Ferrero, 2018: 97).

Respecto a las concepciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje, en términos epistemológicos, de lxs docentes memorables en esta investigación, se observa la puesta en relación de la *"…historia enseñada con la historia investigada en términos de Maestro González (1997) en tanto suponen perspectiva acerca de la ciencia y del conocimiento que lxs estudiantes pueden apropiarse…"* (Ferrero, 2018: 99). Teniendo como punto de partida la visión del historiadxr como aquel que configura conocimientos a partir de problemas y de la comprensión de fuentes que le permiten construir determinadas significaciones del pasado, lo que conduce a que las explicaciones presenten una multiplicidad de causas y sean dialécticas. Se reconocen como sujetxs que construyen conocimientos y como activxs aprendices, a su vez, conciben a lxs estudiantes como sujetxs autónomxs con capacidad para discernir qué dimensiones atraviesan los hechos y las teorías que circulan. Consideran

que el conocimiento es un proceso de construcción colectivo, entre lxs colegas que forman las cátedras y entre profesorxs y estudiantes. Es una herramienta de emancipación en tanto colabora a comprender el universo en el que concretan sus prácticas.

Inscripta en dichas visiones respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, conciben a la historia como problema, en tanto perspectiva que se apropia de los aportes científicos sobre las sociedades y es formado, según Ferrero (2018) por la relación entre: *"…acontecimientos, procesos históricos, conceptos, categorías de análisis y marcos temporales…"* (Ferrero, 2018: 100). Para esto, problematizan los contenidos, desde la perspectiva de la historia social como aquella que brinda la posibilidad de develar los procesos sociales desde el entramado de las diferentes dimensiones que los atraviesan. Utilizan y debaten sobre las periodizaciones, generan preguntas para plantear sus clases. Consideran que la enseñanza de la Historia no solo permite acercarse a determinadas miradas respecto a cotidianeidades del pasado sino que, también, permite comprender el presente.

Dentro de este marco, el trabajo con las preguntas ya sea para problematizar como para los acercamientos conceptuales son modos de brindar recursos relacionados al pensamiento crítico. Aquí Ferrero (2018) retoma los aportes de Siede (2010) *"…Las preguntas problematizadoras ayudan a pensar con la propia voz…"* (Ferrero, 2018: 103). En esta línea, también, se encuentran la apropiación de una diversidad de materiales: prezi, fotografías, entrevistas, documentales, mapas históricos, entre otros.

Para finalizar, nos parece importante destacar que en este escrito realizamxs un breve recorrido por determinadas investigaciones que se constituyen en antecedentes para nuestra experiencia de investigación. Por razones de extensión, quedaron para otra oportunidad los trabajos de investigación a escala nacional e internacional.

Bibliografía

Achilli, Elena (2005): Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio, Rosario, Laborde.

Achilli, Elena (2010): Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales, Rosario, Laborde.

Álvarez, Zelmira; Porta, Luis y Sarasa, María Cristina (2010): "Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes", en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 14(3), 89-98.

Bain, Richard (2007): Lo que hacen los mejores profesores universitarios, Valencia, UV.

Coudannes Aguirre, Mariela Alejandra (2016): "Profesores memorables en la Universidad. Tres casos de buenas prácticas", en Contextos de Educación, 16, 12-21.

Fenstermacher, Gary (1989): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M.: La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos (149-179), Barcelona, Paidós.

Fenstermacher, Gary y Soltis, Jonas (1998): Enfoques de la enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu.

Ferrero, Lucía (2018): "¿Cómo enseñan Historia los buenos docentes universitarios? Aportes desde el estudio de casos de profesores memorables en la Universidad Nacional del Litoral", en Clío & Asociados. La historia enseñada, 27, 95-107.

Giroux, Henry (1990): "Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales", en Giroux, H.: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (99-157), Barcelona, Paidós.

Jackson, Philip (2002): Práctica de la enseñanza, Buenos Aires, Amorrortu.

Litwin, Edith (1997): Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior, Buenos Aires, Paidós.

Litwin, Edith (2008): El oficio de enseñar. Condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós.

Lossio, Oscar y Ferrero, Lucía (2013): "¿Cómo interpretan sus prácticas los profesores memorables de Historia y Geografía que promueven el pensamiento crítico en la universidad?", en Cuadernos de Educación, 11, 1-13.

Maestro González, Pilar (1997): "Historiografía, didáctica y enseñanza de la historia. La concepción de la historia enseñada", en Clío & Asociados. La historia enseñada, 2, 9-34.

Siede, Isabelino (2010): "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales", en Siede, I. (coord.): Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza (210-230), Buenos Aires, Aique.

Tiempo y narrativas: aportes de Agnes Heller para pensar el desarrollo de la conciencia histórica en la enseñanza

MARÍA CLARA RUIZ
ruizmariaclara@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Presentamos un avance de investigación de tesis doctoral. La misma versa sobre la conciencia histórica y la construcción de narrativas, en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Esta investigación, además, se encuadra en el proyecto CAI+D en curso "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y en la extensión". Abordaremos en este texto algunas indagaciones teóricas provenientes de la filosofía de la historia, particularmente los aportes de Agnes Heller en sus obras Teoría de la Historia y Una Filosofía de la Historia en fragmentos.

Palabras clave: Conciencia histórica / conciencia temporal / narrativa

Introducción

La conciencia histórica, entendida como la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado y orientan la vida práctica presente, es un fenómeno social amplio que no se reduce a la educación formal o a la historiografía. Se encuentra atravesada por la memoria colectiva, la escritura de la historia, y otros modos de darle forma a las imágenes y representaciones acerca del pasado, en los procesos emocionales y cognitivos de las personas, en los cuales entran en juego tanto las comprensiones individuales como también los factores culturales que contribuyeron a su formación y las moldearon, marcando así una forma de leer el pasado.

El proceso de formación de conciencia histórica, vía aprendizaje, se realiza mediante una doble experiencia. La primera es la del contacto con el legado de la acción humana, acumulada en el tiempo, mediante la convivencia social cotidiana. La otra experiencia es la escolar. De este modo, consideramos que estudios dirigidos a la enseñanza de la historia escolar y a la formación de docentes, pueden producir aportes de relevancia si nos preguntamos ¿cómo esperamos que adolescentes y jóvenes construyan conciencia histórica, si la enseñanza de la historia no se hace cargo de su construcción? (Coudannes Aguirre, 2014)

Pensar que el desarrollo de la conciencia histórica es uno de los objetivos primordiales de la producción de conocimiento histórico, representa una mirada renovadora y enriquecedora a los sentidos ya establecidos para la formación histórica y la enseñanza de la historia. Refuerza en gran medida, el abandono de la idea del aula como un espacio de recepción a uno de producción de sentidos. Entonces, no se trata del pasado "por el pasado en sí", sino que supone una relación con ese conocimiento, que habilita a su vez una relación con la actividad en el mundo, sobre el mundo, con los otros y consigo mismo, más allá de las metas definidas escolarmente y de lo pedagógicamente establecido (Diker, 2004).

Analizaremos en este trabajo algunas ideas presentes en las obras *Teoría de la Historia* y *Una filosofía de la Historia en fragmentos*, de la autora Agnes Heller, que consideramos que se convierten en aportes teóricos fundamentales para el estudio que estamos desarrollando. Lejos de ser un análisis exhaustivo, nos centraremos sólo en algunas formulaciones presentes en las obras, que destacamos como contribuciones al camino ya recorrido en el transcurso de la investigación.

Sobre la conciencia de la temporalidad

> Érase una vez un hombre. Era *una vez*. *Era*, puesto que ya no es. *Era*, así que *es*, porque sabemos que "era una vez un hombre" y que *será* mientras haya alguno dispuesto a contar su historia. Es un ser humano el que "era una vez", y sólo los seres humanos saben que "era una vez". "Era una vez" es el tiempo de los seres humanos. Es tiempo humano. (…) La historicidad somos nosotros; nosotros somos tiempo y espacio. (…) *Sólo son mortales aquellos que son conscientes de que van a perecer. Sólo los seres humanos son mortales.* (Heller, 1982: 9. Cursivas y comillas en el original)

Con estas afirmaciones es que la autora abre la línea de pensamiento que se inicia en Teoría de la Historia y culmina en Una filosofía de la Historia en fragmentos. Aquí se ponen en juego las dos cuestiones centrales que abordaremos en este trabajo. En primer lugar, la conciencia de la temporalidad como historicidad y, por otra parte, la materialización y expresión de esa conciencia mediante la narración, a través la cual se atribuye sentido a esa percepción del tiempo, de lo que sucedió.

Para Heller, un conjunto de interrogantes – que han acompañado a la humanidad desde el entendimiento de la mortalidad y la siguen inquietando – son la expresión más clara de la conciencia histórica: *"¿de dónde venimos, quiénes somos, adónde vamos?*". Las respuestas a los mismos varían según el estadio de conciencia histórica de la sociedad, que de acuerdo con el análisis de desarrollo histórico que realiza, son seis. No es nuestro objetivo desarrollarlos aquí, sin embargo, haremos una breve mención. Según esta autora van evolucionando en el transcurso de la existencia humana, desde un primer estadio que justifica todo orden social en un mito de origen que le otorga legitimidad, hasta un último estadio que -desilusionado de la idea de progreso continuo e ilimitado, y marcado por los horrores de las guerras mundiales, Auschwitz y el Gulag- abarca también la conciencia de las limitaciones históricas y las posibilidades históricas.

Aunque al parecer esta idea de estadios pueda contener un sesgo teleológico, contribuye y refuerza la idea de pensar la conciencia histórica en términos de la capacidad dar sentido al tiempo, que lejos de ser un fenómeno único, homogéneo y estático, está interpelado constantemente por procesos cognitivos, emocionales, experienciales, e inclusive epocales.

El presente en la interpretación del tiempo

Para Heller es en la idea del "ahora" que se marca el ritmo de nuestra historicidad, en tanto frontera, línea de demarcación entre lo que ya sucedió y no lo aún no ha sucedido. Pero trascendemos ese *ahora* en nuestra percepción del tiempo, y en nuestra conciencia de él. Según la autora, el aparentemente 'irremediable' ritmo y paso del tiempo –no se puede conocer el futuro o cambiar el pasado– es una cuestión, cuanto menos, relativa. Así lo explica:

> El recuerdo de lo pasado es siempre una interpretación: reconstruimos nuestro pasado. Lo que reconstruimos, cómo lo reconstruimos, qué sentido le atribuimos a lo reconstruido, todo esto cambia con nuestras experiencias, con nuestro interés, en la medida de nuestra sinceridad o falta de sinceridad. Resumiendo, por medio de la interpretación selectiva cambiamos nuestro pasado. (…) Por otra parte tampoco se puede descartar completamente el conocimiento de lo que está "por venir". Aunque no podemos conocer nuestro destino, podemos conocernos a *nosotros mismos* en un grado suficiente como para *excluir*, al menos, ciertas posibilidades (…) En una sociedad tradicional en la que los modelos de comportamiento y el curriculum son más bien repetitivos, difícilmente podemos cambiar nuestro pasado, pero podemos conocer nuestro futuro casi con toda exactitud. En una sociedad más dinámica podemos cambiar rápidamente nuestro pasado, pero difícilmente conseguiremos conocer nuestro futuro si nuestro autoconocimiento no es lo suficientemente bueno. (Heller, 1982: 38. Cursivas y comillas en el original).

En este sentido, la historia no es el pasado, sino que es el presente que contiene el pasado y el futuro de la historia, un punto de inflexión que encarna el pasado y es también cuna del futuro. Desde esta perspectiva, la historia "no avanza", sino que somos nosotros los que nos movemos en un mundo que hemos creado. Así, tanto lo que recordamos, como la forma en que lo relacionamos con nuestras vidas, forma parte de la conciencia histórica del presente.

Para explayarse sobre esta cuestión, utiliza la metáfora de la estación de ferrocarril, que toma de Hegel, como presente absoluto.

> Vivir en la estación del ferrocarril es la resolución de vivir en el presente. La resolución es una elección; del mismo modo la resolución de vivir en el presente es una elección. Si no hay conciencia histórica, es posible vivir en el presente sin elegirlo. Pero entonces

> no se vive de un modo histórico, o mejor dicho, la existencia histórica propia sigue siendo (o llega a ser) inconsciente. (Heller, 1999: 295)

Estamos, de algún modo, en la estación del ferrocarril arrojados por accidente, sobre eso no tenemos elección. Pero según la autora, podemos elegir lo que hacemos.

Aparece aquí la idea de la contingencia que la autora identifica con la noción de "estar-arrojado-al-mundo", a la propia libertad. Históricamente surge como una conmoción, que implica la conciencia del fin del *telos* absoluto de la humanidad, que de aquí en más percibe que debe elegir por sí misma y responder, asumiendo la responsabilidad. Así, *"la historicidad tiene que ver con la condición existencial de haber sido arrojados al mundo."* (Heller, 1999: 52)

Volviendo a la metáfora de la estación del ferrocarril, la conciencia histórica posmoderna transforma las antiguas analogías espaciales del tiempo –como círculo, como espiral o como línea de progreso marchando siempre "hacia adelante"– para pensarlo como un mapa totalmente cruzado por líneas férreas (Heller, 1999).

La narración como forma de dar sentido al tiempo

> Había una vez un hombre; nosotros contamos su historia. Había una vez un rey que tenía tres hijos; contaremos sus prodigiosas historias. Había una vez un cazador que cobró una pieza, se la llevó a casa, la preparó y se la comió; contaremos su sencilla historia. "Mientras fui prisionero de guerra, me sucedió lo siguiente…"; contamos nuestra propia e increíble historia. (…) El pasado, remoto y reciente, el de los demás y el nuestro, es, ante todo, una narración, una historia. La historia es una historia. (Heller, 1982: 51. Comillas en el original)

Para Heller la narración de una historia equivale a "estar en el mundo". Se trata de una *"unidad organizada de información del mundo en el que tuvo lugar el acontecimiento"* (Heller, 1982: 51). Nos dice qué sucedió, cómo sucedió y por qué de un modo coherente. Esto permite la repetición. Así como los niños que piden que se les cuente una y otra vez una historia que les ha gustado o conmovido, sentimos la necesidad casi irresistible de contar historias una y otra vez, de repetir historias importantes para nosotros, seamos o no sus protagonistas. Y también como los niños, cuando crecen y deciden qué historias nuevas quieren que se les cuente,

nosotros también seleccionamos esas historias. ¿Qué las hace importantes? Es la relación con el "ahora".

Si el narrador o el oyente están involucrados en la cuestión de

> qué existe, por qué y cómo existe, y si la historia proporciona un relato coherente de los tiempos pasados (…) entonces el sujeto se vuelve al pasado, a partir del "ahora" y la *comunión* del participante, y le revela un importante mensaje. (…) Cuanto más importante es la historia – cuanto más significativa -, más involucra a nuestro "ahora" y a nuestra *comunión,* y más selectivamente la contamos. Seleccionar significa omitir, cambiar, añadir. (Heller, 1982: 52)

Aparece aquí además un factor fundamental en las ideas de Heller: la explicación responde a la demanda de satisfacer una necesidad, de dar sentido a nuestra propia vida, de cubrir las lagunas de nuestra concepción del mundo, que son generadas por nuestra conciencia histórica. Esta idea aparece de forma explícita cuando afirma que aprender de la historia puede consistir en *aprender para la acción*, para emprender una acción particular o, al revés, para no emprenderla, en fin, como una orientación de la vida práctica.

En este proceso consideramos central una idea que desarrolla la autora, y que llama "*estado de disponibilidad hacia el mensaje*". El pasado histórico está contenido en el presente a través de los vestigios. Pero la autora alerta sobre una cuestión de relevancia: el rastro está contenido en el presente, sólo si el presente lo identifica como tal. Hay que poder identificarlo, y querer identificarlo (Heller, 1982). La disponibilidad hacia el mensaje constituye la característica general de la conciencia histórica. Este procedimiento está mediado por la(s) concepción(es) de mundo, preexistentes a la recepción del mensaje, que se tornan "receptores" y nos inducen a ver, a buscar un mensaje. (Heller, 1982: 126).

Finalmente, Heller diferencia entre "aprender historia" y "aprender de la historia", que consideramos un nítido aporte para pensar nuestro objeto de análisis. Claramente la distinción trasciende la cuestión cognitiva. La segunda implica aprender de las propias experiencias vitales, en un proceso cognoscitivo y emocional (Heller, 1982). De este modo, esta forma de aprendizaje tiene una relación directa con lo que refiere o implica directamente a nuestra vida, y en menor medida con lo que nos afecta de manera indirecta y ocasional. Y si bien, este aprendizaje implica lo personal, lo trasciende. Según Heller:

> Aprendemos de la historia, aunque no extraigamos, por así decirlo, "lecciones" de ella. Los paralelismos y los contrastes históricos son cointegrantes de nuestras acciones. Cada tentativa de cambio presupone una convicción de que no existen formas eternas de cuerpos políticos y estructuras sociales, que todo lo que existe es producto del desarrollo y puede ser ulteriormente desarrollado o sustituido por cualquier otra cosa.(…) En todos los casos [de una nación en peligro de muerte que recuerda lo que ya superó, un país vencido que recuerda estoicamente sus humillaciones, una nación victoriosa que recuerda sus triunfos] los acontecimientos del pasado aceleran los del presente, sin representar necesariamente los modelos para las acciones concretas. Pero el pasado también puede funcionar de principio orientativo si no solo reafirma las acciones presentes, sino que sirve también como modelo para la acción. (Heller, 1982: 173).

El desarrollo de la conciencia histórica implica una capacidad de comprensión del tiempo no lineal, que es superadora de la visión simplificadora de la historia en cuanto "proveedora de lecciones". Nos otorga la posibilidad de orientarnos temporalmente y orientar la vida práctica, permitiéndonos hacernos parte del tejido temporal en el cual se desarrollan nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio (Rüsen, 1992).

Reflexiones finales

Consideramos que los aportes teóricos que pudimos relevar, aunque brevemente en este escrito, son contribuciones importantes para ampliar la comprensión de la conciencia histórica, y otorgan sustento teórico a investigaciones que, como la nuestra, indaguen en las posibilidades de su desarrollo y que podemos evidenciar a través de las narrativas construidas por docentes y estudiantes en ámbitos escolares.

Bibliografia

Coudannes Aguirre, Mariela (2014): "Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas", *Revista Internacional de Humanidades*, Vol. 3, Nº 2.

Diker, Gabriela (2004): "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Frigerio y Diker (2004) (comp.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los*

sujetos: un concepto de la educación en acción. 1ra ed. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Heller, Agnes (1982): *Teoría de la Historia*. Barcelona, Fontanamara.

Heller, Agnes (1999): *Una filosofía de la historia en fragmentos*. Barcelona, Gedisa.

Rüsen, Jörn (1992): "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral." Trad. Silvia Finocchio. *Propuesta Educativa* n.7 (p. 27-37), Argentina.

¿Qué se enseña de geografía mundial en el nivel secundario en la provincia de Santa Fe? Avance de tesis

MARÍA BELÉN WILLINER
belenwilliner@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El siguiente trabajo tiene como finalidad presentar consideraciones teóricas y metodológicas sobre el tema de tesis de la maestría en didácticas específicas, que consiste en indagar cuáles son los principales contenidos, perspectivas y propuestas metodológicas que diseñan y realizan los profesores que se desempeñan en el ciclo orientado del nivel secundario de la provincia de Santa Fe, al enseñar geografía mundial durante el período 2015-2020.

El enfoque de investigación elegido es el cualitativo, descriptivo-interpretativo, en el que, a través de entrevistas realizadas a profesores de geografía del ciclo orientado de la provincia de Santa Fe, como así también del análisis de los programas, materiales y actividades que los mismos construyen y seleccionan, se propondrá identificar aquellas características principales de los procesos que intervienen en la construcción metodológica. La selección del período de tiempo corresponde a que en 2014 se publicó el último diseño curricular provincial y el año de finalización corresponde al año en que las prácticas educativas se vieron atravesadas por el ASPO debido a la pandemia de COVID-19.

Además, en esta investigación buscamos identificar desde qué perspectivas teóricas y epistemológicas los docentes construyen sus propuestas didácticas, así como indagar sobre los sentidos que los docentes otorgan a sus prácticas de enseñanza vinculados a los contenidos de geografía mundial.

Palabras clave: geografía mundial / propuestas metodológicas / nivel secundario

Introducción

Este trabajo tiene como finalidad presentar consideraciones teóricas y metodológicas sobre el tema de tesis de la maestría en didácticas específicas, la que consiste en indagar cuáles son los contenidos y las principales características de las propuestas metodológicas que realizan los profesores que se desempeñan en el ciclo orientado del nivel secundario de la provincia de Santa Fe, al enseñar geografía mundial durante el período 2015-2020.

El principal objetivo de la investigación es responder a la pregunta ¿qué se enseña de geografía mundial en nivel secundario en la provincia de Santa Fe? Es decir, cuáles son las principales características de las propuestas metodológicas que diseñan los profesores, haciendo hincapié en cómo seleccionan los contenidos, qué materiales y actividades planifican; y qué vinculación tienen los programas con los diseños curriculares jurisdiccionales, con los libros de textos escolares y con las particularidades institucionales, entre otras variables que se ponen en juego en esa creación.

Cabe aclarar que la siguiente investigación se enmarca en el proyecto de investigación -del programa CAI+D de la UNL- "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión", en el que nos proponemos conocer cuáles son los objetivos, perspectivas y transformaciones en la enseñanza de las ciencias sociales en los diferentes niveles del sistema educativo, como así también comprender cuáles son los roles de los diferentes actores sociales que inciden en lo que se enseña, cómo se enseña y desde qué perspectivas.

El interés en la selección del tema de investigación reside en que quien escribe este trabajo, actualmente se desempeña como Jefa de trabajos prácticos en la asignatura Problemáticas Territoriales Mundiales y Problemáticas Territoriales Americanas para las carreras de Licenciatura y de Profesorado de geografía de la FHUC-UNL. Es por esto que para la investigadora cobra principal importancia indagar sobre cómo los contenidos de las asignaturas que se enseñan a nivel universitario, son reelaborados por los profesores de geografía de educación secundaria, es decir, qué serie de decisiones toman en el proceso de construcción metodológica al enseñar geografía mundial.

En esta investigación buscamos identificar desde qué perspectivas teóricas y epistemológicas los docentes construyen sus propuestas didácticas, así como también indagar sobre los sentidos que los docentes otorgan a sus prácticas de enseñanza vinculados a los contenidos de geografía mundial.

¿Qué y desde qué perspectivas se enseña geografía hoy?

