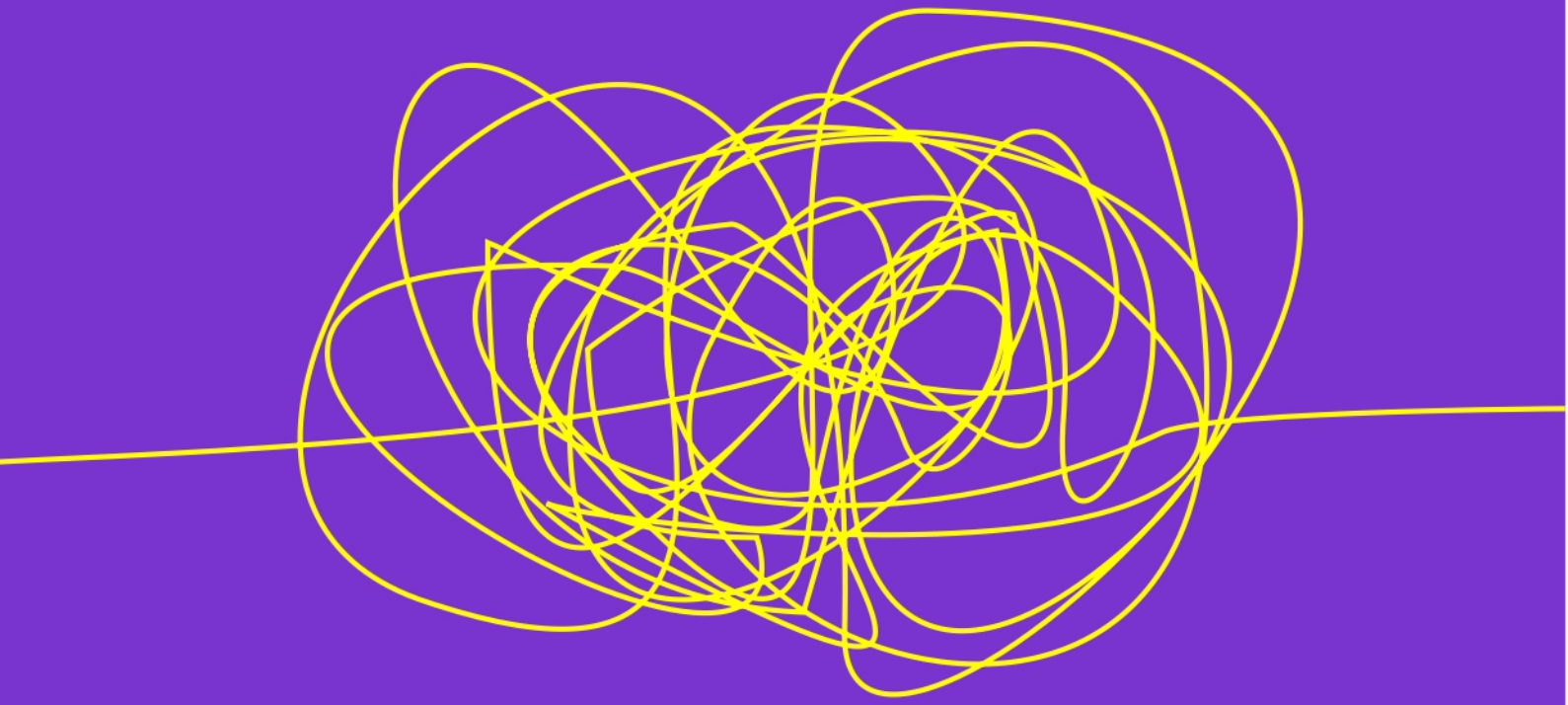
Aprendizajes de una Experiencia de Innovación Curricular en la Formación Docente Inicial de la provincia de Misiones. **ENTRAMADOS y DESAFÍOS.**



OVIEDO, Luis
SZILAK, Sonia
MEDINA, María Esther
MOSCHNER, Silvia

Ediciones FHyCS
Centro Editor
Colección: Enseñanza o Docencia

MISIONES GOBIERNO | Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR misiones

Aprendizajes de una experiencia de innovación curricular en la formación docente inicial de Misiones : entramados y desafíos / Luis H. Oviedo ... [et al.]. - 1a ed. - Posadas : Ediciones FHyCS. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-91774-7-3

1. Formación Docente. 2. Misiones . 3. Educación Pública. I. Oviedo, Luis H.
CDD 370

ISBN 978-631-91774-7-3



Agradecimientos

A todos los docentes que formaron parte de la elaboración de esta obra colectiva que demuestra el compromiso asumido con la mejora del desarrollo profesional.

A cada profesor/a que participó en las distintas instancias formativas y aportó desde sus experiencias a la reflexión colectiva y situada.

A las autoridades del Consejo General de Educación, del Servicio Provincial de Educación Privada y del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología que habilitaron el desarrollo de esta experiencia.

A la Unión de Docentes de la Provincia de Misiones por acompañar las políticas provinciales de formación docente inicial y continua.

A las autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones que hicieron posible esta publicación.

En fin, agradecemos a todos los que defienden y trabajan cotidianamente por una educación pública de calidad.

ÍNDICE

Presentación

Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales,

Cristian Garrido……...…….....4

El Proceso de construcción y actualización curricular de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial: Tensiones, acuerdos y reflexiones metodológicas, 2021-2025.

Director de Educación Superior, Luis H. Oviedo…….....9

Prólogo: El desarrollo curricular y la innovación educativa en la formación docente inicial. Una propuesta de transformación colaborativa y situada.

María Esther Medina y Sonia Marcela Szilak.....17

SEMINARIOS Y TALLERES

Presentación de los Lineamientos Político-Pedagógicos de los DCJ

María Esther Medina y Sonia Marcela Szilak.....24

Oralidad, Lectura y Escritura

Karen Baumkratz, Emma Klammer y Lorena Rodríguez.....35

Educación con Perspectiva de Discapacidad

Romina Cristaldo, Silvia Moschner y Lucas Slobozien.....49

Investigación Educativa en la Formación Docente Inicial I

Bárbara Ojeda y Alexis Ferreyra.....67

Construcción Colectiva de Proyectos Situados I

Ivana Barrios y Rosaura Bravo.....78

ATENEOS

Campo General I

Macarena Almirón, María Eugenia Gabardós, Vanesa Kohn, Bárbara Ojeda y Karina Skulski 93

Lengua

Karen Baumkratz, Emma Klammer y Lorena Rodríguez.....124

Matemática

Fernando Ávalos, Rocío Clasen, Evelyn Golz, Griselda Nacimento, Antonella Raggio, Gabriel Rogaczewski, Iván Schwartz y Lucas Wesner.....168

Ciencias Naturales

Graciela Aguirre.....204

Ciencias Sociales

Ernesto Añais, Alicia Jara y Betiana Szwarc.....249

Lenguajes Expresivos

Yamila Bresiski, Natalia Perez Campos, Fernanda Velasco y Agustín Velázquez.....297

Práctica Docente I

María Esther Medina y Sonia Marcela Szilak.....350

Reflexiones finales: **horizontes de continuidad y proyección**

Ivana Barrios y Silvia Moschner.....352

Presentación

El libro que estamos por iniciar la lectura reúne textos sobre un proceso colectivo, profundo y transformador. Se trata de la sistematización de un esfuerzo mancomunado entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la provincia de Misiones, el Consejo General de Educación, y el Servicio Provincial de Educación Privada, por repensar la formación de los futuros docentes de Educación Primaria e Inicial en la provincia de Misiones, en el marco de un nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ) en el período 2021-2025.

Esta obra es el resultado de un largo y riguroso camino de diseño, implementación, debates y reflexiones, que contó con la participación de docentes, equipos directivos, especialistas y autoridades. Los autores, cada uno desde su rol y experiencia, nos invitan a transitar los entramados de un proceso de innovación curricular que se constituyó en una verdadera arena de disputa política y pedagógica, tal como lo señalan los marcos teóricos de referencia que atraviesan.

Sintéticamente, el libro se organiza en torno a tres grandes ejes que dan cuenta de la complejidad y riqueza de la experiencia a partir de los aportes de las autoras y autores: seminarios, talleres y ateneos.

El proceso de construcción curricular: una mirada sistémica y política

Los primeros aportes, a cargo de Luis Oviedo, María Esther Medina y Sonia Szilak, nos ofrecen el marco general y político de la innovación, detallando el proceso de actualización curricular, sus tensiones, acuerdos y reflexiones metodológicas para acompañar su implementación. Presentando los lineamientos que sientan las bases de una propuesta de transformación "colaborativa y situada", subrayando la necesidad de orientar la formación en

base a las tendencias curriculares contemporáneas y los desafíos del siglo XXI. Estos aportes son fundamentales para comprender que el currículum es un dispositivo político y cultural que refleja relaciones de poder y visiones sobre la sociedad y la realidad.

Seminarios, talleres y ateneos: aportes disciplinares y didácticos

Los aspectos centrales de esta obra tienen que ver con seminarios y talleres en los que se abordaron ejes cruciales para la formación docente.

Karen Baumkratz, Emma Klammer y Lorena Rodríguez, sugieren repensar la alfabetización académica desde una perspectiva disruptiva, integrando tecnologías y promoviendo la escritura como un proceso reflexivo y creativo, abordando la oralidad, la lectura y la escritura como competencias esenciales para el desarrollo profesional.

Romina Cristaldo, Silvia Moschner y Lucas Slobozien, presentan una mirada crítica sobre la discapacidad, desnaturalizando la "ideología de la normalidad" para adoptar un modelo social de la discapacidad a partir de prácticas educativas inclusivas que garanticen el derecho a la educación de todos los estudiantes.

Bárbara Ojeda y Alexis Ferreyra, proponen herramientas metodológicas para que los futuros docentes se conviertan en investigadores de sus propias prácticas. La propuesta de la investigación-acción y la documentación narrativa es clave para producir saber pedagógico situado.

Ivana Barrios y Rosaura Bravo, a través del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el estudio de casos y el juego de roles, presentan una metodología innovadora que conecta el aprendizaje con el contexto real, promoviendo una enseñanza significativa, crítica y transformadora.

Macarena Almirón, María Eugenia Gabardós, Vanesa Kohn, Bárbara Ojeda y Karina Skulski, invitan a reflexionar sobre la complejidad de la enseñanza y la necesidad de una pedagogía específica para la formación docente. Su análisis de

las tradiciones pedagógicas y las configuraciones didácticas es esencial para desnaturalizar prácticas arraigadas.

Karen Baumkratz, Emma Klammer y Lorena Rodríguez buscan promover la reflexión sobre las estrategias y prácticas para la implementación de la literatura infantil, revisando las experiencias actuales y considerando los desafíos de los nuevos formatos de los textos literarios y no literarios, la lectura y la escritura en la cultura digital.

Fernando Ávalos, Rocío Clasen, Evelyn Golz, Griselda Nacimento, Antonella Raggio, Gabriel Rogaczewski, Iván Schwartz y Lucas Wesner, abordan la enseñanza de la proporcionalidad, la geometría y la estadística desde una perspectiva funcional y crítica. Su enfoque en la resolución de problemas, la modelización y la alfabetización estadística es fundamental para formar ciudadanos críticos y participativos.

Graciela Aguirre, nos introduce en los fundamentos epistémicos de la ciencia escolar. Su reflexión sobre la naturaleza del conocimiento científico, la importancia de la observación y el uso de modelos analógicos es crucial para una enseñanza de las ciencias que promueva el pensamiento crítico y la alfabetización científica.

Ernesto Añais, Alicia Jara y Betiana Szwarc, ofrecen una mirada crítica y renovada para superar las perspectivas tradicionales en geografía e historia y adoptar un enfoque que analice las relaciones de poder, las desigualdades y la construcción social del espacio y el tiempo, mediante estrategias como el estudio de caso, el ABP y el arte como herramienta didáctica.

Yamila Bresiski, Natalia Pérez Campos, Fernanda Velasco y Agustín Velázquez, trabajan la centralidad del cuerpo, el juego y la expresión en el Nivel Inicial. Su enfoque en la educación corporal, la percepción, la apreciación y la imaginación es fundamental para una formación integral y humanística.

María Esther Medina y Sonia Szilak, ofrecen un análisis profundo del campo de la práctica. Su énfasis en la reflexión sobre la acción, la escritura como dispositivo de formación y la investigación en la formación docente es clave para construir una práctica reflexiva y transformadora.

Los ateneos que abordan la enseñanza de la lengua, la matemática, las ciencias sociales y las ciencias naturales desde una perspectiva disciplinar y didáctica específica, constituyen espacios de trabajo colaborativo que brindan aportes que permiten articular los contenidos de los campos de la formación y promover una forma diferente de enseñar.

Finalmente, Ivana Barrios y Silvia Moschner, recuperan los aprendizajes más significativos de esta experiencia refiriéndose a la consolidación de espacios de trabajo común, la valorización de la escritura y la sistematización de experiencias, y la necesidad de sostener el acompañamiento institucional para profundizar la articulación entre políticas y prácticas docentes. Su invitación a seguir pensando, investigando y aprendiendo en clave colectiva y situada, es un cierre que no deja de proyectar a futuro un horizonte de cambios y transformaciones que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje socio crítico.

Algunas últimas consideraciones sobre los aportes para la Formación Docente

Este libro representa un valioso aporte para pensar y analizar procesos de reforma y transformación curricular en relación con la formación docente. Ofrece un marco teórico y experiencial para reflexionar críticamente sobre la formación docente y la innovación desde el trabajo participativo y colaborativo.

La lectura de esta obra nos interpela como formadores de formadores y nos invita a asumir el desafío de construir una educación más humana, inclusiva y transformadora, generando las articulaciones interinstitucionales que contribuyan a esto. Como bien señalan los autores y autoras, el proceso que originó este libro permanece abierto. Es nuestra responsabilidad continuar el

camino, haciendo propias las preguntas y los desafíos que aquí se plantean, teniendo en cuenta que "la investigación se transforma en una necesidad y un desafío de la formación docente que interpela fuertemente al Campo de la Práctica y a sus articulaciones con los demás Campos de la Formación (General y Específico)".

Cristian Andrés Garrido

Decano de la FHyCS UNaM

El proceso de construcción y actualización curricular de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial: Tensiones, acuerdos y reflexiones metodológicas, 2021-2025

Luis H. Oviedo

El Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MECyT) de la provincia de Misiones, promovió a partir del año 2021 la actualización de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para los Profesorados de Educación Primaria (PEP) y Profesorados de Educación Inicial (PEI). Este proceso buscó fortalecer la Formación Docente Inicial (FDI) a partir de los nuevos desafíos contextuales. Sin embargo, su desarrollo, más que una operación técnica, se constituyó en una arena de disputa política y pedagógica (De Alba, 1995), puesto que el currículum es un campo de negociación, un "artefacto político y cultural" que refleja relaciones de poder y visiones sobre la educación y la sociedad (Apple, 1996; De Alba, 1995; Sacristán, 1998).

En este sentido, es importante comprender la dinámica de articulación entre lo nacional y lo provincial, así como las particularidades que adquieren los procesos de negociación y construcción de acuerdos en el nivel jurisdiccional. Con este fin, se plantean algunos interrogantes que orientan la reflexión: ¿Cómo se configuró el proceso de actualización de los diseños curriculares jurisdiccionales para PEP y PEI en la provincia de Misiones durante el periodo 2021-2025? ¿Qué actores, intereses y relaciones de poder intervinieron en esta construcción? ¿Cuáles fueron los mecanismos y dispositivos que se habilitaron? ¿Qué desafíos y oportunidades presenta la Resolución del CFE N° 476/24 para la formación de los futuros educadores?

Desarrollo del proceso de actualización curricular

En 2007 la Res. CFE N° 24/07 estableció los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial" (FDI). Esta normativa consolidó una estructura para los DCJ, organizó la formación en tres campos obligatorios (Formación General, Específica y de la Práctica) y fijó un piso de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años. El objetivo primordial fue garantizar la homogeneidad de la formación y la validez nacional de los títulos.

Por su parte, la jurisdicción, estableció el marco procedimental para la elaboración, validación y aprobación de los DCJ mediante la Res. MECyT N° 426/21. Esta normativa promueve formalmente la participación de la comunidad educativa en su construcción dando cuenta de los actores responsables en cada fase: equipos técnicos ministeriales, sindicatos, institutos, y estudiantes. También establece que los DCJ deben estar en consonancia con las disposiciones del Consejo Federal de Educación (CFE), en tanto puente entre la política nacional y su desarrollo local.

Cabe destacar que, en la provincia, el proceso de construcción curricular estuvo marcado por la necesidad de contextualizar la formación a una realidad sociocultural específica. Los documentos curriculares misioneros enfatizan la importancia de formar docentes para desenvolverse en un contexto de gran diversidad cultural y realidad fronteriza. Este foco local implica un esfuerzo por territorializar los contenidos y las prácticas, a la vez asegurar que el futuro profesor domine los conocimientos disciplinares y desarrolle una profunda comprensión de la realidad socio-educativa de la región.

El trabajo realizado durante el periodo 2021-2025 se inició bajo estas orientaciones y se concibió como una decisión estratégica de política educativa con el fin de contribuir con la calidad de la FDI, desde una perspectiva proyectada al futuro. Así, en 2023 inició el cambio curricular para PEP y PEI. Su desarrollo se caracterizó por una planificación sistemática y un trabajo

colaborativo interinstitucional que involucró a la Subsecretaría de Educación, la Dirección de Educación Superior, el Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM), los Sindicatos y actores educativos como docentes, estudiantes, equipos técnicos y especialistas.

El proceso comenzó con la etapa de sensibilización que implicó una relectura profunda de la normativa vigente. Para ello, durante el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, la Dirección de Educación Superior (DES) estableció que los ISFD (directivos, docentes y estudiantes) pensaran la elaboración de las acciones institucionales de actualización de los DCJ a partir de la Res. CFE N° 24/07. Esta etapa, se enfocó en reflexionar sobre la fundamentación de las carreras, a partir del análisis de la normativa y de un diagnóstico situado de las necesidades y vacancias (Díaz Barriga, 2008).

Seguidamente, se llevó a cabo la mesa pedagógica con la participación de autoridades ministeriales y equipos técnicos. Los ejes de trabajo fueron: el análisis de la normativa vigente, el perfil profesional y la definición del cronograma anual de trabajo. Se propusieron instancias de trabajo institucional horizontal y colaborativo para asegurar que la actualización curricular concordara con las necesidades y demandas de la FDI.

Posteriormente, se realizaron encuentros zonales virtuales donde se analizó el horizonte formativo y el perfil profesional de los futuros egresados (Res. del CFE N° 337/18). A la vez, se efectuaron encuentros sincrónicos de referentes jurisdiccionales para promover el intercambio y la sistematización de los aportes.

La etapa de trabajo interinstitucional consistió en el diálogo y la colaboración entre las instituciones y los equipos técnicos, correspondiendo a la organización y estructuración curricular. En una primera instancia, fue necesario poner en discusión los aportes sobre el horizonte formativo y el perfil profesional que surgieron del análisis institucional (gestión pública y privada).

Se avanzó en una nueva agenda de trabajo que propuso el análisis de la estructura curricular (contenidos, formatos curriculares, pareja pedagógica y bibliografía). En estas instancias participaron docentes, estudiantes, equipos directivos, co-formadores y supervisores. En esta misma línea, se concretaron encuentros zonales para la revisión de los documentos borradores donde se reflexionó sobre las tensiones existentes y posibles ajustes.

Durante todo el proceso que se llevó adelante en 2023, se consultó a especialistas. Su participación contribuyó a que los borradores reflejen las mejores prácticas y respondan a las demandas sociales y laborales. Al mismo tiempo, se realizaron reuniones con el equipo técnico nacional de desarrollo curricular para establecer puentes comunicativos en torno a la actualización de los DCJ.

Este camino de construcción curricular no concluyó con la elaboración de los borradores de 2023, sino que se extendió hacia el ciclo educativo 2024, adquiriendo una nueva trama de complejidad y relevancia. El panorama regulatorio experimentó un giro con la aprobación de la Res. CFE N° 476/24 que propuso una reestructuración de la FDI, con el objetivo de avanzar hacia un modelo "integral, inclusivo y efectivo" (Res. CFE N° 476/24, p. 6). Esto demandó una revisión de los DCJ de PEP y PEI elaborados bajo el marco de la Res. CFE N° 24/07. Esta adecuación evidencia la naturaleza dinámica de la construcción curricular y ofrece un punto de contraste temporal sobre la implementación de las regulaciones más recientes en los planes de estudio.

La necesidad del acompañamiento estratégico: Del diseño a la implementación efectiva

Una vez aprobados los nuevos DCJ se presentó otro desafío. Pasar de la definición normativa a la ejecución práctica mediante una transición orgánica y con sentido dentro de la compleja trama institucional de cada ISFD. Para avanzar

en este aspecto, la DES brindó un acompañamiento técnico, pedagógico y situado. En este sentido, la historia reciente de las reformas educativas demostró que el éxito o fracaso de una política curricular reside, en gran medida, en su proceso de implementación.

Para ello el equipo de la DES diseñó un "Plan Estratégico" para acompañar el desarrollo de las nuevas propuestas. Su fundamento político-pedagógico residió en la premisa de que la responsabilidad del cambio debe integrarse en la estructura general de las relaciones institucionales que definen y activan la transformación curricular (Camilloni, 2001 en DES 2024).

Este Plan articuló seis objetivos interconectados que trazan una hoja de ruta integral, moviendo el foco desde la implementación inicial hasta la consolidación de nuevas culturas de enseñanza, tal como se aprecia a continuación:

- Acompañar la Implementación de los nuevos DCJ en los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial.
- Generar instancias de trabajo individuales y colectivas que permitan a los docentes analizar y debatir los fundamentos, la visión de sujeto y el modelo formativo que subyacen a las nuevas propuestas.
- Fomentar la generación de condiciones organizacionales que faciliten la innovación curricular y pedagógica, entendiendo que el cambio didáctico requiere un marco institucional propicio.
- Impulsar el desarrollo de experiencias pedagógico-didácticas enmarcadas en el ecosistema disruptivo que caracteriza al mundo contemporáneo. Esto busca formar docentes capaces de afrontar los desafíos de la lectura, la escritura, la investigación y la tecnología en la era actual.
- Apuntar a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación docente.

- Potenciar instancias formativas que consoliden la lectura, la escritura y la investigación educativa como ejes estructurantes del desarrollo curricular y profesional docente.

Su implementación se estructura por año de cursada, distribuyendo el esfuerzo formativo y la apropiación: las actividades se dirigieron a los docentes de primer año durante 2025; estarán destinadas a los de segundo año en 2026; a los de tercer año en 2027; y, finalmente, a los de cuarto año en 2028 (DES, 2024 p. 3). El cronograma de implementación combina estratégicamente el trabajo sincrónico y asincrónico, mediado intensamente por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC).

Cabe destacar que las instancias asincrónicas se complementaron con jornadas presenciales intra-institucionales. Estas buscaron fomentar el trabajo colaborativo y la búsqueda de estrategias consensuadas para la implementación de los nuevos DCJ, asegurando que la transformación sea una construcción colectiva. De esta manera, la DES buscó instalar una cultura de innovación y reflexión permanente en la formación docente jurisdiccional. Se partió de entender que la innovación curricular en el nivel superior es el resultado de un proceso de planificación estratégico complejo y continuo, producto de la reflexión pedagógica y crítica.

Díaz Barriga (2006) señala sobre los riesgos de adoptar modelos curriculares excesivamente instrumentales que reducen el acto educativo a una mera técnica, dejando de lado la dimensión reflexiva y humana. Por lo tanto, es necesario incluir la reflexión pedagógica en cada una de sus etapas. Si la organización y estructuración curricular se limita a la secuenciación de contenidos sin atender a las formas en que el conocimiento será enseñado y aprendido, la innovación fracasará. La verdadera estrategia debe superar la visión de "pasos a seguir" para enfocarse en cómo la nueva estructura fomentará el pensamiento crítico y la articulación del saber.

Finalmente, la actualización de los DCJ y su proceso de implementación a través del Plan Estratégico articuló lo político, lo territorial, y lo pedagógico, en un ciclo virtuoso de diseño, acción y reflexión con el objeto de garantizar la naturaleza dinámica de la construcción curricular. En este marco, la intención reguladora y de homogeneización del nivel macro tensiona con la necesidad de contextualización y diferenciación que se opera en el nivel jurisdiccional, y, finalmente, en el nivel institucional, donde la norma se encuentra con la realidad. La verdadera estrategia radica en cómo la jurisdicción logra incorporar las voces, saberes locales e interculturales (De Alba, 1995), haciendo que la normativa tenga eficacia en la práctica docente (Sacristán, 1998).

Referencias

Apple, M. W. (1996). Política cultural y educación. Morata.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.

Díaz Barriga, Á. (2008). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Editorial Trillas.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Informe de Gestión. Desarrollo Curricular. (2022). Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones.

Informe de Gestión. Desarrollo Curricular. (2023). Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación de la provincia de Misiones.

Pérez Buelvas, H. y **Severiche Mendoza,** C. (2022). Tendencias curriculares para afrontar los cambios de la sociedad actual. *Revista Acción y Reflexión Educativa.*

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Morata.

Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Ediciones Morata, S.L.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Normativa consultada

Resolución, Consejo Federal de Educación N° 24/07.

Resolución, Consejo Federal de Educación N° 476/24.

Resolución, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología N° 426/21.

Resolución, Consejo Federal de Educación N° 337/18.

Res. del MECyT N° 333/14 y N° 154/15.

Res. del MECyT N° 332/14 y N° 211/16,

Prólogo:
El desarrollo curricular y la innovación educativa en la formación docente inicial. Una propuesta de transformación colaborativa y situada

María Esther Medina y Sonia Marcela Szilak

La renovación curricular para los Profesorados de Educación Primaria (PEP) y los Profesorados de Educación Inicial (PEI) en la jurisdicción surgió como necesidad de responder a los nuevos desafíos del mundo global. Buscó alinear la formación de los futuros docentes con las tendencias curriculares contemporáneas. Estas, constituyen un conjunto de concepciones y prácticas diseñadas para orientar el currículum, respondiendo a las exigencias del contexto (Buelvas y Mendoza, 2023).

El objetivo central fue entramar los lineamientos nacionales (Res. CFE N° 476/24) con los desafíos específicos de la educación provincial, haciendo foco en la innovación pedagógica y la incorporación efectiva de nuevos enfoques como el de la educación disruptiva. Las propuestas curriculares requerían ser actualizadas para promover en los egresados de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) las herramientas conceptuales y prácticas para liderar las aulas del siglo XXI. Se reconoció que la innovación era la base para construir un proceso de desarrollo curricular continuo y profundo. Este impulso innovador tomó una base legal específica en la provincia, integrando marcos normativos recientes.

La actualización se sustentó en normativas provinciales concretas, como la Ley de Educación Disruptiva (Ley VI - N°212), la Ley de Educación Emocional (Ley VI - N°209), la Ley de Educación Ambiental (Ley XVI - N°80) y la Ley de Educación Sexual Integral (Ley VI N°129). La conjunción de estas regulaciones

provinciales con el marco de las tendencias curriculares contemporáneas consolidó el concepto de un "ecosistema disruptivo" como paradigma central para la nueva formación docente.

El efectivo proceso de actualización de los diseños curriculares, implica necesariamente un cambio sociocultural profundo, que va más allá de la simple sustitución de asignaturas (Reid 1998 en Camilloni, 2001). Exige la transformación de la vida institucional misma, afectando propósitos, recursos, y estructuras. En este sentido, luego del proceso de construcción curricular, del cual resultaron los nuevos Diseños Curriculares de PEP (Res. MECyT N° 666/25, adhesión de implementación CGE N° 7703/25) y PEI (Res. MECyT N° 659/25, adhesión de implementación CGE N° 7699/25), la Dirección de Educación Superior llevó adelante un Plan Estratégico para acompañar su implementación.

El Plan Estratégico de la Dirección de Educación Superior se concibió como un proceso de acompañamiento y desarrollo curricular cuyo foco fue, no sólo el análisis del documento prescriptivo (el deber ser), sino que, avanzó sobre lo que efectivamente ocurre en el aula (el qué y cómo se enseña). Se propuso como un dispositivo para "achicar" la distancia entre el currículum como intención y el currículum como realidad (Stenhouse, 1984).

La propuesta adoptó una estructura gradual y de largo alcance, programada para desarrollarse a lo largo de cuatro ciclos lectivos. Esta gradualidad busca asegurar la sostenibilidad y la profundidad del cambio, evitando la sobrecarga y permitiendo la instalación de las nuevas prácticas. Fueron sus destinatarios durante el año 2025 los equipos directivos, coordinadores y docentes responsables de asignaturas del primer año de los nuevos diseños curriculares para las carreras de PEP y PEI de ISFD de gestión estatal y privada. Su puesta en marcha se articuló a través de dos instancias: asincrónicas y presenciales.

En cuanto a las primeras, se organizaron en una matriz de Talleres, Seminarios y Ateneos. Estas instancias desarrollaron trabajos individuales, colectivos y en equipos institucionales e interinstitucionales. Las estrategias se enfocaron en varios ejes temáticos, cruciales para el éxito de la implementación:

- Análisis de los fundamentos político-pedagógicos del DCJ.
- Discusión epistemológica sobre los contenidos y su enseñanza.
- Actualización bibliográfica y enfoques sobre la evaluación.
- Articulación entre los campos de formación docente.
- Fomento de la investigación en la formación docente.
- Desarrollo de la escritura y la producción del saber pedagógico.

Un elemento transversal de estos seminarios fue el concepto de Ecosistema Disruptivo que implica prácticas innovadoras y la inclusión de tecnologías (TIC y TAC) como eje vertebrador de la propuesta curricular. Además, la Educación Ambiental y la Educación Sexual Integral se incorporaron como elementos que deben permear todos los espacios formativos, reforzando la integralidad y la pertinencia social de la formación.

Esta oferta formativa para 2025 se organizó en:

1. *Generales:* de acceso universal para todos los destinatarios, garantizando un piso común de reflexión sobre los fundamentos del Plan. Se programaron para distintos momentos del año, favoreciendo la articulación de:

- Seminarios: Presentación de los Lineamientos Políticos-Pedagógicos de los DCJ y La Investigación Educativa en la FDI.
- Talleres: Escritura y Oralidad en la FDI, Inteligencia Artificial y Robótica, Educación con Perspectiva de Discapacidad, Construcción Colectiva de Proyectos Situados I.

2. *Específicas:* para abordar la singularidad de las Unidades Curriculares del Primer Año, promoviendo la discusión epistemológica y didáctica en campos

disciplinares concretos. Su ejecución buscó una articulación posterior a la reflexión general de los Seminarios iniciales:

- Ateneo: Lengua (destinado a docentes de Taller de Oralidad, Lectura y Escritura, Taller de Literatura Infantil, y Lengua y Literatura).
- Ateneo: Matemática (dirigido a docentes de Matemática).
- Ateneo: Ciencias Sociales (dirigido a docentes de Ciencias Sociales).
- Ateneo: Ciencias Naturales (dirigido a docentes de Ciencias Naturales).
- Ateneo: Lenguajes Expresivos I (dirigido a docentes de Educación Física y Lenguajes Expresivos: Corporal, Musical y Plástico-Visual).
- Ateneo: Práctica Docente I (dirigido a docentes de Práctica I y de Unidades Curriculares de Definición Institucional).
- Ateneo: Campo General I (dirigido a docentes de Didáctica General y de Pedagogía).

El trabajo asincrónico requirió del diseño de guiones tecnopedagógicos para cada espacio de trabajo. Para ello se organizó el Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje en los nodos del INFoD[1]. Este espacio permitió el desarrollo de actividades que combinaron momentos sincrónicos y asincrónicos por medio de las TIC y las TAC.

Este proceso se complementó con instancias presenciales mensuales en los ISFD. Este desarrollo convocó a todos los destinatarios de la propuesta y tuvo como objetivo el debate institucional acerca de las metodologías, perspectivas y actividades abordadas en lo asincrónico. De esta manera, se propició el trabajo colectivo, situado y reflexivo acerca de las condiciones institucionales y los desafíos que implica la innovación en las prácticas formativas a partir de las demandas de los cambios curriculares.

[1] En el caso de los ISFD de gestión privada, llevaron adelante la propuesta utilizando otras plataformas virtuales que facilitaron el desarrollo de esta instancia que se complementó con los presenciales.

La meta de esta puesta en marcha radica en generar las condiciones institucionales necesarias para que la innovación curricular y pedagógica se concreten en las prácticas, promoviendo la participación activa de todos los actores y la sistematización de la experiencia para la producción de un saber pedagógico situado. La acreditación de los espacios de formación se vinculó a la asistencia, la aprobación del 100% de los trabajos solicitados, y la aprobación de un trabajo final que refleja el recorrido realizado.

El Plan Estratégico representa, la traducción política (Leslabay, 2023) del deber ser curricular. Generó las condiciones para que la actualización no solo prescriba, sino que se desarrolle y transforme la formación docente. A través de este compromiso continuo, la Formación Docente Inicial de Misiones afianza su rol en la democratización del conocimiento y garantiza la calidad de la formación de sus futuros profesionales.

Finalmente, es loable señalar que la construcción de esta propuesta formativa resultó de un trabajo que involucró la participación de equipos docentes provenientes de ISFD de gestión estatal (DES/CGE) y privada (SPEPM) de la provincia de Misiones. La tarea colectiva y reflexiva para la construcción de los guiones tecnopedagógicos que formaron parte de los recorridos asincrónicos, así como las guías que acompañaron las reflexiones en las instancias institucionales, son ejemplos de la importancia de trabajar colaborativamente. En fin, la cooperación se transforma en un requisito basal para promover procesos de innovación curricular que transformen las prácticas docentes de manera profunda e instalen acciones disruptivas.

A continuación, se presenta la síntesis de las producciones colectivas que integraron la instancia asincrónica. El recorrido se organiza en dos partes. En la primera de ellas se ubican los módulos elaborados por los equipos docentes que tuvieron a cargo los seminarios generales que buscaron, como ya mencionamos, recorrer los principales debates y desafíos que atraviesan la formación docente.

Entre ellos el abordaje de: la flexibilidad curricular, la articulación de campos, la escritura, la evaluación, la discapacidad, la investigación y la construcción de proyectos situados. En la segunda parte, se incorpora el análisis de los debates teóricos y epistemológicos que constituyen a las unidades curriculares en los distintos campos de la formación: general, específico y de la práctica profesional docente.

Se espera, que este documento de trabajo aporte a la mejora continua de la enseñanza, en cada una de las aulas del sistema formador. Al mismo tiempo, se anhela que estas propuestas se tornen en disparadoras de nuevas discusiones que problematicen y dialoguen con las prácticas situadas.

SEMINARIOS Y TALLERES



MISIONES GOBIERNO | Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología | .se Subsecretaria de Educación | CGE CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN | SPEPM | DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR misiones

Presentación de los Lineamientos Políticos-Pedagógicos de los DCJ

María Esther Medina y Sonia Marcela Szilak

Este seminario tiene dos propósitos fundamentales. Por un lado, ofrecer un conjunto de herramientas conceptuales para acompañar a los equipos institucionales en la coordinación y puesta en marcha, de manera gradual, de los nuevos DCJ de los Profesorados de Educación Primaria e Inicial. Por otro lado, analizar críticamente las perspectivas que orientan la actualización de dichas propuestas curriculares en la jurisdicción.

Se busca efectuar un abordaje que contemple las distintas dimensiones en relación al análisis curricular, cuestión clave para la intervención pedagógica en el aula. Para ello, se considera necesario poner en común ideas y concepciones acerca del currículum, su gestión y su modalidad de desarrollo.

Para llevar adelante su labor, los docentes producen saberes pedagógicos que generalmente no son reconocidos como tal y por ello no tienen circulación en el mundo académico. La relación de los docentes con ese saber será resignificada y recuperada en este seminario como un eje transversal nodal para comprender los desafíos y complejidades del campo curricular actual para la formación docente inicial.

1. Nociones sobre currículum: desarrollo histórico

En este apartado recuperaremos de manera conjunta, algunas concepciones acerca del currículum. Problematizar la dimensión curricular nos lleva a historizar la propia noción del término y recuperar los múltiples significados que tiene.

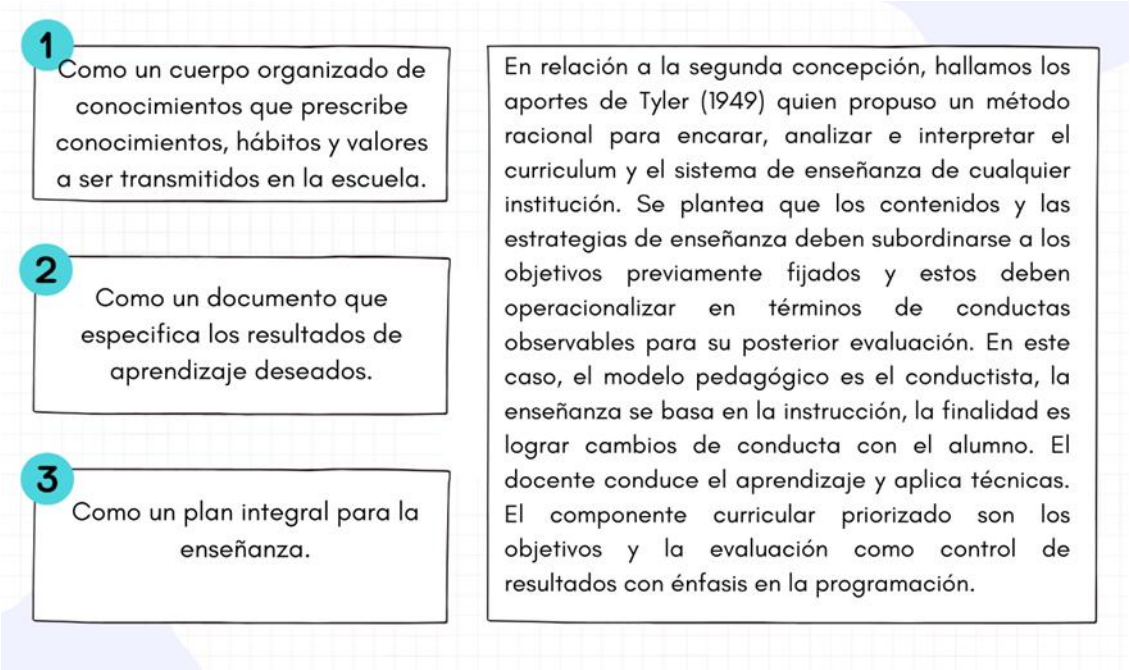
Así, Gvirtz y Palamidessi (1999) expresan que:



> ...el currículum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El significado del currículum depende de la forma en que –en cada país y en cada tradición pedagógica- se organizan las prácticas educativas (...) El currículum –como la educación, la escuela y cualquier otro objeto social- es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones. (p. 50)

Las diferentes perspectivas acerca del currículum implican distintas maneras de concebir el alcance que tiene en relación con las prácticas de enseñanza. En este sentido, pensarlo como sinónimo de prescripto o como todo aquello que sucede en las instituciones educativas y en las aulas tiene consecuencias cuando pensamos en la gestión curricular y en cómo promovemos condiciones institucionales para su gestión en los ISFD. Por otra parte, las diferentes concepciones acerca del currículum suponen distintos modos de concebir a la enseñanza y el aprendizaje, así como también, la priorización de ciertos modelos pedagógicos por sobre otros.

Los autores sostienen que desde una perspectiva pedagógica se lo concibe como un modelo de la práctica que supone, en primer lugar, una distinción entre el documento curricular y los procesos de enseñanza. Esta concepción asume diferentes formas:



Si consideramos las concepciones sintetizadas hasta el momento, podemos identificar los supuestos referidos al quehacer pedagógico que éstas vehiculizan, el lugar del docente y sus prácticas en relación con las prescripciones curriculares, el modo en que se conciben los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre otros, que nos ayudarán a entender las implicancias que tiene adoptar una concepción u otro considerando, también, las diferentes posiciones institucionales que se pueden asumir.



Ahora bien, desde su rol dentro de la institución: ¿Cuáles podrían ser las consecuencias que tiene la adopción de una u otra concepción de currículum? ¿Cuál sería el tipo de intervención desde su posición? ¿Con quiénes llevaría a cabo esta intervención? ¿Con qué propósitos?

El currículum entendido como un conjunto de experiencias formativas fue una perspectiva que cuestionó el modelo que prescribe la acción

educativa. Plantea que no se pueden dejar de considerar distintas formas de influencia en la práctica pedagógica y la riqueza que conlleva la diversidad de experiencias. Esta concepción enriquece la mirada sobre la educación e incorpora aspectos que anteriormente no habían sido considerados. Introdujo al sujeto que aprende y sus experiencias como variables a considerar. También incluye una perspectiva que contempla la complejidad de la enseñanza dado su carácter impredecible que va más allá de lo que se prescribe en los diseños curriculares.

En este caso, el modelo pedagógico es el de la Escuela Nueva. Las estrategias de enseñanza, los proyectos y la investigación son los centros de interés y el componente curricular priorizado es la actividad y la experiencia.

Otro enfoque que complejiza la noción de currículum deviene del campo de la sociología crítica donde se reconocen otras funciones del sistema educativo, además de las explícitas. Estas se vinculan a la reproducción de las desigualdades sociales en la escuela. Se introduce la idea de currículum oculto que hace referencia al

> ...conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas (Jackson, 1968).

Tener en cuenta esta dimensión nos permite tomar conciencia de la influencia que ejercemos cuando enseñamos y los resultados no previstos

que se producen en el marco de las instituciones educativas. Por ejemplo: una determinada organización del espacio en el aula, otorgar la palabra siempre a los mismos estudiantes en el contexto de un debate, recortar determinados contenidos de la disciplina que se enseña sin explicitar ni fundamentar epistemológica e ideológicamente la decisión adoptada, etc. Como podemos ver, esta concepción rompe con la idea de currículum sólo como prescripción y echa luz sobre los aspectos latentes de la cotidianeidad en las escuelas.

> ...la escuela ya no es percibida como «un templo sagrado del saber» o como «una institución orientada al mejoramiento y a la humanización de las personas», sino como una institución que reproduce las diferencias (entre ricos y pobres, entre blancos y negros, entre mujeres y varones) que caracterizan a la sociedad en su conjunto. Gvirtz y Palamidessi, 1998.

Otra perspectiva contemporánea es la denominada "enfoque práctico del currículum", que lo concibe como un proyecto de elaboración colectiva, es decir, como la expresión de una "intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica escolar". Esta concepción rechaza la división tajante entre el currículum y la práctica pedagógica, ya que plantean que no es posible diseñar propósitos educativos ni definir contenidos y métodos de enseñanza si no se tienen en cuenta las condiciones de cada escuela. Stenhouse (1987) sostiene que:



> Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo el contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de la realización en las instituciones del sistema educativo (p. 30).

Para esta perspectiva, el currículum expresa un proceso de diálogo institucional en permanente reconstrucción. El lugar del docente es central porque es protagonista en los procesos de desarrollo curricular, al llevar adelante el análisis, el estudio, la reflexión y el debate colectivo que es inherente al mismo.

Por último, de Alba (1995) en su definición da cuenta del carácter político del término en tanto expresa los intereses de los grupos y sectores que están representados en la selección del contenido, que todo curriculum propone como proyecto cultural y político. Expresa que:



> Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal… (de Alba, 1995, p. 3)

2. Herramientas metodológicas para el análisis curricular

Un aspecto central en el desarrollo de la práctica docente es el conocimiento de los documentos prescritos en los diferentes niveles de concreción curricular. Aquí interesa poner el foco en el análisis de los nuevos DCJ para los Profesorados de Educación Primaria e Inicial. Consideramos valioso recuperar los aportes de Rodríguez Trujillo (2004) quien propone herramientas para orientar el proceso de análisis e interiorización sobre los documentos que estructuran la práctica

educativa. En este sentido, el autor se refiere a un conjunto de criterios amplios y flexibles para el análisis pedagógico curricular de las propuestas de estudio. Esto favorece la comprensión global pues permite identificar la coherencia entre sus componentes, las tendencias dominantes, las fortalezas y desafíos que presenta.

Los criterios se agrupan en dos grandes aspectos. El primero responde a un análisis externo que comprende el contexto, la resonancia y la estructura general del plan de estudios. El segundo por su parte, alude a tres dimensiones: fundamentación, componentes específicos y coherencia interna. A continuación, centraremos el análisis en este segundo grupo de criterios con el objeto de ofrecer un primer acercamiento global a los nuevos DCJ.

Marco Político Jurisdiccional

En esta dimensión la propuesta curricular recupera las bases político-educativas nacionales y jurisdiccionales sobre las que se asienta. Manifiesta el posicionamiento que se asume frente a la educación, la justicia curricular y los principios que orientan a la política vigente. También incorpora el marco normativo que sustenta a los DCJ donde la Educación Disruptiva, Emocional y Ambiental se constituyen en ejes transversales de estas propuestas.

Fundamentación Pedagógica de la Propuesta Curricular

Esta dimensión, clave en la propuesta curricular, da cuenta de las concepciones pedagógicas que subyacen a la política educativa. Es necesario tener en cuenta que los constantes cambios y el surgimiento de nuevas perspectivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje nos interpelan a una revisión permanente de las "tendencias curriculares contemporáneas", es decir el conjunto de concepciones y prácticas que orientan el diseño y desarrollo curricular para responder a las demandas del contexto (Buelvas y Mendoza, 2023).

Este proceso de actualización de los diseños implica necesariamente repensar la puesta en práctica de los documentos prescritos. Como sostiene Reid (1961-1998 en Camilloni, 2001) las modificaciones curriculares implican un cambio sociocultural profundo en tanto requieren de transformaciones en la vida institucional (propósitos de la institución, medios y recursos disponibles, estructura organizativa, entre otros), que conllevan modificaciones de asignaturas o de denominaciones, además de nuevas concepciones que configuran el desarrollo curricular.

Finalidades Formativas de la carrera y Perfil del Egresado

Frente a las "tendencias curriculares contemporáneas" se presentan nuevos desafíos para la formación docente inicial. Los nuevos DCJ apuntan a responder a estas demandas por lo que conocer y analizar los fines que se persiguen en la propuesta curricular, así como el perfil del egresado, se transforman en una necesidad imperante en el quehacer didáctico del docente, pues sus propuestas de enseñanza deberán configurarse en función de las mismas.

Organización Curricular

Leslabay (2023) plantea que el predominio disciplinar en la formación docente inicial genera algunas tensiones necesarias a considerar. Por un lado, trae aparejada la distancia de las necesidades de los sujetos y los requerimientos de los niveles y modalidades para los que se forma. Por el otro, el escaso tratamiento pedagógico-didáctico deja de lado el contexto heterogéneo en el que acontece la enseñanza. Finalmente, la evaluación termina orientándose hacia la experticia en una disciplina y no hacia el tratamiento pedagógico de la misma. Este conjunto de problemáticas puede profundizar la desarticulación dentro de cada Campo, como así también entre los Campos de la formación docente inicial.

Frente a ello, el nuevo DCJ recupera la centralidad de la enseñanza y la articulación entre Campos. Esto implica reconocer las particularidades de cada uno, las interrelaciones posibles y las contribuciones en el desarrollo de estrategias de integración del conocimiento. Para que las prácticas pedagógicas asuman este sentido expuesto es indispensable detectar vacancias y reiteraciones, revisar la propuesta curricular y facilitar la trayectoria formativa. En ello, cumplen un lugar importante los distintos formatos pedagógicos propuestos en el DCJ, siendo la oportunidad para avanzar en la articulación e integración de contenidos.

3. El desarrollo curricular institucional y sus desafíos

En la puesta práctica de los DCJ el proceso de desarrollo curricular se transforma en un aspecto esencial para las innovaciones y cambios que se busca desarrollar en la formación inicial. En este sentido, Camilloni (2001) advierte sobre la existencia de diferentes respuestas de los actores institucionales ante este proceso. Por ello es preciso considerar cómo se van a negociar, cómo se van a administrar las diferentes visiones, concepciones y perspectivas sobre el curriculum. Es necesario entonces centrar la mirada no solo en los documentos prescriptos, sino también en el qué y el cómo realmente se enseña en cada institución. En este proceso de implementación se reconoce la complejidad del cambio curricular, es decir la distancia entre el deber ser y lo que efectivamente sucede, o como sostiene Stenhouse (1984), entre el currículum como intención y el currículum como realidad.

Acompañar el desarrollo curricular institucional implica entonces analizar algunos aspectos centrales de lo realizado y lo que se desea hacer. Detrás de esta afirmación existe un supuesto: siempre hay en la institución un curriculum real que se puede expresar a través de un conjunto de proyectos curriculares específicos en curso y una variedad de formatos de enseñanza. El problema es

que en ese currículum real se pueden observar, muchas veces, prácticas desarticuladas, ya sea entre el discurso y lo que efectivamente se realiza, entre los proyectos establecidos por los distintos Campos, entre el proyecto de gobierno y el proyecto de los docentes, o entre lo que se establece como lineamientos (formales o informales) desde otras instituciones con las que se articula.

En el marco de la revisión del desarrollo curricular institucional, la tarea consiste en volver a pensar cómo se forma, con qué estrategias de enseñanza, para qué futuro docente, con qué capacidades y cómo se evalúan todos estos aspectos. Las instituciones de nivel superior tienen tradiciones que es necesario repensar: modelos profesionales muy centrados en lo académico, desarticulación y segmentación en el funcionamiento de los Campos (Leslabay, 2023). Desde este punto de vista, revisar o redefinir el proyecto curricular institucional es una tarea compleja, que requiere de un proceso sistemático y planificado que involucra a los distintos actores según sus grados de responsabilidad.

A continuación, se mencionan algunas preguntas que pueden orientar la tarea en este proceso:



¿Qué docente se intenta formar desde la institución? ¿Qué capacidades docentes se espera promover? ¿Qué se aporta desde cada unidad curricular para la concreción de esos objetivos? ¿Qué concepción/es de estudiante y de docente de la formación superior se sostienen? ¿Qué capacidades se aspira formar? ¿Cuáles son los contenidos y experiencias de aprendizaje que se espera desplegar para su logro? ¿Cómo es la articulación entre Campos y espacios curriculares? ¿Qué nudos críticos presenta esa articulación? ¿Cómo se puede mejorar?

Referencias

Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. Secretaria de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

de Alba, A. (1998). C*urriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

Gvirtz, S. y **Palamidessi,** M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza.* Aique.

Leslabay, L.; **Bergel,** D.; **Fondovilla,** A.; **Freisztav,** B.; **Ronconi,** V. y **Schulman,** F. (2023). Área Desarrollo Curricular – INFoD.

Pérez Buelvas, H. y **Severiche Mendoza,** C. (2022). Tendencias curriculares para afrontar los cambios de la sociedad actual. *Revista Acción y Reflexión Educativa*. http://portal.amelica.org/ameli/journal/226/2263743016/html/

Rodríguez Trujillo, N. (2004). Criterios para el Análisis del Diseño Curricular. En Castañeda, S. (Comp.) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* Edit. El Manual Moderno.

Stenhouse, L. (1983). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Morata.

Sugerencias de lectura

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de Currículum formación del Profesorado.* http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf

Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.

Picco, S. y **Orienti,** N. (2017). Didáctica y currículum: *Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza.* EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf

Sacristán, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Morata.

Terigi, F. (1999). *Currículo. Itinerarios para aprehender un territorio.* Santillana.

Taller de Oralidad, Lectura y Escritura

Karen Baumkratz, Emma Klammer y Lorena Rodríguez

El Taller de Oralidad, Lectura y Escritura (TOLE) se inscribe en el primer año y asume los principales desafíos relacionados a la lectoescritura académica que traen consigo las trayectorias reales de los y las estudiantes que ingresan a la Educación Superior. En este sentido, es necesario que exploremos las mejores herramientas para acompañar los procesos de lectura, comprensión y producción de distintos tipos de textos (orales y escritos) y géneros académicos adecuados al nivel.

La enseñanza en clave disruptiva

Estas nuevas actualizaciones surgen de la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales en los Institutos de Formación Docente (ISFD) para responder de manera efectiva a los desafíos del siglo XXI. En este marco, la educación disruptiva se presenta como un enfoque innovador que contrasta con los paradigmas convencionales, integrando nuevas tecnologías, metodologías activas y formas de interacción más participativas.

Desde esta perspectiva, la oralidad, la lectura y la escritura académica son competencias esenciales para el desarrollo profesional de los futuros docentes. Sin embargo, el contexto actual exige que estas habilidades se adquieran de manera más dinámica, incorporando herramientas digitales y fomentando el pensamiento crítico. A partir de estos ejes, se busca acompañar a los docentes con estrategias que les permitan resignificar la enseñanza y promover una participación más activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Es fundamental generar respuestas a los interrogantes, planteos y dilemas que surgen en la transición entre los contenidos tradicionales y aquellos que buscan incorporarse en esta nueva propuesta. Para ello, se busca habilitar espacios de debate, reflexión e intercambio para explorar nuevas formas de enseñar y aprender con una mirada inclusiva y creativa hacia la educación.

En este contexto, el proceso de escritura académica en los ISFD adquiere un rol central. Nos interpela a repensar los múltiples códigos que emergen en los procesos de transformación educativa, entre los cuales la escritura cumple una función protagónica. A través de este enfoque, se invita a los docentes a resignificar, entretejer y problematizar los aspectos polisémicos y multifacéticos de la escritura, mediada, donde lo hipertextual y tecnológico están imbricados con lo pedagógico. De este modo, se busca que se apropien de estos nuevos lenguajes y los apliquen en sus prácticas cotidianas, para generar nuevas formas de comunicación y de construcción del conocimiento.

-**Transformación de las prácticas educativas**: en lugar de adherirse a métodos tradicionales de enseñanza y evaluación, la educación disruptiva integra herramientas como la realidad aumentada, inteligencia artificial, y plataformas colaborativas digitales. Esto impulsa nuevas formas de producción textual donde el proceso de escritura es más interactivo y dinámico, permitiendo la integración de medios como video, imagen y sonido, generando experiencias de aprendizaje multimodales.

-**Creatividad y escritura académica**: la escritura académica ya no se reduce a seguir una estructura rígida, sino que permite a los estudiantes explorar su creatividad al producir textos que no solo transmiten conocimientos, sino que también aportan nuevas perspectivas. Esto puede incluir proyectos de escritura basados en la creación de blogs, podcasts o presentaciones multimedia, donde los estudiantes combinan habilidades digitales con el pensamiento crítico y reflexivo.

-**Colaboración y co-construcción del conocimiento**: las plataformas digitales facilitan la escritura colaborativa, donde los estudiantes pueden trabajar en equipo para producir un texto. Este proceso fomenta el aprendizaje colaborativo, en el que se comparte la responsabilidad del desarrollo del contenido, permitiendo a los estudiantes retroalimentarse y mejorar sus producciones de manera conjunta.

-**Multimodalidad en la escritura**: la educación disruptiva promueve una escritura que no está limitada a lo textual, sino que combina múltiples formas de comunicación. Esto responde a la naturaleza de los estudiantes del siglo XXI, que están habituados a consumir y producir información a través de diferentes medios digitales.

-**Pensamiento crítico y resolución de problemas**: en un contexto disruptivo, los estudiantes son desafiados a usar la escritura como herramienta para resolver problemas y proponer soluciones innovadoras a situaciones del mundo real. A través de la escritura académica, pueden reflexionar críticamente sobre las problemáticas educativas, sociales o tecnológicas que enfrentan.

-**Autonomía y responsabilidad en el aprendizaje**: la educación disruptiva fomenta la autonomía en los estudiantes, quienes son motivados a ser más responsables de su propio proceso de escritura. Esto implica un mayor grado de autoevaluación y autorreflexión, lo que también contribuye a mejorar sus competencias de escritura a lo largo del tiempo.

Al respecto Carlino (2005) sostiene que



> "Leer y escribir, esas dos caras de la misma moneda, son herramientas imprescindibles en la formación universitaria. Y, sin embargo, poco se reflexiona sobre sus dificultades y su potencial, pues parecería que su aprendizaje es responsabilidad de inferiores niveles de educación". (p. 18)

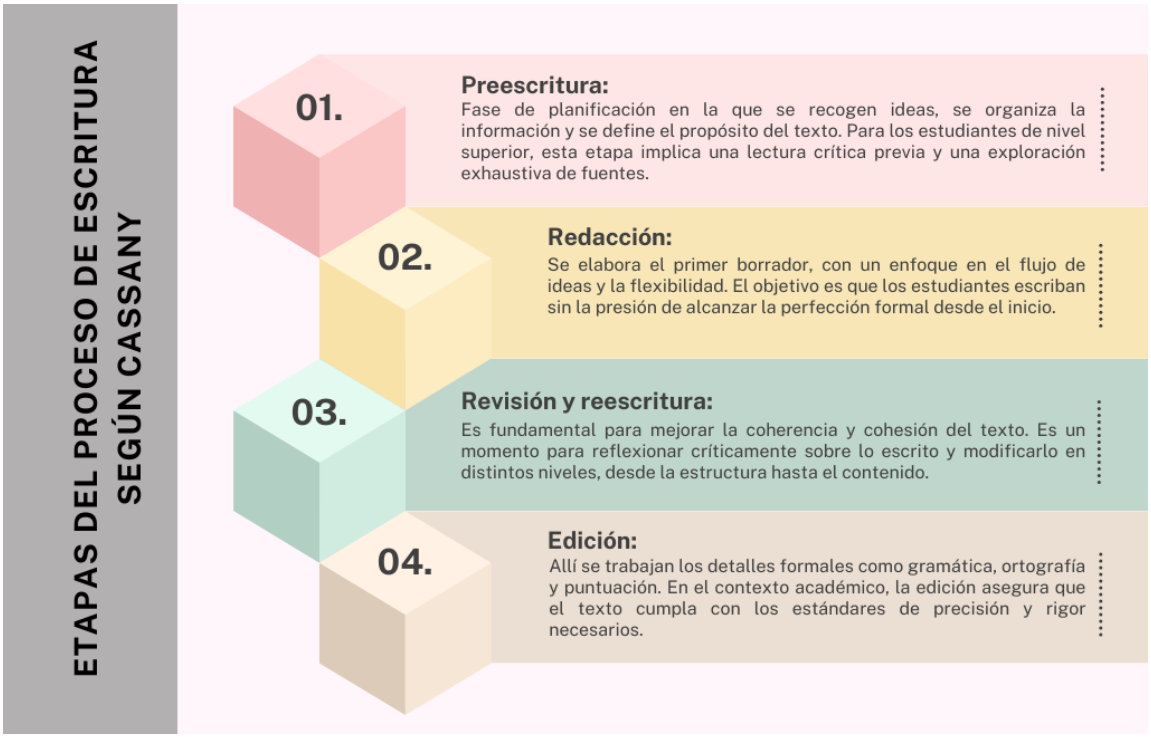


Pensemos juntos:

¿En nuestros institutos podemos garantizar que las competencias comunicativas vinculadas a la escritura se desarrollen sistemáticamente? ¿Cuáles son las propuestas de alfabetización académica en los distintos espacios curriculares? ¿Existe un acuerdo institucional acerca de los géneros y formatos académicos que se solicitará a los estudiantes a lo largo de la trayectoria académica? ¿Le corresponde solo al docente de Lengua acompañar y corregir lo inherente a las prácticas de escritura académica?

Procesos de escritura en el Nivel Superior

En cuanto a la escritura académica, el enfoque de Cassany (2012) es clave para entender los desafíos y oportunidades de enseñar a escribir en el nivel superior. Según el autor, la escritura no debe considerarse como un producto estático ni como una mera aplicación de reglas gramaticales, sino como un proceso complejo que requiere reflexión, planificación, redacción, revisión y edición. Este enfoque se centra en una visión más flexible y crítica del acto de escribir, destacando que los estudiantes deben aprender a escribir no solo para cumplir con estándares académicos, sino para desarrollar su capacidad de pensar, analizar y comunicar de manera efectiva.



TOLE se orienta a integrar la perspectiva disruptiva en las prácticas de enseñanza, promoviendo una **educación inclusiva, crítica y creativa** que prepare a los estudiantes para los retos del entorno académico contemporáneo.

Prácticas de lectura en el ámbito académico

Leer, escribir, hablar, son prácticas sociales del lenguaje que ejercemos en interacción con otros -presentes o a distancia- al participar de la cultura escrita. Sin embargo, leer en el contexto de los estudios superiores, acarrea consigo algunos desafíos concretos relacionados no solo con la falta del hábito de lectura, sino también con los procesos de interpretación de los textos leídos.



En este contexto, surgen algunos interrogantes:

¿Por qué no comprenden lo que leen? ¿Por qué leen de manera superficial las consignas y los textos propuestos? ¿Cuál es el motivo por el que no participan activamente de la clase?

En este sentido, cabe preguntarnos, en qué medida nuestras propuestas pedagógicas se constituyen como herramientas que permiten abordar los procesos o etapas que el estudiante debe conocer y dominar para desarrollar y potenciar sus competencias para la lectura y la escritura en este contexto. Desde una perspectiva sociocultural, entendemos que la lectura debe realizarse en etapas sucesivas o momentos diferentes. Un proceso recurrente y cíclico, y que, como tal, debe interrumpirse y volver a retomarse cuantas veces sea necesario.

En el siguiente audiovisual: "Las prácticas de lectura II. Los propósitos de lectura", se presenta un abordaje acerca de las prácticas de lectura para colaborar con la formación de lectores competentes y autónomos.

En este marco, Andruskevicz (2018) sostiene que es importante que el estudiante reflexione periódicamente acerca de cómo lee, ya que seguramente lo ayudará a mejorar y potenciar sus competencias para la comprensión lectora. En este sentido, propone el siguiente comparativo en el cual se despliegan las distintas etapas de lectura con las actividades que se realizan en cada una de ellas:

ETAPAS DE LECTURA

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS, ACTIVIDADES O TAREAS
PRE-LECTURA O LECTURA OBLIGATORIA	• Elementos paratextuales (portada, títulos, subtítulos, índices, bibliografía, datos de edición, imágenes, mapas, gráficos, otros elementos icónicos, etc.); • globalizadora, rápida, cruzada, salteada, vertical, etc; • contextualizadora y anticidpadora (para formulación de conjeturas o hipótesis de lectura, relaciones con conocimientos previos y con objetivos de estudio); • en clase y/o extraclase; • dirigida o sugerida con apoyos y guías; • individual y/o grupal.
LECTURA	• Lectura detenida, analítica, por secciones o partes (con sentido completo); • trabajo de análisis y síntesis (lectura y relectura); • elaboración de formatos de síntesis (esquemas, mapas o redes conceptuales, sinopsis, resúmenes, etc.); • utilización de técnicas de fichaje; • verificación y/o ajuste de conjeturas iniciales (hipótesis de lectura); • conviene realizarla en forma individual, independiente y extraclase.
POST-LECTURA	• Interacción con docentes y/o especialistas en el tema o la actividad; • interpretación y análisis crítico (desde posturas teóricas); • intercambios en grupos completos (en el aula o en grupos de estudio); • elaboración de informes de estudio.

Alarcón (2019) aporta algunas conceptualizaciones acerca de los procesos de lectura y orienta operacionalizaciones para planificar clases de lectura que colaboren con la comprensión de los estudiantes a partir de las prácticas de un docente lector. Sostiene además que, cada uno de los docentes enseña sus contenidos a la vez que colabora en la formación de lectores.

La escritura en la esfera académica

¿Qué es escribir?

Escribir es una práctica social y como práctica social no existe una sola. Es decir, va a depender del contexto, el destinatario, el tema, el estilo y la estructura que tiene cada texto. En este sentido, la escritura será formal e informal, objetiva o subjetiva, creativa o académica. Cassany (1995) advierte que "Hay tantas maneras de escribir como escritores y escritoras. No se pueden dar recetas válidas para todos, sino que cada uno debe adaptar los patrones a sus propias medidas. Cada uno tiene que desarrollar su propia técnica de escritura" (p. 17).

La escritura constituye una forma de expresión fundamental y al mismo tiempo, una forma de organizar nuestro conocimiento sobre un tema. La comprensión de textos constituye la vía principal mediante la cual se adquieren nuevos conocimientos.