En la actualidad la geografía como disciplina científica participa del núcleo de problemas del conjunto de las ciencias sociales haciendo hincapié en la espacialidad de los problemas. Durante las últimas décadas, uno de los enfoques más difundidos respecto a la didáctica de la geografía, hacen hincapié en el abordaje de los contenidos de esta disciplina a través de conceptos y problemas. Una de las autoras que propone esta perspectiva es Raquel Gurevich (1997) quien plantea uno de los desafíos y propósitos de la Geografía es "explicar el mundo real", es decir, salir de la Geografía escolar descriptiva, memorística, libre de conflictos y contradicciones; para abordar problemas territoriales actuales:

> implica recortar una parcela de la realidad que se presenta como significativa, trascendente, conflictiva y estudiarla en sus múltiples dimensiones (...). No será el saber por saber mismo, por el placer de conocer más, sino de trabajar para intervenir, para decidir, para cambiar, para criticar. (Gurevich, 1997: 65)

Según esta perspectiva, el objetivo principal de la enseñanza de la Geografía consistiría en que los jóvenes se acerquen a un discurso más rico y complejo sobre el acontecer social, haciendo hincapié en la espacialidad de los procesos sociales. Así la enseñanza de la Geografía debería ayudar a que los jóvenes adquieran las *"herramientas intelectuales necesarias para analizar e interpretar críticamente el mundo de hoy y promover un posicionamiento autónomo, responsable y solidario frente a los problemas de las sociedades y los territorios contemporáneos"* (Fernández Caso y Gurevich, 2007: 25).

Para lograr lo que proponen las autoras, es necesario que los docentes realicemos una serie de mediaciones pedagógicas y didácticas que transformen los saberes provenientes del campo disciplinar y cultural en contenidos posibles de ser enseñados, aprendidos y evaluados.

Algunos de los interrogantes que se intentarán responder en esta investigación son ¿Cuáles son los contenidos que seleccionan los docentes de geografía en sus programaciones didácticas? ¿Qué criterios construyen y qué pasos siguen al momento de elaborar las planificaciones? ¿Se basan en problemas de la actualidad? ¿O sigue siendo la geografía una disciplina que sólo sirve para describir lugares y que aún sigue basándose en lo memorístico? ¿Qué temas o problemas han incluido los docentes en los últimos años? ¿Qué transformaciones curriculares han incorporado

en sus prácticas? ¿Qué sentidos les otorgan los docentes a sus prácticas de enseñanza de geografía mundial?

Para intentar responderlas, se utilizan diferentes fuentes de información, como entrevistas realizadas a profesores de geografía del ciclo orientado de la provincia de Santa Fe, como así también a través del análisis de los programas, materiales y actividades que los mismos seleccionan y construyen, se propone identificar aquellos procesos que intervienen en la *construcción metodológica* (Edelstein, 1996: 6), en los que los docentes asumen la tarea de la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la que se articulan la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los estudiantes y los contextos particulares que constituyen los ámbitos en donde ambas lógicas se entrecruzan. En esa construcción metodológica inciden también la adopción por parte del docente de una perspectiva axiológica, ideológica (en el sentido de visiones de mundo) y sus formas de vinculación con el conocimiento.

En el proceso de construcción metodológica cobran especial importancia la reflexión previa y posterior a los encuentros con los estudiantes, es decir, los momentos preactivos, interactivos y postactivos (Trillo y Sanjurjo, 2008: 96), en los cuales el docente debe tomar macro y microdecisiones (Edelstein, 2011: 206). Las macrodecisiones:

> hacen referencia a cuestiones nucleares tales como: la visión sobre el campo de conocimiento que se enseña, la posición que adopta en términos de enfoques, perspectivas y tradiciones; los debates actuales, las visiones sobre los sujetos a quienes va dirigida la propuesta, los estilos de enseñanza y los componentes éticos asociados a ello (Edelstein, 2011: 206).

Esta investigación se centrará en identificar aquellas macrodecisiones que los profesores toman al momento de seleccionar y organizar los contenidos, con el objetivo de construir sus *secuencias didácticas*, es decir, *"la serie articulada de recursos, procedimientos y actividades que el docente propone a sus alumnos para concretar la apropiación del contenido por parte del alumno"* (Trillo y Sanjurjo, 2008: 102). Como así también identificar cuáles son los *recortes* que elaboran los profesores, entendidos como la serie de decisiones para la selección de contenidos y estrategias didácticas (Gojman y Segal, 2006: 83) que serán utilizados a lo largo del desarrollo de la asignatura, e interpretar cómo los docentes los organizan utilizando ejes o unidades, dentro de los programas.

El análisis de los programas y las planificaciones, así como los pasos que los docentes siguen para su elaboración, es fundamental para analizar cuáles son los usos de la enseñanza de esta ciencia social y, a su vez, interpretar cuáles son los sentidos que le otorgan los docentes a las mismas.

En el 4° año el diseño curricular provincial propone que los docentes elaboremos nuestras propuestas didácticas en base a:

> Una introducción a problemáticas territoriales mundiales, que ofrezcan una visión de las complejidades del espacio geográfico en la actualidad y pongan en cuestión las transformaciones que a nivel social, político, económico, ambiental, tecnológico y ético se viven en los distintos lugares de la superficie terrestre. Construir una aproximación desde la multiplicidad de variables que se territorializan, en una permanente mixtura entre lo global y lo local, a lo largo del mundo ofrece la posibilidad de entender las diferentes relaciones que las sociedades establecen con el medio, en contextos particulares producidos por su propia historia. Las problemáticas que se detallan son algunos ejemplos posibles de desarrollar, si bien, esta materia debe ser abordada siguiendo la cambiante agenda mundial y por ello permitir la movilidad en su estructura y acompañar los acontecimientos que fueran surgiendo en los territorios mundiales. (Ministerio de educación de la provincia de Santa Fe, 2014: 202).

Es pertinente aclarar que si bien el diseño curricular provincial propone el abordaje de los contenidos de geografía centrándose en un espacio geográfico determinado (América, Argentina, Santa Fe, etc.) se considera que los problemas socioterritoriales no se reducen o se restringen únicamente al área o ámbito donde "físicamente" se localizan, sino que para poder explicarlos es necesario relacionar actores, procesos, fenómenos que acontecen a diferentes escalas (interjuego de escalas). Los procesos sociales que se desarrollan en distintos ámbitos son los que definen la escala que más que *"un patrón jerárquico preconcebido para ordenar el mundo –local, regional, nacional y global sería el producto contingente de las tensiones existentes entre las fuerzas estructurales y las prácticas de los agentes humanos"* (Blanco, 2007: 49). Teniendo en cuenta la perspectiva multiescalar y las prácticas de enseñanza que realizan los docentes, hemos decidido focalizar la mirada en la enseñanza de la geografía mundial entre los profesores que trabajen en el ciclo orientado, y no sólo en aquellos que se desempeñan en el 4° año de educación secundaria.

La selección del período de tiempo corresponde a que en 2014 se publicó el último diseño curricular provincial y el año de finalización corresponde al año en

que las prácticas educativas se vieron atravesadas por el ASPO debido a la pandemia de COVID-19. Si bien el objetivo de la investigación no es centrarnos en las modificaciones en las prácticas educativas que conllevó la pandemia, es una cuestión que no podemos omitir.

Algunas consideraciones metodológicas

En el proyecto de investigación proponemos un enfoque cualitativo, descriptivo-interpretativo, con entrevistas semiestructuradas y en profundidad a un grupo de profesores de geografía egresados de diferentes instituciones de formación docente, tanto universitarios como terciarios, que se desempeñen actualmente en la enseñanza de geografía en el ciclo orientado de la provincia de Santa Fe. En la selección de los entrevistados se tienen en cuenta los lugares donde trabajan actualmente, perteneciendo a escuelas urbanas y rurales, de gestión pública o privada, confesionales y laicas, para obtener una mayor diversidad sobre las construcciones metodológicas y los criterios de selección de contenidos sobre geografía mundial. El cuestionario es abierto y flexible a las diferentes cuestiones que vayan surgiendo en las entrevistas, para que tanto el investigador y el entrevistado dialoguen de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas (Valles, 1999).

La elección del enfoque cualitativo y la utilización de técnicas de recolección de datos tales como: las entrevistas en profundidad, el análisis documental de la normativa vigente, de los programas y planificaciones de los docentes; responde a la necesidad de obtener conocimientos sobre cómo los docentes conciben la enseñanza de la geografía mundial, y qué criterios utilizan para la selección de los materiales y actividades presentes en sus configuraciones didácticas. Además, se incorporan al análisis los libros de texto y otros materiales que los profesores utilizan al momento de elaborar sus programas y cómo ellos perciben su accionar con relación a la disciplina que enseñan.

A partir del análisis de las fuentes de información mencionadas, se busca identificar los contenidos de geografía mundial que se enseñan en el ciclo orientado de educación secundaria de la provincia de Santa Fe, y a la vez aproximarse a las representaciones y perspectivas epistemológicas que los docentes sostienen implícita y explícitamente sobre la enseñanza de la geografía.

A modo de reflexión final ¿O inicio?

Como se mencionó anteriormente, el presente trabajo es un esbozo del inicio de un proceso de investigación sobre lo que se enseña de geografía mundial en el ciclo orientado del nivel secundario de la provincia de Santa Fe, principalmente focalizando la mirada en los procesos de elaboración de propuestas metodológicas por parte de los profesores.

La investigación tendrá como finalidad ser una herramienta para la reflexión y para el análisis crítico de las prácticas de enseñanza que planificamos y realizamos los docentes, no con un sentido devaluador, o "paralizador", sino para inspirarnos a realizar nuestras propias construcciones metodológicas, que sean acordes a nuestras posturas epistemológicas frente a las dimensiones sociales, institucionales, pedagógicas y didácticas. Ya que como sostiene Gloria Edelstein *"es imposible hacer la distinción entre lo pensado y lo vivido"* (2011: 34), ya que los procesos reflexivos tienen lugar tanto en los momentos de anticipación, planificación, durante y después de las prácticas de enseñanza.

Bibliografía

Blanco, Jorge (2007): "Espacio y territorio. Elementos teóricos-conceptuales implicados en el análisis geográfico", en M. V. Fernández Caso y R. Gurevich (coords.) *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.

Edelstein, Gloria (1996): Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en CAMILLONI, A. y otras: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Fernández Caso, María Victoria y Gurevich Raquel (2007): *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.

Gojman, Silvia; Segal, Analía (2006): "Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales: la trastienda de una propuesta", en Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.

Gurevich, Raquel (1997): "Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real", Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (comps.): *Didáctica de las ciencias sociales I. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.

Litwin, Edith (1997): "La investigación en el campo de la didáctica. Cuestiones teóricas y metodológicas", en Shuster, F. y otros. *El oficio de investigador*. Rosario, Homo Sapiens.

Litwin, Edith (1997). *Configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014). Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf

Trillo Alonso, Felipe y Sanjurjo Liliana (2008): *Didáctica para profesores de a pie*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Valles, Miguel (1999): diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos. En *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.

Formación docente y efemérides. Una aproximación a las representaciones de los/las estudiantes ingresantes en la FHAyCS

MARCELA ZATTI
marceezatti@hotmail.com
Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Resumen

Quienes integramos el proyecto de investigación, del programa CAI+D de la UNL, "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión", abordamos diferentes líneas de indagación. Esta presentación gira en torno a las representaciones que tienen los/las estudiantes ingresantes sobre las efemérides, cuya conmemoración es obligatoria en los niveles inicial, primario y secundario. Estos/as ingresantes pertenecen a tres carreras de formación docente universitaria que se dictan en la FHAyCS-UADER: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado Universitario de Educación Especial.

El trabajo de campo, consta de diferentes momentos. El primero, comenzó al inicio del ciclo lectivo 2021, mediante la implementación de tres preguntas que se hicieron a través de un foro en las aulas virtuales desde la cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales I. Las preguntas recuperaban las primeras reflexiones y consistieron en: ¿Cómo se plantea la enseñanza de las Ciencias sociales desde un enfoque tradicional?, ¿Cómo ha sido tu experiencia personal en las clases de ciencias sociales en la nivel inicial y primario? y ¿Cuáles son las críticas que se plantean en torno a este modelo de enseñanza?

El trabajo de campo, finalizaría con el cierre del ciclo lectivo, tratando de observar y contrastar qué representaciones tiene los/las mencionados/as ingresantes respecto a la enseñanza de las efemérides y si logran modificarlas luego de haber realizado las lecturas obligatorias que abordan esta temática de manera reflexiva en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: efemérides / Ciencias Sociales / formación docente / estudiantes ingresantes

Introducción

Quienes integramos el proyecto de investigación "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión", aprobado y financiado en el marco del programa CAI+D de la Universidad Nacional del Litoral, abordamos diferentes líneas de indagación. En esta oportunidad la presentación gira en torno al análisis de las representaciones que tienen los/las estudiantes ingresantes sobre las efemérides establecidas en el calendario oficial en Argentina, cuya conmemoración es obligatoria en los niveles inicial, primario y secundario, por lo que me planteo como interrogantes iniciales: qué representaciones tienen en sus experiencias biográficas previas al ingreso a la universidad los/las ingresantes, futuros docentes en educación inicial, primaria y especial, sobre las efemérides. Logran, estos/as estudiantes ingresantes modificar esas representaciones, una vez cursada y aprobada la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales I, sabiendo que uno de sus objetivos es justamente, poner en tensión la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales desde enfoques didácticos y epistemológicos renovados.

Estos/as ingresantes pertenecen a tres carreras de formación docente universitaria que se dictan en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado Universitario de Educación Especial.

El trabajo de campo, consta de diferentes momentos. El primero de ellos comenzó al inicio del actual ciclo lectivo 2021, mediante la implementación de preguntas que se hicieron a través de un foro en las aulas virtuales establecidas para cada comisión y carrera en el espacio de la cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales I. Cátedra, que tiene como objetivo, desnaturalizar representaciones arraigadas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en las experiencias previas de estos/as ingresantes y, fundamentalmente, de las efemérides. Las preguntas recuperaban la primera lectura (Siede, 2010), sus consecuentes reflexiones y consistieron en: ¿De qué hablamos cuando nos referimos a las efemérides en el contexto nacional (argentino)?, ¿Qué influencia han tenido (y tienen) en la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente en los niveles inicial (3 a 5 años) y primario (6 a 11/12 años)?, ¿Cómo ha sido tu experiencia personal en las clases de ciencias sociales en la nivel inicial y primario?

Este trabajo finalizaría, en forma parcial, con una segunda etapa, tratando de observar y contrastar qué representaciones tienen los/las mencionados/as ingresantes respecto a la enseñanza de las efemérides y si lograron modificar esas representaciones luego de haber realizado las lecturas obligatorias que abordan esta

temática de manera reflexiva e innovadora en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Construcción del estado de la cuestión

Al comenzar la búsqueda de antecedentes en revistas especializadas, observo una vacancia en torno a la problemática que estoy analizando. En relación a las efemérides, si bien se encuentran diversos trabajos de investigación, comenzando la segunda década del siglo XXI y que continúan hasta el presente, la mayoría centra el abordaje en la conmemoración del pasado reciente en Argentina. No obstante, encontré dos trabajos que ponen el foco de interés en otras efemérides, pero desde el estudio de casos puntuales y recuperan los mecanismos de reelaboración del pasado vinculado a lo que Zelmanovich (1994) denomina el mito del origen, en clara alusión a la constitución y desarrollo del Estado nación de nuestro país.

Sin embargo, y de manera indirecta, estos trabajos aportan un cúmulo de información y antecedentes respecto a la construcción del pasado y el sentido identitario muy presente y frecuente en las representaciones que tienen los/las estudiantes ingresantes a las tres carreras docentes en la que centro mi trabajo de campo, por lo que las considero antecedentes relevante para el desarrollo de mi investigación.

En lo que respecta al tema de las representaciones de estudiantes ingresantes, no he identificado investigaciones que analicen esta situación en forma directa. Varios trabajos dan cuenta del tema de las representaciones pero desde diversas perspectivas, problemáticas y contextos. Estos aportes se pueden diferenciar en dos grupos. Por un lado, están aquellos que analizan cómo la enseñanza de la historia o las ciencias sociales en los niveles educativos previos a la formación docente influye -y continúa influyendo- en la construcción de representaciones, identidades y sentidos de pertenencia en relación a la conformación de la conciencia histórica. Por el otro, investigaciones que estudian esas representaciones en los/las estudiantes en carreras de formación en historia y ciencias sociales.

Por lo que, transpolar estos, me permitiría indagar en las representaciones que tienen los/las estudiantes ingresantes sobre las efemérides y al mismo tiempo, aproximarme a los mecanismos y contextos que promueven este tipo de construcciones y representaciones, por lo que considero a este estado del arte adecuado y significativo.

Las efemérides en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Las efemérides en el contexto argentino han estado vinculadas a la historiografía liberal de fines del siglo XIX, cuya función principal fue colaborar con la construcción de un relato unificador del pasado nacional, caracterizado por guerras civiles, luchas facciosas y la necesidad de incorporación a los/las inmigrantes que arribaban a nuestro país. De ahí que las Ciencias Sociales estaban plagadas de temas vinculados a los símbolos patrios, las glorias nacionales, los episodios heroicos, los grandes héroes, patriotas de fundadores del Estado-nación (Finocchio, 2007) bajo el imperativo de fomentar la identidad nacional.

A la luz de las reformas educativas, en las últimas décadas se ha generado una innovación en los enfoques sobre los contenidos, su enseñanza y fundamentalmente en la resignificación de las efemérides, que por calendario escolar, son de carácter obligatorio. Arata (2014) plantea que las efemérides ofrecen una excelente oportunidad para pensar los problemas de la vida común, eso si no se continúan repitiendo año tras años los ritos (el acto conmemorativo) y los mitos (dar cuenta de las grandezas de nuestro país, objetivos que fueron pensados para otro contexto y que no tienen vigencia actual). Siguiendo esta hipótesis de trabajo, la propuesta es recuperar ciertas matrices que la sociedad insiste en recordar y presentarlas en un horizonte de problemas pasados y presentes para reflexionar y resignificar los acontecimientos que forman parte de la historia nacional. En la misma línea, Zelmanovich (1994), indica que es necesario volver a pensar las efemérides desde el presente, para que no se vuelvan un rito vacío de contenido.

Anticipo de los resultados

He comenzado con el primer relevamiento de los datos arrojados en el análisis de las respuestas que fueron surgiendo en los foros de las aulas virtuales. Este relevamiento lo estoy realizando en forma simultánea en las ocho comisiones correspondientes a las tres carreras que forman parte de mi unidad de observación. Como primer dato, me encuentro con una participación relativa, dado el contexto de cursada virtual. Es decir, que no están reflejadas todas las intervenciones de los/las estudiantes ingresantes. En algunas comisiones el nivel de participación se acerca al cincuenta por ciento en otras, en cambio, es mucho menor. No obstante, presento a

continuación, algunos recortes de los comentarios expresados de estudiantes pertenecientes a las tres carreras con el objetivo de tener un panorama diverso[1].

> Desde mi experiencia en el nivel primario con las ciencias sociales como en las fechas patrias como el veinticinco de mayo eran algo repetitivo, primero la entrada de banderas, las palabras alusivas del docente a cargo, los himnos, mas palabras en relación a la fecha y la salida de las banderas. Y comienza el acto con la interpretación de los niños con los personajes de la época, como las damas antiguas, los caballeros, el velero y la vendedora de empanadas y pastelitos. Luego de terminar el acto al llegar al aulas era escribir o un dictado sobre la efemérides del día patrio y después una actividad didáctica que era desde colorear el cabildo o algún personaje de la época, a una sopa de letra o un crucigrama sencillo con palabras clave (Estudiante de Educación Primaria).

> En lo personal, en el nivel primario, nos enseñaban las fechas patrias, nos hacían pintar dibujos sobre los himnos o canciones patrias, organizaban los actos las maestras que nos enseñaban ciencias sociales, y todos los días leíamos las efemérides… (Estudiante de Educación Primaria).

> Nos daban muchas efemérides: biografías de San Martín, Belgrano, Sarmiento. Todos los años nos repasaban lo que había pasado el 25 de mayo, el 20 de junio (Estudiante de Educación Inicial).

> Mi experiencia en la escuela primaria, con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, se asociaba a la memorización de los distintos contenidos y la utilización del manual para encontrar información acerca de fiestas patrias, efemérides, próceres (Estudiante de Educación Inicial).

> Lo que recuerdo de la primaria en trabajar sobre CIENCIAS SOCIALES, es que la docente nos hacía decorar el aula con temas relacionados con fechas patrias y también hacer carteleras o investigaciones en revistas, diarios o libros de la biblioteca de la escuela (Estudiante de Educación Especial).

> Desde mi experiencia en el nivel primario con las ciencias sociales me acuerdo que nos enseñaban los himnos patrios, también el saludo y la canción a la bandera, el izamiento, también la salida de la bandera, también nos enseñaban para la actuación en las fe-

1 Las citas respetan el escrito original.

> chas patrias, también nos hacían ir vestidos para estas fechas importantes y después la maestra nos hacía pintar y nos enseñaba estas fechas importantes (Estudiante de Educación Especial).

Teniendo en cuenta la perspectiva teórica presentada en el tema referido a la resignificación de las efemérides como contenido de enseñanza en los niveles inicial y primario, observo en los comentarios expresados en los foros, a partir de la recuperación de las respuestas aportadas por los/las ingresantes a la formación universitaria, que el enfoque predominante de esas representaciones está vinculado a lo nacional, patriótico y a la repetición del acto, el rito que en forma esquemática se presenta según el protocolo organizativo y de forma memorística y acrítica en el desarrollo de las clase, mediante actividades para nada significativas y que no contribuyen a la construcción de aprendizajes en el área de las ciencias sociales.

Como se trata de una investigación en curso, a fin del ciclo académico, incorporaré datos sobre qué se mantiene como núcleo duro respecto de las efemérides y qué se logra resignificar e innovar a partir de la lectura que aborda estos nuevos enfoques.

Bibliografía

Arata, Nicolás (2014): Efemérides. Una oportunidad para pensar la vida en común. Buenos Aires, Caminos de Tiza.

Finocchio, Silvia (2010): "¿Algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?", en I. Siede (Coord.) Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires, Aique.

Siede, Isabelino (2010): Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires, Aique.

Zelmanovich, Perla (1994): Efemérides, entre el mito y la historia. Buenos Aires, Paidós.

Eje IV. La enseñanza de la Matemática

Las tecnologías digitales y su inclusión en las clases de Matemática de futuros docentes en 2020

CAMILA BARZAN
camibarzan@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

PATRICIA CAVATORTA
patricia.cavatorta@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

FERNANDA RENZULLI
fernandarenzulli@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio, la escuela se tuvo que reinventar para atender las necesidades educativas del momento. Particularmente los futuros profesores de Matemática, al momento de realizar sus prácticas docentes, se vieron atravesados por esta realidad y tuvieron que repensar sus propuestas de enseñanzas para el dictado de clases virtuales y/o en la distancia.

Teniendo en cuenta esto, iniciamos una investigación en relación a las propuestas de enseñanza desarrolladas por los alumnos de la práctica docente del Profesorado de Matemática, de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), que tiene como objetivos: analizar los tipos y las finalidades de uso de recursos tecnológicos utilizados por los futuros docentes en las tareas propuestas y determinar el tipo de inclusión que hacen de las tecnologías digitales.

Para realizar esta investigación tuvimos en cuenta diversas clasificaciones en relación a la inclusión de las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza y los factores que se deben tener en cuenta para que una tarea que incluye el uso de tecnologías digitales resulte exitosa.

Particularmente, en este trabajo, mostramos la construcción de un instrumento de análisis para propuestas de clases en la distancia de los futuros profesores. Esto forma parte de una de las cuatro etapas que proponemos para realizar el estudio completo.

Palabras claves: Tecnologías digitales / Matemática / Educación en la distancia.

Introducción

Durante el año 2020 la realidad que nos impactó, producto de la pandemia del virus covid-19, obligó a la sociedad Argentina en su conjunto, y con ella a la comunidad educativa en general, a cumplir en una primera instancia con el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO); y luego con el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO).

En este contexto, la escuela se tuvo que reinventar para atender de inmediato las necesidades educativas del momento. Se debía seguir enseñando en este nuevo escenario. Como lo dijo Inés Dusel al inicio del ASPO "Hay que hacer escuela en estas condiciones, hay que dar clase en pantuflas" (Conversatorio Clases en Pantuflas, abril 2020).

Particularmente los futuros docentes de Matemática, que estaban llevando a cabo sus prácticas docentes, se vieron atravesados por esta realidad y tuvieron que repensar sus propuestas de enseñanzas para el dictado de clases virtuales y/o en la distancia. Es decir, las planificaciones tuvieron que modificarse para adaptarse a las necesidades de esta nueva realidad, y para eso se debieron construir nuevas herramientas, recursos y estrategias.

A partir de esto decidimos llevar a cabo una investigación en relación a las propuestas de enseñanza desarrolladas por los alumnos de la práctica docente del Profesorado de Matemática, de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Ésta se da en el marco de una adscripción en investigación; y tiene como objetivos: analizar los tipos y las finalidades de uso de recursos tecnológicos utilizados por los futuros docentes en las tareas propuestas y determinar el tipo de inclusión que hacen de las tecnologías digitales.

Para poder cumplimentar con nuestros objetivos construimos un marco teórico de referencia recuperando los aportes de autores sobre el uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y particularmente cómo estas median en la enseñanza de la matemática. Detallamos algunos en el siguiente apartado.

Referentes teóricos

En primer lugar, tomamos a Maggio (2012) quien asegura que las tecnologías digitales tienen un lugar importante en la educación por los modos en que el conocimiento se produce y difunde, y de esto surge la necesidad de incluirlas en las prácticas de enseñanza. La autora hace referencia a dos tipos de inclusión de la tec-

nología digital: inclusiones efectivas e inclusiones genuinas. Las inclusiones efectivas se dan por razones que no se relacionan con las preocupaciones docentes por mejorar sus prácticas de enseñanza. Mientras que las inclusiones genuinas, se producen cuando los docentes agregan las tecnologías a sus planificaciones reconociendo el valor que estas tienen en la disciplina que se está enseñando, por lo que pueden justificar la decisión de incorporarlas a sus prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, retomamos una clasificación de los momentos de integración de las tecnologías en las prácticas docentes construida por Álvarez y González (2014), a partir de los criterios propuestos por la UNESCO[1] (2008). Dichos momentos son:

- Pre-integración: uso básico de las tecnologías con el único fin de organizar información.
- Integración básica: el docente usa las tecnologías para mostrar información a sus alumnos, por eso el estudiante en esta etapa no interviene en las tecnologías, sino que recibe información de ella.
- Integración media: las tecnologías son usadas por los alumnos, pero sólo como sustento para elaborar respuestas a tareas a entregar o como consulta.
- Integración avanzada: en esta etapa ya se generan propuestas didácticas que incluyen el uso de las tecnologías para producir conocimientos relacionados al currículo.
- Integración experta: aquí los estudiantes analizan, debaten, conjeturan, toman decisiones y las justifican en un ambiente que está enriquecido por las tecnologías digitales.

Los mismos autores hacen referencia a las metáforas que se pueden asociar a cada una de estas etapas, exceptuando la primera. En la etapa de la integración básica se busca que el alumno tenga la "mente informada", en la de la integración media se intenta que tenga la "mente auxiliada", en la de integración avanzada que tenga la "mente amplificada", y en la etapa experta que tenga la "mente distribuida".

Sandholtz y Reilly (2004) también proponen cinco etapas de evolución en el uso de las tecnologías digitales: La primera de ellas es el *acceso*, donde se aprenden las razones por las cuales se usan las tecnologías, relacionado principalmente con sus características técnicas; la segunda es la *adopción*, donde, si bien se continúa

1 La UNESCO retoma en 2008 el texto "Computadores como Herramientas de la Mente" escrito por David H. Jonassen en 2002.

luchando con las dificultades técnicas de las tecnologías, el docente se muestra más preocupado por pensar cómo incluirlas en sus prácticas educativas diarias, intentando adaptarlas a las planificaciones ya hechas; la tercer etapa, de *adaptación*, la tecnología se ve más integrada, ya no sólo los docentes la usan para sustentar las prácticas ya pensadas, para mostrar información, sino que se procura integrarlas también al trabajo de los alumnos; en la cuarta etapa, *apropiación*, las TD son incluidas sin esfuerzo dentro de las clases, son una herramienta más; en la última etapa, la de *invención*, los docentes hacen usos innovadores de las tecnologías para que el aprendizaje surja de manera activa, creativa y de la interacción del alumno con su entorno.

Tomamos entonces los aportes de todos estos autores para analizar los tipos de inclusiones que realizaron los alumnos del profesorado de matemática en sus prácticas docentes en el contexto del ASPO, donde la inclusión de las tecnologías no era una opción, sino una obligación.

Continuando con los autores a los que recurrimos como sustento teórico para el análisis de las planificaciones de los futuros docentes, nos encontramos en la necesidad de definir qué entendemos por Tecnologías digitales (TD), y por qué no utilizamos el concepto de tecnologías de la información y comunicación (TIC) que suele ser más común. Para esto, recurrimos a Palmas Pérez (2018), que señala una importante diferencia entre estos dos términos. Para este autor, y de manera consecuente para nosotras, el término TIC refleja *"que la tecnología se debería centrar en la recopilación y almacenamiento de datos más que en su aprovechamiento para el bienestar común"* (117), mientras que el término TD surge *"para poner de presente que el foco de las tecnologías radica en la relación entre estas y el modo en que las personas las usan, y no en su potencial "informativo" o "comunicativo""* (117). Siguiendo esta línea de pensamiento, la tecnología puede entenderse como herramienta, si se incorpora como algo ajeno a lo cotidiano, o como medio, si se reconocen sus posibilidades didácticas.

Drijvers (2013) explica que existen tres factores que contribuyen al éxito de una tarea cuando se usa alguna tecnología digital en el aula:

- el diseño de la propuesta, teniendo en cuenta tanto propiedades de la tecnología específica utilizada como las consideraciones pedagógico didácticas del tema a tratar;
- el rol del profesor en la síntesis de los resultados de las actividades, destacando las herramientas y técnicas fructíferas, relacionando las experiencias dentro del entorno tecnológico con las habilidades matemáticas empleadas en un entorno de papel y lápiz; y

- el contexto educativo, considerando si el modo de trabajo con la tecnología se integra de manera natural.

Así es que, Djivers (2013) y Sánchez Ilabaca (2003), coinciden en que una tarea en la que se utilicen las tecnologías digitales sólo será exitosa si se logra que el centro se ubique en el conocimiento, y que para llegar a él se utilicen las potencialidades de los softwares disponibles, y no al revés. Como lo explica Sanchez Ilabaca (2003), lo que el docente debería lograr es que se produzca el uso situado de las tecnologías en el aula, centrándose en que en las tareas el aprender debe ser visible y las tecnologías invisibles.

Desde nuestra postura para que el estudiante construya, y por consiguiente aprenda, los conceptos matemáticos deben "hacer matemática". Consideramos que:

> …estudiar matemáticas es efectivamente HACERLAS, en el sentido propio del término, construirlas, fabricarlas, producirlas, ya sea en la historia del pensamiento humano o en el aprendizaje individual. No se trata de hacer que los alumnos reinventen las matemáticas que ya existen sino de comprometerlos en un proceso de producción matemática donde la actividad que ellos desarrollen tenga el mismo sentido que el de los matemáticos que forjaron los conceptos matemáticos nuevos. (Charlot, 1986: 1).

Desde esta perspectiva se deben proponer situaciones para la enseñanza que desafíen los conocimientos de los alumnos, que les permitan pensar, ensayar, explorar, poner en juego lo que saben, interactuar con otros, explicar, discutir, argumentar, preguntar, plantear nuevos problemas, en definitiva, producir conocimiento (Wolman y Quaranta, 2006: 6).

Es posible entonces establecer una relación de nuestra postura respecto al aprendizaje de la matemática y los tipos de inclusión e integración de las TD en la enseñanza de la disciplina. La inclusión de las TD será genuina siempre que permita que el alumno sea productor de conocimiento, es decir, que no aplique únicamente las técnicas, sino que logre verdaderos aprendizajes.

Para concluir con el análisis de la inclusión de las tecnologías y los recursos digitales en el aula de matemática, retomamos a Novembre (2016), que considera que debe reflexionarse sobre el aporte sustancial que ellos pueden hacer al aprendizaje cuando entra en diálogo con las herramientas habituales (lápiz, papel, regla, compás, etc.). En otras palabras, no debemos intentar reemplazar una herramienta por otra, sino que debemos reconocer lo mejor de cada una de ellas para favorecer el aprendizaje, es decir, los docentes deben analizar *"de qué manera se pueden*

complementar, cómo acompaña una a la otra o cuál se muestra más adaptada para la construcción de un conocimiento determinado" (Novembre 2016: 1).

Aspectos metodológicos

Para alcanzar los objetivos propuestos, realizaremos un estudio exploratorio y descriptivo de los datos obtenidos a partir del análisis de las carpetas de práctica docente presentadas por los estudiantes del profesorado de matemática de FHUC-UNL que cursaron esta materia en 2020. Este análisis lo pensamos en cuatro etapas, que consideramos permitirán conocer y contextualizar las propuestas de enseñanza para dar cuenta del tipo de inclusión e integración de la TD en las mismas. Estas son:

Etapa 1: Primer acercamiento a las carpetas de práctica docente, donde incluimos un registro de los recursos utilizados.

Etapa 2: Análisis en profundidad de la utilización de los recursos observados en la etapa 1 ligados al concepto matemático que se pretende enseñar.

Etapa 3: Entrevistas a los estudiantes con el fin de profundizar en el estudio y análisis de los recursos.

Etapa 4: Conclusiones a la luz de las teorías que enmarcan nuestra investigación.

A modo de conclusión: primeros avances

Al momento de presentar este trabajo nos encontramos realizando un primer avance en relación a la etapa 1, con la construcción de los siguientes cuadros a modo de instrumentos que nos permitirán tabular y resumir la información relacionada a los recursos utilizados por cada practicante en su planificación.

Cuadro 1 – Canales de comunicación

Canales de comunicación	Chat de whatsapp	Plataforma: moodle, classroom o similar	Correo electrónico	Videollamada de whatsapp	Reuniones virtuales: Meet, JitsiMeet, Zoom o similar
Para clase asincrónica/ envío de actividades					
Para clase sincrónica					

Cuadro 2 – Recursos utilizados y finalidad de uso

Nº clase	Tipo de clase		Recurso utilizado		Finalidad de uso				
	Sincrónica	Asincrónica	Tipo	Origen	Organizar	Mostrar	Apoyo	Interacción	Producción
			Videos	de internet					
				grabados por el docente					
				grabados por colegas/ pares					
			Docu-mentos escritos digitales	diseñados por el docente					
				recuperados de internet					
				de libros de textos digitales o no.					
			Software	para la enseñanza de la matemática					
				no exclusivo para la enseñanza de la matemática					
			Aplicaciones						
			Páginas web	interactivas					
				juegos online					

Dado que lo que presentamos hasta aquí es un primer prototipo del instrumento, el mismo puede sufrir modificaciones en función de lo observado en cada carpeta ya que puede suceder que alguno de los indicadores no haya sido considerado.

Bibliografía

Álvarez, Guadalupe y González, Alejo (2014): "Modalidades de inclusión de TIC en propuestas de abordaje de contenidos de Lengua y Literatura". *Revista Q. Revista*

electrónica de divulgación académica y científica de las investigaciones sobre la relación entre Educación, Comunicación y Tecnología, Nº 16.

Charlot, Bernard (1986): "La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas". *Conferencia llevada a cabo en la Especialización Superior en Enseñanza de la Matemática para el Nivel Primario. Tercera Cohorte. Escuela de Capacitación – CePA, Cannes.*
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/epistemologia_charlot.pdf

Drijvers, Paul (2013): "Digital technology in mathematics education: why it works (or doesn't)". *PNA, n. 8(1),* pp. 1-20.

Dussel, Inés (2020): "La clase en pantuflas". *Conversatorio llevado a cabo de manera virtual, en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. ISEP.* Ministerio de Educación. Provincia de Córdoba. http://www.sutebagp.net/docs/CyE/Laclaseenpantuflas-InesDussel-Conversatoriocompleto.pdf

Maggio, Mariana (2012): "Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad". Buenos Aires, Paidós.

Novembre, Andrea (coord.) (2016): "Aportes para pensar la enseñanza de la matemática con TIC". *Buenos Aires, Dirección de Primaria del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.*
https://www.academia.edu/29941746/Aportes_para_pensar_la_ense%C3%B1anza_de_la_matem%C3%A1tica_con_TIC

Palmas Perez, Santiago (2018): "La tecnología digital como herramienta para la democra-tización de ideas matemáticas poderosas". *Revista Colombiana de Educación*, n. 74, pp. 109-132.

Sánchez Ilabaca, Jaime (2003). "Integración Curricular de las TICs. Conceptos y modelos". *Revista Enfoques Educacionales,* n. 5, pp. 51-65.

Sandholtz, Judith y Reilly, Brian (2004): "Teachers, not Technicians: Rethinking Technical Expectations for Teachers". *Teachers College Record*, Vol. 106, Nº 3, 487-512.

Wolman, Susana y Quaranta, María Emilia (2006): "Una Perspectiva Didáctica". *En L. Kurzrok (Coord.), Enseñar Matemática en la Escuela Primaria (pp. 5-14).* Buenos Aires, Tinta Fresca.

Construcción con sentido de las razones trigonométricas

SABINA CAPITANELLI
sabicapitanelli@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

SILVIA BERNARDIS
silvia.bernardis@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

El presente estudio se realiza en el marco del trabajo de tesis de la carrera Maestría en Docencia Universitaria (FHUC-UNL). El tema que nos ocupa es la construcción de sentido de las razones trigonométricas en la enseñanza secundaria, debido a que interpretamos que impacta directamente en las dificultades de los estudiantes al abordar la resolución de triángulos rectángulos en el curso de articulación de matemática, en el ingreso a la universidad.

Consideramos que existe una ruptura entre las situaciones que dieron origen a la trigonometría en la historia de la matemática y las propuestas para su abordaje en la escuela secundaria. Según Montiel (2013) existe una pérdida del proceso geométrico en la construcción de lo trigonométrico.

En esta ponencia presentamos la preparación de una trayectoria hipotética de aprendizaje (Cobb y Gravemeijer, 2008) en el marco de la Educación Matemática Realista (EMR), donde los estudiantes construyan con sentido las razones trigonométricas.

Palabras clave: Razones trigonométricas / Trayectoria Hipotética de Aprendizaje / Contexto Realista

Introducción

En la resolución de triángulos rectángulos y aplicación de problemas contextuales ocurre con frecuencia que los estudiantes toman ejemplos que les sirven de guía sin siquiera imaginar, ubicarse en la situación planteada y, menos aún, buscar otras alternativas de estrategias que le permitan resolverla. Como menciona Montiel (2013) uno de los problemas es la pérdida del proceso geométrico en la construcción de lo trigonométrico en la escuela secundaria.

En esta comunicación presentamos la preparación de una trayectoria hipotética de aprendizaje (THA) en el marco de la EMR donde los estudiantes construyan con sentido las razones trigonométricas. Por ello, el avance de esta investigación tiene en cuenta el desarrollo histórico de los conceptos abordados que sirven como puente para la modelización de fenómenos tales como las medidas de distancias inaccesibles.

Desarrollo

El estudio de las razones trigonométricas en la escuela secundaria se vincula con la resolución de triángulos rectángulos, los estudiantes mecanizan el algoritmo de resolución por medio de un proceso de recopilar los datos, reemplazarlos en una fórmula y encontrar la incógnita. En cierta manera, se utiliza una estrategia algebrizada que consiste en la resolución de una ecuación. Según Montiel (2013), el discurso trigonométrico escolar ha convertido a las razones trigonométricas en el proceso aritmético de dividir las longitudes de los lados de un triángulo, es decir sólo una técnica para encontrar el valor faltante.

Coincidimos con Abonia y Miranda (2017) cuando establecen que una de las problemáticas en el estudio de las razones trigonométricas se refleja cuando se aplican patrones de enseñanza que necesitan de un proceso memorístico, rutinario y mecánico, sin ningún sentido ni utilidad, dejando a estas prácticas como trabajo que solo se puede observar en la escuela y no en el diario vivir.

El marco teórico en el que basamos nuestro estudio proviene principalmente de la perspectiva de Freudenthal (1983). Este autor afirma que los conceptos, ideas y estructuras matemáticas sirven para organizar fenómenos del mundo físico, social y mental. La fenomenología de un concepto, estructura o idea matemática significa describirlo en su relación con los fenómenos para los que fue creado y a los que ha sido extendido en el proceso de aprendizaje de la humanidad. Cuando esta descrip-

ción se refiere al proceso de aprendizaje de las generaciones jóvenes, se habla de fenomenología didáctica, que proporciona una guía al profesor acerca de los lugares por los que el alumno puede entrar en el proceso de aprendizaje.

Por tal motivo, partimos del principio de reconocer la naturaleza del conocimiento trigonométrico en su escenario histórico de origen. La importancia de realizar un estudio de la evolución histórica de las razones trigonométricas proporciona herramientas para entender las vías efectivas para la construcción de los conceptos desde una funcionalidad geométrica. Los inicios de la trigonometría se encuentran en actividades desarrolladas por diferentes culturas, los primeros precedentes se ubican alrededor del 1700 a.C., la matemática egipcia es donde se encuentran por primera vez elementos de trigonometría y teoría de triángulos semejantes. Según Boyer (1987), el desarrollo inicial de la trigonometría, que ahora forma parte de la matemática era entonces, en el mejor de los casos, una aplicación de la geometría elemental a las técnicas de medición, que respondía a las necesidades de la astronomía. En este primer momento histórico, la trigonometría se constituye para la predicción y explicación de fenómenos celestes, para la toma de decisiones sobre cuestiones de agricultura, el comercio o la navegación, como herramienta para resolver cuestiones de medida y construcción de mapas. En virtud de esto, seleccionamos el problema de la medición indirecta, es decir, la medición de distancias inaccesibles. Además, consideramos la construcción de modelos a escala ya que constituye una transición de lo macro de la situación real a lo micro del dibujo, donde la proporcionalidad entre ellos condiciona la precisión del modelo.

El marco teórico de la investigación se basa en el enfoque didáctico propuesto por Hans Freudenthal llamado Educación Matemática Realista (EMR), quién plantea como objetivo principal la matematización de los estudiantes de situaciones realistas. Su propuesta consiste en que la matemática debe guardar una relación estrecha con la realidad, debe ser relevante para los estudiantes y para la sociedad en general.

Esta corriente se fundamenta en seis principios esenciales: *principio de actividad* donde el objetivo principal es matematizar la realidad cotidiana; *principio de realidad* donde hace referencia a qué tan reales pueden ser las actividades propuestas a los estudiantes; *principio de niveles* caracterizado por los distintos niveles de comprensión que deben transitar los alumnos para lograr la formalización de los contenidos; *principio de reinvención guiada* caracterizado por la reinvención de la matemática guiada por el docente; *principio de interacción* donde los estudiantes interaccionan para reflexionar sobre las actividades matematizadoras y el *principio de interconexión* caracterizado por la interrelación de los contenidos matemáticos.

Una de las características prioritarias en la EMR es la utilización de contextos como medio para matematizar. *"Los contextos son considerados como un aspecto intrínseco al problema, en tanto permitirían a los alumnos imaginar la situación planteada, representarla esquemáticamente mediante un modelo y por medio de esta modelización, llegar a una resolución del problema en cuestión"* (Bressan, Pérez y Zolkower, 2006: 23). Freudenthal (1991) plantea que un contexto es un fragmento de la realidad el cual, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, se presenta a los alumnos para su matematización.

Para Freudenthal los estudiantes deben comenzar a matematizar un contenido real para luego modificar su propia actividad matemática. A partir de ello en las tareas propuestas en la trayectoria hipotética de aprendizaje, identificamos claramente el proceso de matematización, como mencionan Bressan, Zolkower y Gallego (2004), fue elaborado por Treffers (1978, 1987) y retomado por Freudenthal (1991), específicamente en sus dos tipos:

- la matematización horizontal, que consiste en convertir un problema contextual en un problema matemático, basándose en la intuición, el sentido común, la aproximación empírica, la observación, la experimentación inductiva;
- la matematización vertical, ya dentro de la matemática misma, que conlleva estrategias de reflexión, generalización, prueba, rigorización (limitando interpretaciones y validez), simbolización y esquematización con el objeto de lograr mayores niveles de formalización matemática.

Destacamos que la construcción de modelos y la reflexión conjunta con el grupo de la clase son las herramientas básicas para el cambio de nivel. Como expone Van den Heuvel-Panhuizen (2008), los modelos se ven como representaciones de situaciones problema que reflejan necesariamente aspectos fundamentales de conceptos y estructuras matemáticas relevantes para la situación problema, pero que pueden tener diversas manifestaciones. Esto significa, que no se toma el término modelo de manera literal, sino que son: materiales, bosquejos visuales, situaciones paradigmáticas, esquemas, diagramas e incluso símbolos llegan a servir de modelos. Los modelos sirven como puentes para acortar la distancia entre la matemática contextualizada e informal y la formal, permitiendo por su flexibilidad avanzar en los distintos niveles de comprensión.

La metodología seleccionada es la investigación basada en el diseño (IBD) y tiene como objetivo contribuir a la solución de problemas contextuales, relevantes

para los alumnos, al mismo tiempo que se hacen aportes significativos para la educación matemática.

Cobb y Gravemeijer (2008) proponen las siguientes fases para la IBD, consideradas fuente fundamental para las etapas de la investigación:

- Fase 1: Preparación del experimento.
- Fase 2: Implementación del experimento.
- Fase 3: Análisis retrospectivo.