Cada ámbito o esfera de la vida humana establece sus propios modos de leer y escribir. La escritura académica por su parte, es un proceso en el que el estudiante debe realizar una serie de pasos y actividades para producir textos aceptables, es decir, que sean coherentes y adecuados a su contexto de producción. En este sentido, Carlino (2005) sostiene que el concepto de alfabetización académica "señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (p. 6).

Cassany (2011) afirma que, aunque a veces comparemos la red con una inmensa biblioteca, en la práctica se trata en realidad del encuentro con una multiplicidad de textos: como revistas, periódicos, empresas y cualquier tipo de actividad humana. Este autor brinda algunas recomendaciones que pueden ayudar a mejorar la capacidad de buscar, leer y comprender y manejar de manera crítica la información electrónica en este contexto, que en muchas oportunidades pone en tensión la honestidad académica de los estudiantes.

La oralidad

> *La palabra es irreversible, esa es su fatalidad. Lo que ya se ha dicho no puede recogerse, salvo para aumentarlo: corregir, en este caso, quiere decir, cosa rara, añadir. Cuando hablo, no puedo nunca pasar la goma, borrar, anular; lo más que puedo hacer es decir anulo, borro, rectifico, o sea, hablar más.*
>
> Roland Barthes (2002)

La oralidad, al igual que la escritura, es una herramienta fundamental de la comunicación humana. Desde nuestros primeros balbuceos hasta las conversaciones más sofisticadas, la capacidad de comunicarnos a través del lenguaje hablado es una de las características que nos distingue de los animales. "La palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado, la primera que une a los seres humanos entre sí en la sociedad" (Ong, 1987, p. 172).

En este tercer eje, proponemos pensar en un abordaje integral de la oralidad que permita formar a docentes capaces de comunicarse de manera efectiva en los distintos ámbitos de la vida laboral y personal. En efecto, proponemos la reflexión sobre las características propias de la oralidad, sus variedades, usos y formas; y la implementación de diferentes estrategias innovadoras para estimular esta práctica en la formación docente inicial.

Las manifestaciones comunicativas orales formales, tales como conferencias, ponencias, debates y otros formatos, no son actos espontáneos, sino el resultado de un proceso de elaboración que involucra la lectura, la escritura y la planificación estratégica, incluyendo la elaboración de guiones. Además, dominar la oralidad no sólo implica hablar en público, sino también escuchar activamente, formular preguntas, debatir y negociar significados. Estas habilidades, aunque representen un desafío, son fundamentales para el desarrollo integral de las personas y especialmente, del futuro docente.

La importancia de la oralidad en la formación docente

La clase es un escenario donde se construye el conocimiento. ¿Qué sería de este escenario sin la palabra hablada como herramienta principal? La oralidad, lejos de ser una simple habilidad, constituye el pilar fundamental de la interacción humana y, por ende, de la enseñanza. Su relevancia en la formación docente refiere al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades comunicativas verbales de los futuros maestros. No se trata solo de hablar, sino de hacerlo de manera efectiva, clara y persuasiva para transmitir conocimientos, generar interacciones significativas con los estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo.

La mayor parte de la interacción en el aula se basa en la comunicación oral. Los docentes deben ser capaces de explicar conceptos complejos de manera comprensiva para sus estudiantes. En efecto, un docente que domina la oralidad puede estimular el diálogo, las preguntas y las discusiones en clase, creando un ambiente donde los estudiantes se sientan motivados a expresar sus ideas. Creemos que una comunicación efectiva es fundamental para construir relaciones positivas con los estudiantes, los colegas y las familias. En palabras de Lomas (1994 en Avendaño y Miretti, 2013):



> La educación lingüística debe contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas de los aprendices de forma que les sea posible avanzar, con el apoyo pedagógico del profesorado, hacia una desalienación expresiva que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes orales que tienen lugar en ese complejo mercado de intercambios que es la comunicación humana y adoptar actitudes críticas ante los usos y formas que denoten discriminación o manipulación entre las personas. Hablar en clase: por paradójico que parezca. He ahí el reto innovador que nos aguarda. (p. 40)

¿Qué estrategias utilizar para desarrollar la oralidad en los futuros docentes?

Es en la formación docente inicial, a través de actividades como exposiciones, debates, presentaciones en grupo y simulaciones de clases, como los estudiantes potencian habilidades comunicativas. Además de estas prácticas convencionales, podemos proponer estrategias que propicien una educación disruptiva, y, por ende, una formación docente capaz de responder a los desafíos que se nos presentan en la era digital. A continuación, brindamos algunas estrategias o técnicas para trabajar la oralidad en el aula:

- **Presentaciones de Pecha Kucha:** también llamado "Presentación 20x20". Esta estrategia es de origen japonés y su nombre significa "charla casual" y fue creada para realizar exposiciones orales concisas y sencillas. La técnica consiste en utilizar 20 diapositivas o imágenes que serán proyectadas por 20 segundos, teniendo una presentación total de 6 minutos y 40 segundos. La proyección de estas imágenes irá acompañada por un discurso organizado en frases cortas y conceptos claves para evitar extenderse innecesariamente o resultar redundante.

- **Podcasts en clases:** como uno de los formatos digitales más recientes, grabar un podcast desafía a los estudiantes a organizar sus ideas, pensar en su audiencia y comunicarse de manera clara y efectiva. Además, permite explorar temas de manera creativa, utilizando diferentes formatos, estilos y enfoques; como así también a trabajar en equipo en la investigación, el guión y la grabación. Por otro lado, al producir también aprenden a escuchar y criticar de manera constructiva, lo cual es esencial para la mejora continua.
- **Debates:** esta estrategia propicia la investigación, el pensamiento crítico, la argumentación y la toma de postura al momento de defender las ideas propias. Asimismo, desafía al estudiante a escuchar y respetar la opinión ajena.
- **Entrevistas simuladas:** esta estrategia consiste en que los estudiantes simulan ser periodistas y se entrevistan entre sí, sobre diferentes temáticas de la actualidad. De esta manera, aprenderán a planificar sus preguntas, pondrán en práctica su oralidad y la escucha activa.

Los géneros académicos

En este cuarto eje, proponemos un abordaje sobre los distintos géneros académicos que estudiantes y docentes, producen y ponen en circulación en la esfera académica. La permanente definición, revisión y reflexión en los procesos de producciones de los distintos formatos y géneros, es crucial en este primer acercamiento a estos distintos tipos de textos y debe ofrecer al estudiante herramientas sólidas y flexibles que lo acompañarán a lo largo de su trayectoria escolar.

En este sentido es necesario también negociar respecto de los géneros y formatos académicos que se solicitará a los estudiantes en cada año y espacio curricular,

para un abordaje cohesionado e integral de todos los géneros académicos. De esta manera, el trabajo debe ser progresivo a lo largo de la formación superior.

Conocer cómo se organizan habitualmente estos textos, cómo se incluye la voz del que presenta o escribe, y las demás voces que decide incluir, qué formatos o secuencias discursivas se prefieren en la redacción, facilitará tanto las actividades de comprensión y lectura como las de escritura.

Los textos producidos en el contexto académico corresponden a un género específico ya que resuelven u ocurren en la misma situación comunicativa, comparten características formales y de contenido consensuadas socialmente. El objetivo general es compartir información científica–técnica por lo que la escritura demanda claridad, precisión léxica y objetividad enunciativa.

Referencias

Andruskevicz, C. (2018). *Prácticas clave para la lectoescritura académica.* EdUNaM.

Atorresi, A. (2005). Taller de escritura I. Los textos académicos. Posgrado en Constructivismo y Educación, FLACSO-Argentina y UAM.

Avendaño, F. C. **y Miretti,** M. L. (2013). *El desarrollo de la lengua oral en el aula: estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. Homo Sapiens Ediciones.

Avendaño, F. y **Perrone,** A. (2012). *El aula, un espacio para aprender a decir y a escuchar: Estrategias y recursos*. Homo Sapiens Ediciones.

Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Barthes, R. (2002). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura.* Paidós Comunicaciones.

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura Económica.

Casamiglia, B. y **Tusón,** V. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Editorial Ariel.

Flower, L. y **Hayes,** J. (1981). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura.* Asociación Internacional de Lectura.

López-Andrada, C. (2016). Discursos en torno a la alfabetización digital y académica: hacia un modelo integrador. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. 12 (7).

Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.

Martín, S. (2020). ¿Qué es plagio? *Methodo [revista]*. Universidad Católica de Córdoba.

Pipkin, M. y **Reynoso,** M. (2010). *Prácticas de lectura y escritura académicas.* Comunicarte.

Sabino, C. (1993). *Cómo hacer una tesis.* Tauro.

Unesco (2023). *Qué debe saber sobre la alfabetización.* Universidad de Valencia: "Tipos de plagio" en Plagio en trabajos académicos: diagnóstico y prevención. https://www.unesco.org/es/literacy/need-know

Taller Educación con Perspectiva de Discapacidad

Romina Cristaldo, Silvia Moschner y Lucas Slobozien

> *"Si, me vuelven a decir, que hay que volver a mirar bien. Tal vez no donde creíamos, quizá no dónde pensábamos".*
>
> (Skliar, 2015)

Este Módulo, busca tensionar los discursos hegemónicos sobre la discapacidad que habitan y conviven en las instituciones educativas, apuntando al desarrollo de una perspectiva crítica y reflexiva respecto a las normativas que orientan y sustentan las prácticas habituales. En este sentido, es necesario reconocer la estrecha relación entre los procesos educativos y las formas de concebir, comprender y definir la discapacidad.

El recorrido está organizado en tres partes que, a modo de postas, invitan a detenerse para pensar en la temática que nos convoca, recuperando conceptos e ideas relevantes, pero también diferentes voces y miradas que esperamos les permitan, más allá de encontrar respuestas, volver a cuestionar-se y preguntar-se sobre las propias concepciones en torno a la discapacidad. En el siguiente gráfico, les presentamos el itinerario propuesto:



La discapacidad como producción social

1. Discapacidad, una producción social

La discapacidad es "...una producción social, histórica, moderna y colonial, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad" (Yarza de los Ríos et al, 2020, p. 22). Concretamente, nos referimos a los dispositivos a través de los cuales se construye la discapacidad como categoría subjetivante e identitaria.

En este contexto, resulta insoslayable la revisión de los sentidos que habitualmente adjudicamos a la discapacidad, haciendo foco en lo que conocemos como *ideología de la normalidad* que "...sostiene un ideal de forma de vivir, sentir, pensar, como también un cuerpo hegemónico, en torno a normas arbitrarias, ocultando las formas de violencia que se generan" (Schewe, 2022, p. 1). Se trata de una sociedad que traza los límites que separan lo normal de lo anormal, definiendo cómo ser y estar en la sociedad.

La producción de la discapacidad estuvo históricamente ligada a los parámetros de la medicina y la psicometría. Las instituciones educativas y los docentes desde sus prácticas y representaciones han contribuido a la construcción de formas de disciplinar el cuerpo sano, diferenciándolo de lo otro, de aquel que queda fuera. Quedar fuera no implica ser expulsados, sino afuera de ciertas prácticas sociales y circuitos institucionales (Kipen y Vallejos, 2009). En palabras de Pérez de Lara (2015), se trata de "...aquellos y aquellas que nunca «son» lo que deberían ser, pues siempre están siendo para los demás aquello que uno nunca desearía ser, y bien se sabe que uno es en la medida del deseo de los demás..." (p. 12).

Kipen y Vallejos (2009) afirman que:

> Desandar ese proceso de producción supone discutir que la discapacidad esté dada en el cuerpo, que sea natural y evidente, que no pueda dejar de reconocerse a simple vista por el solo hecho de «estar ahí», porque a ese cuerpo le falta un brazo –es manco–, le falta visión –es ciego–, es un lesionado medular -no camina-, le sobra un cromosoma -tiene Síndrome de Down-. (p. 155)

A continuación, compartimos el Vídeo *"Aportes teóricos: la producción social de la discapacidad en LSA"* desde la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), en el que Kipen, docente e investigador, nos presenta algunas ideas clave para pensar la discapacidad como producción social.

En síntesis, la producción social de la discapacidad sólo puede pensarse en términos de ideología, y al respecto, es preciso profundizar en las implicancias de la ideología de la normalidad.

2. *Ideología de la normalidad: ¿concepto clave para comprender la discapacidad?*

> *"Lo cierto es que, si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas".*
>
> (Coetzee, 2002)

Entendemos a la ideología como "... un conjunto de ideas, creencias, conceptos y demás, destinado a convencernos de su «verdad», y, sin embargo, al servicio de algún interés de poder inconfeso" (Zizek, 2004, p.17). Por su parte, la ideología de la normalidad

> opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término sino dentro de él; es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora. (Rosato et al., 2009, p. 96)

Ésta alude a prácticas normalizadoras, rituales e instituciones de normalización, cuyo origen nos lleva a las instituciones educativas (escuela normal) y de salud (hospitales). Éstas son paradigmáticas en la producción de discapacidad. En este sentido, Kipen y Vallejos (2009) sostienen que:

> ...la escuela obligatoria, con su organización graduada y secuencial, que valora un único modo de aprender, una única historia, una única matemática, una única lengua, genera algunos sujetos resistentes a los aprendizajes (de contenidos y de normas de conducta) esperados. (p. 161)

Es en el contexto escolar donde aparecen las dificultades, los obstáculos y contratiempos, se hacen presentes formas de aprendizaje que no coinciden con lo esperado *"normalmente"*. De esta forma, los sujetos de aprendizaje quedan expuestos en sus *"limitaciones"* para aprender, configurando el grupo de los que quedan *"fuera de la norma"*. Surge la sospecha, la duda e inquietud expresada en un interrogante: ¿no tendrá alguna discapacidad? En palabras de Skliar (2009), nos encontramos ante una "...alteridad cuyo cuerpo, inteligencia, lenguaje, aprendizaje, comportamiento, atención, presencia y existencia, invalida o, al menos, pone en tela de juicio cualquier idea de lo normal, de la normalidad" (p. 13).



Una maestra dice:

"...con los años de docencia, pero también con los años de vida y de haber criado hijos y de haber estado en contacto con chicos, uno va viendo determinadas disfunciones en algunos chicos, en otros ves que son cosas normales, comunes, ya sea porque son muy vagos, porque le faltan muchos límites en la casa o porque en la casa no se los mira mucho, pero hay como «cosas» que uno va viendo en los chicos... después los médicos dicen que son patologías o discapacidades". (Kipen y Vallejos, 2009, p.162)



Y otra agrega:

"Efectivamente hay una anticipación. Uno manda a testar cuando está convencido de que ese chico va a tener una respuesta a lo que uno ya está hipotetizando. Muchas veces los maestros diagnosticamos que a este chico «no le da» y a lo mejor cometemos grandes errores por no haber pedido ayuda a quienes realmente pueden (diagnosticar)... es decir, lo censuramos socialmente, lo declaramos discapacitado sin antes haber abordado las cosas como tienen que ser. Los maestros somos muy diagnosticadores". (Kipen y Vallejos, 2009, p. 162)

Las expresiones de las docentes dan cuenta de la posición ideológica desde las cuales no sólo se preguntan, sino que también y esencialmente, toman decisiones y accionan. También, nos hablan de la presencia arraigada del paradigma homogeneizador. La escuela y los docentes esperan que los grupos sean homogéneos. Por lo tanto, las diferencias se traducen en "deficiencias". La diversidad se convierte en "patología" (Lus,1995).

¿**Q**ué ocurre entonces en el aula? Lo Otro, los otros, se constituyen así en expresión de lo extraño, lo no deseable, lo abyecto, lo anormal, y en esa operación ideológica fundante se construye la diferencia como condición/adjetivo de

algunos. Así, lo distinto (ahora anormal) (al uno, a mí, al nosotros) se torna rápidamente sinónimo de lo no deseable, montado sobre una suerte de repertorio de singularidades naturalizadas como inherentes a ciertas experiencias vitales disruptivas (Yarza de los Ríos et al, 2020).

A partir de las expresiones anteriormente compartidas, las/os invitamos a reflexionar:



¿Qué lugar ocupa la ideología de la normalidad en las expresiones de cada docente? Desde mi quehacer como formador, ¿Qué postura decido adoptar? ¿Qué prácticas las sustentan?

La igualdad en la escuela se constituye en la verdad, en su propósito. Sin embargo, cuando maestras y maestros se enfrentan con contextos socio-culturales y económicos más que vulnerables, el propósito se diluye y debilita, buscando respuestas o quizás *derivando* y *clasificando* desde la lógica médico-psicológica (Muel, 1991).

3. *Modelo Social de la Discapacidad*

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley N° 26378 sancionada en mayo de 2008, en su Art. 1, establece que:



"...las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

Es indiscutible que esta conceptualización nos acerca a otro paradigma que intenta superar el modelo biomédico rehabilitador. Al respecto, es importante

tener presente que, en los inicios de los años 70 emerge en la sociedad anglosajona, un campo disciplinar de estudios críticos sobre la discapacidad (Disability Studies), desde los cuales proponen el *modelo social* como clave analítica alternativa a visiones biologicistas e individualistas (Oliver, 1998). Desde esta mirada, la deficiencia en sí misma no genera discapacidad, por el contrario, la misma se origina cuando el contexto social, enarbolando los parámetros del cuerpo capaz o normal como enseña, oprime, excluye, subestima y menosprecia a las personas con deficiencias (Yarza de los Ríos et al, 2020). Las causas o motivos de esta opresión se encuentran en la división social del trabajo capitalista, estructura que define y valora los cuerpos según respondan o no a los criterios de utilidad, productividad y normalidad.

Es innegable un sustancial y significativo avance pues las personas con discapacidad ya no son consideradas responsables de las situaciones de exclusión. Al contrario, éstas son consecuencia directa de las barreras que la sociedad construye, obstaculizando el despliegue pleno de sus posibilidades. Sin embargo, Kipen y Vallejos (2009) afirman que desde el Modelo Social "...cuestionan las relaciones sociales y las consecuencias que estas originan a los sujetos que tienen algunas características que se conceptualizan como déficit, pero dejan incuestionada esa valoración de «atributos deficitarios»" (p. 173).

Desde la perspectiva latinoamericana de estudios críticos en discapacidad es imprescindible analizar y reflexionar acerca de los lentes con los cuales el Norte Global impuso las perspectivas propias de su sociedad. En América Latina los estudios académicos críticos dan cuenta de que es momento de dar el salto, y superar aquella visión. Más allá de que son innegables los puntos de encuentro con la corriente anglosajona, actualmente se podría pensar en un modo de dar cuenta de la producción de discapacidad desde la mirada poscolonial y del Sur Global (Yarza de los Ríos et al, 2020).

En este sentido, la propuesta es problematizar y desnaturalizar la deficiencia, el déficit y el cuerpo deficitario. Rosato (2009) afirma de manera contundente que hablamos "...de un déficit construido (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo «normal», del cuerpo Uno (único)" (p. 51). De esta manera, asistimos a una clasificación y producción de sujetos que se erigen en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad, suscitando situaciones de exclusión, pero también de inclusión excluyente. Por lo tanto, "...es el otro (cualquier otro) quien debe ajustarse a la mirada del lenguaje; es el otro quien debe asimilarse a ella; es el otro quien siempre está en cuestión, esto es, cuestionado en su misma intimidad, en su propia humanidad" (Skliar, 2009, p.14).

La ideología de la normalidad, desde su lógica binaria normal-anormal, capacitado-discapacitado, nos impulsa a pensar en el discapacitado como "...aquel al que le falta algo en su naturaleza corporal o funcional, no tiene lo que hay que tener: no tiene ni el cuerpo, ni la inteligencia, ni los sentidos necesarios para ser normal" (Kipen y Vallejos, 2009, p.173). La falta es atribuida a su naturaleza, por lo tanto, es eximido de responsabilidad ante las normas, sin embargo, al mismo tiempo se le imponen múltiples y diversas prácticas, sometiéndolo a intervenciones que intentan alcanzar la "normalización" y/o "rehabilitación" plena. De esta forma, desde el paradigma de la normalidad, se busca corregir, enmendar, reparar y subsanar (¿curar?) todo aquello que lo aleja de lo "normal". En este singular accionar, la ideología de la normalidad oculta "...la radical diferencia como constitutiva de lo humano, las relaciones de desigualdad entre quienes adquirieron el poder de imponer ciertas normas y quienes son prescriptos/proscriptos por las mismas..." (Kipen y Vallejos, 2009, p. 174).

Es insoslayable la necesidad de impulsar acciones que apunten a transformar las sociedades opresoras. Por un lado, haciendo visibles los procesos de

discapacitación sobre un cuerpo Otro a partir de los estudios académicos críticos. Y por otro, afianzando los espacios e instancias de lucha por los derechos para alcanzar la inclusión plena y efectiva.

4. Capacitismo, contracapacitismo y discapacidad

El capacitismo es definido como una forma de violencia específica hacia las personas con discapacidad. Ésta se ejerce en la clasificación y jerarquización de los cuerpos según los indicadores, variables y parámetros de corponormatividad dominante y hegemónica (Mello, 2014).

En el contexto escolar como en otros espacios, se ponen en juego relaciones de poder, violencias y situaciones de dominación, "...las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que se instituyen parecen no permitir fracasos, destiempos, fragilidades" (Mazzino et al, 2021, p.102). En este sentido, Vite (2020) expresa "...ubico en mi cotidiano actuales estructuras en el ámbito educativo que tienen un requisito capacitista y ocularcéntrico que no cumplo" (p. 20).

A continuación, las/os invitamos a escuchar a Diana Vite Hernández, investigadora que nos propone pensar en la necesidad de reivindicar la fragilidad como forma de resistencia contracapacitista.

> "...desde mi contracapacitismo puedo decir que soy frágil, quebradiza, incompleta, agrietada… asumo todo eso, pero lo que no quiero es que las consecuencias de estar rota y en añicos provengan de las estructuras autosuficientes" (Vite Hernández, 2020, en Mazzino et al, 2021, p. 25).

En el contexto escolar, es habitual la distinción entre lo normal y lo anormal. Las formas binarias de sentipensar el mundo están muy presentes. Las situaciones de exclusión están a la orden del día, casi no tienen límites pues se han creado múltiples y diversas formas de «anormalidad» que "...van desde «trastornos de

atención» hasta «retraso mental leve» por nombrar algunos- que no son más que formas de patologizar, cada vez más serviles al mercado" (Mazzino et al, 2021, p. 99).

Uno de los argumentos en los que se sustenta la producción de estas diferencias, de esta clasificación y jerarquización se encuentra en la "incompletitud".

> "El cambio de argumento, si es que lo hay, quizá se encuentre en el pensarnos como incompletud, en percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos, en que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario" (Skliar, 2010 en Mazzino et al, 2021, p. 100).

Desde la perspectiva que nos propone Vite Hernández (2022), urge la necesidad de generar relaciones de interdependencia y cuidado que permitan reinscribir en las prácticas educativas la singularización, para que todos podamos existir desde nuestras diferencias, dejando atrás las acciones que sólo etiquetan y patologizan.

Para finalizar, consideramos fundamental comprender que

> ...justamente es la fragilidad, y no su contraposición -la independencia, la autonomía, la fortaleza, la autosuficiencia-, lo que resulta inherente a la «condición humana». Sostenemos que estos modos hegemónicos de sobrevaloración de algunas formas de ser y estar, de habitar las instituciones, en detrimento de otras, podrían explicarse a la luz de lo que algunos autores han denominado capacitismo..." (Mazzino et al, 2021, p. 101).

Marco Normativo Actual

La normativa en materia educativa nos permite contar con un soporte que no solamente acompaña la tarea docente, sino la respalda.

A continuación, compartimos una presentación en la que se recuperan los aspectos más relevantes de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley N° 26378/2008.

La escuela es de todos, para todos y para cada uno. Como institución garantiza el derecho universal de educarse y recibir la cultura, es por ello que debemos garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los habitantes de nuestra comunidad.

La promoción de alfabetizaciones múltiples es un enfoque pedagógico sustentado en una propuesta filosófica, política, social y económica, desde la cual "...todos tenemos derecho a ser diferentes o a ser considerados como tales" (UNESCO), según lo ya expuesto en las leyes internacionales, nacionales y provinciales.

A continuación, se presenta un recorrido por las principales normas, a fin de tener presentes cada uno de sus lineamientos: Marco Normativo Internacional; Marco Normativo Nacional y Marco Normativo Provincial.

Te proponemos que ingreses a la Presentación Resolución CFE N° 311/16, en la que podrás encontrar los aspectos más relevantes y significativos de la normativa, fundamentales al momento de acompañar las trayectorias de los estudiantes con discapacidad.

Procesos y Prácticas Educativas

1. Educación, estrategias e intervenciones.

"El todo es igual a la suma de las partes
sólo cuando las partes se desconocen entre sí".
(Almudena Grandes, 2007)

Ingresar a la aventura pedagógica constituye un viaje en el que, la diversidad propone llevar a cabo trabajos más diversificados, donde cada alumno pueda encontrar la misma apertura a los saberes elementales. Acceso, ingreso, entrada, recepción… ¿Transformación? Los "estudiantes del aula real" son… ¿Iguales, diferentes? ¿Contrarios?

Basta remarcar entonces que la inclusión educativa no es una invitación, más bien un hecho fundamentado desde la teoría, reglado por la normativa jurisdiccional y sistematizado en una implementación estratégica del Diseño Curricular con el objeto de evitar que procuren dispositivos áulicos cuya intencionalidad no permite alojar las potencialidades de los sujetos. A propósito de ello, menciona Armstrong (2012), "En lugar de celebrar la natural diversidad inherente a los cerebros humanos, con demasiada frecuencia medicalizamos y consideramos patológicas esas diferencias ..." (p 16.) Restaría aquí preguntarse ¿Qué ocurre en el interior de las aulas cuando lo que allí acontece no se ajusta a lo esperado "normalizado"?



Continuando con el paradigma social de la discapacidad, resulta necesaria para su puesta en práctica concreta, (re)significar las representaciones que circulan en torno a la discapacidad, cuyos orígenes se asocian a una determinada concepción de sujeto que aprende; otorgando como producto de ello intervenciones pedagógicas- didácticas concretas. Janín (2004) expone:

> "No termina de copiar lo que se escribió en el pizarrón. Tiene el cuaderno lleno de incompletos." "No atiende en clases, le va mal en la escuela, tenemos miedo de que repita el grado." "Les pega a los otros chicos, en casa rompe todo, es insoportable". "Es imparable, son las doce de la noche y no se duerme; nos agota". "Siempre fue rebelde, contestador; no obedece." "Es un chico difícil; ya de bebé era imposible de calmar." "No atiende cuando se le habla, no puede quedarse quieto, se despierta de mal humor". (p. 17).

Tales narrativas interpelan nuestro quehacer docente, ahora bien… ¿Cuándo comenzaron? ¿Existe un "por/para qué "? ¿Qué subyace tras ellos? Cómo docentes y futuros docentes en formación ¿Podemos cuestionar(los) como primer paso en vías de alojar y garantizar alguna posibilidad de aprendizaje para tal sujeto de derechos utilizando para ello como soporte marco la Normativa Jurisdiccional? He aquí el abcé de las modificaciones que presentan los nuevos diseños curriculares.

Es importante cuestionar los paradigmas reduccionistas y unidireccionales que atribuyen las problemáticas a causas individuales y en su lugar avanzar con una mirada integral que abarque los múltiples aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Morin (en Stolkiner, 2005) expone que "es necesario 'ecologizar' las disciplinas; comprender el contexto de su producción" (p. 1).

¿Inclusión? ¿Estaré capacitado? ¿Se ocuparía el equipo externo si lo hubiera? Siguiendo esta línea presentada, las nuevas corrientes educativas toman el aporte

de diferentes disciplinas en pos de garantizar un enfoque inclusivo y amplio que desafíe las categorías conceptuales pre concebidas. Al respecto, Stolkiner (2005), concibe a la interdisciplina desde un paradigma pos positivista. Allí los interrogantes no son temidos; sino más bien, explorados a partir de la acción cooperativa de un grupo de profesionales de diversas índoles.

Trayendo a colación, algunas situaciones escolares expuestas por Janin (2004): "No termina de copiar lo que se escribió en el pizarrón. Tiene el cuaderno lleno de incompletos", ¿estaríamos en presencia de quizás una dislexia? Si nos referimos al copiado de números ¿por qué no discalculia? Pero… ¿solamente entran aquí en juego etiquetas diagnósticas? ¿O simplemente una docente con didácticas rígidas que borra el pizarrón muy rápido? ¿Cuál es el modo de evaluar del docente y de la Institución? ¿No estaría aquí gestándose un caldo de cultivo para que surjan en el espacio escolar diversas dificultades en el aprendizaje? ¿Algún pedagogo realizó algún estudio de campo en dicha Institución?

"Es un chico difícil, ya de bebé era insoportable de calmar", ¿cuál es la concepción simbólica que circula en la escuela de "chico difícil"? Cuando era pequeño ¿habrá algún antecedente en tal trayectoria escolar donde pudo ser incluido? ¿Se están utilizando diferentes mecanismos-protocolos institucionales para el ingreso y permanencia de todos los niños en formación?

"Les pega a los otros chicos, en casa rompe todo, es insoportable". "Es imparable, son las doce de la noche y no se duerme, nos agota", ¿cuáles son las causas por las que el infante manifiesta dicho malestar?, ¿cuáles son las dinámicas familiares intersubjetivas que lo atraviesan?

"Siempre fue contestador, no obedece", ¿cuál es el perfil de estudiante ideal propuesto en los Acuerdos de Convivencia Institucional? ¿En base a qué paradigmas se redactó? Su confección ¿fue realizada a partir de todos los representantes de la Comunidad Educativa? ¿Cómo y cuáles son las condiciones para que circule la palabra y el diálogo en la Institución? Respecto al no obedecer

¿de qué modo el docente concibe y construye su poder? Al fin y al cabo ¿a qué están -sujetos- los actores educativos?

Como se desprende de la cita, es necesario pensar a la inclusión en términos de Complejidad lo que requiere de una constante (re)visión de los relatos cuyos modelos de pensamiento base implican fenómenos que se nos presentan a partir de un dato que puede ser clasificado y ordenado por su correspondencia con una causa:

¿**N**o aprende? Entonces… ¿Cómo mido tal proceso educativo?

En reiteradas ocasiones las etiquetas se tornan invisibles y la práctica educativa incita a orientar(se) al pensamiento sindrómico. "Llamo pensamiento sindrómico a aquel a partir del cual se produce esa operación de nombrar al otro de manera de dejarlo captado en una imagen y una práctica social" (Filidoro, 2009, p. 218). En definitiva, muchos de los estudiantes que llegan a nuestras aulas ¿son niños o síndrome? Será entonces necesario que cada uno de los actores educativos aporte en pos de una inclusión verdadera. Consideramos que el primer paso para alcanzar tan anhelada meta, es desde estos espacios de reflexión. Los cuales parten del análisis sistémico y profundo, cuestionadores de nuestros más arraigados preconceptos en torno a la "temática inclusiva".

En otras palabras, trabajar en el marco de la inclusión educativa, no se reduce a confeccionar meras preguntas. Sino más bien, a partir de un equipo de profesionales de la educación intentar responder(las), a la luz de sus complementarios conocimientos que componen su propia praxis profesional en vías de alcanzar diversos objetivos pre acordados dentro de diversos encuadres de trabajo. Como bien lo expresa Stolkiner (2005), "la interdisciplinariedad es un posicionamiento, no una teoría unívoca. Ese posicionamiento obliga básicamente a reconocer la incompletud de las herramientas de cada disciplina" (p. 5).

Bienvenidos sean los interrogantes, que nos motivan a seguir aprendiendo respecto a las múltiples patologías que se presentan en el camino hacia la concreción de los anhelados aprendizajes… El desafío recién comienza. Tal vez solo se trata de…



"(...) contar con unos mapas, más de uno, para no perdernos (o sí) en los caminos del final incierto y puerto de llegada nunca descubierto" (Frigerio et al., 2017, p. 88).

Mientras el cuerpo docente busque como abcé de su práctica y teoría...



"(...) ejercer oficios a los que se confía asegurar el derecho al asilo, garantía de que, en situación de riesgo, se estará protegido si un lugar (un lazo) oficia de inviolable. Oficios del lazo...Oficios de acompañamiento...para lo perdido, los que se pierden, para andar a veces perdidos..." (Frigerio et al., 2017, p. 60).