En la primera de estas fases, el propósito de la preparación del diseño es formular explícitamente los criterios que dan cuenta a las decisiones a tomar, previamente al desarrollo del experimento. Para ello es necesario:

- Clarificar los fines instruccionales: los objetivos instruccionales vienen marcados por las directrices curriculares de la provincia de Santa Fe, donde advertimos una desarticulación entre las nociones que dieron origen a estos conceptos y el tratamiento en el abordaje escolar que proponen.
- Documentar los puntos instruccionales considerando los conocimientos previos de los estudiantes a los que está dirigida la propuesta.
- Delimitar una trayectoria hipotética de aprendizaje (THA), seleccionando las tareas de aprendizaje y formulando conjeturas acerca de la ruta de aprendizaje de los estudiantes.
- Situar el experimento en un contexto teórico, siendo en este caso la EMR.

Según Simon (1995), la THA consiste en los objetivos para el aprendizaje de los estudiantes, las tareas matemáticas que se usarán para promover el aprendizaje de los estudiantes, y las hipótesis acerca del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Al delimitar la THA tuvimos en cuenta las características de la modelización en la EMR, con el propósito de que los estudiantes generen un espacio de investigación en contexto real y logren pasar por los distintos niveles de comprensión en el proceso de matematización progresiva. La utilización de imágenes como generadores de la construcción de modelos, y el diseño del boceto con herramientas digitales.

En el marco del trabajo de tesis de maestría nos encontramos en la Fase 1, abordando la preparación del diseño del experimento. En esta comunicación nos enfocaremos en describir el modo en que situamos la THA en el contexto teórico de la EMR, es decir, la justificación de cada uno de sus principios. A modo de ejemplo, describiremos cómo la THA diseñada respeta el *principio de niveles*.

Trayectoria Hipotética de Aprendizaje

- Acompañar a los alumnos de quinto año al Centro Universitario Gálvez (CUG-UNL) para que tomen fotografías que reflejen problemas en los espacios sin sombra que observan.
- Formular preguntas en función de las problemáticas que observan.
- Presentar y debatir, en forma grupal, las distintas propuestas de situaciones problemáticas.
- Investigar posibles herramientas a utilizar para la resolución.
- Diseñar bocetos para el análisis.

Matematización Horizontal

Nivel situacional: los estudiantes descubren la matemática que yace en el contexto presentado.

- Construir modelos a escala.
- Seleccionar herramientas adecuadas para el relevamiento de los datos en el terreno.
- Relevar los datos necesarios para la resolución.

Matematización Vertical

Nivel referencial (*modelo de*): Aquí aparecen las representaciones o modelos gráficos, descripciones y procedimientos personales que esquematizan el problema. Los modelos se basan en la comprensión de los estudiantes de las imágenes reales obtenidas por ellos.

- Construir un modelo con herramientas digitales
- Presentación y discusión del modelo y de las nociones y conceptos matemáticos utilizados.
- Producir un video que refleje una síntesis de todo el trabajo realizado.
- Presentar el video y validar las conclusiones con los demás grupos.

Matematización Vertical

Nivel general (*modelo para*): se explora, reflexiona y generaliza lo aparecido en el nivel anterior. Surgen aspectos generalizables de los mismos y los estudiantes pueden concluir qué herramientas son utilizables de las ya trabajadas durante su trayectoria escolar; pierden su dependencia a las imágenes fotográficas.

- Producir un modelo con herramientas digitales para resolver el problema.
- Presentar la resolución analítica en una puesta en común en el grupo clase
- Realizar una propuesta de mejora al CUG en relación a la problemática.

Matematización Vertical

Nivel formal: se trabaja con procedimientos y notaciones propio de la rama de la matemática que se desea abordar y desvinculándolas con las nociones que le otorgaron su significado inicial, en nuestro caso razones trigonométricas.

Consideramos que la exploración de imágenes fotográficas es una herramienta didáctica de gran importancia en el abordaje de la matemática, permitiendo una mirada holística de la situación. A partir de ellas, se pueden analizar los detalles de la situación real, en un primer momento. Los modelos, en esta propuesta, emergen de la actividad de los estudiantes como vehículos para promover y apoyar el proceso de matematización progresiva.

Reflexiones

La propuesta muestra el diseño de una experiencia donde los estudiantes contextualizan, modelizan situaciones reales y las razones trigonométricas se constituyen en el medio de organización de la estrategia de resolución. En la elaboración de la misma recurrimos a la historia de la matemática y seleccionamos el problema de la medición de distancias inaccesibles.

El diseño de la THA se constituye en una guía para docentes y estudiantes. Esto sucede como consecuencia del establecimiento de conjeturas de rutas de aprendizaje, de anticipar posibles intervenciones docentes y del análisis de los distintos niveles de matematización a través de cada tarea diseñada. En la propuesta, los estudiantes son los principales actores, generadores de los conceptos matemáticos. Una

de las características principales de la trayectoria es el inicio por medio de un proceso de "geometrización" de la situación, para luego llegar a generalizar en la "algebrización" del problema y no a la inversa. Esto se evidencia en la transición del contexto macro no manipulable, al micro del diseño del boceto en la evolución del modelo emergente.

Bibliografía

Abonia, Luisa y Miranda, William (2017): Un acercamiento histórico a las razones trigonométricas seno y coseno para la implementación de una actividad en el aula (Tesis de grado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Boyer, Carl (1987): Historia de la Matemática. Madrid, Alianza.

Bressan, Ana; Pérez, Silvia y Zolkower, Betina (2006): Educación matemática, entre las tradiciones y los cambios. Novedades Educativas, 182.

Bressan, Ana; Zolkower, Betina y Gallego, María F. (2004): La Educación Matemática Realista: Principios en que se sustenta. Escuela de invierno en Didáctica de la Matemática.

Cobb, Paul y Gravemeijer, Koeno (2008): "Experimenting to support and understand learning processes" en Anthony E. Kelly, Richard A. Lesh y John Y. Baek (Eds.) Handbook of design research methods in education. Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching (pp. 68-95). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Freudenthal, Hans (1983): Didactical phenomenology of mathematical structures. Dordrecht, Reidel.

- - - (1991): Revisiting Mathematics Education: China lectures. Dordrecht, Kluwer.

Graveimejer, Koeno y Terwuel, Jan (2000): Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum theory. J. Curriculum Studies, 32(6), 777- 796

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

Simon, Martín (1995): Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. Journal for Research in Mathematics Education, 26(2), 114-145.

Van den Heuvel-Panhuizen, Marja (2008): Educación matemática en los países bajos: un recorrido guiado. Correo del maestro, 149, 23-54.

Una foto en la aplicación WhatsApp que incentiva el trabajo con modelización matemática en una experiencia en formación de profesoras/es

MARÍA FLORENCIA CRUZ
mfcruz@fhuc.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARÍA LUJÁN ÁLVAREZ
lujanalvarez35@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ANA MARÍA MÁNTICA
ana.mantica@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En este trabajo se presenta el análisis de lo sucedido en el marco de una experiencia de modelización con estudiantes avanzadas/os de profesorado en matemática. La misma consiste en la puesta en juego de un problema de modelización (diseñado por las autoras del presente trabajo) con dos grupos de estudiantes y se lleva a cabo empleando la plataforma *Zoom*. En el marco de la experiencia las/os futuras/os profesores discuten modos de abordar el problema de modelización, explicitan dudas, inquietudes, aportes, y finalmente, dan una respuesta fundamentada. A su vez, se propone a modo de cierre que reflexionen respecto a la experiencia vivida.

Durante la puesta en juego del proceso de modelización se registra lo sucedido en audio y video. A partir de la información obtenida, se propone en este trabajo: distinguir de modo general acciones que realizan las/os futuras/os profesoras/es en los distintos subprocesos del proceso de modelización matemática y reconocer, según su opinión, el aporte proporcionado por estas experiencias para su futura labor como docentes.

De modo general se aprecia que las/os estudiantes realizan acciones que forman parte de los subprocesos del proceso de modelización matemática en el sentido de Blomhøj (2004/2008) y valoran positivamente la experiencia vivida, destacando el potencial del

contexto del problema de modelización, trabajo en interacción con pares y empleo de diversas nociones y conceptos que no imaginaban se iban a poner en juego.

Palabras clave: Futuras/os profesoras/es / modelización matemática / sentido / experiencia.

Introducción

En este trabajo se reflexiona sobre una experiencia de formación de futuras/os profesoras/es en matemática, llevada adelante en junio 2020 en Argentina. Específicamente se realiza empleando la plataforma *Zoom* de manera sincrónica debido a la imposibilidad de la presencialidad en las instituciones educativas por la pandemia COVID-19.

Para realizar esta experiencia se diseña e implementa una tarea de modelización matemática en la que intervienen cinco estudiantes avanzadas/os. Se apela al trabajo con modelización matemática como estrategia pedagógica, puesto que resulta de interés tanto a nivel nacional como mundial debido a la relevancia otorgada por investigadoras/es en educación matemática y su predominante presencia en currículos de matemática (Borromeo Ferri, 2018; Shing Leung, Stillman, Kaiser y Wong, 2021). A su vez, teniendo en cuenta la importancia de otorgar sentido a la experiencia (Da Ponte, Segurado y Oliveira, 2003; Villarreal y Esteley, 2017) se invita a una reflexión en torno a la misma.

En este trabajo proponemos distinguir, de modo general, acciones que realizan las/os futuras/os profesoras/es en los distintos subprocesos del proceso de modelización matemática y reconocer el valor que otorgan a la experiencia vivida.

Referencias teóricas

Existen diversas perspectivas en la actualidad respecto a modelización matemática que se retoman en Kaiser (2020). Particularmente en este trabajo consideraremos la perspectiva planteada por Blomhøj (2004/2008), quien señala que resulta especialmente relevante emplear en instancia de planificación de situaciones de enseñanza y de aprendizaje el proceso de modelización matemática, esto es, organizar la clase de matemática en función de los subprocesos que intervienen en dicho proceso.

Teniendo en cuenta que el proceso de modelización es dinámico, y en él se busca establecer una relación entre alguna idea matemática y una situación real, consideramos los seis subprocesos establecidos en Blomhøj (2004/2008): formulación del problema, sistematización (selección de los objetos relevantes), matematización (traducción al lenguaje matemático), análisis del modelo, interpretación de los resultados y conclusiones considerando el problema inicial, y evaluación de la validez del modelo.

Estos subprocesos dentro del proceso de modelización matemática no se dan en un formato lineal. El autor explica, de hecho, que cada uno de los seis subprocesos pueden producir cambios en el resto de los subprocesos.

A su vez, tomando aportes de Villarreal y Esteley (2017) se considera importante que las/os futuras/os profesoras/es recuperen, resignifiquen y otorguen valor a las distintas experiencias de formación que las/os atraviesan. Se recuperan voces de las/os estudiantes en pos de conocer el valor otorgado a la experiencia. En este sentido, Da Ponte, Segurado y Oliveira (2003) señalan que reconstruir, poner en palabras y organizar apreciaciones respecto a la propia experiencia es significativo para interpretar lo sucedido por parte de las/os estudiantes.

Acerca de la experiencia educativa

En función de los acontecimientos ocurridos por la pandemia COVID-19, este trabajo que inicialmente se planifica para realizarse con estudiantes de manera presencial en una asignatura de geometría tridimensional, se rediseña para ser llevado a cabo bajo el formato virtual.

Se invita a participar a cinco estudiantes que cursan su carrera de formación en Profesorado en Matemática en una Universidad Pública de Argentina. Específicamente, se seleccionan estudiantes avanzadas/os (que cursaron geometría plana y tridimensional) que se organizan en dos grupos, uno de tres y otro de dos, de manera aleatoria y según su disponibilidad horaria. La implementación se realiza en una primera instancia con dos futuros profesores y en una segunda con tres futuras profesoras, en distintos días y horarios. En la experiencia participan dos profesoras de geometría y una estudiante próxima a graduarse.

Ambas instancias se organizan en los siguientes momentos de trabajo:

Momento 1: Presentación de la tarea de modelización matemática a las/os estudiantes.

Momento 2: Realización del problema de modelización matemática por parte de las/os estudiantes con escasas intervenciones de las docentes.

Momento 3: Presentación y cierre de las ideas y respuestas matemáticas puestas en juego en el proceso de modelización matemática.

Momento 4: Reflexión y valoración como futuras/os docentes de la experiencia.

El problema de modelización matemática que se diseña y presenta es el siguiente:

Juana y Pedro viajaban en auto por una ruta peligrosa y tuvieron un accidente.

Pedro no tenía carnet de conducir y el conductor del otro auto afirma que Pedro manejaba en el momento del impacto. Pedro y Juana afirman que manejaba Juana.

El seguro automovilístico necesita pruebas. La mamá de Juana muestra una foto de los jóvenes dentro del auto abriendo el chat con Juana en la aplicación *WhatsApp*. Esa foto no coincide con la foto que Juana tiene guardada en el celular y mostró a vialidad inmediatamente después del accidente.

Por lo tanto, del seguro automovilístico, afirman que las pruebas no son compatibles.

a) ¿Podrías ayudar en la resolución del caso?

b) ¿Cómo justificarías desde tus conocimientos matemáticos esta situación?

Imagen 1: Problema presentado a las/os futuros profesores.

Durante la puesta en juego de la experiencia se graban las reuniones por *Zoom* bajo el consentimiento de todas/os las/los participantes, las transcripciones realizadas se emplean para dar respuestas a los objetivos del presente trabajo.

Discusiones respecto a la experiencia

Se presenta y organiza el análisis de lo acontecido en la experiencia educativa que se reporta atendiendo a los momentos descriptos en el apartado anterior.

Momento 1

Se conforman los grupos, a los que denominamos A y B, utilizando la plataforma *Zoom*, se presentan las/os alumnas/os y las docentes, se acuerda el modo de trabajo y se presenta el problema. En particular el grupo A, no dispone de cámara en el momento de la discusión. Las docentes toman la decisión de apagar las cámaras con ambos grupos para no interferir en el trabajo de los estudiantes.

Momento 2

Los estudiantes del grupo A comienzan la discusión proponiendo estrategias del dominio de la lógica matemática, establecen relaciones matemáticas y apelan al lenguaje matemático alejándose del contexto del problema y del lenguaje natural. En palabras de Blomhøj (2004/2008) sistematizan y matematizan. A partir de una intervención por parte de la docente modifican la estrategia, recurriendo a conceptos geométricos y realizan una representación de la situación en *GeoGebra* en la que se muestran las posibilidades de inversión en el plano utilizando el concepto de

simetría axial. En el empleo de esta segunda estrategia continúan trabajando en los subprocesos mencionados y avanzan analizando, interpretando y validando sus conclusiones matemáticas y extra-matemáticas.

Las estudiantes del grupo B inician su discusión planteando que la aplicación *WhatsApp* invierte la foto, experimentan empleando el teléfono celular y a diferencia del grupo A durante gran parte de debate emplean el lenguaje natural, posteriormente sistematizan, matematizan, evalúan afirmaciones y validan apelando a los conceptos de simetría axial y especular en el espacio tridimensional.

Momento 3

El grupo A concluye que no es posible determinar estrictamente quien maneja, consideran que: Juana y Pedro pueden haber cambiado de lugar antes del incidente, no se dan detalles respecto al horario de las fotos y no se sabe si Juana invierte la foto para mentirle a la madre. La única información que este grupo afirma puede ofrecer es determinar a partir de las dos fotos si se corresponden a través de una simetría axial en el plano, es decir si son imágenes de la misma situación o no.

El grupo B concluye que Juana miente y modifica las fotos empleando distintas funciones del celular. Esta afirmación la realizan basándose en el concepto de simetría especular teniendo en cuenta la persona física y la cámara frontal del teléfono celular.

Por lo que finalmente ambos grupos dan una respuesta a la situación planteada y la interpretan. A su vez, el grupo A valida apelando principalmente al lenguaje matemático mientras que el grupo B vuelve constantemente al contexto del problema empleando lenguaje matemático y natural.

Momento 4

Ambos grupos se les pregunta qué representó la experiencia en su formación. El grupo A se centra en la utilidad de saber matemática para responder a problemas cotidianos, consideran que han realizado una modelización y valoran la posibilidad de resolver un problema sin necesidad de recurrir a cálculos. Se presentan a continuación algunas expresiones que dan cuenta de lo afirmado.

Frase 1: *"Yo creo que esta bueno, porque por un lado se ve que es un problema, o sea se podría interpretar como un problema real. Que muchas veces se busca que los problemas sean lo más realistas posibles pero no siempre se logra. Y también se puede ver la utilidad que tiene lo que se está enseñando respecto de la vida, en una situación cotidiana o no cotidiana porque fue un accidente, pero en una situación que puede llegar a pasar como nos serviría saber de simetrías axiales*

[…]. A mí me sorprendió, para que se den una idea yo había preparado la calculadora, y cuando leí el problema dije, ¿para qué quiero la calculadora? Yo por lo menos siempre que pienso en resolver un problema de matemática lo primero que se me ocurre es que voy a usar la calculadora".

Frase 2: "Es una modelización de cómo se aplica una situación, o como para resolver una situación problemática aplico algo, en este caso, de geometría plana y espacial".

Las futuras profesoras del grupo B valoran diversos aspectos y focalizan en el potencial de abordar un problema que consideran de la "vida real", en el que inicialmente no se reconoce que se emplean conocimientos matemáticos y luego son necesarios, y en la riqueza del trabajo en grupo. A continuación, retomamos voces de las estudiantes.

Frase 1: "A mí en particular me encantan estos problemas en donde uno no sé, se encuentra con cosas nuevas. Yo nunca hubiese pensado un problema de este estilo, o sea si lo hubiese resuelto nuca me hubiese imaginado que estaría aplicando algún contenido matemático, a mí eso me encanta. Porque son como que uno va descubriendo, por ahí un problema como éste para los chicos puede resultar entretenido porque uno no sabe que está incorporando o está usando algún contenido matemático y está resolviendo una situación de la vida diaria".

Frase 2: "El trabajar en grupo me encanta. Porque si bien nosotras ya somos grandes y por ahí las tres acotamos o participamos, o por ahí pasa que uno es el cabecilla y el que da la última palabra, pero está bueno esto de discutir y que a cada una se le ocurre y decir "¡mirá!", es como que se torna mucho más llevadero."

A modo de cierre

De acuerdo a lo expresado en la discusión, se aprecia que en la resolución de la tarea se llevan adelante los subprocesos del proceso de modelización por ambos grupos. Particularmente uno de los grupos al momento de validar lo hace empleando un software para contrastar y a partir de eso enuncia algunas propiedades matemáticas. El otro grupo la realiza de manera empírica experimentando con el celular, si bien mencionan algunos conceptos matemáticos no los utilizan para validar la relación entre las fotos.

Las/os futuras/os profesoras/es valoran positivamente esta experiencia reconociéndola como diferente a otro tipo de problemas al no haber sabido previamente en qué dominio de la matemática y que conocimientos se pretendía trabajar. A su

vez, ambos grupos destacan el potencial del contexto extramatemático y uno de ellos (Grupo B) destaca el potencial del trabajo en grupo a pesar de que el mismo se realiza de forma virtual.

Cabe mencionar, que en esta experiencia no emergen nuevos conocimientos por parte de las/os futuras/os profesoras/es, sino que resignifican nociones propias de geometría. Además, se destaca que el problema: invita a la utilización de tecnologías digitales, requiere para su resolución de la puesta en juego de actividades que caracterizan a la ciencia matemática, incentiva que se lleven adelante los subprocesos del proceso de modelización y, según el uso que se realiza, posibilita la construcción de conocimientos tecnológicos y matemáticos, entre otros.

Finalmente, se valora la reflexión en torno a este tipo de trabajo virtual sincrónico atendiendo a la situación actual de prevalencia del trabajo sincrónico respecto al presencial por la pandemia COVID-19.

Bibliografía

Blomhøj, Morten (2008): *Modelización matemática: Una teoría para la práctica*. (M. Mina, Trad.). (Obra original publicada en 2004).

Borromeo Ferri, Rita (2018): *Learning How to Teach Mathematical Modeling in School and Teacher Education*. Cham, Springer.

Da Ponte, João Pedro; Segurado, Maria Irene & Oliveira, Hélia (2003): "A collaborative project using narratives: What Happens when Pupils Work on Mathematical Investigations?", en A. Perter-Koop, V. Santos- Wagner, C. Breen, & A. Begg (Eds.), *Collaboration in teacher education: Examples from the context of mathematics education* (pp. 85-97). Dordrecht, Kluwer.

Kaiser, Gabriele (2020): Mathematical Modelling and Applications in Education. En S. Lerman (Ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education Second Edition* (pp. 553-561). Cham, Switzerland, Springer.

Shing Leung, Frederick Koon; Stillman, Gloria Ann; Kaiser, Gabriele y Wong, Ka Lok (2021): *Mathematical Modelling Education in East and West*. Cham, Springer.

Villarreal, Mónica y Esteley, Cristina (2017): "Futuros profesores de matemática: narrativas de sus primeras prácticas en escenarios de modelización.", en D. Fregona, S. Smith, M. Villarreal y F. Viola (Eds.), *Formación de profesores que enseñan matemática y prácticas educativas en diferentes escenarios. Aportes para la Educación Matemática* (pp. 5-50). Córdoba, Universidad de Córdoba.

Taller de modelización matemática para futuras/os profesoras/es: imágenes que incentivan la formulación de tareas de modelización

MARÍA FLORENCIA CRUZ
mfcruz@fhuc.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

SARA SCAGLIA
scaglia@fhuc.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

YÉSICA DONNET
yesica.donnet24@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En este trabajo describimos una experiencia de formación dirigida a futuras/os profesoras/es en matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias (Universidad Nacional del Litoral) organizada bajo el formato de taller y que persigue dos propósitos. Por un lado, se espera que a partir de la misma las/os estudiantes se apropien y construyan significados en torno al proceso de modelización matemática como estrategia pedagógica. Por otro lado, esperamos a partir del registro de datos de la experiencia llevar adelante un estudio analítico de investigación que nos otorgue información sobre significados atribuidos a la experiencia por parte de las/os futuras/os docentes y conocimientos matemáticos, didácticos y tecnológicos puestos en juego.
Las/os participantes del taller se involucran en el estudio de la modelización matemática como estrategia pedagógica y diseñan situaciones o tareas que consideren adecuadas para implementar en educación secundaria. Las tareas deben estar inspiradas en una o varias imágenes y, en la medida de lo posible, deben involucrar la utilización de conocimientos geométricos para la predicción y el control de situaciones de la vida real.

Consideramos que la experiencia posibilita la atribución de sentido a la modelización matemática como estrategia pedagógica o actividad matemática y favorece el desarrollo profesional de las/os futuras/os profesoras/es.

Palabras clave: futuras/os profesoras/es / modelización matemática / geometría.

Introducción

Consideramos que la capacidad y voluntad de abordar matemáticamente situaciones que involucran al mundo real constituye una meta central de la educación matemática, *"especialmente si persigue el propósito de promover ciudadanía responsable"* (Kaiser, 2014: 554). Desde esta posición, reconocemos la importancia de implementar experiencias en las que se emplea la modelización matemática (MM) como estrategia pedagógica en distintos niveles del sistema educativo, teniendo en cuenta que este abordaje enfatiza y focaliza en las cuestiones anteriormente mencionadas.

En relación con lo indicado, diversos documentos curriculares de la Educación Secundaria en la actualidad proponen que en el trabajo en el aula de matemática las y los estudiantes tomen un rol activo y lleven adelante actividades propias del quehacer matemático, destacando con énfasis el potencial de la modelización para concretar ambas cuestiones (Diseño Curricular para la Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe, 2014; NAP, 2011; Marco Nacional para la Mejora del Aprendizaje en Matemática, 2018). La importancia adjudicada en estos documentos al trabajo con MM, en el aula de matemática de la escuela secundaria, invita a poner especial atención en la formación reflexiva de futuras/os profesoras/es en torno a dicha cuestión, en pos de que a futuro en su desarrollo profesional apelen a esta estrategia pedagógica.

Además, interesa enfatizar que el interés por trabajar durante la formación inicial y continua de profesoras/es en torno a la MM forma parte de la agenda actual de las/os educadoras/es matemáticas/os. Muestra de ello es la inclusión del tema en distintas actividades del Congreso Internacional de Educación Matemática (ICME-14), que condensa las preocupaciones centrales de la comunidad de educadoras/es matemáticas/os a nivel mundial.

En el marco de estas consideraciones, en este trabajo presentamos una experiencia educativa de formación en torno a MM para futuras/os profesoras/es en matemática que cursan su carrera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral que tiene dos fines. Por un lado, se espera que a partir de la misma se apropien y construyan significado del proceso de MM como estrategia pedagógica, es decir, consideramos este último como objeto de estudio con las/los futuras/os profesoras/es. Por otro lado, esperamos a partir del registro de datos de la experiencia llevar adelante un estudio analítico de investigación que nos otorgue información sobre significados atribuidos a la experiencia por parte de las/os futuras/os docentes y conocimientos matemáticos, didácticos y tecnológicos

puestos en juego. En las secciones que siguen exponemos el marco teórico que apoya el diseño de la propuesta de formación en torno a MM para futuras/os profesoras/es, presentamos la propuesta y la fundamentamos. Finalmente exponemos reflexiones finales respecto a la misma.

Constructos teóricos

Como se menciona anteriormente en este trabajo, mostramos una experiencia educativa que se apoya en aportes e ideas vinculadas con la MM como abordaje pedagógico. Bassanezi (1994) afirma que emplear esta estrategia pedagógica posibilita el desarrollo de diversos modos de pensamiento y actuación que potencian la producción de conocimientos. A su vez, el autor señala que tanto los conocimientos disponibles como los que emergen en el mismo proceso se configuran y reconfiguran a medida que se avanza en el mismo. Para el empleo de esta estrategia pedagógica en el aula propone organizar la clase en torno a los subprocesos del proceso MM, que se representa a través de un esquema que tomamos de Bassanezi (2002) (Ver imagen 1).

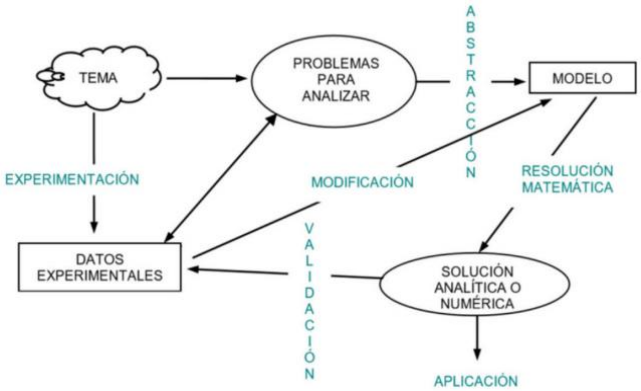


Imagen 1: Esquema de MM tomado de Bassanezi (2002).

Tal como señalan Cruz, Esteley y Scaglia:

> quienes se involucran con la MM formulan problemas en el marco de un tema en estudio, emplean datos existentes o producen nuevos con el fin de construir un modelo que dé respuestas al problema, se valida el modelo y en caso necesario se modifica. En ese sentido, el proceso es cíclico e incluye construcciones provisorias (2020: 198).

> Cabe mencionar que en la experiencia educativa se invita a las/os futuras/os profesoras/es a diseñar tareas de MM destinadas a ser puestas en juego en el nivel secundario, que presenta importantes diferencias respecto a la perspectiva de resolución de problemas en sentido clásico. Al respecto, Esteley señala que desde la visión clásica de resolución de problemas *"la información dada en la tarea y la respuesta esperada para ella pueden ser vistas como estáticas y no cambiantes"* (2014: 52). En cambio, en la MM *"la información y la solución son dinámicas, están constantemente en proceso de reinterpretación y capaces de ser modificadas y reformuladas dependiendo de las condiciones de la situación o las posibilidades de quienes estén involucrado/as en el proceso de modelización"* (2014: 52).

Otra cuestión de interés a considerar, tiene que ver con el dominio matemático que se espera revalorizar mediante las situaciones de MM. Para ello, se toman en cuenta dos déficits que usualmente se mencionan cuando se considera el trabajo matemático en la educación secundaria. Por un lado, el lugar reducido que tiene el estudio de la geometría en ese nivel (Schaefer y Sgreccia, 2016). Por el otro, cuando se alude al tipo de trabajo que predomina en este dominio de la matemática, se hace mención a la preponderancia de la descripción de los objetos geométricos, con un enfoque ostensivo (Rodriguez Rava, 2015), completamente desvinculado de la posibilidad de dar cuenta de la importancia del *"estudio de la geometría en la escuela secundaria como el desarrollo de la capacidad de organizar intelectualmente, predecir y controlar el mundo de las representaciones de objetos y experiencias físicas"* (Herbst, Fujita, Halverscheid y Weiss, 2017; 3). Estos aspectos, señalados como déficits, nos conducen a definir como temática general para el desarrollo de situaciones de MM aquellas en los cuales el conocimiento geométrico permita predecir y controlar situaciones de la vida real.

Presentación de la experiencia propuesta

La experiencia educativa que presentamos y describimos en este trabajo consiste en un taller propuesto a estudiantes de profesorado en matemática que cursan su carrera en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y que han cursado previamente Geometría Euclídea Plana (asignatura del primer cuatrimestre del segundo año del plan de estudios).

Específicamente, el taller tiene como objetivos que las/os futuras/os profesoras/es logren: apropiarse y otorgar significado al proceso de MM y diseñar tareas de

MM destinadas a estudiantes de escuela secundaria en las que se empleen diversas nociones geométricas. Cabe mencionar que, en general, las/os estudiantes que participan del taller no han tenido oportunidades previas de trabajar y reflexionar respecto al proceso de MM como abordaje pedagógico.

Organizamos el taller en cinco momentos, cuatro se desarrollan en dos encuentros de dos horas cada uno empleando la plataforma *Zoom* y el último es llevado a cabo por cada una/o de las/os participantes individualmente. A continuación, presentamos cada uno de los momentos de trabajo y sus objetivos:

Momento 1: Solicitamos a las/os futuras/os profesoras/es que se organicen en grupos[1] y escriban dudas e inquietudes que surgen de la lectura de una caracterización del proceso de MM tomando aportes de diversos autores/as del campo de la Educación Matemática, la diferencia del mismo respecto a resolución de problemas y ejemplos de problemas de modelización. Este momento otorga la posibilidad a las/os estudiantes de interpretar, analizar e iniciar el estudio y reconocimiento respecto al significado de MM como abordaje pedagógico.

Momento 2: Proponemos un debate colectivo donde se ponen de manifiesto las ideas, dudas, inquietudes, aportes, etc., de cada una de los grupos surgidos a partir de la lectura del documento sobre MM, con el fin de sociabilizar intercambios que se presentaron al interior de los grupos y franquear posibles dudas.

Momento 3: Invitamos a las/os participantes a diseñar una situación o tarea de MM para implementar en el nivel secundario, en la que se movilicen conocimientos geométricos e inspiradas/os en alguna o varias imágenes incluidas en un documento que se comparte con los estudiantes. Las imágenes propuestas (27 en total) incluyen fotografías de puentes de distintas ciudades, paisajes, edificios emblemáticos (como la Torre de Pizza), vistas de calles de ciudades, escenas deportivas, parques de diversiones, vistas superiores de maquetas de viviendas, entre otras.

A partir del diseño de la situación o tarea solicitamos que: escriban acciones que pueden llevar adelante estudiantes de nivel secundario en cada uno de los subprocesos del proceso de MM; describan modos en que estudiantes de secundaria pueden validar el/los modelos construidos y analicen las figuras, propiedades, conocimientos geométricos que se ponen en juego en el desarrollo del proceso de MM. Esta consigna tiene como fin que las/os estudiantes analicen en profundidad el problema diseñado, justificando y haciendo evidente por qué resulta de MM. Además, da la oportunidad de colocarse en el rol de profesor/a atendiendo a la reflexión en torno a las posibilidades de las/os estudiantes de escuela secundaria.

1 Para organizar en grupos a las/os futuras/os profesores empleamos la opción de dividir en sesiones o subgrupos de la plataforma Zoom.

Momento 4: Proponemos que cada grupo exponga su producción al resto de participantes al taller, con el fin de poner a discusión posibles potencialidades y limitaciones de cada una de las situaciones diseñadas y del análisis realizado. En esta instancia, se ponen a prueba producciones y se invita a reflexionar constantemente respecto al motivo por el cual cada situación resulta de MM, cuestión que invita a una metareflexión constante de las discusiones teóricas realizadas en los momentos 1 y 2.

Momento 5: Invitamos a cada estudiante a producir una narrativa individual en la que se posicionen en su rol de futuras/os profesoras/es y reflexionen y recuperen aspectos vividos en el taller con respecto al proceso de MM como abordaje pedagógico y a la posibilidad de ser implementado en la escuela secundaria.

Reflexiones finales

Consideramos que la experiencia desarrollada en la que futuras/os profesoras/es en matemática reflexionan sobre el proceso de MM como estrategia pedagógica y diseñan y analizan problemas de MM que resulten adecuadas para implementar en el aula de secundaria puede ser positivo y de valor para ellas/os. Esta experiencia les otorga la oportunidad de posicionarse en su rol de futuras/os docentes y los acerca a lo que será su desarrollo profesional.

Pretendemos a futuro realizar un estudio de investigación sobre lo acontecido en el taller, con el fin de caracterizar los significados atribuidos por los futuros profesores a la experiencia transitada en el taller. Asimismo, esperamos seleccionar al menos una de las situaciones o tareas de MM diseñadas para implementarla con un grupo de estudiantes del nivel secundario. De este modo, las acciones y aportes por parte de los futura/os profesoras/es se emplean con estudiantes de escuela secundaria con el fin de producir, en ambos casos, experiencias educativas en las que se emplea y reflexiona sobre la MM como abordaje pedagógico.

Bibliografía

14th International Congress on Mathematical Education. (2021). Disponible en: https://www.icme14.org/static/en/news/37.html?v=1562742666671

Bassanezi, Rodney (1994): Modelling as a teaching-learning strategy. *For the Learning of Matehematics, 14(2)*, 31-35.

Bassanezi, Rodney (2002): *Ensino-aprendizagem con modelagem matemática: uma nova estratégia*. Brasil, Contexto.

Cruz, María F.; Esteley, Cristina y Scaglia, Sara (2020): Una experiencia de formación para futuros profesores: producir matemática en un contexto de modelización matemática vinculada con fenómenos geométricos. *Educación matemática, 32(1)*, 193-220.

Esteley, Cristina (2014): *Desarrollo profesional en escenarios de modelización matemática: Voces y Sentidos*. Córdoba, Filosofía y Humanidades/UNC.

Herbst, Pat; Fujita, Taro; Halverscheid, Stefan y Weiss, Michael (2017*). The Learning and Teaching of Geometry in Secondary Schools. A modeling perspective*. Nueva York, Routledge.

Kaiser, Gabriele (2020): Mathematical Modelling and Applications in Education. En S. Lerman (Ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education Second Edition* (pp. 553-561). Cham, Switzerland, Springer.

Ministerio de Educación (2011*): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Ciclo Básico. Educación Secundaria. Matemática. Buenos Aires, Argentina, Consejo Federal de Educación. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004315.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014): *Diseño Curricular*. Educación Secundaria Orientada. Provincia de Santa Fe. Santa Fe, Argentina. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018): *Marco Nacional para la mejora del aprendizaje en Matemática*. Buenos Aires, https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_para_la_mejora_del_aprendizaje_en_matemaetica-digital-ok.pdf

Rodríguez Rava, Beatriz (2015): Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la Geometría en la escuela primaria. *Quehacer educativo, XXV (133)*,12-19.

Schaefer, Lucía y Sgreccia, Natalia (2016): Conocimiento especializado del contenido al enseñar a medir segmentos y ángulos a futuros profesores en matemática. En M. R. Otero; V.C. Llanos; M.A. Fanaro; M.P. Gazzola; P. Sureda; A. Donvito; M. Arlego y V. Parra (Eds.) *Actas del Segundo Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias y la Matemática y Tercer Encuentro Nacional de Enseñanza de la Matemática* (pp. 66-72). Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Procedimientos de construcción con GeoGebra e identificación de propiedades empleadas por parte de futuros profesores de matemática

MAGALI FREYRE
magali.freyre@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

MARCELA GÖTTE
marcelagotte@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

ANA MARÍA MÁNTICA
ana.mantica@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

Resulta significativo estudiar qué aportes brinda un software de geometría a través de las construcciones dinámicas, para la identificación y utilización de propiedades geométricas. Se analizan particularmente el proceso de elaboración de una construcción y el proceso de identificación de propiedades geométricas que llevan a cabo estudiantes de profesorado en matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL) al resolver un problema con GeoGebra. El estudio corresponde a una investigación cualitativa interactiva. Se analizan las producciones correspondientes a las dos primeras consignas del problema, de un grupo de dos estudiantes. Se cuentan con los archivos de texto y de GeoGebra del grupo y con un video generado con un grabador de pantalla en el que se plasma el trabajo de las estudiantes, además del audio de las interacciones. Las estudiantes construyen un cuadrado, como caso particular de rectángulo utilizando las herramientas *Circunferencia (centro, punto)*, *Ángulo dada su amplitud, Recta* y *Polígono*. No se evidencia que reflexionen acerca de características de la clasificación jerárquica, ni de cómo influye la misma en el hecho de construir un cuadrado como caso particular de rectángulo en la identificación de propiedades empleadas. Realizan una validación de la construcción haciendo uso del desplazamiento de un objeto libre.

Para determinar las propiedades empleadas en la construcción vuelven a observar la misma, sin realizar acciones sobre ella. Se manifiestan dificultades en cuanto al otorgamiento de sentido al paso de la técnica en la que construyen una circunferencia.

Palabras clave: Construcción / Rectángulo / GeoGebra / Propiedades

Introducción

Los contenidos en los programas de profesorado de matemática se deben organizar de manera tal que se alcancen como objetivos adquirir conocimiento, habilidades, actitudes y hábitos que permitan adaptarse a la tecnología, entender la tecnología y tomar ventajas de las oportunidades que ofrece la tecnología para la enseñanza (Horzum y Ünlü, 2017). De esta manera, lo que los estudiantes pueden hacer para aprender conceptos relacionados a figuras geométricas con SGD (softwares de geometría dinámica) es considerablemente distinto a lo que se puede hacer sin computadoras. Es importante que se enfatice en que los futuros profesores de matemática no solo usen GeoGebra para resolver actividades en sus clases si no que sean capaces de diseñar actividades con dicho SGD. Por estas razones, resulta significativo estudiar qué aportes brinda un software de geometría dinámica a través de las construcciones dinámicas, para la identificación y utilización de propiedades geométricas.

Se analizan particularmente el proceso de elaboración de una construcción y el proceso de identificación de propiedades geométricas que llevan a cabo estudiantes de profesorado en matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL) al resolver un problema con GeoGebra.

Metodología

El estudio corresponde a una investigación cualitativa interactiva, en la que se utilizan técnicas cara a cara para la obtención de los datos y se realizan estudios en profundidad en escenarios naturales (McMillan y Schumacher, 2005). El problema se plantea para ser resuelto en grupos de dos estudiantes (Imagen 1).

a) Construye con *GeoGebra* de tres maneras distintas un rectángulo.

b) En cada caso explicita las propiedades empleadas en la construcción.

c) Escribe la definición de rectángulo que utilizaron para construir.

Imagen 1: problema implementado

Se utiliza un grabador de pantalla que genera un video que plasma el trabajo continuo de las estudiantes en la computadora, en la que utilizan un procesador de texto y GeoGebra. El video permite recuperar el audio de las interacciones y las acciones que realizan, paso a paso, las estudiantes en la pantalla. En este trabajo se

presenta un análisis de lo realizado por un grupo de estudiantes (a quienes se denomina M y S) en relación a una de las tres construcciones que elaboran, en las consignas a) y b).

Marco de referencia

Con respecto a las opciones que ofrece GeoGebra para realizar construcciones, Itzcovich y Murúa se cuestionan si las herramientas que provee el software, al ser portadoras de conocimiento geométrico favorecen *"el paso del control de las propiedades a través de la percepción y los instrumentos a un control por medio de las definiciones, propiedades y deducciones"* (2016: 75). Así, la actividad de construir en ese entorno dinámico posibilitaría a los alumnos, bajo ciertas condiciones, realizar un estudio de las figuras en cuanto al conjunto de las relaciones que las caracterizan.

Sánchez y Prieto (2019) distinguen dos elementos prácticos que actúan en la elaboración de un dibujo dinámico: la tarea de construcción y la técnica de construcción. La primera es el problema matemático al que se enfrentan los alumnos, sea declarado o no. La técnica de construcción se asocia a la tarea de construcción y posee contenidos conceptuales específicos ya que se refiere al procedimiento que se emplea para la elaboración del dibujo que da respuesta a la tarea de construcción.

Se consideran los aportes de González y Lupinacci (2012) en cuanto al rol que juegan en las construcciones los ejes cartesianos que ofrece GeoGebra. Por otro lado, se retoman los aportes de González López (2001) relacionados a las posibilidades que brinda el software como medio para validar las construcciones a partir de una comunicación basada en visualización dinámica y los de Novembre, Nicodemo y Coll (2015) en cuanto a la importancia de recurrir a propiedades geométricas para verificar si una construcción es correcta.

Asimismo, Berté (2000) nombra algunos obstáculos que pueden presentarse en la construcción de nuevos conocimientos que parten de los que el estudiante ya posee. Particularmente, caracteriza los obstáculos de las direcciones privilegiadas, horizontal y vertical, los que se dan debido a la fuerte influencia cultural de la horizontalidad y verticalidad. Así, el ángulo recto puede ser concebido por algunos estudiantes solamente como aquel formado por la horizontal y la vertical.

Se consideran también las características de la clasificación jerárquica de cuadriláteros que tienen en cuenta las estudiantes para abordar el problema (De Villiers, 1994).

Discusión y resultados

En relación a la construcción realizada:

Las estudiantes realizan una construcción de rectángulo que corresponde a un cuadrado, en la que utilizan las herramientas Circunferencia (centro, punto), Ángulo dada su amplitud, Recta y Polígono (Imagen 2).

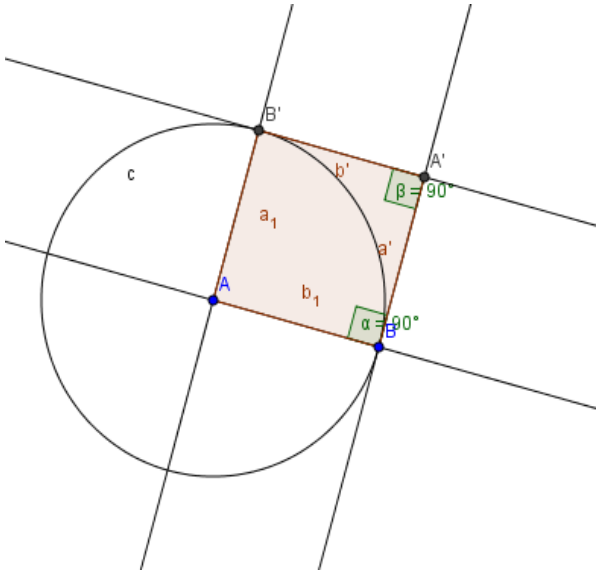


Imagen 2: construcción presentada

Una de las estudiantes (M) manifiesta desde el comienzo la intención de construir un cuadrado, como caso particular de rectángulo. Comienzan la construcción con los ejes activos en la vista gráfica de GeoGebra, grafican una circunferencia, luego la descartan y desactivan los ejes. Las características de la circunferencia que marcan en primer lugar y el diálogo que mantienen en ese momento parecen indicar que el rectángulo que pretenden construir posee un ángulo interior recto formado por una recta horizontal y otra vertical, recurriendo a direcciones privilegiadas (Berté, 2000).

Vale aclarar que luego de ocultar los ejes, continúan con la elaboración de la construcción que fue presentada.

Por otra parte, se desarrolla el siguiente diálogo previo a la utilización de la herramienta *Polígono* como último paso de la construcción:

M: y ahora…quedaría hacer…

S: claro, pero si unimos va a quedar un cuadrado.

M: no importa… El cuadrado es un caso de rectángulo.

S: ¿Se puede también?

M: si

La pregunta de la estudiante S evidencia cierta duda sobre si el hecho de construir un cuadrado como caso particular de rectángulo permite cumplir con lo que la consigna solicita.

Finalizada la construcción, la estudiante M se refiere a que el cuadrado se sigue manteniendo luego del desplazamiento de puntos libres y genera, a través del desplazamiento del punto A, distintas posiciones del cuadrado. De esta manera, se evidencia que valida la construcción a través del desplazamiento.

En relación a la identificación de propiedades empleadas en la construcción:

Las estudiantes entregan en un archivo de texto las siguientes propiedades empleadas, que se presentan a continuación, de manera textual:

> "Para la segunda forma de construir un rectángulo se utilizaron las propiedades de que todos sus ángulos formados por lados consecutivos miden 90° y como utilizamos el radio de la circunferencia como longitud del lado del rectángulo entonces nos quedó construido un cuadrado, que es un caso particular del rectángulo."

En relación a estas propiedades entregadas, puede decirse que por un lado las estudiantes nombran que los ángulos formados por lados consecutivos de un rectángulo miden 90°. Esta propiedad sí es utilizada en la construcción, teniendo en cuenta que se emplea la herramienta *Ángulo dada su amplitud*, de manera tal que se rota un vértice del rectángulo con respecto a su consecutivo dos veces (primero A con respecto a B y luego B con respecto a A´, Imagen 2). Por otro lado, las alumnas mencionan que el hecho de utilizar como longitud del lado del rectángulo el radio de la circunferencia, hace que quede construido un cuadrado. Con respecto a esto es necesario aclarar que, si bien la circunferencia está construida, es especialmente la herramienta *Ángulo dada su amplitud* la que asegura que los lados del rectángulo sean iguales (GeoGebra efectúa una rotación y por propiedad de rotación se conservan las distancias). En este caso, la circunferencia es construida antes de realizar las rotaciones, aunque permite que se visualice la igualdad de lados.