Podemos concluir que la diversidad es entonces, un principio de vida, de relación de valor y convivencia. Ésta en el proceso educativo no sería posible sin la participación plena de la profesión docente.

Referencias

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley N° 26378/2008.

Janin, B. (2004). *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad.* Noveduc.

Kipen, E. y **Vallejos,** I. (2009). La producción de discapacidad en clave de ideología. En A. Rosato y M. A. Angelino (Coords.) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Ed. Noveduc.

Mazzino, A., **Olmos,** R. y **Schewe,** L. (2021). Educación, contracapacitismo y discapacidad: la necesidad de construir instituciones más amables. *Itinerarios educativos. La revista del INDI. (14) 98-14.* https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0010

Rosato, A. y **Angelino**, A. (2009). *Discapacidad e Ideología de la Normalidad.* Ed. Noveduc.

Skliar, C. (2015). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Miño y Dávila Editores.

Vite, D. (2020). La fragilidad como contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas 52, 11- 27.* https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a1

Yarza de los Ríos, A., **Angelino,** A., **Ferrante,** C., **Almeida,** M. y **Míguez Passada,** M. (2020). Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. En: Yarza de los Ríos, Sosa y Pérez Ramírez (Coords.) *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. CLACSO. https://www.trabajosocial.unam.mx/publicaciones/descarga/Libro_GT_Estudios_discapacidad.pdf

Sugerencias de lectura

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad.* Editorial Paidós.

Danel, P. (2019). Discapacidad y matriz colonial: el caso de las políticas de discapacidad en Argentina. En A. Yarza de los Ríos, L. Sosa y B. Pérez Ramírez (Coords.) *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina* (pp. 75-100). Colección Grupos de Trabajo.CLACSO.https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf

Frigerio, G., **Korinfeld,** D., y **Rodríguez,** C. (Coords) (2017). *Trabajar en instituciones, los oficios de lazo.* Noveduc, Ensayos y Experiencias.

Rego, M. V. (2015). *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje.* Editorial Entreideas.

Stolkiner, A. (2005). Interdisciplina y Salud Mental. IX Jornadas Nacionales de Salud Mental. I Jornadas Provinciales de Psicología Salud Mental y Mundialización: Estrategias Posibles en la Argentina de hoy. Posadas. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/stolkiner_interdisciplina_salud_mental.pdf

Vite, D. (2020). Cuestionar-nos las violencias epistémicas capacitistas. En L. Schewe y A. Yarza de los Ríos (Coords.) *Cartografías de la discapacidad. Una aproximación pluriversal* (pp. 23-37). Colección Grupos de Trabajo. CLACSO.https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Cartografias-discapacidad.pdf

La Investigación Educativa en la Formación Docente Inicial

Bárbara Ojeda y Alexis Ferreyra

La investigación educativa se encuentra establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 como una función del sistema formador. Tiene por objetivo la producción de conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Es una capacidad que garantiza, por un lado, la apropiación activa y creadora de la cultura y, por el otro, el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de autonomía y autodeterminación en relación con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social (Castellanos, 2002). Se presenta como una de las cinco capacidades fundamentales que se consideran para la construcción del docente misionero con enfoque disruptivo transversal. Contribuye a ampliar la mirada más allá de los límites de los campos formativos, las unidades curriculares y las disciplinas o áreas que estas abordan.

En el ámbito educativo en general y en la formación docente en particular, la investigación juega un papel fundamental para comprender, repensar y reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien este proceso se compone de diversos elementos no existe una secuencia fija y predeterminada para su desarrollo. Sin embargo, es útil analizar cada componente por separado para comprender mejor su funcionamiento e interrelación.

El diseño de investigación: componentes

El diseño de investigación se define como la guía central que orienta toda investigación social. Si bien no existe una única forma de escribir un diseño de investigación, la teoría metodológica establece modelos generales. De esta manera, se lo concibe como un plan dinámico. Requiere una clara delimitación del problema, la formulación de preguntas precisas y la elección de una metodología adecuada. La coherencia entre los distintos componentes del diseño es fundamental para obtener resultados válidos y confiables.

Para Borsotti (2009) un diseño de investigación se compone de:

- **Justificación de la investigación y su viabilidad:** Se detallan las razones para la realización del estudio. Pueden ser de carácter:
    - *Teórico:* ampliar, contrastar, refutar o reafirmar un modelo teórico.
    - *Metodológico:* desarrollar un modelo matemático o instrumento para futuras investigaciones.
    - *Práctico:* aplicar los resultados para solucionar problemas concretos.



Para pensar(nos):

En referencia a la delimitación de un problema y la construcción de un objeto de investigación les proponemos un espacio de reflexión: ¿Qué vamos a investigar? ¿Qué preguntas trataremos de responder? ¿Qué antecedentes existen sobre este objeto de estudio? ¿Quiénes lo investigaron y cómo? ¿Qué posicionamiento teórico asumiremos para pensarlo y analizarlo?

- **Planteamiento del problema:** allí se exponen las implicancias del tema, su relevancia (teórica, metodológica o práctica) y las justificaciones que motivan la ejecución del estudio. Se define como una situación que genera una

necesidad en el sujeto, motivándolo a buscar soluciones a través del estudio.

Para que un problema sea científico debe:

- Basarse en un conocimiento científico previo.
- Aportar al desarrollo del conocimiento científico.
- Resolverse aplicando los conceptos, categorías y leyes de la rama del saber investigado.

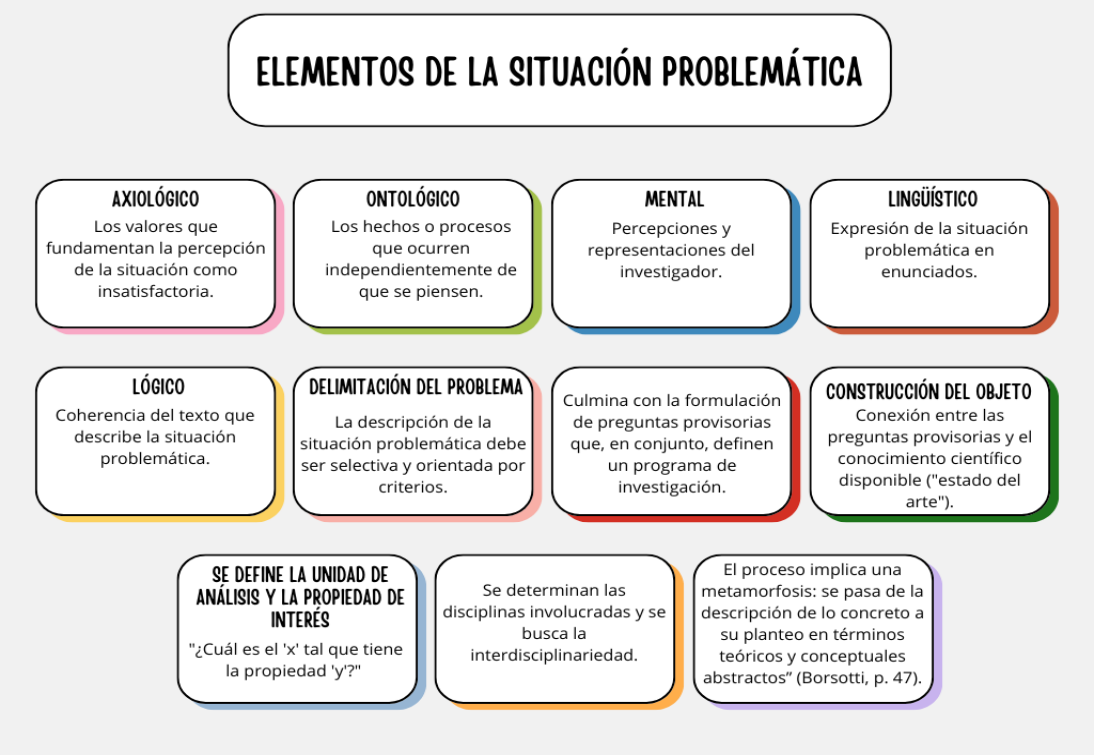
El problema científico debe responder a las siguientes cualidades:

- *Objetividad - Subjetividad:* responder a una necesidad real y operar sobre un objeto específico.
- *Totalidad - Especificidad:* ser preciso y delimitar la totalidad del objeto de estudio y las cuestiones particulares que interesan.
- *Asequibilidad empírica e insuficiencia teórica:* basarse en el trabajo empírico directo y revelar el desconocimiento teórico que se busca resolver.

El problem**a surge a** partir de la "desnaturalización de algún sector de la realidad" (Borsotti, 2009, p. 36). Requiere delimitar y estructurar el tema de estudio para convertirlo en un problema científico definido y abordable. **S**iguiendo lo propuesto por el autor es posible diferenciar tres aspectos:

- La identificación de una situación problemática, su contexto, sus antecedentes. Este componente es fundamentalmente descriptivo. En él deben describirse no sólo la situación problemática propiamente dicha, sino también el contexto en que se produce y sus antecedentes;
- La construcción del objeto, esto es, la transformación de la situación problemática en un problema de investigación o problema científico;
- La formulación de las preguntas a las que se intentará dar respuesta con el proceso de conocimiento.

Elementos de la situación problemática:



- **Preguntas de investigación**: Deberán estar bien formuladas (componente lógico) y concebidas (componente semántico). Los tipos de preguntas que propone son:
    - *Generales y desagregadas:* las preguntas generales se desglosan en preguntas desagregadas que puedan responderse directamente.
    - *Según las variables:* referidas a individuos o colectivos.
    - *Según el tipo de conocimiento:* cuantificación, descripción, comparación, relación, explicación, diagnóstico, evaluación, proyección, exploración.
- **Objetivos de investigación:** explicitan el tipo de conocimiento a producir. Deben ser específicos, alcanzables, relevantes y tener un plazo definido. Se formulan en infinitivo, utilizando verbos que indiquen el tipo de conocimiento: describir, comparar, determinar la relación, explicar la

incidencia, diagnosticar, evaluar, proyectar, explorar. Sirven de ayuda tener presente las siguientes preguntas:

- ¿Qué se pretende?
- ¿Dónde o con qué alcance?
- ¿Cómo se quiere alcanzar?
- ¿Para qué?

- **Hipótesis:** son respuestas conjeturales a las preguntas de investigación. Deben ser coherentes con el marco teórico y el tipo de pregunta.
- **Marco teórico:** define el objeto de investigación, los supuestos y la posición del autor respecto al problema (Dávila, 1994). Justifica el problema, evita caminos errados, ayuda a formular hipótesis y a descubrir nuevos problemas. Se elabora mediante la revisión de literatura y la sistematización de teorías existentes.

Borsotti (2009) presenta algunas indicaciones para la construcción del marco teórico:

- *Determinar las disciplinas involucradas:* las situaciones problemáticas suelen ser complejas y requerir el aporte de diversas disciplinas. Menciona la multidisciplina y la interdisciplina como posibles enfoques.
- *Consultar bibliografía y expertos:* la búsqueda de conocimiento científico disponible en las disciplinas relevantes implica consultar bibliografía especializada y conversar con expertos en el tema.
- *Trabajar la bibliografía:* la bibliografía teórica se analiza para identificar supuestos axiológicos y conceptuales, mientras que la bibliografía empírica se examina para comprender su vinculación con las teorías, los conceptos, las dimensiones y las técnicas utilizadas.
- *Fichar la bibliografía:* se recomienda crear fichas con información clave de cada fuente consultada.

- *Organizar las proposiciones:* se deben organizar las proposiciones extraídas de la bibliografía según su nivel de generalidad, lo que permite una mayor claridad conceptual.

Cabe subrayar que su construcción no es una tarea simple y supone un proceso dinámico que continúa a lo largo de la investigación.

- **Metodología:** refiere al conjunto de métodos y técnicas a utilizar para llevar a cabo la investigación. Debe ser coherente con el tipo de pregunta, los objetivos y la naturaleza del objeto de estudio.

Matriz de congruencia, su relevancia en el proceso de investigación

Rendón (2001) destaca la importancia de la matriz de congruencia como una herramienta valiosa en el proceso de investigación social, particularmente para aquellos que se inician en este campo. Esta facilita la organización de las diferentes etapas del proceso, permitiendo una visión clara y concisa del estudio en su totalidad. Esta herramienta ayuda a reducir el tiempo y esfuerzo dedicado, evita la recopilación de datos irrelevantes y asegura una secuencia lógica en el desarrollo del estudio.

A través de su formato visual, permite apreciar de forma clara y concisa la articulación entre los diferentes componentes del estudio, facilitando la identificación de posibles incongruencias o vacíos en el diseño. En el ámbito académico donde se exige precisión y rigor en la elaboración de proyectos de investigación, la matriz de congruencia se presenta como un instrumento útil para asegurar la solidez y la viabilidad de la propuesta.

¿Qué es la investigación-acción?

La investigación-acción es un enfoque metodológico que combina la teoría con la práctica, la reflexión con la acción. Es un proceso cíclico en el que los investigadores (a menudo, los propios actores involucrados en una situación) estudian sus propias prácticas para mejorarlas.

Los pilares de la investigación-acción según Carr y Kemmis (1998):

- **Reflexión crítica:** se trata de analizar de manera profunda y objetiva las propias prácticas, identificando fortalezas y debilidades.
- **Acción transformadora:** una vez identificadas las áreas a mejorar, se diseñan e implementan estrategias para generar cambios positivos.
- **Participación:** todos los involucrados en la situación de estudio participan activamente en todas las fases del proceso.
- **Ciclo continuo:** es un proceso cíclico que inicia con una planificación, se pasa a la acción, luego a la observación y, finalmente, a una nueva reflexión que dará lugar a nuevas acciones.

¿Por qué es importante la investigación-acción?

- **Empoderamiento:** permite a los individuos y grupos tomar el control de sus propias situaciones y generar cambios significativos.
- **Aprendizaje:** fomenta un aprendizaje continuo y profundo, tanto a nivel individual como colectivo.
- **Mejora de la práctica:** contribuye a mejorar la calidad de las prácticas en diversos ámbitos (educación, organizaciones, comunidades).
- **Democratización del conocimiento:** promueve la construcción de conocimiento de manera colaborativa y participativa.

La investigación-acción según Carr y Kemmis (1998) es una herramienta para generar cambios positivos y significativos en diversos contextos. Al combinar la teoría con la práctica, la reflexión con la acción, y al promover la participación de todos los involucrados, esta metodología contribuye a un aprendizaje más profundo y a una mejora continua de las prácticas.

Se transforma en una metodología que implica avanzar en acciones de intervención participativa, encaminadas a la reflexión/transformación de las prácticas en el campo de la formación docente (Carr y Kemmis, 1988). Desde este enfoque es posible recuperar la documentación pedagógica de relatos, narrativas, biografías que se vinculan estrechamente con la producción de saberes pedagógicos, fundados en procesos de indagación y acción (Suárez, 2012).

Las Narrativas Pedagógicas en la Investigación Educativa

Una modalidad de investigación educativa y de formación, que promueve la participación de los docentes mediante la creación de relatos, es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas.

> "...es una estrategia de trabajo pedagógico entre pares que organiza ejercicios y prácticas autobiográficas en los que los docentes, revisan y describen recursivamente gestos, palabras y modos de decir para darles tonalidad y densidad a sus documentos narrativos" (Suárez, 2022, p. 91).

Una cuestión nodal de este enfoque es activar la "memoria pedagógica" de los actores educativos para promover estructuras de participación más democráticas y horizontales. Esta manera de hacer investigación, permite "profundizar narrativamente" el discurso público acerca de la educación.

Para Suárez (2022) la documentación narrativa se centra en la experiencia docente y se basa en prácticas narrativas y autobiográficas que se desarrollan en

un proceso de indagación individual y colectiva. Este proceso implica la escritura de "historias del oficio" por parte de los docentes, que son editadas y reescritas en un diálogo pedagógico con otros docentes e investigadores.

A través de este proceso, los docentes:

- ✓ Indagan narrativa y autobiográficamente momentos significativos o incidentes críticos de sus trayectorias y vidas profesionales.
- ✓ Reflexionan y escriben sobre las comprensiones pedagógicas que construyeron en esos recorridos.
- ✓ Revisan, reconstruyen y problematizan sus experiencias a través de la indagación pedagógica y la documentación narrativa.



Referencias

Batallán, G., **Anderson,** G., y **Suárez,** D. H. (2022). *Hacia la democratización del conocimiento. El giro participativo en la investigación y en la acción pedagógica. Estudios de resistencia afirmativa en educación*. Editorial FFyL - UBA.

Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación*. Miño y Dávila.

Cappellacci, I. y **Briscioli,** B. (2015) *Introducción al Diseño de Proyectos de Investigación. Área de Investigación Educativa.* INFoD - Dirección Nacional de Formación e Investigación.

Hernández Sampieri, R. et al (1998). *Manual de Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Rendón, O. H. P. (2001). La matriz de congruencia: Una herramienta para realizar investigaciones sociales. *Economía y Sociedad*, 6(10), 311-316.

Sautu, R., **Boniolo,** P., **Dalle,** P., & **Elbert,** R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares en I. Sverdlick (Comp.). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc.

Suárez, D.; **Dávila,** A. & **Caressa,** Y. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes*. Editorial FFyL - UBA.

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, (30), 17-30.

Suárez-Montes, N., **Sáenz-Gavilanes,** J. **y Mero-Vélez,** J. (2016). Elementos esenciales del diseño de la investigación. Sus características. *Revista Científica: Dominio de las Ciencias. Vol. 2,* (núm. esp.), *pp. 72-85.* *http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index*

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *"Estrategias de investigación educativa"*. Editorial Gedisa.

Construcción Colectiva de Proyectos Situados I

Ivana Barrios y Rosaura Bravo

La construcción colectiva de proyectos situados en el ámbito educativo surge como una respuesta al desafío de integrar teoría y práctica en contextos reales, promoviendo un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes. Este enfoque, lejos de los modelos tradicionales de transmisión de conocimiento, enfatiza la importancia del contexto y la participación activa tanto del docente como del estudiante. Permiten una planificación docente más flexible, adaptada a las particularidades de cada grupo y entorno.

Así, la planificación no se limita a la organización de contenidos, sino que se convierte en una herramienta estratégica para articular el currículum con las demandas y problemáticas del contexto, promoviendo la integración de diversas áreas del conocimiento de manera integrada.

Esta propuesta se organiza en cuatro ejes que dialogan entre sí:

1. Los fundamentos teóricos y Principios Pedagógicos que sustentan la Construcción Colectiva de Proyectos situados en educación.
2. Los proyectos del Aula y las Estrategias Didácticas para el aprendizaje situado (ABP, Estudio de casos, ABF, Proyectos, Aprendizaje basado en escenarios).
3. El Rol del Docente y el Rol del Alumno en la Construcción de Proyectos Situados.
4. La transversalidad en la construcción colectiva de Proyectos Situados con los tres Campos de la Formación Docente Inicial.

1. Fundamentos Teóricos de Proyectos Situados en Educación

1.1. Currículum Reflexivo y Contextualizado

Los proyectos situados representan una metodología disruptiva e innovadora en la práctica educativa que busca conectar el aprendizaje con el contexto real de los estudiantes, promoviendo una enseñanza significativa, crítica y transformadora. Posicionarnos desde esta perspectiva nos invita a reflexionar sobre la idea de un currículum flexible y contextualizado, que pueda responder a las particularidades del entorno y las necesidades de los estudiantes. Camilloni (2007) sostiene que la educación no debe ser un acto rígido de transmisión de contenidos, sino una construcción reflexiva y dinámica que se adapte a la realidad de los alumnos y del contexto social en el que se inserta. Destaca que la planificación educativa debe integrar la teoría con la práctica, promoviendo actividades y proyectos que emerjan de las vivencias cotidianas de los estudiantes. Esto implica que como docentes no solo diseñemos las propuestas de enseñanza en función de los contenidos curriculares, sino que también consideremos los intereses y las experiencias previas de los alumnos, permitiendo que estos se sientan identificados y comprometidos con su propio aprendizaje.

A partir de estas ideas los invitamos a reflexionar sobre las siguientes preguntas:



¿Qué variables tenemos en cuenta a la hora de valorar un contexto? ¿Económicas, culturales, psicológicas y afectivas, etc.? ¿Cómo evitar los sesgos de considerar solo una? ¿De qué manera abordamos como docentes la apatía o escaso interés en nuestros estudiantes? ¿Cómo diagnosticamos estas situaciones y qué estrategias podríamos considerar para reconectar con ellos?

1.2. Educación Dialógica y Transformadora

Freire (1970) profundiza en la noción de la educación como un acto dialógico y emancipador. Argumenta que el aprendizaje debe partir de la realidad concreta de los estudiantes, involucrándolos activamente en el proceso educativo a través de la reflexión crítica y la acción transformadora. Esta perspectiva nos propone pensar la educación como un espacio de encuentro donde docentes y estudiantes construimos conocimientos juntos, explorando nuestras propias experiencias y desafíos.

En este marco, otro concepto significativo es el de aprendizaje situado, Lave y Wenger (1991), sostienen que el conocimiento se construye mediante la participación activa en contextos sociales y culturales específicos. Esto implica que su desarrollo está indisolublemente ligado al contexto en el que se produce, donde cognición y entorno se influyen mutuamente. Estas reflexiones interpelan a revisar nuestro rol, desafían a las instituciones educativas a crear espacios donde los proyectos situados se conviertan en una práctica habitual, promoviendo una educación con enfoque integrador en el que el aprendizaje se sitúe dentro de un contexto que refleje la realidad compleja y multifacética de la vida cotidiana (Morín 1999).

A continuación, les compartimos el video de Freire: Pedagogía del diálogo.



Reflexionemos sobre el rol del contexto y la comunidad en el proceso de aprendizaje: ¿Qué criterios son necesarios tener en cuenta a la hora de evaluar el potencial transformador de un proyecto situado? ¿Qué herramientas y estrategias necesitamos implementar para diseñar proyectos que actúen como puentes entre el saber académico y la vida real del estudiante?

1.3. Principios pedagógicos: Contextualización, participación y reflexión.

En este marco, la *contextualización* es un principio pedagógico que permite que el conocimiento cobre sentido para los actores involucrados. Supone una educación profundamente conectada con la realidad, donde el aprendizaje permite comprender y transformar el entorno inmediato (Freire, 1970). Este principio es que no se limita a conectar conocimiento teórico y práctica, sino que lo integra, tal cual lo grafica Furco (2005):

> Esta necesaria integración he dado en graficarla en lo que llamo la esfera violeta. Por un lado, imaginemos una esfera azul que representa una muy rica experiencia académica. Por el otro lado, tenemos una esfera roja, que representa la necesidad real de una comunidad. Nos encontramos con que basta que ambas esferas estén simplemente en contacto entre sí. Hemos descubierto que lo que necesitamos es una esfera violeta, es decir que lo que sucede en la comunidad se aprenda dentro de la escuela y viceversa. Es decir que ambas esferas estén inextricablemente vinculadas, porque una informa a la otra. (p. 14)

Es aquí donde se enlaza el segundo principio clave de la construcción de proyectos situados: la *participación*. Para que la contextualización sea efectiva, los actores institucionales, directivos, estudiantes y docentes, debemos involucrarnos en el proceso de diseño de los proyectos, generar propuestas de articulación con el territorio, tomar decisiones en función de los desafíos que presenta la comunidad y el contexto escolar. Esta integración genera una dinámica de ida y vuelta entre el aula y la realidad. El movimiento más evidente a primera vista es probablemente el de ida: el conocimiento adquirido en el aula "sale" hacia la comunidad. Es el camino de vuelta, cuando la realidad impacta en estudiantes y docentes. Esto motiva nuevos aprendizajes y deja su huella en la

organización de los contenidos curriculares y estrategias de enseñanza (Tapia, 2017). Así, el conocimiento se convierte en un proceso participativo, donde lo que se aprende en el aula tiene relevancia directa en la vida cotidiana.

En este punto adquiere relevancia el tercer principio fundamental para la construcción de proyectos situados: la *reflexión.* La misma nos invita a detenernos, analizar y cuestionar no solo los resultados, sino también el proceso que hemos recorrido. En palabras de Steiman (2020), "la reflexión es un puente entre la experiencia y el conocimiento teórico, que permite al educador y al estudiante repensar la práctica desde una perspectiva crítica, integrando aprendizajes que emergen de la interacción con la realidad" (p.85).

En última instancia, es la reflexión la que cierra el círculo del aprendizaje situado, conectando nuevamente el aula con la realidad y potenciando la capacidad de los estudiantes para actuar sobre su entorno de manera consciente y crítica.

2. Los proyectos del Aula y las Estrategias didácticas que sustentan la construcción de proyectos situados (ABP, Proyectos, Análisis y discusión de casos, Juego de Roles).

2.1. Los proyectos situados del Aula

Los proyectos del aula seleccionan objetivos, contenidos, prevén recursos y se sostienen en tres pilares fundamentales: lo curricular, lo institucional y la planificación docente (Bixio, 2019).

En el aula se pueden desarrollar diferentes tipos de proyectos, cada uno con características y objetivos específicos. Así tenemos:

- P*royecto de implementación directa*: que se elaboran con el objetivo de cubrir una demanda concreta del entorno y a la vez exigen una solución específica a un problema concreto.

- *Proyectos de innovación*: implican una estrategia de indagación previa, que podrían pensarse como insumos para futuras implementaciones aportando ideas innovadoras para la transformación de la realidad.

Ambos pueden combinarse en lo que se denomina *proyectos integrados.* En estos, se aborda una problemática desde diferentes ángulos, integrando los aportes de distintas áreas del conocimiento. Este enfoque permite un análisis más completo y profundo, fomentando la colaboración entre diversas disciplinas y promoviendo una visión integral de la situación.

Es importante señalar que, dado que los proyectos forman parte de la planificación anual, deben estar articulados no sólo entre las distintas áreas curriculares, sino también con la *planificación anual institucional.* Pueden articularse horizontal o verticalmente. En el caso de los *proyectos integrados horizontalmente*, se realizan entre diferentes unidades curriculares y diferentes docentes de un mismo curso. Por su parte, los *proyectos integrados verticalmente*, se desarrollan entre docentes de una misma unidad curricular en años de cursado sucesivo (Bixio, 2019).

Siguiendo las ideas que venimos presentando hasta el momento, es oportuno destacar que *la planificación docente,* cuando se concibe desde esta perspectiva, adquiere una dimensión más profunda, porque no se trata simplemente de organizar contenidos y actividades, sino de diseñar propuestas que conecten el aprendizaje con la vida real de los estudiantes. Implican una planificación que contextualiza el currículum e involucra a los estudiantes y otros actores en la creación del conocimiento.

Elaborar un proyecto de aula situado, que se articule con el currículum, el proyecto institucional y la planificación docente no es una tarea difícil, pero si queremos hacer un trabajo serio que impliquen desafíos significativos de aprendizajes para los estudiantes, debemos atender cuidadosamente a:

El problema	• **Antecedentes, amplitud del mismo, relevancia.**
Objetivos del Proyecto	• **Que nos proponemos en términos de aprendizajes a lograr.**
Los contenidos: red articulada	• **A partir de los cuales vamos a trabajar.** • **A los cuales vamos a arribar.**
La bibliografía de consulta	• **Que seleccionaremos para los estudiantes.** • **Que utilizaremos como docentes.**
Los recursos	• **Materiales, humanos, servicios.**
El tiempo de desarrollo del Proyecto	• **Del que podemos disponer.**
Estrategia a partir de las cuales se van a lograr los objetivos	• **Del docente.** • **Del estudiante.**
Cada estrategia tiene	• **Objetivos. Tiempo previsto para su realización. Insumos (servicios y recursos).**
La distribución de la tarea	• **Dentro y fuera de la escuela.**
Criterios y modalidades que utilizaremos	• **De seguimiento.** • **De evaluación.**
La participación	• **Que tendrá cada uno de los participantes.**
El impacto que esperamos obtener en términos de:	• **Procesos.** • **Resultados.**

2.2. Estrategias didácticas

Por estrategia de enseñanza o estrategia docente entendemos los procedimientos que el profesor o agente de enseñanza utiliza de manera flexible, adaptativa, autorregulada y reflexiva para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

a. *Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*

El aprendizaje basado en la solución de problemas consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones vinculadas a la aplicación de un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional donde el alumno analiza la situación y elige o construye una o varias alternativas viables de solución. Los miembros de una comunidad de aprendizaje donde se trabaja el enfoque ABP desarrollan habilidades para el diálogo, la tutoría, la enseñanza recíproca, las estrategias de interrogación y argumentación. Estas habilidades les permiten integrar y resignificar conocimientos. Los problemas a abordar mediante esta estrategia fortalecen la interdisciplinariedad.

b. *Aprendizaje por proyectos*

Wassermann (1994) lo caracteriza como la asignación a un estudiante o a un grupo pequeño de una tarea formal sobre un tópico relacionado con un área de estudio. "...incluyen actividades que pueden requerir que los estudiantes investiguen, construyan y analicen información que coincida con los objetivos específicos de la tarea" (p. 160). Aplica al aprendizaje científico, el quehacer investigativo en las disciplinas antropológico-sociales, pasando por la creación artística y literaria, el aprendizaje multimedia y de las ciencias de la comunicación, el análisis institucional u organizacional, entre otros. Posner (1998) sugiere hacer énfasis en asuntos del mundo real de interés práctico para los estudiantes, de esta manera se focaliza en preparar a los alumnos para la ciudadanía.

c. *Análisis y discusión de casos*

La discusión de casos es un modo de enseñanza en el que los alumnos construyen su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias y situaciones de la vida real. En general, esta forma de trabajo busca dar a los estudiantes la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos del curso con ambientes de

aplicación práctica. Ante ello, el estudiante debe formular una propuesta de solución fundamentada en principios teóricos de la disciplina o en principios prácticos resultantes del contexto.

Para Wassermann (1994) son instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativas. Incluye información y datos, así como otros recursos y materiales técnicos. Pueden ser abordados tanto desde lo disciplinar como desde lo interdisciplinar. Los buenos casos se construyen en torno a problemas, es decir, aspectos significativos que garantizan un estudio en profundidad.

d. Juego de Roles

El "juego de roles" o "juego de actores" se entiende como una actividad en la que los "jugadores", en un proceso de simulación, representan a actores de la realidad, constituyendo un conjunto de individuos que operan por empatía con la "otredad", es decir, se ponen en la situación del "otro". Este proceso empático permite comprender los conflictos, las necesidades, las expectativas, los intereses y las motivaciones del "otro" en torno a una realidad de la cual todos forman parte: actores reales y actores en representación. Esta técnica es útil para manejar aspectos o temas difíciles en los que es necesario tomar diferentes posiciones para su mejor comprensión. De este modo abordan la problemática desde diferentes perspectivas y comprenden las diversas interpretaciones de esa realidad.

3. El rol del docente y del estudiante en la Construcción de Proyectos Situados.

3.1. El Rol del Docente en la construcción de proyectos situados

Para Gvirtz (2014) "los buenos docentes involucran (y se involucran) a todos sus alumnos en sólidas tareas cognitivas y sociales enseñándoles a utilizarlas productiva y creativamente" (p. 89). La enseñanza influye así, en la capacidad de los estudiantes para formarse a sí mismos (Joyce y Weil, 2002).

El aprendizaje situado, promueve no solamente la adquisición de conocimientos disciplinares sino también la de habilidades que permiten a los estudiantes ser capaces de resolver problemas, cada vez más complejos, de manera autónoma y creativa.

En este proceso es muy importante que tenga la supervisión de un docente o experto en la temática, para utilizar una variedad de estrategias que permitan a los alumnos apropiarse de los saberes y desarrollar habilidades. Para ello, el docente necesitará plantear preguntas que guíen el proceso de encontrar y construir las respuestas, propuestas, argumentos y soluciones. Es importante que realice un diálogo reflexivo sobre la práctica, brinde apoyo en todo el proceso, e incluso sepa cuándo "retirarse".