Es importante destacar también que, según se observa en el video, ambas estudiantes dudan acerca de qué propiedades son empleadas. Por esta razón, antes de completar en el archivo de texto las propiedades empleadas, vuelven a mirar la construcción, aunque no realizan ninguna acción sobre ella.

Reflexiones

Los ejes cartesianos que ofrece la vista gráfica del software podrían influenciar a la construcción de rectángulos en posiciones prototípicas. Esto se manifiesta en la construcción definitiva de rectángulo cuadrado que realizan luego de borrar la circunferencia inicial y de ocultar los ejes (en el cuadrado construido los lados no están incluidos en rectas horizontales y verticales, Imagen 2).

Por otro lado, la alumna M plantea desde el comienzo la idea de construir un caso particular de rectángulo. Se evidencia que emplea una clasificación jerárquica ya que, al considerar que un cuadrado es un rectángulo, el hecho de construir un cuadrado cumple con la consigna planteada. La estudiante S, por su parte, duda acerca de si dicha construcción permite cumplir con lo pedido, dada la pregunta que realiza (¿Se puede también?) antes de utilizar la herramienta *Polígono* para finalizar la construcción. Sin embargo, no se evidencia que reflexionen acerca de ciertas características de la clasificación jerárquica, ni de cómo influye la misma en el hecho de construir un cuadrado como caso particular de rectángulo en la identificación de propiedades empleadas (De Villiers, 1994).

Por otro lado, se realiza una validación de la construcción, propuesta por la estudiante M, a partir de desplazar el punto libre A y observar que el cuadrado se mantiene, generando distintas posiciones de la figura construida. El recurso del desplazamiento o arrastre se convierte de esta manera, a través de la visualización dinámica, en un medio para la reflexión por parte de los estudiantes acerca de las decisiones tomadas durante la elaboración de la construcción (González López, 2001).

Para escribir las propiedades empleadas, las estudiantes salen de GeoGebra para elaborar una explicación de lo realizado. Sin embargo, vuelven a mirar la pantalla de la construcción para la identificación de propiedades y si bien recurren a las estrategias empleadas, no les basta con observar la construcción. Para saber si la misma es correcta es necesario que recurran a propiedades (Novembre, Nicodemo y Coll, 2015). De esta manera, se evidencia que las estudiantes manifiestan una dificultad con respecto al otorgamiento de sentido al paso de la técnica en el que se traza una circunferencia, de acuerdo a la relación entre el dibujo construido y su correspondiente referente teórico (Sánchez y Prieto, 2019). La visualización lleva a las estudiantes a considerar que todos los lados del rectángulo coinciden con el radio de la circunferencia inicial. Esto se evidencia en lo que nombran dentro de las propiedades empleadas referido a que el hecho de utilizar el radio de la circunferencia como lado del rectángulo es lo que justifica la construcción de un cuadrado.

Vale aclarar que tal como se menciona anteriormente, no es la utilización de la herramienta *Circunferencia*, sino de *Ángulo dada su amplitud*, lo que asegura esa característica en la construcción.

Bibliografía

Berté, Annie (2000): *Matemática Dinámica*. Buenos Aires, A.Z editora. S.A.

De Villiers, Michael. (1994): The role and function of a hierarchical classification of quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics, 14*(1), 11-18.

González, Cecilia y Lupinacci, Leonardo (2012): Buscando cuadriláteros y sus definiciones. En Ferragina, Rosa (Ed.). *GeoGebra entra al aula de Matemática*. (pp.29-38) Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

González López, María (2001): La gestión de la clase de geometría utilizando sistemas de geometría dinámica. En Gómez, P., y Rico, L. (Eds.), *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro* (pp. 277-290). Granada, Editorial Universidad de Granada.

Horzum, Tugba y Ünlü, Melihan (2017): Pre-service mathematics teachers´ views about GeoGebra and its use. *Acta Didáctica Napocensia*, 10(3), 77-89.

Itzcovich, Horacio y Murúa, Rodolfo (2016): GeoGebra: nuevas preguntas sobre viejas tareas. *Yupana*, (10), 71-85.

McMillan, James y Schumacher, Sally (2005): *Investigación educativa*. 5°ed. Madrid, Pearson Wesley.

Novembre, Andrea, Nicodemo, Mauro y Coll, Pablo (2015): Matemática y TIC: orientaciones para la enseñanza. CABA: ANSES. Disponible en: http://escuelasdeinnovacion.conectarigualdad.gob.ar/mod/page/view.php?id=875

Sánchez, Ivonne y Prieto, Juan (2019): Procesos de objetivación alrededor de las ideas geométricas en la elaboración de simuladores con GeoGebra. *PNA. Revista de investigación en didáctica de la matemática. 14(1), 55-83.*

Diseño y análisis de tareas para la enseñanza de las operaciones con racionales desde una mirada estocástica

ALEXIS HILGUERO
alexishilguero@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La experiencia se enmarca en la presentación del trabajo integrador final de la Especialización en didáctica de la matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la UNL. La misma consiste en la elaboración de tareas para la enseñanza de las operaciones básicas con números racionales mediante nociones estocásticas. Además, se presenta el análisis didáctico de cada propuesta y el empleo de recursos para su abordaje. Las tareas han sido desarrolladas con una mirada constructivista del aprendizaje tomando elementos teóricos del enfoque ontosemiótico y de la teoría de las situaciones didácticas. Las tareas tienden a integrarse con otros marcos de la matemática como ser la geometría y promueven el paso de la aritmética al álgebra a partir de la observación de regularidades. La organización es a través de una secuencia didáctica en la que se integra a la probabilidad desde tres enfoques: empírico, frecuencial y subjetivo. A fin de propiciar el abordaje de los diferentes enfoques se incorporan tareas de experimentación, de simulación y de análisis deductivo. El trabajo está enfocado en estudiantes del segundo y tercer ciclo de la educación primaria y el ciclo básico de la secundaria, de allí que las tareas incorporen la manipulación de objetos y la observación como recursos de aprendizaje. A su vez, la secuencia didáctica promueve el registro como competencia para la validación de respuestas.

Palabras clave: tareas / diseño / análisis / estocástico

El principio es la mitad de todo.
Pitágoras

Introducción

El trabajo integrador final de la "Especialización en didáctica de la matemática" se encuentra estructurado en dos etapas, una de estudio de antecedentes y la segunda, consiste en el diseño y análisis de tareas pensada para estudiantes de la educación primaria y secundaria. La principal motivación es buscar alternativas a la enseñanza de las operaciones con números racionales desde otro marco de la matemática, quizás el menos habitual: la probabilidad. Al respecto Agnelli se refiere del siguiente modo:

> Pero más allá de lo normado oficialmente, la implementación efectiva de la enseñanza de la Probabilidad en la Escuela Media pareciera que es percibida por muchos docentes, quienes no han tenido formación específica en el tema, no como un componente básico e ineludible en la formación de sus alumnos sino como una imposición curricular adicional. Esta percepción hace que tanto la enseñanza de la Probabilidad y en consecuencia su propia formación disciplinar, queden relegadas por la importancia que se le asigna a otros temas dentro del programa. (2009: 24)

De allí tomar el desafío personal de indagar y conocer más al respecto de las nociones estocásticas y de su posible incorporación desde temáticas más arraigadas en nuestro quehacer didáctico.

Con este trabajo no se pretende abarcar todos los matices ni suponer que con él se da un cierre a la indagación, más bien como se indica en el epígrafe dar *principio* a una labor que supone romper una inercia que en ocasiones *es la mitad de todo*.

Antecedentes

La temática que se plantea estudiar implica un posicionamiento didáctico que permita dilucidar una mirada de la enseñanza de la estadística y la probabilidad más allá de la mera aplicación de fórmulas.

A través de la implementación de tareas que fomenten la determinación de probabilidades no sólo desde el enfoque clásico, sino también mediante el enfoque

frecuencial. Asimismo, es importante acercar tareas que inviten a los docentes y estudiantes a poner en juego la determinación de probabilidades en forma subjetiva.

A la hora de trabajar con las tareas será fundamental tener un marco teórico que permita mantener una coherencia y trabajar los conceptos de tal manera de no banalizarlos. Al respecto Olesker y Tauber (2014) toman los aportes de Godino y Batanero (1994) y Godino (2003):

> Con respecto al significado los autores adoptan una posición pragmática, o sea que el significado, significado de un objeto matemático es mucho más que su mera definición matemática, está relacionado al contexto donde se utiliza, su significado está estrechamente relacionado a los problemas y a la actividad realizada para su resolución. Se distinguen dos tipos de significados para los objetos matemáticos. El conjunto de prácticas institucionales asociadas a un objeto en un momento dado conforma el significado institucional del objeto. Y, por otro lado, al sistema de prácticas personales que manifiesta una persona al resolver un problema se lo define como el objeto. (2014: 2)

Es habitual que en el lenguaje cotidiano se utilicen términos como razón o probabilidad sin tener una interpretación adecuada. Por tal motivo, en las tareas presentadas se puso el énfasis en el sentido y significado de los conceptos estocásticos abordados. A su vez, se realiza una breve indagación del lugar que les dan los textos escolares a ambas conceptualizaciones y cómo se integran con los números racionales y los lineamientos de los documentos curriculares.

Para comenzar, tomamos como referente el estudio de los significados de las razones, fracciones y probabilidad presentado en Sosa (2018). En este trabajo se plasma la relación entre dichos conceptos y las máquinas de azar. A su vez, se plantea el abordaje de la probabilidad desde tres enfoques distintos: enfoque empírico, frecuencial y subjetivo. Agnelli (2009) también lo propone en su artículo. A su vez, destaca la importancia de que los docentes cuenten con un conjunto de actividades que nos permitan trabajar con la aleatoriedad:

> En general podemos decir entonces, que es recomendable para el tratamiento del tema en clase, trabajar con un conjunto de problemas prototípicos que permitan promover la discusión de los elementos básicos de la naturaleza aleatoria del fenómeno a modelar, la manera de construir el modelo, las herramientas a utilizar para hallar la solución, la interpretación que esta merece, y a la luz de los resultados obtenidos la confrontación del modelo con situaciones reales. (2009: 32)

La cita anterior alienta la búsqueda de tareas que nos permitan trabajar con los números racionales más allá de un algoritmo, entrando al concepto desde nociones estocásticas que puedan dar herramientas a los estudiantes para interpretar los conceptos de razón, fracción y probabilidad de una manera más completa.

Marco didáctico

Consideramos importante posicionarnos en algunos marcos conceptuales debido a que eso nos permite comprender de una mejor manera la intencionalidad que perseguimos a través de las tareas que solicitamos a nuestros estudiantes, tener más claro el diseño de las mismas como así también evaluar la propia práctica.

En primer lugar, deseamos describir lo que entendemos como situación problema, que en muchas ocasiones aparece en los libros de textos como título antes de mostrar un ejemplo, pero que no coinciden con la mirada con la que se elaboró el presente trabajo. Para ello, debemos referirnos a los aportes de Brousseau (2012), quién señala lo siguiente:

> El término "situación" designa el conjunto de circunstancias en las cuales se encuentra el alumno, las relaciones que lo unen a su medio, el conjunto de datos que caracterizan una acción o una evolución. Una situación es una situación-problema que necesita una adaptación, una respuesta del alumno. En particular, si la necesidad de esta respuesta ha sido objeto de una consigna precisa, si el alumno tiene un proyecto, un objetivo declarado, tendremos una "situación problema estricta" (o formal), y aún un "problema" si el medio se reduce a un enunciado y sin ninguna traba material, debida a ciertos aspectos físicos de la situación, ni ninguna condición psicológica o social, modifica la interpretación. Una situación didáctica es una situación donde se manifiesta directa o indirectamente una voluntad de enseñar, un enseñante. En general, se puede distinguir, en una situación didáctica, al menos una situación-problema y un contrato didáctico. (2012: 59)

Teniendo en cuenta lo anterior e indicando que aquellas situaciones problemas que no son rutinarias Godino (2013) las denomina *tareas*.

Si bien en el trabajo integrador se presentan situaciones problema como rutinarias son para generar un espacio de revisión de las concepciones.

Nociones de estocásticas

Es importante indagar en nuestros estudiantes qué entienden por azar, probabilidad, estadística y cómo esas concepciones entran en interacción con su realidad y los marcos matemáticos de referencia con los que cuentan. En particular, hemos estudiado el abordaje de la probabilidad desde diversos significados: el intuitivo, el laplaciano, el frecuencial, el subjetivo y el axiomático.

El recorrido por los diversos significados nos permite ver cómo el concepto de probabilidad se ha ido profundizando en su estudio y respondiendo a las limitaciones que ofrecen cada uno de esos significados, de esta manera mostrar el dinamismo de la Estadística y la Probabilidad como ciencias. Como así también la manera en la que percibimos las personas los objetos matemáticos (nociones de azar, probabilidad, promedio, etc.) y la manera en la que nos vamos haciendo de ellos. Al respecto Batanero se refiere:

> También distinguimos entre el significado institucional y personal de un mismo objeto matemático, ya que cuando un estudiante ingresa en una escuela o centro educativo el significado que asigna a un objeto matemático podría no coincidir con el acordado dentro de la institución. De este modelo de significado se deduce una teoría de la comprensión (Godino, 1996), el cual plantea que la aprehensión de un concepto no sería unitaria, sino gradual, e implicará la adquisición de los distintos elementos que componen los significados institucionales. La principal finalidad de la enseñanza sería el acoplamiento progresivo de los significados personales e institucionales. (2005: 252)

Una mirada a los documentos ministeriales

Al inicio mencionábamos que la enseñanza de herramientas de la estadística y la probabilidad quedan relegadas, particularmente al cálculo aritmético en la educación primaria y al manejo algebraico en la educación secundaria. Pero, ¿qué sugieren los documentos oficiales?

En el Diseño Curricular para el ciclo básico de la educación secundaria (2014) se menciona lo siguiente:

> Es importante resolver problemas que permitan el reconocimiento y uso de la probabilidad como modo de cuantificar la incertidumbre. (2014: 43)

En cuanto a la formación de profesores en educación primaria el diseño curricular (2009) propone respecto a la enseñanza de los números racionales:

> Números racionales: Funciones y distintos contextos de uso. Distintos significados y diferentes formas de representación. [...]
> Las operaciones con números racionales: significados y sentidos de su enseñanza. Propiedades de cada operación. Justificación de reglas de cálculo. (2009: 65)

Como puede observarse en ambos documentos se hace referencia a la enseñanza de nociones estocásticas, en el caso del nivel primario es implícito debido a que solo hace mención a significados y como es una palabra con varias interpretaciones es posible que no sea identificado dentro de un enfoque didáctico. Sobre esto ya nos hemos referido al inicio, ya que conocer el marco conceptual del enfoque nos permite comprender de una mejor manera los alcances de una teoría. Asimismo, también se evidencia que no se dejan de lado las operaciones ni el tratamiento algebraico.

Diseño y Análisis de tareas

El diseño de actividades ha sido una labor con varias idas y vueltas, la que se terminó conformado en una secuencia didáctica. Hemos iniciado en las nociones básicas de azar y probabilidad, la definición de eventos, algunas formas de representación y la importancia del registro tanto descriptivo como formal. Se ha dado lugar a las resoluciones desde las propias concepciones para abrir la puerta a otras alternativas poniendo en relieve el sentido de las operaciones y procedimientos puestos en juego.

A su vez, se ha incorporado el uso de diversos recursos, algunos ligados a los juegos de azar, otros vinculados objetos como monedas y la presentación de simuladores como el *Laboratorio básico de azar, probabilidad y combinatoria*. Se han trabajado diferentes recursos no solo por su ocasión de uso sino por las diferentes realidades que los docentes y estudiantes conviven diariamente.

Cada tarea ha sido diseñada para abordar un significado u operación con fracciones donde cada actividad se va integrando a las propuestas anteriormente. La intencionalidad de presentar cada tarea como una situación problemática es ofrecer a los estudiantes un desafío para que las acciones no se limiten a la mera aplicación

de una operación o fórmula, sino más bien a leer la actividad, analizarla, comprenderla, enfrentarla (en el sentido de proponer una posible resolución sea o no acertada) y discutirla con el resto de la clase. Se fomentan espacios de intercambio donde la validación a través de la argumentación sean el centro de la escena: la discusión como construcción de aprendizajes. Las operaciones se presentan como una respuesta que amplía o complementa escenarios anteriores. Además, se enfatiza en la posibilidad que los estudiantes en primer lugar "estimen", acción que en varias ocasiones aparecen en los diseños curriculares y que usualmente no son tareas solicitadas a los estudiantes en los libros escolares los cuales tienden a consignas más de aplicación de algoritmos.

Dentro del trabajo se ofrecen tareas en la que la experimentación no se reduce al registro de resultados, sino al tratamiento de los mismos y la propia percepción de la noción de azar, aleatoriedad y probabilidad como forma de expresar la incertidumbre. Se parte de situaciones para encontrarse con los conceptos y no a la inversa. Se busca que los estudiantes se encuentren con otros significados de los números racionales y las operaciones que otros marcos de la matemática no ofrecen por sí mismos.

El trabajo no se reduce a un listado de tareas, sino que además incluye un análisis didáctico con posibles resoluciones y mediaciones docentes en la búsqueda de la institucionalización de saberes. Como así también diferenciar conceptos que en ocasiones se los toma como sinónimos y que en realidad no lo son: por ejemplo, los conceptos de razón aritmética y de razón estocástica, que en ocasiones no aparecen diferenciadas.

Además, en las tareas se tratan con aquellos conceptos que son transversales a la educación primaria y secundaria como ser el concepto de proporcionalidad y de qué manera la debemos interpretar en contextos estocásticos. Es importante ofrecer la oportunidad que los estudiantes en primer lugar brinden respuestas espontáneas para estudiar cuán arraigadas están las concepciones deterministas y quizás, ya para otra investigación sería interesante estudiar qué situaciones cotidiana alimentan dichas concepciones.

Reflexiones finales

La labor de producir y sintetizar lo trabajado en la formación de posgrado ha sido una oportunidad de explorar y dar tratamiento a los conceptos cuya reflexión didáctica me ha llevado a espacios de indagación muy interesantes. Sin lugar a du-

das es una actividad llena de desafíos, con aciertos y errores, pero con la gran satisfacción de seguir aprendiendo.

Este trabajo me permitió repensar mis propias prácticas de aprendizaje y enseñanza, observando y leyendo no solo los textos académicos sino también las prácticas de enseñanza y las acciones cotidianas que nos llegan por diversos medios informativos.

También me ha permitido abrir otros posibles caminos de indagación y la curiosidad por continuar estudiando la manera en la que se relacionan los conceptos matemáticos, los aprendizajes y nuestras mediaciones docentes, particularmente en el caso de las nociones estocásticas.

Bibliografía

Agnelli, Héctor (2009): "Relevancia de la Enseñanza de la Probabilidad." *Ciencias Económicas, 2(11), 23-33*. https://doi.org/10.14409/ce.v2i11.1139

Batanero, Carmen (2005): "Significados de la probabilidad en la educación secundaria." *Relime Vol. 8, Núm. 3, noviembre, 2005, pp. 247-263*.

Batanero, Carmen y Godino, Juan Carlos (1994): "Significado institucional y personal de los objetos matemáticos.*" Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 14, nº 3, pp. 325-355*.

Brousseau, Guy. (2012): "Problemas de didáctica de los decimales**."** Córdoba, Argentina, *Universidad Nacional de Córdoba*.

García Moreno, Juan (2020): "Laboratorio básico de azar, probabilidad y combinatoria."
http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2010/labazar/index.html

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2009): "Diseño Curricular para la Educación Primaria." Santa Fe, Argentina.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014): "Diseño Curricular Educación Secundaria Ciclo Básico." Santa Fe, Argentina.

Olesker, Luciana y Tauber, Liliana (2014): "Significado dado a los fenómenos aleatorios en el contexto de la enseñanza media uruguaya", en B. Iaffei y K. Temperini (eds.) *Actas de las V Jornadas de Educación Matemática y II Jornadas de Investigación en Educación Matemática*.
http://www.fhuc.unl.edu.ar/materiales_congresos/CD_matematica%202014/pdf/Eje%207_EDUC_ESTAD/ponencia%2046_Olesker_Tauber

Sosa, Juan José (2018): "La probabilidad como lugar de encuentro de razones, fracciones y decimales. Un estudio didáctico en primer grado de nivel secundaria." *Tesis de Maestría. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV),* México.

Futuras/os profesoras/es en matemática produciendo modelos en el aula de geometría. Estudio de un caso

CINTIA HURANI
huraniailen@gmail.com
Instituto de educación superior N°15 “Dr. Alcides Greca”

MARÍA FLORENCIA CRUZ
mfcruz@fhuc.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

CRISTINA ESTELEY
esteley@famaf.unc.edu.ar
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Resumen

En esta ponencia se presenta y analiza el trabajo matemático que realiza un grupo de futuras/os profesoras/es en matemática al vivenciar una práctica educativa en la que se apela a la modelización matemática como estrategia pedagógica. Se analizan los modos en que el grupo transita los subprocesos que componen un proceso de modelización y los vínculos que establecen con la realidad para avanzar en él.

Los datos se generan a partir de una investigación cualitativa, con rasgos de una investigación de diseño. Se diseña y pone en juego una tarea de modelización en la asignatura taller de geometría correspondiente al tercer año del plan de estudios de la carrera profesorado en matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Para este trabajo, se realiza un recorte de la información, apelando así al estudio de un caso focalizándonos en un grupo de estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos se identifica que las/os futuras/os profesoras/es atraviesan los subprocesos del proceso de modelización, se reconocen diferentes acciones que realizan al transitar por cada uno de ellos y se discute acerca de la incidencia que tiene sobre el proceso de modelización el contexto en el que se inscribe la tarea.

Palabras clave: formación de profesoras/es / modelización matemática / geometría / estudio de caso.

Introducción

El escrito que se presenta se vincula con un trabajo final desarrollado en el marco de la carrera "Especialización en didáctica de la matemática" que se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Dicho trabajo, se focaliza en una práctica educativa diseñada para futuras/os profesoras/es, centrada en modelización matemática (MM) como estrategia pedagógica.

La temática general en la que se inscribe este trabajo es la formación de grado de profesoras/es involucradas/os en procesos de MM. Tal temática se contextualiza al considerar procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen al interior de la disciplina taller de geometría. En el ámbito local e internacional hay una profusa producción de investigaciones que destacan la importancia y aportes que significa para la formación de profesoras/es el trabajo con MM. Algunos ejemplos de estas producciones se hacen evidentes en: ICME[1] 14; Esteley (2014); Cruz, Esteley y Scaglia (2020).

En este trabajo focalizamos en los modos en que un grupo de futuras/os profesoras/es de matemática transitan por los subprocesos de MM (Blomhøj, 2004/2008) y los vínculos que establecen con la realidad para avanzar en el proceso.