Podemos entonces bosquejar el rol del docente como sigue:

- *Diseñador de aprendizajes:* organiza y gestiona situaciones de aprendizaje contextualizadas, que sean problemas auténticos, que se reflejan en la vida real, que traigan a la escuela desafíos de la vida. Diseña escenarios de contextos concretos.
- *Facilitador, tutor, entrenador cognitivo:* a partir de la creación y organización de situaciones de aprendizaje auténticas y significativas donde proporciona las herramientas y los recursos. Ayuda a que visualicen las conexiones entre el conocimiento académico y cómo se aplica en el mundo real. Ajusta el nivel de dificultad del reto, problema o caso. Prueba y desafía. Supervisa y brinda apoyo.
- *Guía:* invita a pensar, fomenta el análisis crítico de las situaciones. Los guía en la retroalimentación, ayudando a visualizar cuales son las habilidades y competencias que se necesitan para resolver. También orienta la metacognición, y la construcción de significados de la experiencia.
- *Promotor del aprendizaje colaborativo:* es responsable de mantener la dinámica del grupo, su interés y el entusiasmo por la tarea que están

realizando. Ello requiere propiciar un ambiente de colaboración, de respeto por las ideas ajenas, de construcción colectiva, fomentando la confianza, y el apoyo mutuo.

3.2. El Rol del Estudiante en la construcción de proyectos situados.

El rol del estudiante, en consecuencia, requiere que se desempeñe en modo:

- *Activo:* es el protagonista del proceso de aprendizaje, interactúa con el entorno, participa de la experiencia buscando resolver el problema, conecta el problema con su realidad y los contenidos disciplinares.
- *Constructor de conocimiento:* reflexiona sobre la interacción del entorno y sus experiencias prácticas construyendo significados. Resignifica el conocimiento teórico buscando resolver situaciones reales y contextualizadas.
- *Colaborador:* comparte conocimiento y experiencia con otros, debate, defiende y compara perspectivas, construyendo conocimiento en conjunto a partir de la diversidad de ideas.
- *Autorregulado:* analiza, evalúa, reflexiona y corrige sus operaciones cognitivas.

4. Transversalidad en la construcción colectiva de Proyectos Situados en la Formación Docente Inicial

La transversalidad implica la integración y articulación de los conocimientos de los tres campos de formación: el Campo de la Formación General, de la Formación Específica y de la Práctica. Éstos no son compartimentos aislados, sino que se interconectan para formar una experiencia educativa completa que prepare a los futuros docentes para enfrentar los desafíos del aula y el contexto comunitario de manera crítica y reflexiva.

Facilita que los contenidos teóricos no se limiten a ser abstractos, sino que cobren vida en la práctica cotidiana. Tal como propone Morin (1999) exige que los futuros profesionales integren múltiples saberes para resolver problemas complejos del entorno. Estos proyectos permiten a los docentes en formación:

- Desarrollar una visión crítica de la realidad educativa, integrando teoría y práctica.
- Articular los conocimientos adquiridos en los diferentes campos de formación para diseñar propuestas pedagógicas situadas y significativas.
- Reflexionar sobre su propio rol como agentes de cambio en el contexto educativo.

Les compartimos un ejemplo, donde se refleja la construcción colectiva de un proyecto situado que aborda problemáticas del entorno y la integración entre conocimientos de los campos de formación:



En la Alfabetización Temprana en zonas rurales los docentes en formación pueden utilizar los saberes adquiridos del Campo de la Formación General para diseñar estrategias didácticas contextualizadas, que integren no sólo los contenidos académicos, sino también la comprensión crítica de las dinámicas sociales y culturales de la comunidad; del Campo de la Formación Específica los saberes de la didáctica para el nivel inicial o primario, según sea el caso; y del Campo de la Práctica Profesional saberes y experiencias que posibiliten intervenciones en aulas rurales. La transversalidad en el diseño de estos proyectos facilita el desarrollo de competencias integrales en las y los futuros docentes, que permiten articular teoría y práctica en entornos educativos reales.

A modo de ejemplo, y como cierre de este módulo, compartimos una plantilla que puede orientar el proceso de construcción de proyectos situados.

DISPOSITIVO PROYECTO SITUADO

Componente	Descripción
Título del Proyecto	• Creativo. • Pertinente.
Docente a cargo	• Docente de la Unidad Curricular.
Necesidad, problema o desafío	• **Describir la problemática identificada.** En no más de 100 palabras.
Fundamentación del Proyecto	• **¿Por qué es necesario?** En no más de 400 palabras.
Objetivos específicos	• ¿Para qué? • ¿Qué se quiere lograr/hacer?
Localización física-espacial.	• ¿Dónde se realizará el Proyecto?
Destinatarios directos e indirectos	• ¿A quiénes está dirigido?
Contenidos (especificar por Campos de Formación)	• Detallar los contenidos de las U.C. involucradas desde cada Campo de Formación.
Actividades de enseñanza y de aprendizaje	• Detallar las estrategias de enseñanza y las actividades de aprendizaje de los estudiantes.
Tiempos	• Prever los tiempos de cada etapa del Proyecto.
Evaluación	• Especificar instrumentos, criterios de evaluación del Proyecto y sus indicadores.

Referencias

Bixio, C. (2019). *Cómo construir proyectos. Los proyectos de aula. Qué. Cuándo. Cómo.* HomoSapiens Ediciones.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Diaz Barriga, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, (2) 105-117.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.

Dosso, R. (2009). El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal,* vol. 13, (2) 11-28.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Furco, A. (2005). Un equilibrio entre comunidad, currículo y aprendizaje: El rol de la escuela en el compromiso cívico. En J. L. Cohen y M. I. Solórzano (Eds.), *Conectando la comunidad con el aula: Reflexiones sobre la práctica* (69-83).

Gvirtz, S. y **Torre,** E. (2014). P*roblemáticas contemporáneas de la formación docente*. 1a Edición. Universidad Virtual de Quilmes.

Instituto Tecnológico de Monterrey (2014). Enseñar con casos. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. México.

Lave, J., y **Wenger**, E. (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Tapia, M. (2017). *Educación y comunidad: Integrando aprendizajes y realidades*.

ATENEOS



MISIONES GOBIERNO | Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología | .se Subsecretaria de Educación | CGE CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN | SPEPM | DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR misiones

Campo General I

Macarena Almirón, María Eugenia Gabardós, Vanesa Kohn, Bárbara Ojeda y Karina Skulski

El Diseño Curricular Jurisdiccional de PEI y PEP: perspectivas y desafíos del Campo General

Para iniciar el recorrido es necesario recuperar los planteos de Freire (2019) sobre el acto cognoscente quien sostiene que éste nace de la "curiosidad penetrante e inquieta" (p. 51) y lo concibe como un hecho mediante el cual el sujeto alcanza la inteligibilidad del objeto penetrándolo. Distingue entre opinión y conocimiento, doxa y logos; también entre conciencia ingenua y crítica. Recupera la importancia de la admiración y la re-ad-miración de lo real, porque ésta implica un distanciamiento del objeto que posibilita conocerlo y re-conocerlo mejor.

El autor invita a rever el quehacer educativo para romper con una educación palabrera, autoritaria y prepotente, donde los educadores son sujetos y los educandos objetos. Aquí, la educación es alejada de la vida, defensora de la repetición y la memorización; magistrocéntrica, libresca, impulsora de la pasividad, la obediencia, la docilidad y la sumisión.

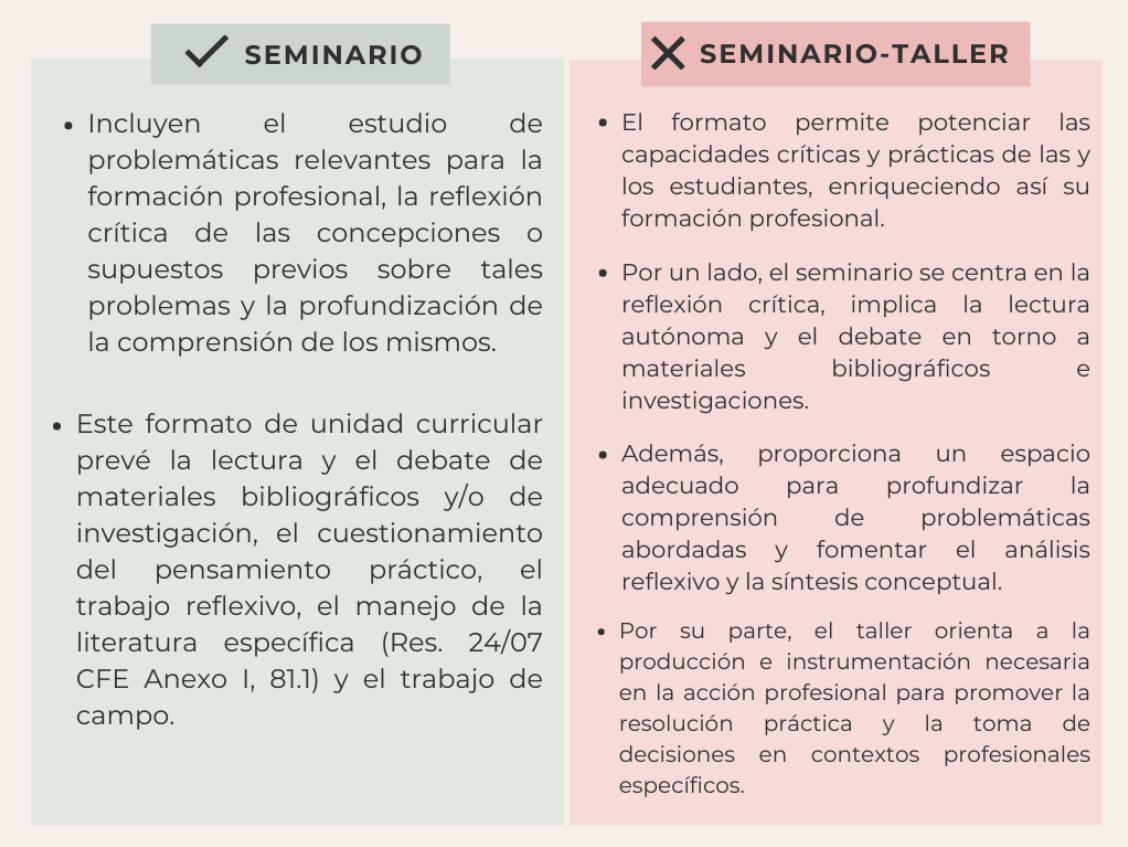
También en este escrito, al insistir que la educación es un hacer y quehacer cultural e histórico, Freire (2019) instiga a concebirlo dentro una trama más amplia, donde diversas trabas (hambre, violencia, racismo, sexismo, guerras, etc.), son interdependientes y se hallan correlacionadas. Por ello sostiene que el futuro es problemático; y que la educación, además de ser un acto gnoseológico, es ética, política y estética. Y precisa:

A partir de estas líneas y reflexiones los invitamos a mantener una mirada curiosa, inquieta y comprometida. Concebir a los nuevos DCJ como un proceso

de revisión y análisis, como objetos "ad-mirables" a ser objetos ad-mirados y, por lo tanto, incidencia cognoscible de nuestra cognoscibilidad.

> "Nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor" (p. 65).

En este sentido, es oportuno precisar las características, que adquieren los formatos de las unidades curriculares del campo general en los nuevos DCJ. Para ello, es importante diferenciar entre **seminario y seminario/taller**:



Por lo tanto, este formato combinado ofrece una experiencia pedagógica completa. En el seminario, las y los docentes en formación se nutren de la capacidad reflexiva y crítica que les permite cuestionar supuestos y ampliar su comprensión conceptual. Asimismo, el taller les proporciona el entorno propicio

para traducir los conocimientos en acciones prácticas, simulando la toma de decisiones y la generación de soluciones innovadoras (Res. 476/24 CFE).

Un punto central en el campo de la formación general es la enseñanza. Alliaud (2017) sostiene que:



> "En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para transmitir la transmisión, hay una unidad que puede brindar cohesión a la formación: se trata de la práctica de enseñar. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante toda la formación". (p. 95)

De esta manera**,** son los formadores los responsables de transmitir el oficio a quienes se están formando. Son quienes, deben crear las condiciones y apelar a los dispositivos pertinentes para enseñar a enseñar. Esto nos puede llevar a pensar en una pedagogía específica de la formación docente que involucra particularmente la enseñanza y las prácticas formativas que se desarrollan. Pedagogía que habría que recuperar como lo fue, un discurso integrador y abarcador en el que los abordajes políticos, históricos, filosóficos, culturales del campo educativo adquieran sentido en la medida en que den sentido a las prácticas de enseñar. Prácticas con las que habría que familiarizarse (a través de observaciones, relatos, casos, simulaciones) para poder confrontar, discutir, analizar (recurriendo sí a las distintas teorías) y así esbozar/crear/imaginar respuestas o vías de accionar alternativas. Esta pedagogía acostumbra, entrena, prepara para la acción, para operar en contextos y situaciones reales porque son esos contextos y situaciones los que forman parte de su contenido.

Se trata de un cambio de concepción formativa, donde hay que recurrir al terreno pantanoso (al decir de Schön) mediante distintas estrategias pedagógicas, entre ellas las biografías escolares. Una concepción formativa que se focaliza en la

transmisión del oficio de enseñar, convocando a la experiencia y generando la posibilidad de experimentar reflexionando sobre la propia trayectoria educativa. **A**lliaud (2017) agrega que, cada espacio curricular de la formación docente tendría que incorporar una visión pedagógica totalizadora, que asegurase la puesta en diálogo del cuerpo de conocimientos específicos con otras dimensiones del saber implicadas en una propuesta curricular dada. En el caso de la didáctica, sería poner a dialogar los temas propios con otros provenientes de otras disciplinas o espacios de la formación en función de la resolución de determinados problemas o situaciones propias del trabajo de enseñar. De esta manera:



"La importancia del saber didáctico no es solamente una importancia de carácter técnico, no tiene solamente una importancia operacional" (Caruso, 2002, p. 6).

Culturas escolares



"Hablar de cultura escolar implica, entre otras cosas, entender la enseñanza como una práctica social que tiene lugar en el seno de unos determinados sistemas educativos. Una práctica sometida a unas pautas aprendidas implícitamente por cada profesor mediante la observación y la participación. Una práctica asentada en un conjunto de creencias estables y tácitas sobre la naturaleza de su actividad y de las diferentes disciplinas o materias, sobre cómo los alumnos aprenden, y sobre cuál es el papel que deben desempeñar en el aula tanto los alumnos como los profesores". (Viñao, 2002, p. 93)

Para Viñao (2002) los sistemas educativos (y con ello las instituciones) están sometidos a modificaciones que guardan una estrecha relación con procesos y cambios sociales cuyos efectos o consecuencias solo se aprecian luego de pasado cierto tiempo. Esto puede deberse a procesos socioeducativos más amplios o de índole organizativa – curricular. Ambos cambios interactúan entre sí y tienen relación directa con las culturas escolares, las reformas y las innovaciones.

Carbonell (2000) expresa que la innovación educativa constituye una "aventura". Como tal, en principio se opone a la cultura escolar, es decir al conjunto de tradiciones y prácticas con cierta continuidad o permanencia. No se innova en abstracto, a partir de cero ni sobre el papel, sino en un contexto y circunstancias determinadas. Por ello, hay que conocer qué puede favorecer o dificultar la innovación (Viñao, 2002).

Estos procesos de innovación requieren la toma de conciencia de la existencia y rasgos de la cultura escolar en la que el profesor realiza su tarea y en especial del espacio curricular en el que desarrolla su labor u oficio. Tomar conciencia es captar la historicidad -continuidades y cambios- de los sistemas educativos, de la enseñanza en sus distintos niveles, de la organización escolar, de las formas escolares de enseñanza y aprendizaje. Para ello, son esenciales los espacios formativos de discusión, debate, reflexión y comparación.

Relaciones entre Pedagogía y Didáctica: pensando los escenarios educativos actuales.

El Pensamiento Educativo: Corrientes Pedagógicas

La Pedagogía es una disciplina que tiene por objeto de estudio y reflexión a la educación. Concebimos a esta última como una práctica social compleja que transmite los valores, la cultura y las diferentes visiones del mundo existentes en

la sociedad. Concepciones que son el producto de la vivencia de sectores con intereses contrapuestos y en disputas por el poder.

A lo largo del desarrollo de las sociedades, diversas corrientes de pensamientos surgieron para responder a los desafíos e intereses políticos, económicos y culturales de los grupos sociales. Estas corrientes, originadas en diferentes momentos históricos tuvieron su correlato directo en el campo educativo y evolucionaron a medida que nuevos actores y problemáticas tomaron fuerza. Entendemos que las corrientes pedagógicas no son neutrales, puesto que tienen un carácter esencialmente político que tiende a orientar la conformación de determinadas subjetividades en la sociedad. En este sentido, es importante detenernos a reflexionar sobre el impacto que han tenido y tienen en nuestra subjetividad.

Los autores dividen a las corrientes pedagógicas en dos grandes grupos. Cada una de ellas con sus respectivos representantes nos brindan diversos modos de entender la relación entre educación y sociedad.

Por un lado, las corrientes no críticas perciben a las relaciones sociales como "armoniosas" y tienden a la integración de sus miembros, considerados libres e iguales entre sí. La escuela aparece como un instrumento de corrección de las distorsiones, que siempre son vistas como individuales, garantizando la construcción de una sociedad igualitaria (Saviani, 1984).

Cuadro N° 1: Corrientes pedagógicas no críticas en educación.

	CONTEXTO	AXIOMA	EXPLICACIÓN	SUJETO	OBJETO	FUNCIONES
PEDAGOGÍA TRADICIONAL	Formación de los Sistemas Educativos S. XIX.	Acción igualadora de la transmisión del conocimiento	Marginación y desigualdades era consecuencia de la ignorancia.	El docente.	Contenidos (Positivismo).	Integración de la sociedad. Aprender a ser ciudadanos.
PEDAGOGÍA NUEVA	Década de 1940. Fracaso de la pedagogía tradicional.	Brindar las condiciones físicas y psicológicas para aprender.	Las dificultades para el acceso al conocimiento radican en las diferencias individuales.	El alumno y sus posibilidades cognitivas.	Metodologías diferenciadas.	Aprender a aprender.
PEDAGOGÍA TECNICISTA	Finales de la década de 1950.	Introducir la racionalidad en la organización escolar.	La razón como el instrumento del conocer y el "método" como garante de una relación con la realidad.	El futuro trabajador.	La técnica.	Aprender a hacer/producir EFICIENCIA.

Fuente: UNaM (2023)

Por otro lado, las perspectivas críticas advierten que la sociedad está dividida en sectores antagónicos, que se relacionan en función de las condiciones de producción de la vida material (Sectores dominantes/Sectores dominados/subalternos/marginados). Sostienen que las desigualdades son inherentes a la propia estructura de la sociedad y no a condiciones particulares en los sujetos. Por ello, la escuela es dependiente de esta estructura social, cumpliendo la función de reforzar la dominación y legitimar la marginación (Saviani, 1984). Dentro de esta corriente se diferencian a la vez las Teorías crítico-reproductivistas de las Teorías crítico – de resistencia, también conocidas como liberadoras o emancipadoras radicales.

Las pedagogías críticas surgen en la década de 1970 y se consolidan en 1980. El pensamiento pedagógico de Freire cobra fundamental importancia en este contexto. Sus aportes posibilitaron un verdadero cambio de perspectiva en relación a lo pedagógico educativo. El autor propone una pedagogía destinada a sujetos concretos, situados, capaces de construir una conciencia crítica, creadores de su propio destino. Señala que la educación verdadera es praxis, es decir la

reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo puesto que la transformación de la vida económica, política y social impulsan hacia una sociedad y hacia un hombre nuevo. Otorgaba a la escuela y a los docentes un lugar central en esta construcción.

Desde la pedagogía de la indignación Freire (2006) sostiene que "enojarse," "indignarse" es el inicio del camino a la transformación, que es posible porque la realidad siempre está en construcción. Por ello, apela a un significante de mucha potencia para dar cuenta del potencial transformador, el "inédito viable". Inédito porque representa lo nuevo, lo desconocido, lo que aún no está. Lo viable alude a lo posible de realización.

Otro representante destacado dentro de esta corriente es Giroux (2015), quien considera a la pedagogía como una práctica ética y política vinculada a relaciones de poder. Un aspecto fundamental para el autor es la relación dialéctica que propician entre *teoría y práctica*. La plantea como una cuestión epistemológica y hermenéutica que está constituida por tres componentes: "experiencias, teorías y prácticas" (Ortega, 2009, p. 27). Entendidas de esta manera, las pedagogías críticas involucran a docentes y estudiantes en la construcción de una educación y sociedad más justa, al promover la desnaturalización de la desigualdad y la injusticia.

Para rescatar y resaltar aquellos sentidos y significantes de las pedagogías críticas y ponerlos en diálogo con las prácticas docentes diarias, los invitamos a visualizar el documental que narra la vida e ideas del principal representante de la corriente crítica en Latinoamérica: Paulo Freire.

Tradiciones en la Formación Docente: desafíos para el presente educativo

Otro aspecto que nos invita a la reflexión en el contexto de pasaje hacia un nuevo DCJ para la formación de docentes, lo constituye las "tradiciones pedagógicas".

Estas, sin dudas configuraron nuestra formación y dejan huellas, marcas en nuestros estudiantes, futuros docentes. Davini (2008) las define como aquellas configuraciones de pensamiento y de acción construidas históricamente, y con permanencia a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

La autora las clasifica en:



Sabemos que cada una de estas tradiciones, en tanto categorías de pensamiento, están encarnadas en los sujetos y en las instituciones y por ello, determinan las prácticas cotidianas de los actores involucrados en el acto educativo y se ponen de manifiesto en la organización curricular, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, tal como se aprecia en el siguiente esquema:



Para Cámpoli (2004) las distintas tradiciones suponen una forma particular de relación de la teoría con la práctica en la formación docente. Así, en la tradición eficientista, se manifiesta la idea aplicacionista de la práctica pedagógica, es decir, que puede desarrollarse en un contexto teórico y luego ser aplicada en situaciones concretas. Al separar los ámbitos de planificación y ejecución, el docente pierde la posibilidad de reflexión sobre su propia práctica, tornándose más dependiente de los "especialistas".

Por su parte, la tradición académica, se basa en el concepto de enseñanza como transmisión de conocimientos. El docente es el especialista y su formación se centra en el dominio de los contenidos disciplinares que debe transmitir y en la capacidad para hacerlo con claridad. Debe conocer sólidamente su materia para enseñar, se considera innecesario lo pedagógico.

En contraposición a lo anterior, desde la tradición técnica, el docente es concebido como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico, que ejecuta la enseñanza a partir de "propuestas didácticas" elaboradas por especialistas. Su formación se basa en la concepción tecnológica e instrumental de toda actividad profesional eficaz (Cámpoli, 2004).

Finalmente, desde la crítica, el docente es un elemento activo del desarrollo curricular y no un mero reproductor de técnicas: a través de la investigación sobre la acción en el aula, busca transformar el escenario de los aprendizajes. A partir de los setenta y ochenta se ha venido desarrollando un movimiento pedagógico que busca recuperar lo vivenciado en las aulas en toda su complejidad, iniciando un amplio y variado movimiento que enfatiza el valor educativo de las mismas prácticas, así como el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Cámpoli 2004).

Los aportes de Davini (2015) nos permiten comprender lo desafiante que resulta abandonar la concepción de la formación como campo de aplicación, sea de los

métodos, sea de las disciplinas, sea de las técnicas. Por ello, desde una perspectiva superadora, Perrenoud (2001) plantea la necesidad de construir una postura reflexiva a través de un "enfoque clínico". Este enfoque busca dejar atrás la dicotomía entre teoría y práctica.

A partir de lo expuesto, es posible enfatizar sobre la importancia de articular el conocimiento pedagógico con el contexto de la práctica. Esto es clave para la problematización y el desarrollo de habilidades críticas que permitan tomar conciencia de aquello que hacemos como formadores de docentes. Mediante este recorrido teórico, buscamos reflexionar sobre cómo los cambios educativos siempre operan sobre tradiciones pedagógicas previas, que están naturalizadas en los sujetos y las instituciones. Las tradiciones se yuxtaponen, sobreviven en el tiempo mediante prácticas instituidas.

Las prácticas de enseñanza desde una didáctica reflexiva

La enseñanza es abordada por Camilloni (2007) como un término de "difícil definición", y está claro el por qué. La autora la concibe como "un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona" (p. 4), pero lo cierto es que, dentro de esta definición, que parece sencilla, podemos encontrar un puñado de factores y actores que hacen de la misma un fenómeno mucho más complejo.

> La enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y, por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios. (Camilloni, 200, p. 4)

En cualquier caso, una actividad puede clasificarse como «enseñanza» por su propósito de transmitir un contenido, aunque el cometido no se logre. De este

modo, el término abarca indistintamente tanto a los esfuerzos infructuosos realizados para que alguien aprenda algo, como a las ocasiones en las que efectivamente sucede. Esto acontece porque puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje. Es decir, producirse parcialmente o incluso suceder que el otro aprenda algo diferente de lo que fue enseñado. Entonces entre los procesos de enseñanza y aprendizaje *no hay una relación de tipo causal* que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo. En palabras de Fenstermacher (1998), existe una "dependencia ontológica" entre ambos conceptos.

Por ello, es necesario reflexionar sobre la complejidad de los múltiples factores que atraviesan, influyen y condicionan las prácticas de enseñanza. Para que exista una actividad de enseñanza, debe haber, como manifiesta el autor, al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito. Asimismo, Gvirtz y Palamidessi (1995) agregan un cuarto elemento: alguna situación que resulte un problema para el aprendiz, razón por la cual necesita de la ayuda del docente. Por lo tanto, éste es un mediador entre los alumnos y determinados saberes.

Por su parte Steiman (2018) define la práctica de enseñanza como un conjunto de acciones que el docente lleva a cabo para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Estas prácticas no solo se limitan a la transmisión de contenidos, sino que también incluyen la gestión del aula, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y la evaluación. Para el autor, no existe una única forma de enseñar, sino que las prácticas docentes pueden variar según el contexto, los objetivos educativos, las características del grupo de estudiantes y los recursos disponibles.

Para Stenhouse (1987) la enseñanza implica una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo de un tiempo y un proceso interactivo entre quienes participan, según valores y resultados que se busca alcanzar. La secuencia metódica no debe ser entendida como un reglamento o código rígido, sino como un marco de actuación básico, de ordenamiento lógico y pedagógico, pero flexible y adecuable a las características de los alumnos y a la dinámica del proceso en un contexto particular.

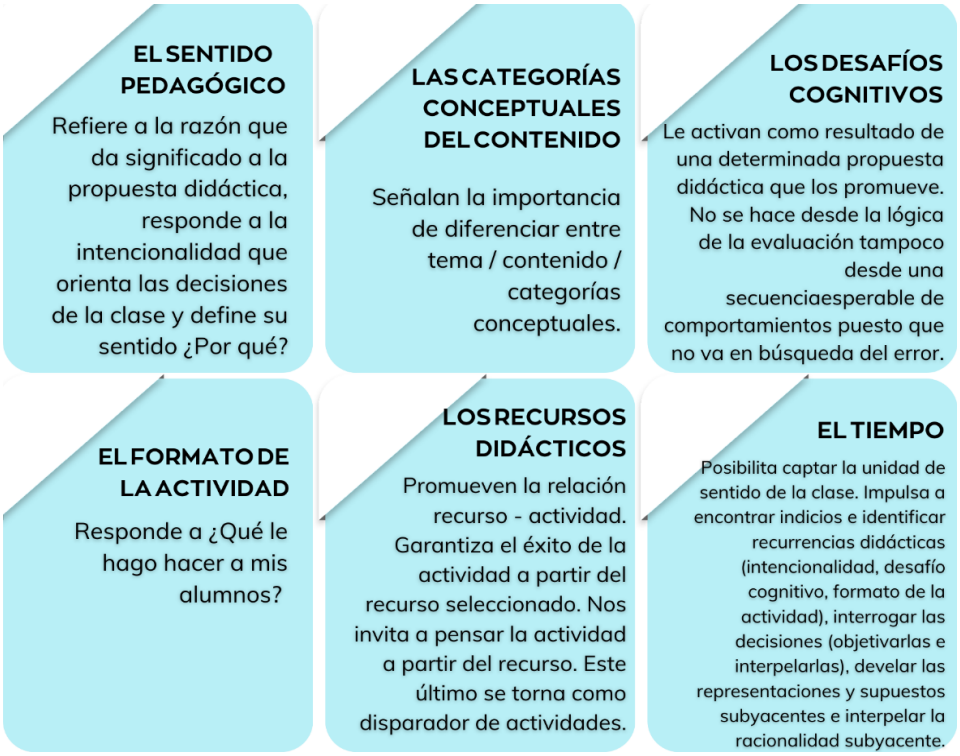
Es fundamental reconocer y valorar el papel activo y reflexivo de los docentes en la definición práctica de la enseñanza, en función de sus valores educativos, del contexto en que la realiza y de las necesidades específicas de los sujetos que aprenden. Los profesores son siempre los mediadores activos en la enseñanza, lo que incluye la realización de propósitos políticos, sociales y educativos. No solo elaboran activamente sus estrategias, sino que lo hacen de acuerdo a sus estilos o enfoques personales, es decir, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo. Estas decisiones estarán basadas en las tradiciones que porta cada uno, como vimos párrafos atrás.

En este sentido, *planificar* las prácticas de enseñanza se vuelve indispensable para lograr nuestros objetivos. La habilidad de planificar se relaciona con la capacidad de pensar de manera anticipada en cómo se quieren preparar las prácticas en el aula según una realidad concreta, qué sentidos queremos otorgarle. La forma en que se realiza una planificación no es única, la misma es pensada según el modelo pedagógico al que adhiere el docente y/o la institución. Elaborarla implica tomar una serie de decisiones, y que deben derivar en una serie de reflexiones. Para Steiman (2018) comprender la complejidad de estas prácticas, permite desarrollar posturas más críticas y reflexivas sobre nuestro quehacer profesional.

Estos aportes abonan el análisis que como docente realizamos sobre nuestras prácticas de enseñanza puesto que nos invitan a desnaturalizarlas. Son de gran relevancia para promover en nuestros estudiantes el hábito de reflexionar

didácticamente sobre sus producciones y así contribuir con los procesos de revisión de las teorías que portamos como sujetos y los modos en que éstas se articulan con la práctica.

Finalmente, Litwin (1997) introduce la noción de "configuraciones didácticas" para referirse a la manera particular que despliega el docente para propiciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ella se pueden reconocer los modos como aborda los temas de su campo disciplinario, el tratamiento de los contenidos, los supuestos que tiene sobre el aprendizaje, los vínculos que establece con los estudiantes y las relaciones que generan entre la práctica y la teoría.



Estrategias de enseñanza. ¿Cómo enseñamos mediados por las TIC?

Las estrategias de enseñanza

Siguiendo a Camilloni (2007) enseñar es un proceso complejo intencional, que tiene como objetivo transmitir un contenido de alguien a otro, ya sea una

habilidad, un conocimiento o una disposición. Es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios.

Bruner (1976), empleando la metáfora del andamiaje, corre al docente del lugar de único poseedor del conocimiento y lo convierte en el facilitador de un proceso de descubrimiento llevado a cabo por el estudiante, bajo su guía. El profesor cumple las funciones de tutor de un proceso de construcción de conocimiento en el que se pretende ir más allá de las capacidades ya presentes en el estudiante. (Camargo Uribe y Hederich, 2010)

La idea de mediación pedagógica es fértil para comprender que quien enseña no es el centro del proceso. Por el contrario, son mediadores, entre las intenciones educativas, aquello que se enseña y las características y necesidades de un individuo o grupo concreto (Davini, 2015).

La interacción entre el maestro y el estudiante crea un microcosmos de aprendizaje donde este último actúa como un guía constante, facilitando la comprensión y el desarrollo del estudiante.