Marco teórico

Actualmente existen diferentes perspectivas vinculadas a MM, en este trabajo, se opta por una perspectiva contextual que enfatiza sobre la resolución de problemas abiertos o de modelización (Kaiser, 2020).

Se consideran aportes de (Blomhøj, 2004/2008) para describir el proceso completo que recorre el modelador. El autor considera el proceso de MM como un ciclo que se inicia con la selección de una situación real y que involucra los siguientes subprocesos:

-Formulación del problema: identificación de las características de la situación seleccionada.

-Sistematización: generación y selección de datos y establecimiento de relaciones a fin de elaborar una representación matemática que permita dar respuesta al problema.

-Matematización: traducción de los objetos y relaciones al lenguaje matemático.

1 ICME es la sigla de Congreso Internacional de Educación Matemática.

-Análisis del sistema matemático: utilización de métodos matemáticos para obtener resultados matemáticos y conclusiones.

-Interpretación/evaluación: interpretación de los resultados matemáticos y las conclusiones obtenidas teniendo en cuenta el dominio de investigación inicial.

-Validación: análisis del proceso completo de MM (comparando datos, recuperando conocimientos teóricos, recurriendo a experiencia personal, entre otros) para evaluar la validez del modelo obtenido.

Metodología

El estudio de caso que se informa, se configura en el marco de una indagación amplia vinculada al trabajo final de una especialidad en la que se apela a una investigación de diseño (Bakker y van Eerde, 2015).

A fin de dar cuenta de los objetivos en los que se focaliza el presente trabajo, se realiza un recorte de la información producida en la indagación amplia. En la misma, se diseña e implementa una tarea de MM, con futuras/os profesoras/es de la UNL que cursaban en el año 2019 el taller de geometría. La tarea (ver Imagen 1) se diseña y configura como realista, auténtica y de representación (Villa-Ochoa, et a., 2017).

> Una empresa que empaqueta y vende vinos desea realizar una oferta de tres vinos a elección y decidió confeccionar cajas para entregar las tres botellas juntas.
>
> Les solicitamos que propongan ideas para el diseño de las cajas y determinen la cantidad de material que se necesita para su construcción.
>
> Para el diseño pueden apelar a recursos digitales (por ejemplo, *GeoGebra*) o materiales concretos.

Imagen 1: Tarea de MM presentada a las/os futuras/os profesoras/es.

Esta tarea se desarrolla durante dos clases en las que intervienen 12 estudiantes organizados en cuatro grupos. En la primera, predomina el trabajo de cada grupo sobre la tarea. En la segunda, cada grupo expone a la comunidad clase su producción y reflexiona junto a la profesora e investigadora el proceso vivido, recuperando el esquema de MM. En este trabajo, con el fin de respetar límites de extensión se focaliza el análisis del trabajo de uno de los grupos (G1) formado por A1, A2 y A3[2].

2 Se identifica con Aj a cada uno de los estudiantes del G1 con el objetivo de preservar sus identidades.

Para analizar el trabajo de modelización del grupo, se emplean los subprocesos de MM propuestas por Blomhøj, (2004; 2008) como categorías analíticas.

Al inicio de las clases, el estudiantado es informado sobre el objetivo del trabajo de especialización, las razones de ser y tipo de registros a tomar, el resguardo de sus identidades y se les solicita su consentimiento para hacer uso de los registros. El cual es dado por el estudiantado de forma oral. Se registra la información en ambas clases a través de audio, video, artefactos escritos y archivos producidos en: *GeoGebra*, *Word* y *PowerPoint*.

Resultados

En este apartado, se presentan y analizan algunos resultados relativos a lo producido por el G1 durante el desarrollo de la propuesta.

Resultados primera clase

Durante la primera clase el G1 realiza la lectura de la tarea propuesta, se involucra en su resolución y realiza acciones que le permite avanzar en la construcción de potenciales modelos. Los integrantes del G1, recorren el proceso completo de MM y transitan por todos los subprocesos que se describen previamente.

En el Cuadro 1, se presentan las categorías analíticas, se recuperan a modo de ejemplos ilustrativos algunas transcripciones textuales de interacciones que se dan entre estudiantes al transitar cada subproceso y se realiza su interpretación. Lo presentado en dicha tabla no incluye todo lo vivido por el grupo.

Luego del Cuadro 1 se presentan resultados generales que se obtienen al realizar un análisis detallado de la totalidad de los datos construidos.

Categorías analíticas	Transcripciones de interacciones verbales	Interpretaciones: vínculos entre categorías e interacciones
Formulación del problema	- A1: *¿Cajas de qué material?* - A3: *¿Se debe optimizar el material?*	Reflexionan y formulan cuestiones que les permiten apropiarse de la tarea dada y proponer su propio problema de MM, en término de preguntas.
Sistematización	- A1: *Tenemos que buscar diseños de botellas*.	Seleccionan datos a partir de búsquedas realizadas en inter-

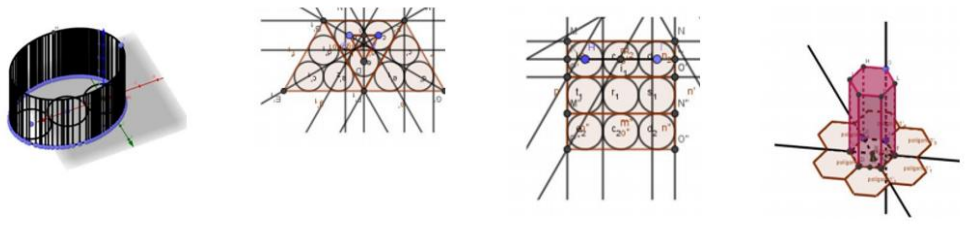
	- A2: *¿Cuánto será el radio de una botella?* - A1: *Podríamos hacer varios y ver si es… acomodados cuál ocupa menos lugar.* - A1: *Acá están las medidas así lo hacemos más exacto…*	net, recuperan experiencias personales y conocimientos previos que les posibilitan establecer relaciones, tomar decisiones y pensar en las características de potenciales modelos a construir.
Matematización	- A1: *Mientras más lados tenga el polígono se va a adaptar más a la circunferencia.* - A2: *Es más fácil transportarlas si fueran prismas de base rectangular o triangular.* - A2: *¿Y circunferencias?* - A2: *Para que ocupe el menor espacio posible tendrían que ser hexágonos.* - A1: *Sí, siempre lo que es elipse o circunferencia siempre ocupa más espacio.* - A1: *El área tenemos que calcular no el volumen.*	Reflexionan acerca de los objetos matemáticos que pueden utilizar para construir una representación matemática y construyen utilizando el software *GeoGebra* la representación de tres modelos. Además, elaboran fórmulas algebraicas para calcular la cantidad de material que requiere construir cada representación.
Análisis del sistema matemático	- A3: *Esta ocupa tres menos.* [Refieren a que una de las representaciones geométricas diseñadas tiene menor área].	Analizan los resultados matemáticos obtenidos recuperando conocimientos previos, tal como el concepto de área, fórmulas algebraicas, entre otros.
Interpretación/validación	- A2: *Hay una demostración y todo […] que demuestra que el hexágono es la figura que mejor rellena el plano, tesela el plano.* - A2: *Es más complejo sí, pero depende qué es lo que vos querés priorizar. Si*	Interpretan los resultados obtenidos y validan (Blomhøj, 2004) sus decisiones recurriendo a demostraciones matemáticas (A2 primera transcripción) y datos empíricos vinculados al contexto del problema (A2 segunda transcripción).

	querés priorizar espacio o querés priorizar trabajo de mano de obra. (…)	
Validación	- A2: Claro en la producción, o sea eso demanda menos mano de obra y esto demanda más mano de obra. En ciertos aspectos es menos práctico que este y este.	Este subproceso se evidencia en diversas instancias de los intercambios que se producen tanto en la primera como en la segunda clase. Puesto que los estudiantes contrastan los modelos producidos, evalúan la validez de cada uno y elaboran conclusiones (A2).

Cuadro 1: Ejemplo de análisis de los subprocesos del proceso de MM.

Tal como se presenta en el Cuadro 1, las/os estudiantes seleccionan datos que obtienen a través de búsquedas en internet, toman decisiones, recuperan experiencias previas, afinan su problema y establecen relaciones que les permiten representar sus avances.

En el marco de interesantes discusiones y de realizar diversas acciones organizadas en zig-zag (no lineales) entre los subprocesos, el grupo formula tres modelos geométricos, los representan (ver Imagen 2: M1, M2, y M3) y los analizan. Finalmente, proponen un nuevo modelo cuyas características consideran responden mejor a las condiciones del problema (ver Imagen 2: M4). A continuación, se presentan las representaciones geométricas de cada uno (cabe destacar que en las figuras M2 y M3, se representa cómo se verían las bases, de los modelos dos y tres respectivamente, al considerar tres cajas apiladas):



M1 M2 M3 M4

Imagen 2: Representaciones geométricas de los modelos construidos por G1.

Como se pone de manifiesto en Cuadro 1, durante todo el proceso de MM los estudiantes transitan por los distintos subprocesos de MM y contrastan sus avances con la realidad y/o los avances matemáticos. El contexto realista en el que se inscribe la tarea potencia dichos contrastes y favorece las reflexiones que se producen vinculados a la realidad. Se destaca, además, la utilización del software *GeoGebra* para representar, visualizar y analizar ideas.

Al final de la clase el G1 comenta los avances logrados y las diferentes motivaciones que guían sus diseños a la comunidad clase.

Reflexiones segunda clase

Durante la segunda clase las/os integrantes del G1 presentan los modelos construidos y relatan las decisiones tomadas en instancias de producción. Señalan que primero trabajan suponiendo que las botellas a empaquetar son iguales para pensar las ideas iniciales y luego analizan la posibilidad de que sean distintas. Esto evidencia que las condiciones amplias de la tarea, plantean un verdadero desafío que exige y convoca a construir datos, establecer condiciones, evaluar, entre otras.

Luego relatan cómo se realiza la construcción de cada modelo, destacan que los avances tecnológicos son un gran aporte para este tipo de trabajos y que el mismo se podría optimizar utilizando una impresora 3D.

Finalmente, describen las potencialidades de cada modelo y presentan una fórmula que les permite calcular la cantidad de material que requiere la construcción de una caja acorde al modelo propuesto. Al finalizar afirman que la elección de uno u otro modelo depende de la necesidad que se pretende satisfacer. En este sentido, se aprecia que el contexto en el que se inscribe la tarea direcciona el proceso y las decisiones que se toman sobre las producciones. No obstante, los modelos tienen versatilidad para ser adoptados a demandas particulares.

Conclusiones

Considerando lo presentado en la sección de resultados, se observa que en el desarrollo de ambas clases las/os estudiantes vivencian un proceso completo de MM, transitando por todos los subprocesos que lo constituyen. Durante dicho proceso se producen intercambios que motivan la producción de argumentos, la comparación de ideas y producen que las/os estudiantes modifiquen constantemente su

idea de "cajas para vinos-modelo", evidenciando el carácter cíclico del proceso de MM. Se identifican además distintas acciones que realizan y les permiten avanzar en la resolución del problema de MM que formulan, entre ellas: representar, formular preguntas, tomar decisiones, proponer ideas, validar, interpretar, etc.

A su vez, se evidencia que el contexto comercial-social del problema y la actividad de diseño que se propone incide directamente sobre algunas de las acciones realizadas, ya que produce en las/os estudiantes la necesidad constante de vincular particularidades y propiedades de objetos matemáticos (utilizados para representar el modelo) con problemáticas que surgen en la vida diaria, influyendo de esta forma en el propio proceso de modelización y en la matemática utilizada.

A partir de lo expuesto, se considera que la tarea propuesta posibilita que los estudiantes vivencien un proceso completo de MM y pone en evidencia que el contexto en el que se inscribe incide directamente sobre modos y acciones que acompañan el proceso de MM, potenciando en este caso el desarrollo de un trabajo matemático rico. Cabe señalar que, la experiencia de la profesora a cargo del taller, con MM jugó un rol importante para promover el trabajo colectivo con MM en el ámbito del taller.

En este sentido, con este trabajo se ofrecen aportes para pensar y reflexionar las potencialidades de desarrollar prácticas de enseñanza centradas en MM con futuras/os profesoras/es en instancias de formación y la importancia de focalizar la mirada sobre el contexto de las tareas presentadas, en tanto puede potenciar y/o limitar su desarrollo.

Bibliografía

14th International Congress on Mathematical Education. (2021). Disponible en: https://www.icme14.org/static/en/news/37.html?v=1562742666671

Bakker, Arthur y van Eerde, Dolly (2015): "An Introduction to Design-Based Research with an Example from Statistics Education", en A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping y N. Presmeg (Ed.). *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education* (pp. 429-466). Dordrecht, Holland, Springer.

Biembengut, María S. y Hein, Nelson (2004): Modelación matemática y los desafíos para enseñar matemática. Educación Matemática. 16(2), 105-125.

Blomhøj, Morten (2008): *Modelización matemática: Una teoría para la práctica*. (M. Mina, Trad.). (Obra original publicada en 2004).

Cruz, María F.; Esteley, Cristina y Scaglia, Sara (2020): Una experiencia de formación para futuros profesores: producir matemática en un contexto de modelización matemática vinculada con fenómenos geométricos. Educación matemática. 32(1), 193-220.

Esteley, Cristina (2014): *Desarrollo professional en escenarios de modelización matemática: Voces y Sentidos*. Córdoba, Filosofía y Humanidades/UNC.

Kaiser, Gabriele (2020): "Mathematical Modelling and Applications in Education", en S. Lerman (Ed.). *Encyclopedia of Mathematics Education Second Edition* (pp. 553-561). Cham, Switzerland, Springer.

Villa-Ochoa, Jhony A.; Castrillón-Yepes, Alexander y Sánchez-Cardona, Jonathan (2017): Tipos de tareas de modelación para la clase de matemática. *Espaço Plural* 18(36), 219-251.

Ecuaciones con sentido: un contexto realista inicial

MICAELA MAZZOLA
micamazzola@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

SILVIA BERNARDIS
silvia.bernardis@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

En esta ponencia presentamos una experiencia didáctica realizada durante los primeros pasos hacia la elaboración de una Trayectoria Hipotética de Aprendizaje (THA), con la que se espera potenciar el abordaje de las ecuaciones de primer grado con una variable, en la que se dote de sentido a dicho objeto matemático y se inicie en las técnicas de resolución sobre la base de un trabajo activo por parte de los estudiantes.
Para ello, nos posicionamos en el marco de la Educación Matemática Realista (EMR). En primer lugar, exponemos el contexto realista diseñado en relación a la generalización de patrones de progresiones aritméticas y las múltiples preguntas producidas en torno al mismo, por parte de un grupo de estudiantes de primer año del nivel secundario. En relación a las preguntas que surgieron y en función del objetivo de iniciarse en el trabajo algebraico, formulamos la primera tarea de la THA. El contexto diseñado es un aspecto intrínseco en la misma y, por tanto, permitirá a los alumnos imaginar la situación planteada y apelar a formas de razonamiento informales para resolverla, lo que funcionará como fuente para el desarrollo de un lenguaje algebraico formal que tenga sentido para ellos y que, a la vez, propicie el desarrollo de la comprensión de los objetos matemáticos específicos.

Palabras clave: Ecuaciones / Sentido / Contexto Realista

Introducción

En esta ponencia compartimos un estudio que tiene su origen en el Trabajo Final Integrador realizado en el marco de la Especialización en Didáctica de la Matemática (FHUC-UNL). El eje de análisis y discusión se planteó en torno a una de las problemáticas didácticas de los primeros aprendizajes en el álgebra escolar: el tratamiento de las ecuaciones en forma temprana y simplificada, que oculta su naturaleza y la descarga de sentido. Esto deriva en la preocupación por buscar alternativas para introducir el estudio de las ecuaciones en la escuela secundaria, con el propósito de brindar a los alumnos la posibilidad de construirlas con sentido.

Marco teórico

La idea central de Freudenthal (1983) -principal exponente de la EMR- es la matemática como actividad de organizar y desde esta idea postula que las matemáticas deben ser enseñadas como matematización de cuestiones tanto de la realidad como de la propia disciplina. Así, aprender matemática significa hacer matemática, una "actividad mental reflexiva" (Freudenthal, 1991) en la que resolver problemas enmarcados en contextos realistas es central a la tarea de matematización.

Se entiende como contexto a un *"dominio de la realidad, el cual, en algún proceso de aprendizaje particular, es revelado al alumno en orden a ser matematizado"* (Freudenthal, 1991: 73). El término "realista", no se refiere sólo a la conexión con el mundo real, sino también a las situaciones problemáticas que son reales en la mente de los alumnos, en el sentido que pueden realizarlas o imaginarlas (Van den Heuvel-Panhuizen, 2001).

Asimismo, desde esta corriente en lugar de intentar trasmitir a los estudiantes una matemática preconstruida, se plantea que la educación debe darles oportunidades para que reinventen ellos mismos las ideas y herramientas matemáticas, abocándose a actividades similares a la de los matemáticos, en interacción con sus pares y bajo la guía del docente. Lo mencionado es lo que Freudenthal (1991) denomina el principio de la reinvención guiada de la matemática como actividad de matematización.

La reinvención guiada se apoya en otra característica de la EMR: la fenomenología. En términos de Freudenthal (1983), adoptando la terminología de Puig (1997), la fenomenología de un concepto matemático o de una estructura matemática significa describirlo en relación con los fenómenos para los cuales es medio de

organización. Como medio de organización se entiende a *"la función de los conceptos cuando se consideran en su relación con los fenómenos"* (Puig, 1997: 64).

Por tanto, la reinvención guiada requiere encontrar contextos realistas que sean fuentes para generar los fenómenos que solicitan ser organizados matemáticamente por el objeto matemático en cuestión, para así partir de tales fenómenos y *"desde ese punto de partida enseñar al estudiante a manipular esos medios de organización"* (Freudenthal, 1983: 32).

Metodología

Presentamos parte de un experimento de enseñanza, como un tipo de experimento de diseño (Cobb y Gravemeijer, 2008). Con el objetivo de elaborar una Trayectoria Hipotética de Aprendizaje (THA) en relación con el contenido ecuaciones con una variable para primer año del nivel secundario, donde no sólo se aborde con sentido el tratamiento de las ecuaciones, sino que al mismo tiempo se avance en la comprensión de las transformaciones que se requieren para resolverlas.

En la ejecución de los experimentos de enseñanza, Cobb y Gravemeijer (2008) distinguen tres fases: preparación del experimento, experimentación en contextos de clase y análisis retrospectivos de los datos generados, los cuales informan sobre el diseño permitiendo su mejora. En esta comunicación nos centramos en la primera de estas fases, en el momento de la elaboración de la THA.

Resultados

El primer paso para diseñar la THA consiste en elaborar situaciones problemáticas significativas para los estudiantes, de manera que les permita desarrollar sus estrategias informales vinculadas al contexto y que conduzca a matematizaciones algebraicas progresivas. Para ello, nos centramos en la relación dialéctica entre la aritmética y el álgebra, y partimos del fenómeno de generalización cuyo abordaje deriva en los objetos algebraicos. Entre los diversos contextos relacionados con la generalización nos centramos, específicamente, en los contextos realistas que sean fuentes para posibilitar la identificación y la generalización de patrones de progresiones aritméticas hacia el trabajo formal con símbolos, expresiones algebraicas y ecuaciones. El estudio de patrones, como afirman Bressan y Gallego (2010), constituye un modo alternativo de abordar la brecha entre la aritmética y el álgebra, y

facilita la transición paulatina desde el álgebra informal al álgebra formal. Esto se debe a que posibilitan la comprensión de la noción de variable y de fórmula, y promueven procesos de modelización, generalización y simbolización matemática.

Luego de realizar una indagación sobre la temática de los patrones, el contexto que diseñamos trata de construir iterativamente una letra pixelada –la letra inicial del nombre-. En esta construcción, el estudiante es quién determina cómo se pasa de dicha letra a su siguiente ampliación. Esta última cuestión nos resulta importante, dado que en la mayoría de los problemas de conteo de colecciones que presentan los libros de textos se proponen, como señala Sessa:

> dos o tres términos de una secuencia, ya sea de números o de configuraciones con algún ícono, y se solicita a los alumnos que la continúen, sin dar ninguna indicación de cómo se construye el término general de la serie o de cómo se pasa de un lugar al siguiente. (2005: 104).

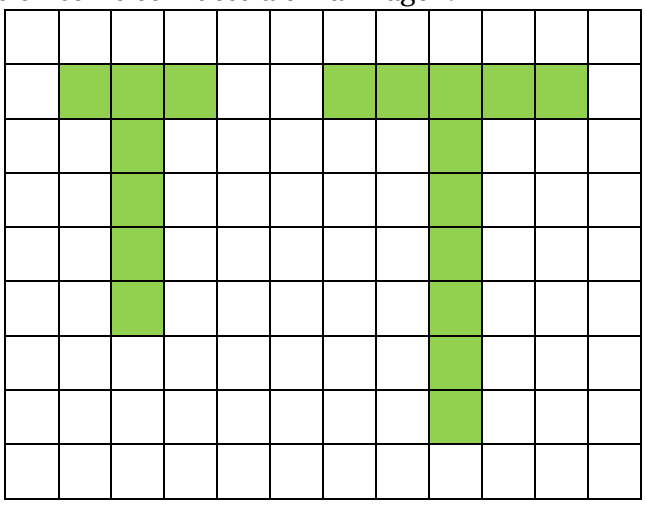
En consecuencia, como afirma Sadovsky (2003), se promueve un trabajo de generalización inductiva y se transmite a los alumnos la idea que lo que se observa en algunos casos puede ser transferido a un conjunto infinito. En cambio, en el contexto propuesto al definir el propio alumno la ley de formación de los elementos, la ley actúa como elemento de control en la producción de una fórmula para determinar el n-ésimo elemento de la secuencia. Esto implica un trabajo de generalización constructiva, asemejándose al trabajo matemático.

Con el propósito de estudiar sobre si el contexto puede ser considerado realista por parte de los estudiantes y además si dicho contexto los invita a matematizar, implementamos la siguiente tarea en un curso de primer año de una escuela de enseñanza técnica, donde la primera autora se desempeña como docente del curso.

La situación planteada es abierta, no hay formulación previa del problema, por lo que los alumnos deben asumir el rol de diseñadores de preguntas a partir de realizar ampliaciones de su letra pixelada y de la observación de las mismas.

La modalidad de trabajo que utilizamos en el abordaje de la tarea fue de manera individual en forma simultánea al grupo completo de estudiantes. El grupo de estudiantes durante el año escolar desarrolló previamente los siguientes contenidos: conjuntos de los números enteros y de los números racionales, pero no tuvieron experiencias vinculadas a la iniciación al trabajo algebraico.

Tomás dibujó su inicial de forma pixelada utilizando los cuadraditos de su hoja y realizó una ampliación como se muestra en la imagen:



En una hoja cuadriculada dibuja la inicial de tu nombre de manera que quede tu letra pixelada y luego realízale una ampliación. ¿Qué preguntas formularias al ver los dibujos de tu letra?