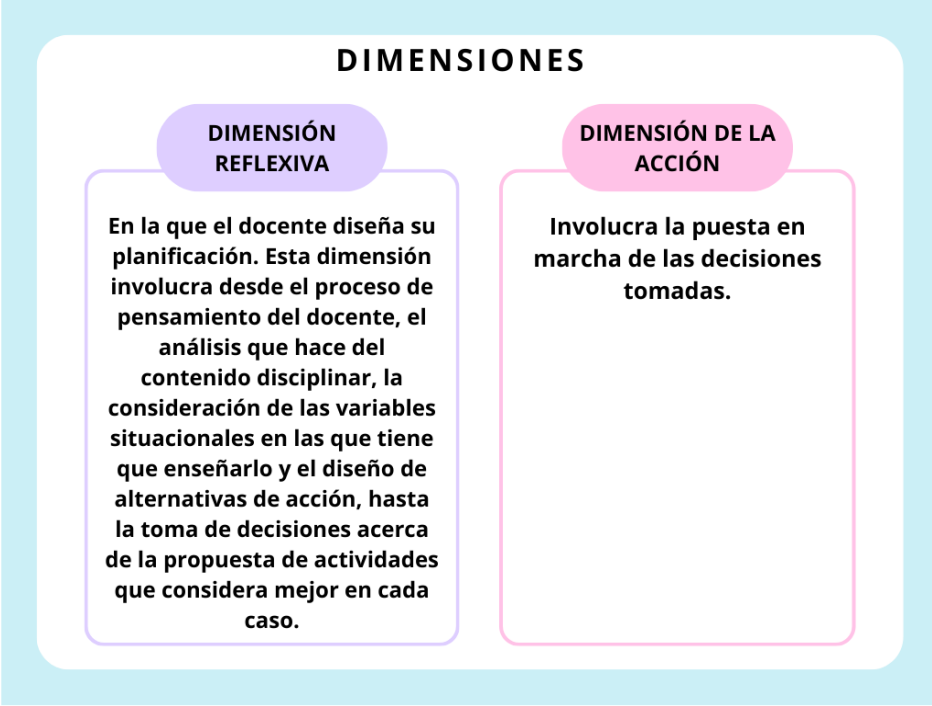
Dicho esto, definimos las estrategias de enseñanza:

> Como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, 2010, p. 23)

De este modo, podemos decir que las estrategias que un docente elige y utiliza tienen un impacto profundo en los contenidos que transmite a los alumnos, en el trabajo intelectual que estos realizan, los hábitos de trabajo y los valores que se

ponen en juego en la situación de clase, así como en el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros. Camilloni (1998 citado por Anijovich y Mora, 2010) plantea que el docente debe considerar no solo el contenido de los programas educativos, sino también las estrategias más adecuadas para que los estudiantes trabajen con el mismo.

Las estrategias tienen dos dimensiones (Anijovich y Mora, 2010):



Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos. El *primero,* de la planificación en el que se anticipa la acción. El *segundo*, de la acción propiamente dicha o momento interactivo. Finalmente, el *tercer momento* es la evaluación donde se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retro-alimenta, y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Para elegir las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada situación de clase, además de considerar los contenidos disciplinares y cómo presentarlos a los alumnos, es fundamental reflexionar sobre las características particulares de los estudiantes. Más allá de las peculiaridades de cada grupo, es necesario pensar en algunas variables que comparten los alumnos por pertenecer a las nuevas

generaciones de estudiantes, es decir, a aquellos nacidos en la era tecnológica o en la sociedad de la información.

Por lo tanto, la enseñanza es un ciclo continuo de reflexión, acción, revisión y modificación de las estrategias. En este proceso, el docente aprende sobre la enseñanza al planificar, tomar decisiones, poner en práctica su diseño y reflexionar sobre sus prácticas para mejorar sus futuras intervenciones (Anijovich y Mora, 2010).

La centralidad de la enseñanza en la formación docente inicial

La docencia es una profesión que se define por la enseñanza, entendida como una acción intencional y socialmente mediada para transmitir la cultura y el conocimiento. Para fortalecer la formación de docentes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, es fundamental centrarse en la enseñanza. Esto implica fortalecer los conocimientos y las estrategias, con el objetivo de generar prácticas educativas que mejoren y profundicen el aprendizaje de manera significativa (Res. CFE 476/24).

La Formación Docente Inicial debe orientarse a promover la centralidad del trabajo de enseñar, fortaleciendo el conocimiento conceptual y orientando la enseñanza hacia finalidades pedagógicas que respondan a las necesidades del nivel y modalidades para las que se forma, al contexto sociocultural, las características de los estudiantes y las OSC.

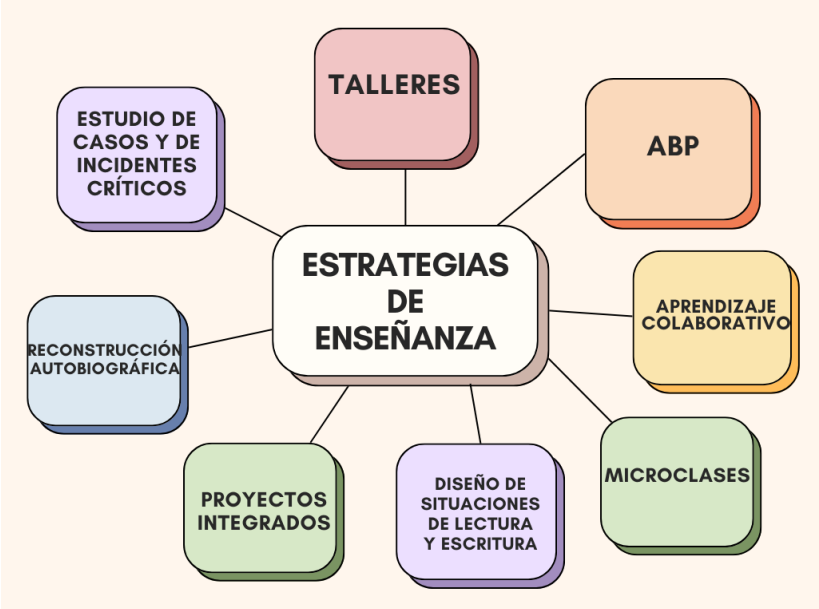
De esta manera, el aprendizaje de conocimientos socialmente significativos y valiosos garantiza el derecho irrenunciable a la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, asegurando la igualdad en el acceso, la permanencia y la graduación en todos los niveles educativos obligatorios, y el ejercicio responsable de la ciudadanía (Res. CFE N° 476/24). Aunque los contextos específicos de las escuelas, la diversidad de los alumnos y la multiplicidad de interacciones hacen

que las prácticas educativas sean complejas, es importante recuperar la enseñanza como eje central de la formación docente.

Es necesario comprender la formación docente como una práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y de forma cotidiana a enseñar, en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas (Davini, 2015). En otras palabras, es fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades para enseñar y que los profesores y docentes orientadores que los guían tengan la confianza de que pueden hacerlo.

Para ello, se vuelve urgente pensar en nuestras estrategias de enseñanza y preguntarnos si permiten el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para el futuro desempeño docente.

A continuación, se presentan algunas Estrategias de Enseñanza para la Educación Superior.



La elección de una estrategia de enseñanza en los procesos de formación depende del profesional que se quiera formar: su sentido de la práctica, las dificultades de su ámbito laboral, su responsabilidad personal, institucional y colectiva (Ministerio de Educación, s/f).

Las estrategias presentadas buscan formar en la acción reflexiva, permitiendo que cada alumno desarrolle una autoimagen de su proceso de aprendizaje y del grupo en el que este tiene lugar. Además, se busca abordar los problemas y dilemas del campo profesional para el que se forma, desarrollando competencias complejas para analizar situaciones y operar sobre ellas.

La incorporación de la educación híbrida en la formación docente inicial.

Es indiscutible que las tecnologías se incorporaron en nuestras vidas cotidianas, transformaron el modo de aprender, pensar, divertirnos, relacionarnos y la escuela no escapa a ello. Están presentes en las escuelas, con más o menos fuerza según los contextos, presentando diferentes posturas y perspectivas entre los docentes, alumnos y otros actores de las comunidades educativas en cuanto a su implementación.

Existen distintas maneras de incorporar las tecnologías en la educación. Maggio (2012) distingue dos tipos de usos. Por un lado, lo que denomina inclusiones efectivas donde la incorporación de las tecnologías se produce sin que el docente reconozca su valor pedagógico. Muchas veces el docente se ve en la obligación de incorporarlas ante una nueva directiva o un nuevo programa educativo. Entonces las implementaciones son transitorias, los recursos tecnológicos se introducen en el aula para demostrar su uso. O bien, las tecnologías ocupan un lugar auxiliar, se las incorpora, pero éstas no transforman la enseñanza.

Por otro lado, Maggio (2012) designa como inclusión genuina, cuando el docente reconoce el valor de las tecnologías en la construcción del conocimiento, lo que lo lleva a recrear la práctica de enseñanza. Esta adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción del conocimiento en el campo al que esté refiriendo. Se desarrolla cuando el docente reconoce a

estos dispositivos como parte de la vida de los alumnos. Desde ese reconocimiento configura las propuestas didácticas que favorezcan aprendizajes significativos. Bajo esta perspectiva las tecnologías se incluyen dentro de un proyecto educativo (Guerrero y Kalman, 2010; Maggio, 2012).

Las nuevas tecnologías ofrecen diversas formas de enseñanza y sus aportes son muy valiosos. Nos permiten pensar en propuestas diferentes y originales acorde a los contenidos y objetivos del aprendizaje (Maggio, 2012; Onrubia, 2016). Hay varios recursos tecnológicos que se pueden incluir dentro de la propuesta didáctica como pueden ser: las plataformas digitales, los blogs, los foros, los grupos de WhatsApp, Google Drive, entre otros. Más allá del recurso o dispositivo que se elija es importante recordar con qué fines didácticos se incorpora.

Otra cuestión a considerar es el papel del docente en el aprendizaje virtual, este debe guiar al alumno en el proceso de construcción del conocimiento, debe brindarle la ayuda necesaria. Onrubia (2016) plantea:

> […] la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de "realización conjunta de tareas" entre profesor y alumno: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente que facilite realmente al alumno el ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer. (p. 5)

Maggio (2012) sostiene que el docente debe conocer y aprovechar las distintas posibilidades que ofrece la tecnología para generar espacios de aprendizajes potentes, esto implica que:

> Cada actividad debe reconocer propósito y apuntar a una complejidad que se expresa en los procesos cognitivos favorecidos y en la calidad del conocimiento construido. Si las actividades se llevan a cabo desentramadas de su sentido didáctico, entonces los procesos suelen ser simples y la construcción, pobre o banal. (p. 27)

En este sentido, la Res. CFE N° 476/24 alude a la incorporación de la Educación Híbrida, la cual ofrece nuevas oportunidades y experiencias de formación, proporcionando mayor flexibilidad en el cursado de las unidades curriculares, promoviendo el trabajo autónomo de los estudiantes y contribuyendo a mantener sus trayectorias formativas.

La Educación Híbrida combina métodos de enseñanza presencial y remota a través de diversas plataformas interactivas. Este modelo propone una alternancia entre las clases presenciales en los ISFD y las sesiones virtuales, con el objetivo de ampliar las oportunidades educativas. Se busca fomentar un aprendizaje sincrónico o asincrónico que sea inclusivo para todos los estudiantes y que permita mantener trayectorias reales en los tiempos que requiere la formación de nivel superior (Res. CFE N° 476/24).

Por lo mencionado hasta aquí, se puede afirmar que para que haya una verdadera inclusión de las tecnologías educativas; para que haya una inclusión genuina, se debe comenzar por repensar la formación docente. Es fundamental que los docentes sean capaces de revisar y reflexionar sobre sus saberes tecno-pedagógicos que imprimen un modo de uso de la tecnología, "se trata de desarmar el sentido común, en tanto estrategia que permita hacer consciente las propias capacidades e intereses, y el cómo éstos se relacionan con los intereses propios de las tecnologías, de la técnica, en tanto proyecto ideológico" (Sabulsky y Danieli, 2016, p. 77).

La cultura de la evaluación en la escuela. Nociones y revisiones conceptuales – metodológicas

Demuth (2019) explica que

> ...entender la evaluación "para" los aprendizajes y no sólo "de" los aprendizajes, modifica sustancialmente las prácticas evaluativas, y al modificarlas, transforma los procesos de aprendizaje y enseñanza, al plantear experiencias de aprendizaje y evaluación continuos en los que se pretende dar espacio para que nuestros estudiantes expresen, con diferentes formatos y maneras, sus logros y sus dificultades. (p.

Desde esta perspectiva, es importante problematizar las formas clásicas de evaluar, sostenidas por nociones desactualizadas que se vinculan sobre todo al control, la vigilancia y el castigo. A diferencia, aquí se propone una noción de evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y no como algo separado o ajeno.

Podemos asignar ciertas características necesarias a la evaluación como ser: transparencia en la declaración de criterios de evaluación, honestidad en cuanto a contenidos a estudiar y capacidades a aprender, coherencia en torno a evaluar aquello que se enseñó.

Si dentro de la cultura de la escuela existe una dimensión que revela mejor la existencia de creencias, mitos y/o ritos que se resisten al cambio, esa dimensión es la *evaluación*. Los rasgos tradicionales de esta cultura se remontan al origen mismo de los sistemas educativos y se ven reforzados cuando la enseñanza está centrada en contenidos que con frecuencia resultan excesivos e irrelevantes, lo que impide un aprendizaje significativo. Esta enseñanza, entendida como transmisión de información, tiene su correlato en un tipo de aprendizaje acrítico

y mecánico, así como en una evaluación que busca verificar la capacidad del alumno para responder mecánicamente a las preguntas o enunciados formulados por el docente.

Lo que parecería estar detrás de la cultura de la evaluación escolar son modelos y paradigmas que chocan con formas escolares que sirvieron en su momento para garantizar la homogeneidad social. Como argumenta Pineau (2012), esta homogeneización implica aceptar ciertas pautas de funcionamiento social a través del mecanismo de la evaluación, que permite validar con parámetros más o menos objetivos el logro de aceptación de las mismas.

La literatura sobre el tema señala cada vez con mayor frecuencia la necesidad, por parte de los profesores, de comprender cómo construir conocimiento desde puntos de partida diversos, para alumnos que tienen diferentes estilos de aprendizaje y distintos antecedentes de lenguaje, familiares y culturales. El autor afirma la necesidad que tiene la escuela contemporánea de aceptar nuevos formatos y cambios en los modelos de autoridad. Este fenómeno lo resume en tres modos diferentes de autorizaciones:

1. **Curricular:** "yo enseño lo que enseño porque está en el currículo".
2. **Académica:** "yo te enseño porque los que saben dicen que lo tengo que enseñar".
3. **Dogmática:** "yo enseño porque la iglesia o las iglesias dicen que lo tengo que enseñar".
4. **Psicológic**a: "yo enseño esto porque responde a los intereses de los alumnos, o porque responde a saberes previos, o porque responde a su nivel educativo".

En este contexto de cambio de lo que sucede en la escuela, queda claro que suministrar únicamente pruebas estandarizadas, recolectar datos y aplicar incentivos parecería no satisfacer. Es probable que hoy la actual generación de alumnos cambie de empleo de cinco a siete veces durante su vida laboral. El

pensamiento crítico y el convertirse en aprendices a lo largo de toda la vida pasan a ser factores decisivos en la educación y no la promoción de un aprendizaje rutinario. En la cultura del test del siglo pasado, los profesores eran vistos como "cuidadores del conocimiento", que debían transferir a las cabezas de los alumnos.

De acuerdo con Birenbaum (1996 en Moreno Olivos, 2011), la cultura de la evaluación está en sintonía con el enfoque constructivista de la educación. En este enfoque, el aprendizaje es visto como un proceso a través del cual el aprendiz crea significado. El profesor no es una persona que transfiere conocimientos, sino alguien que provee oportunidades para que los aprendices usen el conocimiento y las habilidades que ellos ya poseen a fin de lograr la comprensión de nuevos temas. Se espera que el profesor provea tareas interesantes y cambiantes que motiven a los alumnos a aprender.

Es conveniente a fin de comprender mejor los procesos de evaluación que estos no se restringen sólo a la actividad de los alumnos. Implica también construir instrumentos para valorar la actividad de los docentes. Esto constituye una actividad pendiente aún en términos generales en las prácticas institucionales. Se deberá tener en cuenta que toda evaluación es temporal (intenta conocer un estado inicial, un seguimiento de éste y posibilita el término de una etapa), además implica construir los instrumentos de acreditación y explicitar los criterios de acreditación.

Ahora bien, abordemos una serie de nociones en relación a la evaluación, que resultan imprescindibles al momento de pensar sobre la propia práctica evaluativa, así como sobre las concepciones que enseñamos a nuestros estudiantes.

TIPOS DE EVALUACIÓN

Coll (1992) distingue tres tipos:

	Evaluación Inicial	Evaluación Formativa	Evaluación Sumativa
¿Qué evaluar?	Los esquemas de conocimiento pertinentes para el nuevo material o situación de aprendizaje.	Los progresos, dificultades, bloqueos, etc. que jalonan el proceso de aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos (terminales de nivel o didácticos a propósito de los contenidos seleccionados.
¿Cuándo evaluar	Comienzo de una nueva etapa o fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje.	Al término de una fase de aprendizajes.
¿Cómo evaluar?	Consulta e interpretación de la historia escolar del alumno. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material de aprendizaje.	Observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Registro de las observaciones en hojas de seguimiento. Interpretación de las observaciones.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

Los instrumentos de evaluación: ¿Cómo evaluamos?

Los instrumentos de evaluación deben ser construidos a efectos de verificar los aprendizajes de los alumnos. Se puede establecer una breve clasificación al respecto, según Steiman (2000):

- Por la participación de los sujetos (individuales, grupales, mixtas).
- Por el tipo de respuestas (orales, escritas, de ejecución).
- Por el material que puede usar el alumno (sin material a la vista, a libro abierto, con material seleccionado).
- Por el lugar de desarrollo (domiciliarias, presenciales).
- Por el aprendizaje que acrediten (parciales, finales).
- Por el sujeto que evalúa (realizada por el docente, realizada por los alumnos; autoevaluación - coevaluación - heteroevaluación).

Los instrumentos de evaluación deben ser: abiertos (porque evalúan procesos complejos, no solo la memoria), globalizadores (que integren aprendizajes significativos), flexibles (que se puedan adaptar a cada situación de clase); dinámicas (para que no se ritualizan, para registrar los logros y dificultades), confiables (que reúna evidencias de lo que se decidió evaluar) y coherentes (con la concepción de evaluación y con los criterios establecidos).

Un instrumento de evaluación que permite brindar mayor transparencia a este proceso son las rúbricas de evaluación. Estas tablas permiten crear, criterios de evaluación o indicadores, para avanzar luego en los niveles de alcance, es decir, cómo se vislumbra el logro de cada criterio. Es así que, a cada nivel podemos asignarle puntos, de manera que al evaluar sumativamente podamos marcar niveles, facilitándonos la tarea, y mostrando al estudiante claramente sus debilidades y fortalezas.

También es posible agregar en la rúbrica observaciones para la retroalimentación. Estas deben ser mostradas al estudiante al mismo tiempo que se le presentan las consignas, de manera que resulten una guía en la elaboración

o bien en la resolución de las mismas. Un ejemplo de rúbrica desde el cual podríamos partir, es el siguiente:

Rúbrica de Evaluación

INDICADORES	INSUFICIENTE	REGULAR	BUENO	EXCELENTE	OBSERVACIONES
Coherencia y cohesión en la escritura	No se logra entender la escritura, no tiene coherencia ni cohesión.	La escritura tiene coherencia, pero carece de cohesión y viceversa.	La escritura se comprende, pero presenta errores ortográficos y/o gramaticales.	La escritura se comprende, tiene sentido y correcta ortografía.	
Originalidad y pertinencia en las retroalimentaciones	La retroalimentación se presenta sin sentido, demasiado escueta o incoherente.	La retroalimentación es básica, faltan componentes.	La retroalimentación se comprende, está medianamente completa.	La retroalimentación es clara, detallada, presenta debilidades y fortalezas.	
Entrega en tiempo y forma	No entrega en tiempo y forma.	Realiza la entrega a tiempo, pero no cumple con los aspectos formales de la propuesta.	Realiza la entrega a tiempo, pero falta el cumplimiento de ciertos aspectos formales.	Se realiza la entrega en tiempo y forma siguiendo las pautas establecidas.	

Los criterios de evaluación: ¿qué queremos evaluar?

Refieren a qué cualidades en relación con los contenidos deberá poner en juego el alumno para estar en condiciones de aprobar, es decir, qué tenemos en cuenta al momento de evaluar. Son cualidades más o menos específicas que están en relación con los contenidos de un área de conocimiento. Algunos ejemplos podrían ser:

- Lectura de la totalidad de la bibliografía obligatoria.
- Uso de vocabulario específico.
- Resolución de problemas aplicando fórmulas aprendidas.
- Evidencia de manejo de términos en relación al tema.

Por lo tanto, si se espera obtener cierta cualidad, ésta deberá ser trabajada durante la cursada. Esto remite a una de las características necesarias al momento de evaluar: honestidad. Así como no es apropiado evaluar ningún contenido que

no se haya trabajado durante el cursado de la materia, tampoco lo es trabajar sobre capacidades o habilidades que no se hayan desarrollado.

En síntesis, los criterios funcionan como orientadores o ejes para la verificación de los aprendizajes. Brindan a los alumnos una descripción cualitativa sobre cómo encarar su aprendizaje y resolver las consignas propuestas en la evaluación. Por ejemplo, si fuese para un dispositivo escrito, algunos criterios podrían ser:

- Manejo de vocabulario específico.
- Buen empleo de la información disponible.
- Exposición clara de una idea.
- Presentación de la información clara y pertinente.
- Uso correcto de diagramas, cuadros o esquemas requeridos.
- Capacidad de análisis del problema planteado.
- Alternativas de resolución de problemas en base a los materiales disponibles.
- Presentación de resultados y conclusiones.

Referencias

Anijovich, R. y **Cappelletti,** G. (2017). *La evaluación como oportunidad. 5. Transparentar y compartir: las rúbricas*. Paidós.

Anijovich, R. y **Mora,** S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Grupo Editor.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* Paidós.

Camargo Uribe, Á. y **Hederich Martínez,** C. (2010). Jerome Bruner: Dos Teorías Cognitivas, Dos Formas De Significar, Dos Enfoques Para La Enseñanza De La Ciencia. *Psicogente*, 13(24), 329-346.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Cámpoli, O. (2004). La formación docente en la República Argentina. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina, Vol. 6. Secretaría de Políticas Universitarias / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.

Davini, M. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de Enseñanza*. Santillana.

Feldman, D. (2010). *Didáctica General. Serie: Aportes para el Desarrollo Curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.

Fenstermacher, G. y **Soltis,** J. (1998). *Enfoques de la enseñanza.* Amorrortu.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación.* Ediciones Morata.

Freire, P. (2019) *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia.* Segunda edición. Siglo XXI.

Giroux, H. (2015). Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: manifiesto de la pedagogía crítica. *Revista de Educación* (8)

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society,* 16(1), 58-68.

Gvirtz, S. y **Palamidessi,** M. (1998). *El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza.* Aique.

Guerrero, I. y **Kalman,** J. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en las aulas. *Revista Brasileira de Educação,* v. 15, (44).

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Paidós.

Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós Educador.

López, M. (2018). *Herramientas para planificar en el aula.* Aique Educación.

Martínez Rizo, F. y **Mercado,** A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* Vol. 17, (1), pp. 17-32.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Paidós.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía.* Paidós.

Onrubia, J. (2016). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. *Revista de Educación a Distancia,* 50 (3). 1° edición: 2005.

Ortega Valencia, P. (2009). *La Pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos.* s/d

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En: Stone Wiske, M. *La enseñanza para la comprensión.* Paidós.

Sabulsky, G. y **Danielli,** M. E. (2016). La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica. *Revista de Educación.* Dossier. Tandil: NEES-UNCPBA. 59-80.

Sanjurjo, L. O. y **Rodríguez,** X. (2019). *Volver a pensar la clase*. Homo Sapiens Ediciones.

Steiman, J. (2012). *Más didáctica*. UNSAM editorial.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: –en análisis desde una Didáctica reflexiva–*. Miño y Dávila.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reforma: continuidades y cambios.* Ediciones Morata.

Lengua

Karen Baumkratz, Emma Klammer y Lorena Rodríguez

Taller de literatura infantil



El taller de Literatura Infantil tiene como objetivo promover una reflexión profunda sobre las estrategias y prácticas para implementar la literatura infantil desde el enfoque de la educación disruptiva.





Se propone, en este marco, una revisión crítica de las prácticas actuales y de aquellas que se proyectan implementar en el Nuevo Diseño Curricular a fin de integrar nuevos enfoques y perspectivas en el ámbito educativo. En este sentido, resulta fundamental considerar los desafíos de esta etapa de transición, en la que tanto los textos literarios como los no literarios se presentan en formatos analógicos y digitales, lo cual implica el desarrollo de nuevas formas de lectura y escritura adaptadas a la cultura digital.

Esta iniciativa busca contribuir a la construcción de competencias que permitan a los docentes responder a los requerimientos del contexto actual, caracterizado por una constante transformación en los modos de acceder, interpretar y producir contenido literario.

A través de este espacio, los invitamos a reflexionar sobre "los retos y oportunidades de innovar en la enseñanza de la literatura", a sembrar "la semilla que florece en nuevos horizontes", a acompañar "el río que encuentra nuevos cauces" y a inspirarse en "el fuego que ilumina nuevas perspectivas". Todo ello,

con la firme intención de fortalecer el "futuro brillante de la literatura infantil" en un contexto educativo en constante cambio.

El taller invita a los docentes a iniciar un recorrido literario transformador que nos sitúa en una instancia de "umbral", según los planteamientos de Camblong (2005), desde donde se pueden observar, de manera crítica, los desafíos y las oportunidades de transitar entre el modelo educativo tradicional y el paradigma disruptivo. En este espacio de "umbralidad", es preciso explorar el potencial innovador de la literatura infantil en la educación actual. Este recorrido literario representa una oportunidad para que juntos construyamos competencias que nos permitan abordar la enseñanza de la literatura infantil con una perspectiva innovadora, inspiradora y adaptada a las necesidades del siglo XXI.

La disrupción no puede evitar afectar el modo en que producimos sentido, la manera en que consumimos arte, su circulación y el caos comunicativo —una especie de Torre de Babel— en el que se desplaza el discurso. Imaginar la disrupción como un medio para navegar entre mundos, entre tipologías textuales, voces poéticas, tradiciones e intertextualidades, como un recurso para ordenar y generar sentido de manera inesperada. Necesitamos expresiones discursivas que, desde lo literario, dialoguen con la aceleración de los cambios que experimentamos, tanto a nivel productivo y epistemológico como en la vida cotidiana, y que generen su magia en un mundo caracterizado por discontinuidades, fracturas y universos paralelos. La disrupción, tal como se concibe, lejos de destruir una imagen, permite una representación más acabada, más (artificiosamente) completa. Ha pasado un siglo desde la revolución de las vanguardias, pero la idea de un sentido que se produce a posteriori, en el montaje y en las posibilidades de lo diverso, sigue siendo una noción resistida en muchos contextos artísticos. (Hoski, 2021).



Seguidamente, los invitamos a mirar el Jano Bifronte de la cultura latina. Jano es el dios de los puentes y de las puertas, y, justamente por eso, tiene dos caras: de un lado, mira hacia el camino transitado; del otro, hacia el camino que se pretende recorrer. Jano representa, una bisagra en la organización de los *recorridos y los pasajes*: sus caras miran, desde el lugar exacto del pasaje, simultáneamente en ambas direcciones.

> "Jano bifronte es un dios romano, que se caracteriza por tener dos caras que miran en direcciones opuestas. Su nombre es un epíteto que hace referencia a su atributo más distintivo: sus dos rostros. Jano es el dios de los inicios, las transiciones y los finales. Se le asocia con la puerta, la llave y el acceso. Su doble rostro representa la doble naturaleza de cada uno de estos atributos: la puerta (adentro/afuera), la llave (abierto/cerrado) y el comienzo (inicio/final)" Ovidio, Fastos, I, 89-144.

Leer "en" y "con" los medios digitales

Para Deleuze (2009) la literatura es el devenir-otro de la lengua, aquello que se conforma en los intersticios y las desviaciones del lenguaje; la investigación en torno a lo literario se instala en una zona de encuentro y de pasaje y es esa coyuntura la que nos lleva a escuchar y nos permite sostener –desde hace ya algún tiempo– lo siguiente: en la obra de los autores: clásicos, territoriales y misioneros hay matices y facetas, de producción, de inserción y pertenencia; desde allí, es posible establecer relaciones interdiscursivas en las cuales las tonalidades de un lenguaje poético-literario-dramático, inspiradas en repercusiones de diversa índole que se mezclan e intersectan en una amalgama que funda una retórica alternativa.

Qué es la literatura, es una pregunta que atraviesa buena parte de la producción teórica y crítica de las últimas décadas, como así también el campo de la producción literaria. Tal es el caso de ciertos textos de ficción en los que es posible encontrar reflexiones sobre la literatura, como la novela "*Respiración artificial*" de Ricardo Piglia (1980). Los reportajes a escritores también suelen ser una fuente metatextual interesante para observar diferentes posiciones frente a la pregunta por el concepto de literatura.



La teoría literaria moderna, desde el formalismo ruso en adelante, ha conceptualizado esta pregunta como el problema de la especificidad literaria y ha dado diferentes respuestas que se podrían esquematizar de la siguiente manera. Por un lado, se encuentran aquellas definiciones que buscan en la literatura algo esencial, un valor intrínseco, que perdura en el tiempo y que permite afirmar, por ejemplo, que determinado texto es una "bella obra literaria" o que es un clásico. Otro tipo de definiciones caracterizarían a la literatura a partir de algunas "marcas" formales (estructurales, léxicas, temáticas, etc.) que darían cuenta de su especificidad.

Esta discusión puede enriquecerse a partir de la introducción de otras perspectivas. Desde una mirada sociológica, interesa rescatar la noción de "institución literaria", que cumple una función fundamental y que detenta un poder específico en el momento de definir qué es la literatura. La universidad, los editores, la crítica literaria académica y periodística, los suplementos culturales de los diarios y las revistas literarias son instituciones especializadas que cumplen una función central en las decisiones sobre qué es y qué no es literatura: incluyen y excluyen textos, realizan una tarea, en muchos casos, explícita o implícitamente valorativa y proponen también un modo de interpretar los textos. Por ejemplo, la crítica literaria periodística, ofrece una

orientación más directa a los lectores e influye en la consagración de los escritores.

La literatura es un puente entre la vida real y la fantasía. Es un camino a la imaginación, es una ventana llena de luz, es una puerta a otros mundos, reales o imaginados, posibles o increíbles. Es arte, por lo tanto, es belleza, produce la movilización del mundo interno. Es evasión, es paz, es pasión. Es por, sobre todo, una necesidad. Es leer con el ansia de saber qué sucederá y al mismo tiempo es el dolor de la separación y la búsqueda de algo para leer después, de una nueva compañía para el espíritu.

La literatura favorece —la formación de seres responsables y libres, con mentalidad crítica y creadora, capaces de resolver situaciones nuevas tanto en el plano individual como social [...], tiende a desarrollar, en la faz personal, la imaginación, las capacidades creadoras, el gusto por lo bello, la confianza en sí mismo, la autonomía. En lo que se refiere a las relaciones con los demás, fomenta la sensibilidad ante los problemas ajenos, el respeto mutuo, la comunicación con el prójimo (DGCyE, 2008).



Montes (2006) considera que "los textos literarios son los mejores a la hora de "enseñar a leer". Los ejemplos que incluimos fueron siempre literarios, aunque también dejamos abiertas las puertas de la imagen, del cine…" (p. 28). La literatura, que "crea mundos" –mundos en cierta forma autosuficientes, aunque también den cuenta de lo que llamamos "la realidad"–, es un terreno inmejorable para el entrenamiento del lector.

Lecturas y escrituras: ¿se extinguen o se transforman?

Las pantallas, desde la televisión, pasando por la computadora, dispositivos móviles, tablets, contenidos audiovisuales en plataformas y páginas web suelen

ser erróneamente percibidas como recursos que amenazan la práctica de la lectura o atentan contra la correcta escritura y expresión. Al respecto, Chartier (2000) reflexiona sobre estos cambios y nos propone pensar que, en lugar de la pérdida del lector, estamos asistiendo a su transfiguración, un lector que establece un modo nuevo de vincularse con los textos, una nueva relación, tanto física como intelectual y estética con el mundo de los textos. Hoy la experiencia con la lectura literaria puede suceder con auriculares escuchando un poema o a través de un relato audiovisual en el que imagen, texto y sonido juegan complementándose.