Luego de la implementación de la tarea, dos de los veinte estudiantes realizaron la ampliación de su inicial, pero no formularon preguntas en torno a los dibujos realizados. No obstante, el resto de los estudiantes elaboraron múltiples preguntas de distinta índole. De estos estudiantes, diez generaron preguntas de carácter matemático. A continuación, transcribimos las mismas:

¿Por qué una letra es más grande que la otra?

¿Más cuadraditos ocupas más grande es su tamaño de ampliación?

¿Qué superficie ocupa cada letra?

¿Cuál es el perímetro de cada una?

¿Cuántos cuadrados ocupa la letra cuando las vamos ampliando?

¿Por qué lleva tantos cuadraditos una letra?

¿Qué pasaría si yo sigo agrandando la letra?

¿Cuántos cuadrados necesitaría para agrandar una letra? ¿Los que yo quisiera?

¿Cuántos cuadrados les voy agregando cada vez que la voy ampliando?

Con estas ampliaciones, ¿puedo usar cualquier cantidad de cuadraditos?

¿Se me duplica la cantidad de cuadrados?

¿Cuál es la forma de ampliarla que usa menos cuadrados? ¿En cuál se usa más?

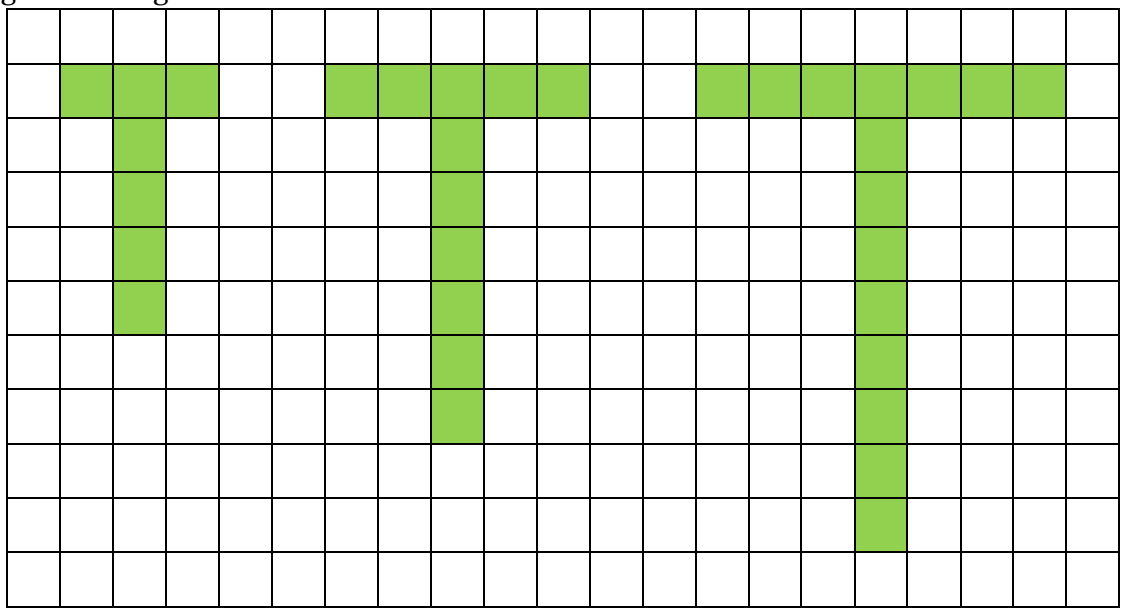
¿Siempre le tengo que agregar un cuadrado por punta?

¿Podría hacer una letra que ocupe todo el ancho del cuadriculado? ¿Cuántos cuadrados usaría? ¿Cuántos quedan sin pintar?

A partir de estas preguntas, consideramos que esta situación se enmarca en un contexto realista, dado que constituye una situación imaginable para ser matematizada por los estudiantes. A la vez, los dibujos elaborados por los alumnos juegan un papel relevante en la interpretación y comprensión de dicho contexto. Por todo esto, podemos afirmar que los estudiantes serán proclives a resolver problemas enmarcados en este contexto, dado que, al ser imaginables por ellos, será un ambiente propicio para desarrollar acciones para su abordaje.

En relación a las preguntas que surgieron y en función del objetivo de iniciarse en el trabajo algebraico, formulamos la primera tarea de la THA:

En una hoja cuadriculada dibuja la inicial de tu nombre de manera que quede tu letra pixelada y, conservando siempre su forma, realiza sucesivas ampliaciones. Por ejemplo, si tu inicial es la letra T, las dos primeras ampliaciones se muestran en la siguiente imagen:



a) ¿Cuántos cuadraditos pintados tiene tu letra en su quinta ampliación?

b) Muestra cómo va cambiando la cantidad de cuadraditos pintados a medida que vas ampliando tu letra. Discute luego entre tus compañeros y acuerda la mejor manera de representarlo.

Por otro lado, surgieron otras preguntas tales como: ¿Está bien hecha la ampliación?, ¿Siempre le tengo que agregar la misma cantidad de cuadrados? ¿De qué otra forma harías tu letra? ¿Puedo ampliarla de otra forma? ¿Qué otras formas hay

para dibujar mi inicial? o ¿Puedo agrandar la letra en ancho? Sumado a las distintas maneras de ampliar que se presentaron en los dibujos de los estudiantes, estas preguntas evidencian otra cuestión a tener en cuenta: ¿qué se entiende cuando hablamos de ampliar una letra? Por lo tanto, consideramos que en la implementación de la THA será oportuno discutir y llegar a un acuerdo con los estudiantes sobre estas cuestiones.

Reflexiones finales

La experiencia que describimos revela el potencial del contexto propuesto, dado que se gestaron múltiples preguntas en los estudiantes, lo que permitió hacer evidente uno de los principios fundamentales de la EMR, el *principio de realidad*. El contexto es de carácter realista dado que puede ser razonable, realizable e imaginable para los estudiantes. Además, su uso no se presenta como dominio de aplicación, sino funciona como punto de partida y base de organización para la actividad de algebrizar.

Consideramos que generar la primera tarea de la THA en este contexto, les posibilitará la elaboración de estrategias variadas de resolución y formas de razonamiento informales por parte de los estudiantes. Pero a la vez les ofrecerá oportunidades para desarrollar un lenguaje algebraico formal que tenga sentido para ellos y que a la vez propicie el desarrollo de la comprensión de los objetos matemáticos específicos.

Esta cuestión es muy importante en el marco de la metodología adoptada ya que nos provee una dirección para continuar en la elaboración de la THA y a la vez nos permite situarla en el marco teórico de referencia.

Bibliografía

Bressan, Ana y Gallego, María (2010): El proceso de matematización progresiva en el tratamiento de patrones. *Correo del Maestro*, 168, 5-21.

Cobb, Paul y Gravemeijer, Koeno (2008): "Experimenting to support and understand learning processes", en Anthony E. Kelly, Richard A. Lesh y John Y. Baek (Eds.) *Handbook of design research methods in education. Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching* (pp. 68-95). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Freudenthal, Hans (1983): *Didactical phenomenology of mathematical structures*. Dordrecht, Reidel.

--- (1991): *Revisiting Mathematics Education: China lectures*. Dordrecht, Kluwer.

Puig, Luis (1997): "Análisis fenomenológico" en Luis Rico (Coord.) *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. (pp. 61-94). Barcelona, Horsori.

Sadovsky, Patricia (2003): *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional – FILO: Digital

Sessa, Carmen (2005): *Iniciación al estudio didáctico del Álgebra. Orígenes y perspectivas*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Van den Heuvel-Panhuizen, Marja (2001): "Educación Matemática Realista como un trabajo en proceso" en Fou-Lai Lin (Ed.) *Common Sense in Mathematics Education* (pp. 1-43). The Netherlands and Taiwan Conference, Taipei, Taiwan. Traducción de GPDM, Argentina.

Representaciones de profesores de matemática sobre la perspectiva sociopolítica de la educación matemática. Apuntes para un proyecto de investigación

ERICA WALEMBERG
ericavwalemberg@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

SARA SCAGLIA
scaglia@fhuc.unl.edu.ar
Universidad Nacional del Litoral (UNL)

Resumen

La relación entre educación matemática y democracia es compleja, su estudio en investigaciones recientes está comprometido con las críticas sociales y postula un reconocimiento de la dimensión política de la educación matemática. En este marco, caben ciertos cuestionamientos: ¿Cuál es el significado de una educación matemática que promueva propósitos democráticos para "aprender a convivir" en sociedad? ¿Cuál es el significado de democracia en el ámbito de la educación matemática? ¿Cómo perciben los docentes de matemática este nuevo abordaje político de la educación matemática? ¿Cómo intervenir en la formación docente para develar estos campos de vacancia? Estos interrogantes se constituyen en puntos de interés en torno a los cuales se propone desarrollar una tesis de doctorado.

Reconocer la dimensión política en la educación matemática implica el análisis y la creación de nuevos escenarios para la investigación en el campo de la educación matemática. En ese sentido, se torna necesario reflexionar acerca de cuáles son las prioridades de una investigación que aborde el vínculo entre la educación matemática y la democracia.

En particular, en la investigación se espera abordar este vínculo a partir de las representaciones, que tienen los profesores de matemática que se desempeñan en la educa-

ción secundaria, del rol de la matemática y la educación matemática en el desarrollo de una sociedad que sustente valores democráticos.

Palabras clave: educación matemática / perspectiva crítica / democracia

Introducción

En el trabajo de tesis pretendemos dilucidar algunas de las cuestiones que subyacen en la concepción de la perspectiva teórica denominada Educación Matemática Crítica (EMC), respecto de la ruptura de la neutralidad política y el compromiso crítico de la educación matemática con una sociedad democrática (Skovsmose y Valero, 2012).

Un primer aspecto que nos interesa señalar, refiere al posicionamiento esbozado en los documentos del Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe para el Nivel Secundario acerca de la posible vinculación entre la educación matemática y el logro de ideales democráticos. La fundamentación de la propuesta educativa evidencia una concepción política y pedagógica basada en postulados de participación, diálogo, transparencia y consenso, así como la adopción de posicionamientos sobre cultura, educación, escuela y aprendizaje, basados en la inclusión social para aprender a pensar y aprender a convivir (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2014). A pesar de estas intenciones, no es claro el modo en que estos postulados logran penetrar las prácticas áulicas, y en particular, se manifiestan en las acciones y propuestas que profesores de matemática sostienen e implementan en sus clases.

La relación entre educación matemática y democracia es compleja, su estudio en investigaciones recientes está comprometido con las críticas sociales y postula un reconocimiento de la dimensión política de la educación matemática, implicando el análisis y la creación de nuevos escenarios para la investigación.

La búsqueda de antecedentes se ha centrado en el siguiente interrogante: ¿qué perspectivas vinculadas con el pensamiento y la práctica del profesor de matemática predominan en las investigaciones en educación matemática?

Una primera revisión sobre el estado actual de la investigación en educación matemática en torno a esta problemática permite reconocer el extenso corpus teórico existente enmarcado en la perspectiva psicológica-cognitiva tradicional (Cardeñoso, Flores y Azcárate, 2001; Lima Díaz, 2019).

Sobre esta perspectiva, Valero (2007) señala que se focaliza en los procesos de pensamiento matemático de alumnos y profesores. Si bien estos aspectos son importantes para el desarrollo profesional de docentes de matemática y para la educación matemática, se podría también cuestionar que están centrados en la individualidad del profesor, sus relaciones con el contenido y los alumnos, dejando fuera las dimensiones sociopolíticas de la educación matemática.

Si bien no son muchas las investigaciones interesadas en el estudio de la dimensión sociopolítica en la educación matemática y su compromiso con la democracia, es posible identificar algunos trabajos y análisis interesados en su desarrollo (Valero, 2007; Valero, 2012; Jurdak y Vithal, 2018; Jurdak, Vithal, Freitas, Gates y Kollosche, 2016; Valoyes Chávez, 2014). Es dentro de este enfoque que se enmarca nuestra investigación, alineada con el compromiso crítico de la educación matemática en la búsqueda de valores democráticos. A diferencia del discurso predominante, nos interesamos por las perspectivas culturales, sociológicas y políticas que sostienen y caracterizan la actividad de los docentes de matemática en interacción con su entorno.

Para ello, esperamos explorar qué tipo de respuestas esgrimen profesores de matemáticas de educación secundaria acerca del rol de la matemática y de la educación matemática en el desarrollo de valores democráticos y de la promoción de una sociedad que tenga como horizonte esos valores. Nos interesa explorar si establecen algún tipo de relación o vinculación entre las elecciones y decisiones que asumen en su accionar diario (incluidas las lecturas que realizan de los antecedentes y el porvenir de sus estudiantes) y la posibilidad de promover la formación de ciudadanos críticos que se cuestionen acerca de problemáticas tales como la pobreza, migración, racismo y segregación social.

Aportes para el marco teórico

Asumimos que la EMC no se preocupa únicamente por la formación de ciudadanos críticos desde la educación matemática, sino que apunta también al desarrollo de un trabajo intelectual que les permita posicionarse ante restricciones ideológicas, reaccionar a los conflictos y a la diferenciación de oportunidades para poder confrontar la naturaleza crítica de la sociedad (Skovsmose, 1999).

Desde el enfoque de la EMC, y en el marco de este trabajo, el concepto de democracia asumido resulta de especial importancia. Skovsmose y Valero consideran limitado considerarla como *"una organización política formal localizada en la esfera del Estado y en la esfera de la relación entre los gobernantes y los votantes"* (2012: 13). En cambio, sostienen que puede ofrecer conexiones inexploradas con la educación matemática si se enfoca la democracia *"en la esfera de las interacciones sociales, en la que las personas cada día se relacionan unas con otras para producir sus condiciones materiales y culturales de vida"* (2012: 13). Desde esta concepción, se la asume como acción política abierta, en la que destacan cuatro caracterís-

ticas: colectividad (un grupo de personas es responsable de dicha acción), transformación (tiene un propósito determinado), deliberación (por lo cual requiere comunicación) y coflexión (requiere comprensión y desarrollo; las personas, colectivamente, dirigen su atención hacia los pensamientos y acciones de los demás de una manera consciente).

Para pensar el vínculo entre educación matemática y democracia, los autores describen diversas interpretaciones. La primera, que denominan resonancia intrínseca, supone asumir una correspondencia armoniosa entre las cualidades básicas de la educación matemática y los principios democráticos. La segunda, designada como disonancia intrínseca, destaca la influencia negativa de las matemáticas en la sociedad como consecuencia de ciertas estructuras de riesgo que la amenazan, tales como guerras, inseguridad, enfermedades, el deterioro del ambiente, etc. La tercera interpretación, sobre la que toman partido, designa el vínculo entre educación matemática y democracia como relación crítica. Consiste en reconocer que la educación matemática puede seguir distintas direcciones, que debe ayudar a *"identificar los diferentes roles y funciones sociales posibles de las matemáticas a medida que la sociedad avanza y se vuelve más compleja"* (Skovsmose y Valero, 2012: 10).

Es desde esta última posición que nos ubicamos para pensar esta investigación, el foco estará en desentrañar el modo en que las relaciones entre profesores y estudiantes podrían favorecer u obstaculizar el papel emancipador que puede tener la educación matemática en los jóvenes.

Con el fin de avanzar en la caracterización de las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes, resulta pertinente analizar la noción de contexto desde la EMC. Valero (2002) analiza tres concepciones de contexto, que han sido tradicionalmente consideradas en la investigación: el contexto del problema, el contexto de interacción y el contexto situacional. Reconoce los límites de estas concepciones, por estar centradas en los procesos mentales que los estudiantes ponen en juego al enfrentarse con una tarea matemática, en los límites del aula. Para Valero este posicionamiento construye una imagen particular del estudiante, la de un *sujeto cognitivo* donde prima la acción mental dejando de lado la naturaleza social de los sujetos (Valero, 2002).

Desde una posición sociopolítica de la educación matemática, se concibe al estudiante como *sujeto político*, actor y generador de condiciones sociales, pensando la educación matemática como una actividad que se extiende a las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales que circunscriben al aula (Valero, 2002).

Otro elemento importante a tener en cuenta desde la perspectiva de la EMC tiene que ver con la importancia que se le atribuye a los *antecedentes* y el *porvenir*

de los estudiantes para la producción de significados durante el aprendizaje. Estos conceptos están íntimamente vinculados con los procesos sociales de inclusión y exclusión en el aula de matemática (Skovsmose, 2012).

El *porvenir* de una persona, en términos del autor, son las oportunidades que las situaciones sociales, políticas y culturales le proporcionan y cómo son percibidas por el sujeto. Los *antecedentes* refieren a lo que la persona ha hecho y experimentado (como las situaciones en que ha estado involucrada, el contexto cultural, sociopolítico y las tradiciones familiares), y cómo la persona los interpreta (Skovsmose, 2012).

El porvenir y los antecedentes de una persona, tomados en su conjunto, conforman las "disposiciones" de la persona, que no son ajenas a conflictos y contradicciones y que en continuo cambio proporcionan los "recursos para la acción" (Skovsmose, 2012). La utilización de estos conceptos ayudará a interpretar qué oportunidades percibe el docente de nivel secundario en el marco de su desarrollo profesional y de sus prácticas como educador matemático, que le permitan establecer condiciones para asumir un compromiso con una educación sociopolítica de la matemática o bien su resistencia hacia ella.

Objetivo de la investigación y enfoque metodológico

Situándonos en la perspectiva socio-política de la investigación en educación matemática (Valero, 2007) se propone como objetivo general de la investigación: Identificar y caracterizar las representaciones de profesores de matemática de educación secundaria que habiliten u obstaculicen un compromiso con la perspectiva sociopolítica de la educación matemática.

Dada la naturaleza del objeto de estudio, nos proponemos desarrollar un estudio de caso bajo la modalidad de investigación cualitativa, implementando una entrevista sobre la carrera profesional y la vida, en términos de McMillan y Schumacher (2005). Los docentes de matemática de educación secundaria no serán seleccionados por su representatividad sino a partir del cumplimiento de ciertas características.

A continuación, proponemos algunas preguntas que consideramos que podrían permitir un acercamiento a nuestro objeto de investigación: las representaciones de los profesores vinculadas con la perspectiva sociopolítica de la educación matemática:

- ¿Qué representaciones tiene el docente de matemática respecto del rol de la matemática y de la educación matemática en la sociedad?

- ¿De qué modo sus decisiones didácticas pueden favorecer u obstaculizar una visión sociopolítica de la educación matemática?
- ¿Es posible identificar en los antecedentes y el porvenir de los docentes un compromiso con una posición sociopolítica de la educación matemática?
- ¿Es posible identificar representaciones, decisiones o preocupaciones compatibles con la intención de apuntar a la formación de sujetos cognitivos y/o sujetos políticos a través de la educación matemática?
- ¿Cuál es el significado de la enseñanza de la matemática para el docente? ¿Cuál es el significado del aprendizaje de la matemática? ¿Cuál es el significado de la producción del conocimiento matemático por parte de cada estudiante?
- ¿Cómo la estructura escolar (grilla horaria, trabajo por disciplinas) afecta sus representaciones acerca del porvenir y, por consiguiente, sus posibilidades para involucrarse en una educación sociopolítica de la matemática?
- ¿Qué aspiraciones tiene un docente de matemática de nivel secundario?
- ¿Qué piensa sobre las oportunidades que percibe en la formación continua (o desarrollo profesional) para una educación matemática centrada en los valores democráticos?
- ¿Qué oportunidades reconoce un profesor de matemática durante su formación inicial que abreven hacia la perspectiva sociopolítica de la educación matemática?
- ¿De qué manera ciertas actividades dentro y fuera de lo escolar pueden capturar sus esperanzas y aspiraciones hacia una educación sociopolítica de la matemática?

A modo de cierre

Asumimos el desafío de plantear una investigación desde una perspectiva sociopolítica en torno a las representaciones de profesores de matemática acerca del rol de la educación matemática y de la matemática en el desarrollo de la sociedad. El camino que nos queda por recorrer es complejo. En particular, nos encontramos actualmente ante la necesidad de diseñar un guion de entrevista que permita recabar información para esbozar algunas respuestas a las preguntas planteadas en el apartado anterior.

Trabajamos desde el convencimiento de que la educación, y en particular la educación matemática, puede promover el desarrollo de una sociedad más equitativa, cuidadosa del ambiente y respetuosa de las diferencias.

Bibliografía

Cardeñoso, José María; Flores, Pablo y Azcárate, Pilar (2001): "El desarrollo profesional de los Profesores de Matemáticas como campo de investigación en Educación Matemática", en Gómez, P. y Rico, L. (Eds). *Iniciación a la investigación en Didáctica de la Matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro*. (pp.233-244). Granada, Universidad de Granada.

Jurdak, Murad y Vithal, Renuka (Eds.) (2018): *Sociopolitical Dimensions of Mathematics. Education. From the Margin to Mainstream*. Cham, Springer.

Jurdak, Murad; Vithal, Renuka; de Freitas, Elizabeth; Gates, Peter y Kollosche, David (2016): Social and Political Dimensions of Mathematics Education, ICME-13 Topical Surveys. New York, Springer. http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-29655-5

Lima Díaz, Isaac (2019): *Desarrollo profesional del profesor de matemáticas: estudio de caso en el nivel medio de secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de humanidades y ciencias de la educación. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1771

McMillan, James.H. y Schumacher, Sally (2005): *Investigación educativa*. 5° edición. Madrid, Pearson. Addison Wesley.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014): *Diseño Curricular*. Educación Secundaria Orientada. Provincia de Santa Fe. Santa Fe, Argentina. https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf

Skovsmose, Ole (1999): *Hacia una filosofía de la educación Matemática Crítica*. Bogotá: Una empresa docente, Universidad de los andes.

Skovsmose, Ole (2012): "Porvenir y política de los obstáculos de aprendizaje", en Valero, P. y Skovsmose, O. (Eds.), *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 131-147). Bogotá, una empresa docente.

Skovsmose, Ole y Valero, Paola (2012): "Rompimiento de la neutralidad política: el compromiso crítico de la educación matemática con la democracia", en Valero, P. y Skovsmose, O. (Eds.), *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del*

aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas (pp. 1-23). Bogotá, una empresa docente.

Valero, Paola (2002): Consideraciones sobre el contexto y la educación matemática para la democracia. *Quadrante*, 11(1), 49-59.

Valero, Paola (2007): *Investigación socio-política en educación matemática: Raíces, tendencias y perspectivas*. Universidad de Aalborg, Dinamarca

Valero, Paola (2012): "Posmodernismo como una actitud de crítica hacia la investigación dominante en educación matemática", en Valero, P. y Skovsmose, O. (Eds.), *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 173-192). Bogotá, una empresa docente.

Valoyes Chávez, Luz Edith (2014): *Colombian Teachers' Expectations of Poor and Black Students' Ability to Learn Algebr*a. Tesis doctoral. University of Missouri. https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/44224/research.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ISBN 978-987-692-289-0