El pasaje de una lectura ingenua a una lectura crítica supone un proceso de desnaturalización que requiere desentrañar los mecanismos de selección y los procesos de construcción de textos literarios, desde la "literacidad", "subjetividad", "disrupción" y mediatización que, en un sentido amplio, implica comprender la pluralidad de perspectivas y versiones del mundo que presentan los textos en sus formas más diversas, es una tarea ardua. Y, al mismo tiempo, el entorno educativo se va plagando de escrituras para comunicarse informalmente aun sin ser conscientes de ellas: mensajes de texto, Twitter, Facebook, foros, blogs, Instagram, Snapchat, Telegram, etc. Escribimos con distintos propósitos, destinatarios y producimos transformaciones en el lenguaje para poder adaptar nuestras escrituras a las restricciones que imponen los distintos medios por cantidad de espacio o para ahorrar consumo.

Andruetto (2013) sostiene que:

> "La literatura, si en algún lugar habita, es en el lugar donde las buenas conciencias se sacuden, se ponen molestas, se descolocan. Un buen libro nunca es 'políticamente correcto', un buen libro siempre es incómodo (…) Es a través de esa incomodidad que la lectura de un buen libro nos provoca, que aprendemos". (p. 11)

Y es que, si bien todos los textos proponen lectura y son lugar de experimentación, práctica y juego para los lectores, y todos los textos –incluso los científicos– dan lugar al despliegue de estrategias de lectura personales, la literatura, que "crea mundos" –mundos en cierta forma autosuficientes, aunque también den cuenta de lo que llamamos "la realidad"–, es un terreno inmejorable para el entrenamiento del lector.

Colomer (2006) plantea que la literatura infantil, es un discurso adulto dirigido a los niños y niñas. En él se ve claramente la conciencia social de lo que se piensa que es la infancia, lo que se cree que un niño puede entender y lo que la sociedad adulta piensa que es bueno que conozca o no a determinadas edades, y la forma en la que la sociedad donde nacieron esos niños ve el mundo. También se ve ahí la experiencia acumulada sobre qué es lo que divierte y entretiene a los niños y la mejor manera de contarles las cosas. Todas estas percepciones y saberes han evolucionado en el tiempo, así que la literatura infantil ha ido cambiando con ellos.

Montes (2001) centra su atención en el juego propuesto a través de la literatura infantil. Sostiene que "…el juego simbólico, en que el niño 'jugaba a ser' y 'jugaba a hacer' evocando ausencias, era central para el desarrollo del símbolo, del pensamiento y, por lo tanto, para la adaptación inteligente y creativa a la realidad" (p. 25).

La literatura y la historia pueden ir por el mismo camino, sin embargo, creemos que debe inquietar, que debe hacer pensar y problematizar. Discutir y discurrir sobre nuestra historia, no como una excusa para celebrar y recordar, sino, porque creemos que somos parte de esa historia. Y los niños, desde su lugar, nos pueden enseñar mucho. Tenemos un compromiso con la historia, pero, también con la literatura, que nos convoca, nos invita a abrir los surcos para dejar que entre "un hilo de agua en la tierra seca de la historia" (Andruetto, 2009).

Por su parte, Galeano (1989), evoca poéticamente el encuentro entre el poeta y las palabras:

> "Las palabras, guardadas en viejos frascos de cristal, esperaban a los poetas y se les ofrecían, locas de ganas de ser elegidas: ellas rogaban a los poetas que las miraran, que las olieran, que las tocaran, que las lamieran. Los poetas abrían los frascos, probaban palabras con el dedo y entonces se relamían o fruncían la nariz". (p. 7)

Esta imagen sugiere el carácter vivo de las palabras, disponibles y, a la vez, misteriosas, que despiertan en el poeta un proceso selectivo que es tanto sensorial como intelectual.

En consonancia con esta visión, no se busca desestimar las conceptualizaciones de la literatura infantil tradicionalista; por el contrario, se pretende abrir espacios de diálogo, debate e intercambio que promuevan una perspectiva crítica, constructiva y compleja. Desde esta mirada, se intenta navegar nuevos cauces que permitan explorar horizontes y articular el legado de la literatura infantil con los desafíos emergentes en el campo.

La misma Literatura, pero con otra perspectiva

A continuación, se presenta un cuadro comparativo que examina aspectos diferenciales de la literatura infantil desde una perspectiva tradicional y una visión innovadora. Este análisis destaca cómo el enfoque disruptivo aspira a transformar la experiencia lectora, haciéndola más relevante, inclusiva y participativa.

ASPECTOS DIFERENCIALES DE LA LITERATURA INFANTIL: PARADIGMA DISRUPTIVO-MODELO TRADIONAL

Aspectos	Paradigma Disruptivo	Modelo Tradicional
Enfoque metodológico	• Interactivo y colaborativo, basado en la experimentación y el juego.	• Expositivo, centrado en la lectura lineal y la memorización.
Selección de textos	• Amplia diversidad de géneros, incluyendo cuentos multimedia, historias digitales y obras contemporáneas que reflejan la diversidad cultural y social.	• Literatura clásica, fábulas y cuentos tradicionales, con un enfoque en los valores morales universales.
Rol del docente	• Facilitador y guía que fomenta la autonomía y la creatividad, ayudando al alumno a construir su propio significado del texto.	• Figura central de autoridad que interpreta y dirige la comprensión de la lectura, con un enfoque en la transmisión del conocimiento.
Participación del alumno/a	• Activa, con libertad para explorar, crear y colaborar en la interpretación de los textos; se promueve la crítica y el análisis personal.	• Pasiva, con énfasis en la comprensión literal y la reproducción de respuestas correctas.
Uso de la tecnología	• Integración de tecnologías como realidad aumentada, plataformas digitales y herramientas de narrativa visual, fomentando una lectura multimodal.	• Escaso o nulo uso de tecnologías, con énfasis en el libro físico y la lectura lineal.
Evaluación	• Formativa y cualitativa, basada en proyectos, representaciones artísticas y reflexiones personales sobre el texto.	• Sumativa, centrada en exámenes escritos que miden la comprensión literal y memorística del contenido.
Objetivo de aprendizaje	• Desarrollar la competencia crítica, la sensibilidad cultural y la alfabetización mediática desde una perspectiva inclusiva y contemporánea.	• Adquirir conocimientos básicos y valores tradicionales, sin profundizar en contextos culturales diversos.
Relación con el entorno cultural	• Promueve el diálogo entre la literatura y el contexto actual del niño, reflejando y cuestionando realidades sociales y culturales.	• Enfoque en una moralidad universal y valores atemporales, con menor conexión directa con el contexto actual del niño.

La literatura es el mundo que permite llegar a la magia por medio de la lectura. Leer es una facultad propia y exclusiva de los seres humanos que abre la mente a mundos nuevos, además de hacer posible, a la vez, viajar, disfrutar, instruir y también sentir, es decir, en una palabra: vivir. Dicho todo esto, compartimos la Videoconferencia "Navegar junto a las infancias en un mar de palabras" de Jauregui Lorda en la 13° Feria del Libro desarrollada en la provincia de Santiago del Estero el 28 de octubre de 2023.

Literatura infantil y juvenil: características

Conociendo la audiencia de los libros para niños, sin diferenciar entre sí es ficción o no ficción, hay ciertos elementos que normalmente contienen. En esta sección, veremos algunos de los aspectos claves de la literatura infantil.



Los libros para niños tienen una idea y un tema simple: La literatura infantil no tiene que tener tramas y subtramas complicadas. Además, no tiene personajes o situaciones poco realistas. Todo lo que sucede en un libro para niños, a menos que sea una fantasía o un cuento de hadas, sucede en la vida real. Los personajes de los libros infantiles parecen reales, incluso en los cuentos, al igual que los jóvenes lectores, cometen errores, aprenden, realizan un crecimiento físico y emocional a medida que avanza la historia.

Los niños son lectores visuales, especialmente los más pequeños. Dependen mucho de las imágenes, aunque ya puedan leer y comprender. Por eso, un buen libro infantil tiene ilustraciones que fácilmente pueden llamar su atención Ofrecen un elemento de emoción, por lo que los niños seguirán leyendo, con curiosidad de saber qué sucederá a continuación.

Posee una poética rupturista respecto de la tradición en cuentos infantiles al incluir temas sociales, como las migraciones, la exclusión, las luchas de clase, los

problemas políticos, las cuestiones de género. La importancia de lo literario, la plurisignificación, el descentramiento y la interpelación al texto, la literatura como discurso complejo, es la llave de entrada a la lectura de otros textos. Arpes y Ricaud (2008) también proponen la visión desde las poéticas del autor o desde la constitución de un género de masas; enfocando sobre todo las relaciones entre infancia y poder, infancia y género, o los temas como la violencia en los procesos sociales, las corrientes migratorias y los cambios sociales que provocan.

A continuación, presentamos tres perspectivas.

1. Perspectiva temática: con temas ligados a intereses y gustos del público infantil y juvenil. El contenido de las historias muestra cada vez más interés por un contexto real y contemporáneo, particular al público infantil: la casa, el barrio, la escuela, las tecnologías, los conflictos sociales, las nuevas formas familiares, la discriminación, la sexualidad. Otros formatos propuestos por editoriales retoman géneros populares, como relatos policiales, de aventuras, maravillosos, folclóricos, y otros.

2. Perspectiva enunciativa: el receptor o lector, y su formación tanto lectora como literaria, incluida la figura del mediador. Asimismo, se suma una dimensión dialógica, el autor no se posiciona desde un lugar de superioridad, sino que funda una relación de paridad, haciéndolo partícipe muchas veces de la historia.

3. Perspectiva retórica: el lenguaje como código de segundo grado que apela al aspecto artístico, filosófico y estético de producción de un discurso, la alteración a la norma lingüística, el ir más allá de los límites de la expresión lineal, el emplear nuevas formas de provocar un efecto de extrañamiento superando la función comunicativa, tienen como finalidad responder a la producción de una obra artística (y literaria en este caso) para niños y adolescentes.

La literatura infantil transmite determinados valores, a través de diferentes medios (lenguaje, estilo, imágenes, personajes, otros) que refuerzan o se oponen

a estereotipos existentes, desde discursos enmarcados dentro de una determinada ideología.

Los cuentos tradicionales son objeto de crítica desde una mirada sexista; sin embargo, aunque la tradición oral sigue vigente, la trayectoria de estas narraciones muestra diferentes derroteros. Algunas de ellas repiten esquemas tradicionales, otras introducen cambios, reafirmando la norma o contrariándola al incluir variables con miras a obtener un efecto diferente. Este trabajo no ha pretendido abordar la crítica sino recorrer y analizar desde los estereotipos de lectura, y específicamente los de género, en las narraciones y buscar las perspectivas actuales en relación al tratamiento del tema.

A modo de repaso veremos los géneros literarios tradicionales donde no importa sólo lo que se dice sino cómo ha sido dicho y ¿por qué? El uso que se hace del lenguaje es la característica diferenciadora de este tipo de textos. En este punto, es necesario que nos detengamos para precisar el concepto de lenguaje connotativo y denotativo. Las obras literarias, según ciertas características comunes, se agrupan en tres géneros literarios: lírico, narrativo y dramático.

- Género Narrativo:



En las obras narrativas, el autor imagina y cuenta historias que son desarrolladas por personajes en un tiempo y un espacio determinados. En los textos literarios narrativos, hay siempre una transformación, un cambio de una situación inicial que evoluciona hacia una situación final diferente de la primera. Esos hechos narrados son ficticios (hechos, personajes o circunstancias que pueden parecer reales, pero no lo son).

- Género Lírico:

> "La poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción". (María E. Walsh, 1964, p. 1)

> "Otra de las razones que explican los lazos secretos y entrañables que unen a los niños con la poesía es que constituye el primer contacto que tienen con la literatura, a través de las canciones de cuna, las nanas, los juegos de palabras, las rondas, las retahílas..., que si no todas, la gran mayoría de madres y abuelas les cantan a los bebés, que son cautivados con el ritmo y la musicalidad de las palabras, aun cuando su mente no puede comprender significados". (Liliana Cinetto, 2001, p. 1)

La poesía es un lenguaje divergente, de aperturas, de sugerencias, de exploración, de sonidos y ritmos; permite a los chicos un encuentro diferente con la palabra, un acercamiento estético, enriquecedor de sus sensaciones y emociones, disparador de su fantasía, de su creatividad. Apela a los sentidos más que a la razón, juega con la plurisignificación.

> "La poesía es en definitiva reconstrucción y reconciliación, es el elemento más importante que tenemos para hacer de nuestros niños ni robots, ni muñecos conformistas, sino para ayudarlos a ser lo que deben ser: auténticos seres humanos." (María E. Walsh, 1964, p. 6)

- Género Dramático:

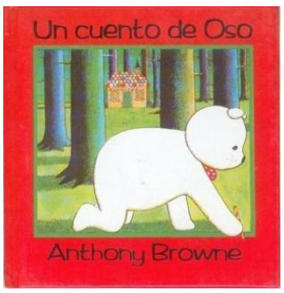


Cuando se habla de género dramático, es necesario distinguir dos elementos bien diferenciados: el texto dramático, que es el texto literario que se escribió para ser representado y el hecho teatral, que es la puesta en escena en una sala, donde intervienen el director, los actores, el público, los accesorios escénicos (decorados, iluminación, vestuario, maquinarias, etc.). Desde el punto de vista de la literatura, nos interesa el texto dramático que es el que sirve de base para el hecho teatral.

El autor de un texto dramático tiene un doble propósito: escribir para que ese texto sea leído y también para que sea representado en una obra de teatro. Por

eso se pueden distinguir: un texto primario que está formado por las palabras de los personajes, lo que los espectadores escuchan al momento de presenciar la representación (lo que dicen los personajes está expresado a través de diálogos, ya que éste es el procedimiento dramático por excelencia); y un texto secundario, que está formado por todas las indicaciones que el autor da acerca de la escenografía, el vestuario, los gestos y acciones de los personajes, cuándo y cómo entran y salen de las escenas, el tono de las voces, etc. Estas aclaraciones se llaman acotaciones y son sumamente importantes para el director que decide convertir un texto dramático en un hecho teatral.

El libro-álbum a través de Anthony Browne



La lectura constituye un reto para la sociedad en general y la escuela juega un papel preponderante en su enseñanza desde una concepción de que leer es comprender aquello que se lee, que se aprende a leer leyendo y participando en los diversos actos de lectura. El encuentro entre los niños y los libros puede hacerse posible a través de dos situaciones didácticas que son: la lectura a través del docente y la lectura por sí mismos.

Leer a través de un experto es una práctica escolar común durante la alfabetización inicial, pero sabemos también de su enorme potencial a lo largo de toda la escolaridad. Muchas veces hemos escuchado decir a niños que no les gusta leer, pero es muy difícil encontrar a uno de ellos que no disfrute de escuchar un cuento; leer también es escuchar.

Se trata de un encuentro con otros mundos posibles a través de la palabra, de la emoción y del afecto, que trae aparejado múltiples beneficios. Por medio del uso expresivo de su voz, el adulto crea atmósferas, genera suspenso y da vida a los personajes. Cuando les leen, los niños escuchan las inflexiones, los ritmos, los énfasis, los silencios… y gracias a esos elementos fónicos, y con la ayuda de los

referentes semánticos, van construyendo los significados de las palabras. Como lo describe Zaina Alicia (2001) estas son algunas de las operaciones que se transmiten cuando el adulto da de leer.

Por último, [la lectura]



> "Sirve para dar a lo que nos rodea una coloración, un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar, desviarse, asociar. Esto permite constituir una suerte de reserva poética y salvaje en la que siempre se podrá abrevar para dar forma a lugares donde vivir". (Michele Petit, 2015, p 53)

Oralidad, Lectura y Escritura

Un estudiante está alfabetizado académicamente si posee autonomía para leer, comprender y producir distintos tipos de textos orales y escritos. En este sentido, la alfabetización implica apropiarse de la cultura académica para construir conocimiento en niveles crecientes de complejidad. Subyace a esta reflexión, una idea democratizadora que sostiene la necesidad de generar espacios para leer, escribir y expresar oralmente la palabra propia en un contexto de permanente cambio.

Surge de esta manera, la necesidad de co-crear un proyecto que permita avanzar en la relación entre el lenguaje y el aprendizaje, recuperando de alguna manera el valor de la lengua puesta al servicio de la formación integral del futuro educador. Para ello, debe plantearse un equilibrio entre el trabajo de la escritura y la lectura y de la expresión oral en las experiencias de aula.

Ciertas representaciones relacionadas con la lectura, la oralidad y la escritura, sostienen que las mismas pueden ser parte o no de los atributos de una persona. Estas interpretaciones inhabilitan la posibilidad de que las mismas puedan ser

enseñadas y desconocen que son capacidades que pueden desarrollarse a través de un trabajo sistemático y continuo. Consideramos que es necesario un compromiso institucional que permita que desde distintos espacios se fortalezca la formación en estas capacidades.



La oralidad académica

La tarea docente se desarrolla, en gran medida, en la oralidad, requiere tener elementos para el despliegue de una conversación casual, una discusión formal, sostener un debate, participar de entrevistas, hablar en público frente a un auditorio o a un grupo de pares o de autoridades, leer en voz alta, exponer un tema como en los finales orales. **D**e acuerdo con Avendaño (2007) "la oralidad conforma una actividad permanente que oscila entre las comunicaciones cotidianas más inmediatas, espontáneas e informales (saludos, despedidas, agradecimientos, presentaciones) y otro tipo de intercambios más elaborados en cuanto a su contenido, más formales y planificados (conferencias, entrevistas, debates). Su configuración es básicamente heterogénea: se manifiesta en variaciones geográficas (variedades diatópicas); socioculturales (variedades diastráticas); situacionales o registros (variedades diafásicas), y debido al discurrir de los años (variedades diacrónicas) que forman la realidad múltiple y flexible del idioma; de ahí su gran riqueza" (p. 2).

Ante esta heterogeneidad, es necesario potenciar el uso de la lengua oral y la reflexión sobre ello. Para Borioli (2019) como la lectura y la escritura, la oralidad es también una práctica compleja que se produce en contexto y compromete múltiples dimensiones: cognitiva, emocional, social, cultural, lingüística, corporal y comunicacional, entre otras. Se trata de una construcción situada en la que se involucran el lenguaje académico, la precisión conceptual, el vocabulario específico y la construcción de una voz propia.

En este marco, Russell (2018) sostiene que toda presentación oral que se efectúa en el ámbito académico requiere, al igual que la escritura, ser planificada. Demanda una organización y estructura clara de la información que se va a presentar y, también, explicitar sus objetivos a la audiencia.

Supone caracterizar el género oral, los destinatarios, los tiempos, los soportes y recursos necesarios. Entonces, si bien tienen diferencias, la oralidad académica tiene fuertes vínculos con la lectura y la escritura. En este sentido, es necesario interpretar la situación comunicativa en la que se desarrolla, recopilar, analizar y sistematizar material para elaborar la presentación. Todas estas tareas involucran sustancialmente las prácticas de lectura, escritura y producción de distintos formatos de síntesis.

Nos preguntamos en qué medida estos saberes se encuentran presentes en la formación, qué grado de sistematización e institucionalización posee la enseñanza de la expresión oral en las planificaciones y líneas de intervención docente. Por consiguiente, los docentes habrán de diseñar estrategias de intervención que procuren: proveer modelos adecuados del uso del registro formal en el aula; permitir la participación de los alumnos en distintas situaciones de habla formal: conferencias, coloquios, foros, debates, asambleas, exposiciones, entre otros.

En síntesis, la oralidad y la escritura implican la capacidad de poder comunicar en el terreno del saber y el saber hacer, una correlación entre determinadas teorías cognitivas y de operación de esa cognoscibilidad en la actividad humana. Pensar en este sentido conduce a reflexionar en qué se dice, cómo se dice, por qué se dice y para qué se dice. Para seguir pensando:



¿Cuál es el espacio que damos para fortalecer las competencias orales de nuestros estudiantes? ¿Tenemos en cuenta que el cuerpo y la gestualidad se comunican junto con la palabra? ¿Nuestros estudiantes tienen experiencias de realizar entrevistas a distintos actores sociales que permita el despliegue de la palabra improvisada? ¿Qué espacios de formación se encuentran en las cátedras para orientar en la organización de una exposición y en participar en debates? ¿Cómo se forma para la elaboración y presentación de un examen final oral?

Las prácticas de lectura. ¿Qué hacer con los textos?

Eco (1987) sostiene que:



...el texto está plagado de espacios en blanco, de intersticios que hay que rellenar; quien lo emitió preveía que se los rellenaría y los dejó en blanco por dos razones. Ante todo, porque un texto es un mecanismo perezoso (o económico) que vive de la plusvalía de sentido que el destinatario introduce en él y sólo en casos de extrema pedantería, de extrema preocupación didáctica o de extrema represión el texto se complica con redundancias y especificaciones ulteriores (hasta el extremo de violar las reglas normales de conversación). En segundo lugar, porque, a medida que pasa de la función didáctica a la estética, un texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa, aunque normalmente desea ser interpretado con un margen suficiente de univocidad. Un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar. (p. 02)

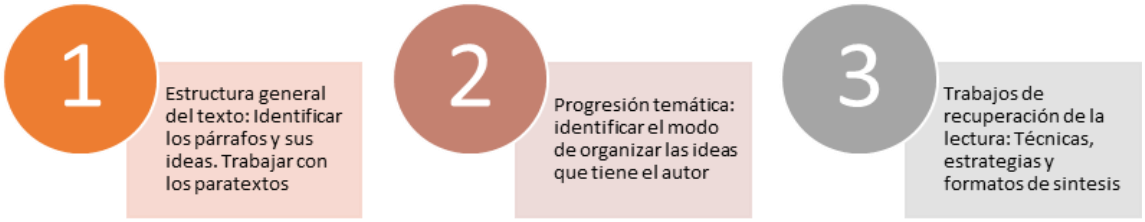
La frase "el texto como mecanismo perezoso" se refiere a la idea de que un texto no contiene un significado cerrado o definitivo. Más bien, proporciona ciertos elementos, pero es el lector quien, a través de su interpretación, completa y enriquece el sentido El autor, usa esta expresión para destacar que los textos son

"perezosos" en el sentido de que no integran el significado directamente; necesitan de la colaboración activa del lector para cobrar vida, para hacerlo funcionar.

En este sentido, es un proceso complejo de construcción de significados no se produce en la literalidad. Los significados se construyen en relación con otros; depende de dónde los mismos aparecen, la estructura de la frase, el contexto en el que se inscriben de los conocimientos y habilidades del lector.

Es por esto que durante el proceso de lectura el lector necesita completar información, es decir, debe razonar e inferir de manera continua. En el nivel superior la lectura y la escritura involucran, además, el dominio de un campo conceptual y teórico específico, sujeto a reglas propias de construcción y transmisión propio de cada saber.

Para poder comprender un texto es importante discriminar en sus diversos elementos:



Estos elementos pueden variar cuando se piensa en un abordaje de la lectura desde soportes tecnológicos, tan frecuentes en la vida de los estudiantes en los tiempos que corren.

Los futuros educadores deben

> "...poder circular con eficiencia y sin temor en el entramado de las prácticas sociales vinculadas con lo escrito. (…) Es preciso comprender una multiplicidad de textos que circulan en el espacio social, textos que se presentan también en una multiplicidad de soportes". (Emilia Ferreiro, Conferencia, 2008)

El trabajo sobre el texto y su comprensión requiere de una lectura crítica, propiciando un posicionamiento sobre lo que se leyó. En este caso, las nuevas tecnologías pueden colaborar ofreciendo fuentes variadas, y será tarea de los docentes trabajar sobre la búsqueda y selección de contenido de calidad.

Las prácticas de escritura académica

La escritura de los alumnos que ingresan a los estudios superiores suele presentar una suerte de queja constante por parte de los docentes: "no saben escribir", "no entienden lo que leen" "no leen" etc. Carlino (2005) sostiene en este sentido, que no solo hay que preocuparse, sino que hay que ocuparse de los procesos de la escritura a lo largo de las trayectorias académicas:

> "...la lectura y escritura exigidas en el nivel superior se aprenden en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propias de cada unidad curricular, y según la posibilidad de recibir orientación y apoyo por parte de quien domina la materia y participa de estas prácticas lectoescritoras". (p. 3)

Para la autora, las dificultades con la que se encuentran los estudiantes en este contexto, son inherentes a lo nuevo. Estas formas discursivas desafían a los alumnos que se ven enfrentados a estos umbrales/fronteras que, en la mayoría de los casos, no se logran atravesar de no ser que cuenten con la ayuda especializada del docente.

En este contexto, los desafíos más comunes a los que se enfrentan son: las dificultades con los distintos procesos de escritura, el manejo del discurso referido, la falta de comprensión lectora, la búsqueda y el procesamiento de información en la web, la expresión oral. Corresponde en este sentido, a la comunidad docente delinear las directrices a partir de las cuales, dará respuestas a estos emergentes.

La reflexión sobre los saberes que traen nuestros estudiantes y cómo estos dialogan con las propuestas que se trabajan en las diferentes unidades curriculares, no sólo en el primer año, sino a lo largo de la trayectoria académica.

Estrategias de escritura en el aula

Brailovsky y Menchón (2023) reconocen once estrategias didácticas que consisten en dispositivos de escritura dentro del aula. Presentan diferentes grados de directividad, extensión y formato. Estas prácticas tratan de: "...explorar y de extender la potencialidad de la escritura como herramienta no sólo de comunicación sino de reflexión y de aprendizaje, objetivo cuyo cumplimiento deberá ser evaluado en cada caso en función de los contextos de aplicación efectiva" (p.85).

A continuación, exponemos algunas de las Estrategias Didácticas de Escritura propuestas por los autores Brailovsky y Menchón (2013).

Algunas líneas de acción son:

- Incluir estrategias focalizadas en lectura y escritura en todas las unidades curriculares y producir materiales didácticos que orienten estos procesos.
- Revisar y enriquecer los talleres y/o materias de lectura, escritura y oralidad de todas las carreras.
- Diseñar proyectos que incluyan espacios de difusión y socialización de experiencias, propuestas didácticas, noticias, artículos etc., cuya escritura esté a cargo de los estudiantes (revista, blog, etc.).
- Destacar la oralidad en clave de las características regionales: interculturalidad, bilingüismo, múltiples lenguas maternas.
- Diseñar espacios compartidos de trabajo y exposición para fortalecer la oralidad e incluir la literatura regional en diversas lenguas.

- Promover la exploración de los diversos formatos textuales desde los medios electrónicos.

El lenguaje y su dimensión social

La dimensión social del lenguaje es un aspecto fundamental a ser considerado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al reconocer la importancia del contexto social, cultural e histórico en la adquisición del lenguaje, los docentes pueden crear ambientes más enriquecedores y significativos para sus estudiantes.

La situación actual en la que nos encontramos, según Zamero (2017), es que en la formación docente inicial los estudiantes muchas veces no tienen una formación alfabetizadora específica. El problema consiste en que a la hora de la práctica no lograron configurar un saber didáctico relevante, y llegan a la residencia sin una metodología adecuada para proceder. En consecuencia, se plantea la necesidad de superar esta situación y estudiar las posibles propuestas de alfabetización y los modos de intervención en la práctica.



Para pensar en modos de intervención, antes que nada, la autora Sara Melgar (2014) nos plantea los siguientes interrogantes: ¿Todos hablamos la misma lengua? ¿Todos aprendemos a leer y escribir esa lengua que hablamos?

La respuesta a estos interrogantes tiene impacto en la formación y especialmente en la alfabetización inicial, dado que implica una importante toma de decisiones acerca de la lengua o las lenguas oficiales en la escuela y a partir de las cuales se enseña a leer y escribir.

Recordemos que desde 1816 hasta el final de la inmigración europea masiva, las preocupaciones político-lingüísticas en la Argentina estuvieron centradas en

independizarse de España. La intención era la "castellanización" de los inmigrantes a partir de la implementación de un modelo que articulaba la construcción del estado con la imposición de una lengua nacional. Este modelo político-lingüístico se llamó un Estado-una Lengua. Por lo tanto, las lenguas indígenas no eran relevantes y las extranjeras (clásicas) se enseñaban solo a la élite en la escuela secundaria. Desde esa época hasta hoy la escuela inaugura una conducta que consiste en considerar que determinadas formas del habla van en contra de la posibilidad de educación escolar y que quienes usan otras lenguas "hablan mal".

En los proyectos políticos-lingüísticos se le otorga un estatus a una lengua. Así se la considera adecuada o no adecuada para la educación, la planificación del corpus que corresponde a la elaboración de alfabetos, la ampliación de vocabularios y la selección de textos. Sin embargo, consideramos que la política lingüística debe cambiar de perspectiva para contemplar los fenómenos de la diversidad y las variedades en el interior de las lenguas como lugares de conflicto entre clases y grupos sociales. En la actualidad, la forma de hablar de algunos alumnos provoca inquietud en los docentes e interpela sus recursos pedagógicos-didácticos en los procesos alfabetizadores.

Entonces ¿cuál es el cambio que se plantea? En el siglo XXI deberíamos cambiar de perspectiva y pensar que los conocimientos, usos y hábitos lingüísticos del alfabetizando pueden ser diferentes a los que exige la escuela, pero que deben pensarse como el punto de partida real para enseñar a leer y escribir. Y si bien los estudiantes tienen derecho a ser alfabetizados en sus lenguas, también lo tienen a serlo en una lengua que les permita la intercomprensión con la sociedad que los circunda.

El éxito o el fracaso de los alumnos dependen más de las cualidades y el voluntarismo del docente. Es por ello necesario tener en cuenta la dificultad de los estudiantes e implementar una didáctica más adecuada. Es importante

desmontar la idea de que el déficit es individual y tomar en cuenta la diversidad lingüística como uno de los desafíos para la didáctica de la alfabetización. Es decir que el desafío consiste en la toma de decisiones, como por ejemplo qué textos habrán de ser empleados para enseñar las lenguas en la escuela.

Pasaríamos entonces de un modelo de un Estado-una lengua a un Estado-Variedad de lenguas. El desafío para el sistema educativo será planificar la incorporación de las lenguas como un derecho constitucional.

Modelo didáctico para la alfabetización

La escuela es el ámbito específico en el que tiene lugar el acto educativo intencional entre sujetos adultos responsables que enseñan y los alumnos que aprenden. Allí es donde cada docente pone en juego el modelo didáctico que asume y sus líneas teóricas.

Botte y Melgar (2018) presentan un modelo didáctico general que será base para construir un modelo alfabetizador específico.

Objeto y enfoque	• El objeto es el qué se quiere enseñar. Es decir, el objeto de estudio. • El enfoque es una construcción científica (teoría) que permite comprender cómo apropiarse del objeto para su transposición al aula.
Método	• El método está determinado por el objeto que se define y el enfoque que se asume. El marco brinda un criterio o marco general de actuación. Son estructuras generales que siguen intenciones educativas y facilitan determinados procesos de aprendizaje.
Sujeto que aprende	• El alumno es un sujeto activo. Debe modificar sus esquemas cognitivos anteriores para aprender a partir de una nueva propuesta que le presenta el docente.
Sujeto que enseña	• El docente es quien diseña el proceso de enseñanza para que el alumno pueda apropiarse del objeto de estudio. Para ello, debe tener en cuenta los conocimientos previos y las condiciones particulares del grupo antes de proyectar la tarea. El docente debe: delimitar el objeto de su enseñanza, conocer los fundamentos científicos del enfoque y proceder con un modelo didáctico coherente y consistente.
Condiciones contextuales singulares	• Es necesario considerar las condiciones contextuales singulares ya que la escuela no permanece ajena al devenir social, y todas las transformaciones y cambios se hacen presente en su cotidiano. Son esas condiciones las que se constituyen en una trama de significados compartidos al interior de la escuela, y esa trama opera como una condición para el trabajo docente.

Todos estos elementos debemos tener en cuenta a la hora de diseñar un modelo didáctico para la alfabetización, partiendo principalmente desde la delimitación del objeto de estudio, en este caso la enseñanza de la lectura y la escritura.

Aportes de la Sociolingüística a la Alfabetización Inicial

Los saberes provenientes de la Sociolingüística pueden aportar elementos para pensar una didáctica de la lectura y la escritura inicial contextualizada y adecuada al dinamismo y heterogeneidad de los entornos sociales.

A la hora de alfabetizar debemos pensar en:

1. Las lenguas y sus usuarios.
2. Los contextos sociolingüísticos de la alfabetización.
3. Las políticas y las planificaciones lingüísticas que regulan la enseñanza.

Esto nos permitirá comprender de qué manera la variación lingüística en la escuela desafía los conocimientos didácticos de los docentes en su tarea de enseñar a leer y escribir. Todos los estudiantes pueden tener las mismas condiciones mentales y genéticas, pero no todos aprenden en los mismos contextos sociales, ni en las mismas condiciones materiales, y por lo tanto los resultados no son los mismos. Podríamos hablar de: universalidad biológica VS desigualdad social.

La perspectiva que se propone implica pensar en realidades lingüísticas y sociales heterogéneas y dinámicas y en usuarios de las lenguas en situaciones comunicativas diversas e históricas. En otras palabras, implica pensar en los contextos sociolingüísticos de la alfabetización, en las políticas y en las planificaciones lingüísticas que regulan la enseñanza, con el fin de comprender de qué manera la variación lingüística en la escuela y fuera de ella desafía los conocimientos didácticos de los docentes en su tarea de enseñar a leer y escribir.

El aprendizaje como un proceso social

Para Chomsky (1988), los seres humanos poseen la facultad del lenguaje innata. La lengua es un sistema cognitivo de conocimiento interno e individual que da cuenta de dicha facultad. Sin embargo, aunque la cognición individual juega un papel crucial en el lenguaje, este es, ante todo, un fenómeno social. Las experiencias sociales moldean nuestras lenguas y, a su vez, el lenguaje moldea nuestras experiencias. Asimismo, las desigualdades sociales se reflejan en las variedades lingüísticas y en las oportunidades educativas, generando brechas en el aprendizaje. Es por ello que, para promover una alfabetización equitativa, es necesario abordar los aspectos sociales y culturales que influyen en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

En efecto, tanto los sujetos que enseñan (docentes) y los sujetos que aprenden (estudiantes) hablan diversas variedades lingüísticas que adquirieron desde su infancia. Las mismas, están correlacionadas con factores sociales, de clase, género y región, pero además están connotadas socialmente. Es aquí donde cobran protagonismo los prejuicios que inciden en las prácticas de enseñanza y en las condiciones del aprendizaje.

Conceptos claves para pensar los contextos lingüísticos

Toda emisión lingüística de un hablante, sea oral o escrita, tiene lugar dentro de una situación comunicativa, o situación de habla, que está conformada por un contexto situacional o personal. Estas pueden ser diferentes entre sí y con propósitos disímiles en determinados contextos interpersonales y situaciones comunicativas. En este sentido, son restrictivas. Esto significa que, aunque los hablantes son potencialmente libres de producir las emisiones que desean en la práctica la libertad absoluta no existe, porque en realidad las restricciones del

contexto son habitualmente altas. No obstante, esta restricción no es absoluta, con el tiempo, los hablantes van modificando los usos.

Desde el punto de vista de la enseñanza escolar, los docentes deben tener en cuenta que el conocimiento de estas reglas forma parte de la competencia comunicativa cuyo desarrollo es responsabilidad de la escuela. Es decir que los alumnos no llegan a ella sabiendo cómo hay que comunicarse, este es un contenido que debe ser enseñado explícitamente.

Las situaciones comunicativas ocurren siempre en algún contexto. Se considera que el contexto más amplio de la interacción verbal es la comunidad de habla. En estas, se pueden compartir diversas lenguas y variedades lingüísticas, así como también el conocimiento acerca de cómo alternan esas lenguas o variedades, cómo se interpretan y qué valores les atribuyen.

En las comunidades de habla puede haber diversas redes sociales; es decir, conjuntos de personas que comparten un ámbito, una ocupación y una relación interpersonal. Así, los individuos de una misma comunidad pueden formar parte de redes sociales diferentes. Los docentes deben tener en cuenta que en cada red social las comunicaciones pueden tener diferentes características, de manera que en la escuela hay que practicar y poner en juego las formas de comunicación que se desea instalar.

Las lenguas habladas son dinámicas, ya que varían con su uso en función de los factores sociales. Explicaremos brevemente a qué se refiere cada uno:

-**Variaciones diatópicas**: Estas se vinculan con el factor geográfico. Pueden deberse a innovaciones de sus usuarios y a la influencia de otras lenguas que se hablan en la misma zona. Basta pensar en la extensión geográfica argentina y las distintas variedades que los hablantes nativos del español podemos reconocer sin ser especialistas si se compara, por ejemplo, el habla de la ciudad de Córdoba, con la del porteño, o de la ciudad de Formosa o Salta. En cada caso, se pueden reconocer diferencias de pronunciación, de entonación, de sintaxis, de léxico, y a

veces hasta morfológicas. Asimismo, en algunos casos se pueden reconocer las lenguas de influencia, como el guaraní en el caso del español formoseño y misionero, o el portugués dando lugar al portuñol también en Misiones.

-Variaciones diastráticas: Tiene que ver con los factores sociales como la clase social, el género y la edad, que determinan la variación de una lengua como variables del cambio lingüístico. Estas se denominan sociolectos.

-**Variación diafásica:** El mismo individuo produce diferentes hablas según los contextos situacionales en que se encuentra, el tipo de audiencia o la imagen personal que desea proyectar. Esas diferentes hablas o "modos de hablar" son los estilos. Estos combinan aspectos lingüísticos estructurales y aspectos que se organizan según el contexto no lingüístico. Las reglas de uso de los estilos son compartidas por los miembros de una misma comunidad de habla. Se asocian con tipos de situación que se llaman registros donde existe una distinción básica y general entre situación formal e informal.

De allí la importancia de la escolarización y la enseñanza explícita para el aprendizaje de nuevos estilos y registros asociados a situaciones que no se pueden aprender informalmente, como es el caso de la lengua escrita estándar y los registros asociados a ella. Los docentes deben tener en cuenta que los alumnos aprenden a comunicarse por WhatsApp solos o con sus pares; por lo tanto, este no es un contenido de enseñanza escolar. En cambio, si no se les enseña, no aprenden a realizar una buena síntesis escrita de un texto de estudio o a exponer en público.

Para Fishman (1965) una lengua es un dialecto con un ejército y una armada. Esta frase puede relacionarse con el hecho de que una lengua es la elección de una variedad dialectal como representativa de un conjunto de variedades. A esa variedad seleccionada se la llamará, por ejemplo, lengua italiana, francesa, española.

Uno de los criterios que se toma en cuenta para determinar si diferentes dialectos forman parte de una misma lengua es la de inteligibilidad mutua. Es decir, cuando hablantes de distintas variedades pueden entenderse mutuamente sin dificultad en la comunicación. Entonces se considera que son variedades de la misma lengua. Si no hay inteligibilidad, porque las diferencias fonológicas y gramaticales son tan grandes que dificultan la comunicación, puede considerarse que se trata de dos variedades distintas.

Una nación no necesariamente se corresponde con una sola lengua. Si consideramos que hay cerca de 194 países oficialmente reconocidos y alrededor de 6.912 lenguas, esto quiere decir que lo más generalizado en el mundo y en la historia de la humanidad es el multilingüismo y, por lo tanto, las comunidades monolingües, es decir, las que hablan una sola lengua, son en verdad muy poco frecuentes.

La noción de **bilingüismo** refiere, en términos generales, a la situación de un individuo o de una población que emplea dos lenguas. **Multilingüismo** o **plurilingüismo** quiere decir que las personas emplean habitualmente dos o más lenguas. Lo normal es que las comunidades bilingües y multilingües utilicen las lenguas para distintos propósitos o con diferentes personas, por eso el multilingüismo permite flexibilidad en la comunicación en la medida en que los hablantes pueden usar una u otra según lo necesiten en la situación comunicativa.

Ahora bien, si lo más común y esperable es que en una sociedad conviva más de una lengua y que dicha sociedad sea total o parcialmente bilingüe, entonces debemos preguntarnos de qué manera se da esa convivencia denominada a veces **"lenguas en contacto"** y otras **"lenguas en conflicto"**.

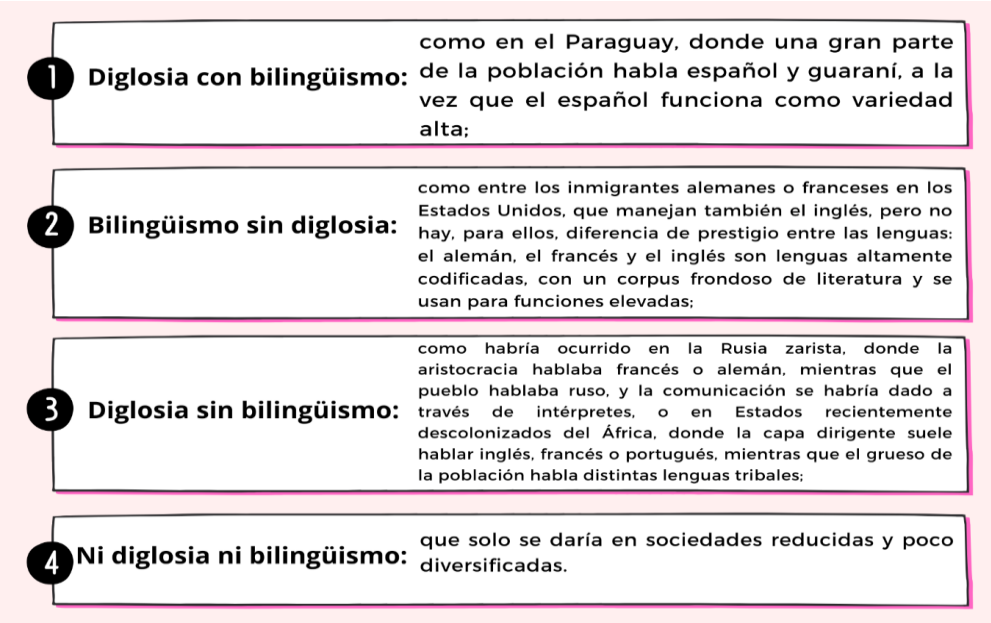
Una noción que resultó clave para la comprensión de la diversidad lingüística y la coexistencia de variedades y lenguas en una misma sociedad fue la de diglosia,

propuesta por primera vez en 1959 por Ferguson. La **diglosia** es aquella situación relativamente estable en la que existe un tipo particular de estandarización con dos o más variedades de una misma lengua empleadas en toda la comunidad, pero donde cada una tiene funciones diferentes, especializadas y se adquieren de distinto modo.

Una **variedad** se aprende en la escuela y se usa para funciones como la literatura, los discursos políticos y la legislación, pero ningún sector de la sociedad la emplea en las conversaciones habituales. Esta es la estándar o superpuesta y se la llama **variedad A (alta)**. Otras como las regionales se adquieren sin enseñanza formal y se usan en las conversaciones y situaciones cotidianas, se la denomina **variedad B (bajas)**. Ambas difieren formalmente en cuanto a sus categorías gramaticales, orden de palabras, y léxico, aunque, si bien comparten muchos vocablos, los términos técnicos son exclusivos de la variedad A.

Según Ferguson (1959) la diglosia no es una situación conflictiva y puede extenderse en el tiempo. En 1965, Fishman retomó el concepto y lo extendió a lenguas distintas. Según este lingüista, una sociedad diglósica es aquella que reconoce dos o más lenguas o variedades para la comunicación dentro de la propia sociedad. La situación puede ser estable porque cada lengua o variedad tiene distintas funciones.

Fishman (1979) combinó los conceptos de bilingüismo y diglosia en cuatro posibilidades:



Con el nacimiento de la llamada Escuela sociolingüística catalana se produjo un cambio sustancial en este concepto de diglosia. Esta escuela cuestionó las propuestas de Ferguson y Fishman que consideraban las situaciones de convivencia de variedades y lenguas en una misma sociedad como situaciones de lenguas en contacto estables y no conflictivas. Los sociolingüistas catalanes postularon que si una comunidad usa dos lenguas distintas no se trata de un fenómeno lingüístico peculiar y menos aún de una situación de "riqueza" idiomática, sino que es consecuencia de imposiciones políticas.

Las situaciones de lenguas en contacto para los catalanes son en verdad situaciones en conflicto, en las que la diglosia impuesta no se expresa en términos de una variedad alta y otra baja, sino de una lengua dominante (el español) y una dominada (el catalán). Según F. Vallverdú,

> "...cuando el contacto de dos lenguas genera una situación en que dos sistemas lingüísticos compiten entre ellos provocando el desplazamiento parcial o total de un sistema en los diversos ámbitos de uso lingüístico podemos hablar de la existencia de un conflicto lingüístico". (1980: 56-57)

En definitiva, el conflicto reside, en la tensión entre la tendencia a la normalización de la lengua dominada (su codificación y expansión a funciones reservadas a la lengua dominante) y su sustitución (o desplazamiento, reemplazo) de los ámbitos cotidianos y familiares. La solución de este conflicto no puede ser sino política. Normalización y sustitución son dos direcciones en las que se pueden resolver estos conflictos. La normalización implica dar estatus de lengua estándar a la dominada. La sustitución por su parte, conlleva el desplazamiento o reemplazo de la lengua dominada por la dominante. Esta última solución trae como corolario el desuso de la lengua dominada.

Generalmente, los conflictos lingüísticos llevan implícito uno social, es decir, la asimetría lingüística también es social. Desde allí el multilingüismo debe pensarse como ámbito de pujas y tensiones por alcanzar una equidad. Aquí, los sistemas educativos tienen un rol fundamental y hasta determinante. En definitiva, el lugar del docente y de la institución son fundamentales para la equidad en la alfabetización. Por lo tanto, es necesario que dicho actor reconozca y acepte las diversidades lingüísticas en su proyecto alfabetizador.

El estudiante que aprende a leer y a escribir en el contexto misionero

La diversidad lingüística de Misiones es un reflejo de su historia y su cultura. Las fronteras lingüísticas se entrecruzan con las geográficas, dando lugar a un mosaico de variedades que enriquecen nuestra identidad. Esta rica amalgama se manifiesta en variaciones regionales notables. Sin embargo, esta diversidad es a menudo estigmatizada y objeto de prejuicios.

Es común escuchar de los docentes expresiones como: “habla todo atravesado” o “hablan mal”. No obstante, es crucial que reconozcan y valoren esta riqueza lingüística, comprendiendo que los estudiantes hablan de acuerdo con su contexto sociocultural y que no existe una única forma 'correcta' de hablar. Más

aún, es necesario reflexionar sobre los propios usos lingüísticos de los docentes y sobre los criterios que utilizamos para evaluar lo que es 'hablar bien'.

Es fundamental que la educación promueva una mirada crítica sobre el lenguaje, desnaturalizando la idea de que existe una única variedad lingüística 'correcta' y valorando la diversidad como una riqueza. Los docentes deben ser agentes de cambio, fomentando el respeto por todas las variedades lingüísticas y ayudando a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica sobre el lenguaje y su uso.

Desafíos de la Formación Docente en el marco de la reflexión sobre la lengua

En el contexto de la formación docente el eje de reflexión sobre la lengua es uno de los más omitido en el marco del desarrollo de los Espacios Curriculares. La gramática en tanto disciplina científica, tuvo a lo largo de la historia distintas concepciones, objetos de estudio e implicancias en la enseñanza de la lengua. Sin embargo, en la actualidad, ya no es motivo de discusión la importancia de su enseñanza y el valor de tal conocimiento en las prácticas lingüísticas en general y en la formación docente, en particular.

En este sentido, la enseñanza de esta disciplina debe ser fortalecida y actualizada. Se trata de reinstalar la gramática en la enseñanza de la lengua a través de propuestas que busquen superar las limitaciones de los antiguos modos de enseñar gramática: no sólo listado de unidades formales, sino también la identificación e interpretaciones de las formas (morfológicas, sintácticas y semánticas), cuando ellas se ponen en relación y funcionan en discursos.

Di Tullio (2014) sostiene que:

> "La gramática es el componente central de la lengua y es fundamental que alguien que enseña lengua tenga un amplio conocimiento del léxico y lo maneje con solvencia, también de los diferentes registros y variedades del español. Pero el conocimiento de la gramática es central porque permite conectar los aspectos lingüísticos audibles o legibles con el significado. En ese sentido, es importante la reflexión gramatical". (p. 3)

A continuación, compartimos el siguiente vídeo: "Reflexiones en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura", en el que se reflexiona sobre las implicancias de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Cambios paradigmáticos en la enseñanza de la lengua.

Para pensar una propuesta significativa de la enseñanza de la reflexión sobre la lengua, en el marco de las transformaciones paradigmáticas, como punto de partida, es necesario que las dimensiones teóricas estén bien consolidadas y delimitadas. ¿Qué es la gramática? ¿Qué contenidos enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, son probablemente, los interrogantes que más interpela a los docentes a la hora de planificar una clase sobre esta disciplina.

Desde una perspectiva estructuralista, la enseñanza de la lengua intentó hacer comprender cómo es y cómo funciona el sistema lingüístico: sus categorías, sus relaciones y las reglas propias de formación de los objetos lingüísticos. La didáctica se empeñó en enseñar el conjunto de formas, significados y funciones inmanentes que la configuran como un sistema de signos. Los requerimientos escolares de los aprendices se enfocaron, por lo tanto, en el análisis de las unidades "menores" del sistema lingüístico (morfemas, palabras, oraciones, etc.) y las relaciones morfológicas, sintácticas y semánticas básicas de la descripción gramatical,

quedando ajenas prácticamente de sus preocupaciones las cuestiones referidas al uso del lenguaje y otras unidades constitutivas (los textos y los discursos). Los estudios provenientes del campo de la lingüística y de la psicología cognitiva se concretaron en la difusión de los modelos cognitivos del proceso de escritura, que dieron cuenta de los procesos y subprocesos que comprenden la composición de un escrito, es decir, el texto.

En la década 1990 la lingüística textual, el análisis del discurso y la teoría de la enunciación proporcionaron al área una serie de nociones que, prontamente, fueron incorporadas en el currículum. En este sentido, la noción de texto desplazó a la noción de oración como unidad de análisis y de producción, y la noción de géneros discursivos permitió pensar no sólo una cierta clasificación de los textos, sino también abrir el análisis a los contextos de circulación y uso de esos textos.

A modo de síntesis, te proponemos el siguiente audiovisual: "Paradigmas gramaticales. Desarrollo histórico de la Gramática en la Argentina desde principios del S. XX". Prof. Raquel Alarcón. 2021.

Aproximaciones a la gramática sistémico- funcional

Menéndez (2006) encuadra su presentación en el enfoque sistémico-funcional de Halliday.

> "El estudio de la lengua debe ser considerado como el estudio del significado. Si bien para entender la gramática y la fonología es necesario un estudio formal de la lengua, creo que el objetivo último de todo estudio de la lengua debe ser el reconocimiento de cómo la lengua crea significados y de qué manera permite intercambiarlos". (Halliday, 2000 en Menéndez 2006, p. 9)

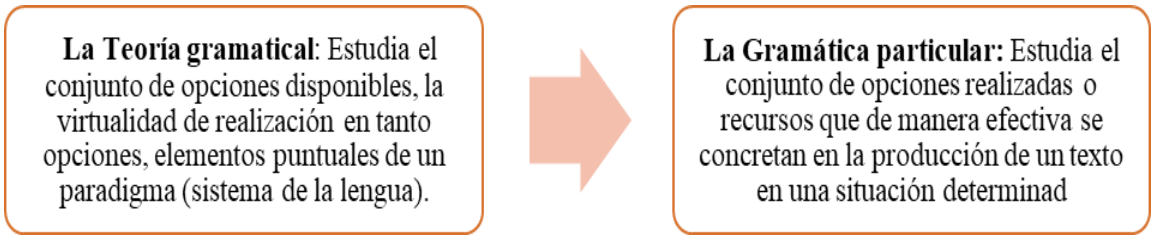
Si decimos que los significados se realizan formalmente, la dicotomía forma/significado se resuelve en la materialidad de los textos en tanto unidades de significado que producimos, negociamos e intercambiamos.

De este enfoque textual se derivan dos conceptos fundantes:



El hablante o enunciador activa las opciones del sistema en función de la situación de interacción en la que se encuentra y el rol que juega en la misma. El significado se construye en la interacción y depende del contexto sociocultural (que determina el conjunto de convenciones de uso, de interacciones y de textos de esa cultura), encuadre que ajusta la selección de las opciones posibles. Toda interacción posee un contexto inmediato configurado por la situación interaccional (que determina el registro) y un contexto mediato en relación al conjunto de convenciones socioculturales en la que se inscribe la situación interaccional (este contexto determina los géneros discursivos).

Es entonces el uso el que define/conforma/ al texto como una unidad semántico-pragmática. Menéndez (2006) explica la concepción semántico-pragmática del significado más o menos estables. Los significados gramaticales (más estables) se ubican en el polo semántico y los discursivos (menos estables) en el pragmático.



El texto tiene como propiedad definitoria la coherencia que supone propiedades de adecuación interna y al contexto. Ambas favorecen la interpretación.

Esto justifica la importancia de la gramática en relación con el análisis de discurso o lingüística del texto. Para el autor, "la teoría gramatical es un conjunto de opciones disponibles y la gramática, un conjunto de opciones realizadas, es decir,

de recursos que permiten conformar textos. (p, 14). Es por esto que analizar un texto supone: dar cuenta de su organización gramatical y de cómo opera en su contexto. El texto como producto es la representación de un proceso que se debe analizar, reconstruir y explicar consecuentemente en él desde la reflexión gramatical.

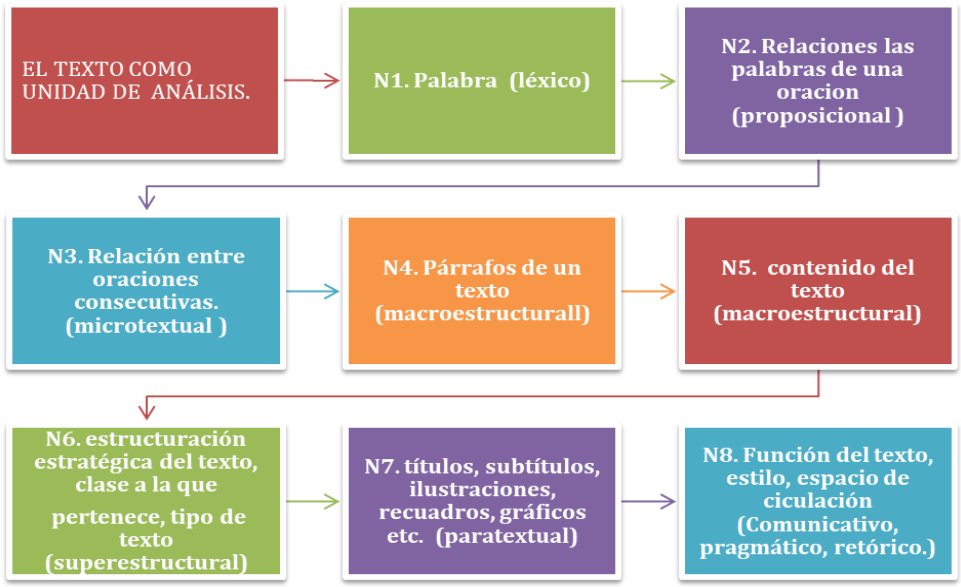
En esta línea Alarcón (2021) sostiene que la gramática es entendida "como una disciplina científica dentro del campo de la Lingüística actual que estudia el sistema de la lengua, sus unidades, las reglas de funcionamiento y organización y las operacionalizaciones en textos concretos, unidades discursivas de uso realizadas por hablantes en interacciones socio-histórico-culturales" (p. 05).

El paradigma funcionalista entiende el estudio de la lengua desde su finalidad comunicativa, su carácter histórico y sociocultural. En este sentido, la gramática está presente en las aulas, a partir del eje de la reflexión sobre la lengua. Esta revisión le corresponde al aspecto normativo de los saberes vinculados a la gramática tradicional, enmarcados ahora en una reflexión metalingüística tanto en la producción como en la comprensión de textos.

Gaspar y Otañi (2001) plantean algunas directrices a partir de las cuales se puede diseñar una clase de lectura y sostienen que:

> "Cuando leemos un texto intentamos construir su significado. Esta representación es multinivel, en otras palabras, contiene información sobre distintos niveles y unidades que conforman un texto". (p. 9)

Las autoras presentan el siguiente cuadro teniendo en cuenta distintos niveles de análisis de un texto:



Desde esta perspectiva, se estudia el texto desde una dimensión multinivel e integral, cuyas propuestas de trabajo en el aula, demandan una descripción y explicación reflexiva de los problemas gramaticales, desde las dimensiones fonológico-fonética, ortográfica, lexical, morfológico-sintáctica, semántica, textual-pragmática, semiótica. Corresponde al docente decidir desde estas dimensiones, cuándo y de qué manera trabajarlas en sus propuestas áulicas. Si observamos nuevamente el cuadro anterior, la gramática se ubica el nivel microtextual, es decir, la descripción y análisis de las oraciones (simples o compuestas) consecutivas en los párrafos de un texto.

De esta manera, Marín (1999) complejiza al señalar que el estudio abarca también la teoría del discurso, la lingüística del texto, la sociolingüística, la pragmática, la semántica, la morfosintaxis y el uso de las convenciones. En otras palabras, partir desde el uso, desde los textos reales que circulan en diferentes esferas de la comunicación humana y desde ese lugar, habilitar el espacio para la descripción y la reflexión desde la teoría gramatical.

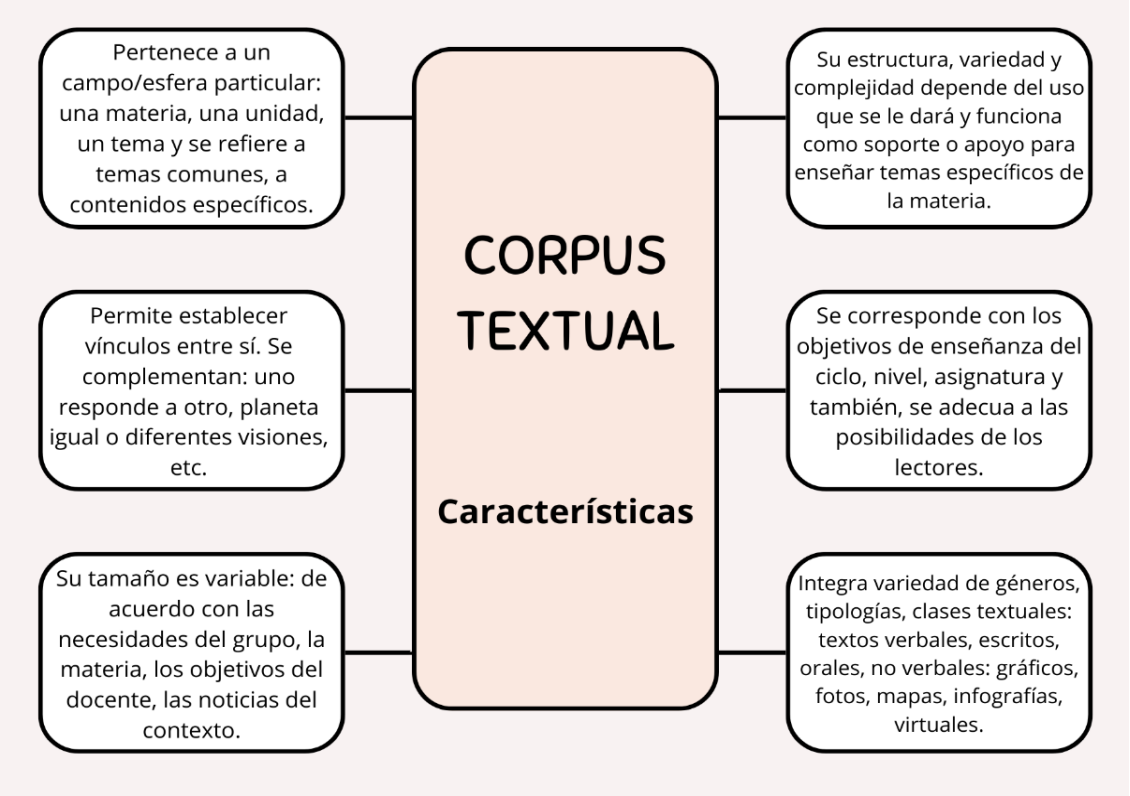
Sin embargo, es difícil encontrar un programa que no desarrolle de manera lineal y no priorice el análisis sintáctico como el ejercicio más recurrente. Como sostienen Bertoni y Di Nezio (2018) resulta contradictorio exigir a los estudiantes una mirada "macro" cuando se les ofrece un desarrollo de contenidos que comienza con clases de palabras para luego abocarse al análisis de oraciones.

Pensar estratégicamente la reflexión sobre la lengua en el aula

La permanente revisión de las estrategias, recursos y enfoques es necesario para fortalecer los aprendizajes referidos a las competencias gramaticales, comunicativas y discursivas. La reflexión sobre la lengua, debe plantearse como uno de los ejes medulares para el acompañamiento de las trayectorias académicas y las prácticas profesionalizantes. En este sentido, los estudiantes diseñan propuestas situadas y significativas donde es necesario confeccionar un corpus de texto que organice el recorrido de la materia o tema a desarrollar.

En este sentido, el trabajo a partir de un corpus de texto posibilita que el docente proponga distintas secuencias de clase, anticipar las dificultades que podrían encontrar los alumnos, actualizar sus propias lecturas, preparar clases de lectura que ayuden a la comprensión y al aprendizaje de determinados temas. Así, elabora su hoja de ruta y planifica los contenidos esenciales para el desarrollo de la asignatura.

Un corpus textual se compone de las siguientes características:



La reflexión sobre la lengua no se limita solo a la gramática, sino que incluye también otros saberes acerca del lenguaje: la situación de enunciación, características estructurales de los textos, cohesión (lexicales y gramaticales) y coherencia, progresión de la información, diferencias entre la escritura y la oralidad, importancia de la situación de comunicación para la elección de un determinado registro, etc.

En este marco, no podemos perder de vista que la reflexión gramatical que se propone está siempre al servicio de la escritura, e incluso se plantea su posterioridad temporal: en cada clase, primero se escribe y luego se reflexiona sobre alguna cuestión problemática del texto producido. Desde este enfoque funcional, la reflexión tiene lugar cuando los alumnos revisan su texto tomando como base las dudas concretas que se manifiestan.

Referencias

Alarcón, R. (2018). *Alternativas semióticas en la enseñanza de la lengua: relatos de formadores.* EDUNAM.

---------- (2021). Gramática en el nivel superior. Aulas permeadas de sentidos. Cuadernos de Literatura. *Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 17, 2-18.

Alarcón, R. y **Tarelli,** V. (2017). *Informe Final Proyecto* PROFAE (Programa de Fortalecimiento a las Actividades de Extensión). UNaM.

Alvarado, M. (2004). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Andruskevicz, C. (2018). *Prácticas clave para la lectoescritura académica*. EdUNaM.

Andruetto, M. T. (2009). Hacia una literatura sin adjetivos en *Imaginaria*, (242).

Atorresi, A. (2005). Taller de escritura I. Los textos académicos. Posgrado en Constructivismo y Educación, FLACSO-Argentina y UAM.

Arnoux, E. (Dir.) (2009). Pasajes. Escuela media/ enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura. Biblos.

Avendaño, F. y **Miretti,** M. L. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y a hablar*. Homo Sapiens.

Barberis, A. (2001). *Viaje hacia los cuentos. El arte de aprender a contar cuentos.* Editorial E.D.B.

Brailovsky, D. y **Menchón,** A. (2023). *Estrategias de Escritura en la Formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc. Libros.

Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Barthes, R. (2002). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura.* Paidós Comunicaciones.

Borioli, G. (2019). Interrogar la palabra. Oralidad y aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba Praxis Educativa. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Borges, J. L. (1952). *Otras inquisiciones*. Emecé.

Butler, J. (2010). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

_____ (2010). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Paidós.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Casamiglia, B. y **Tusón**, V. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.* Editorial Ariel.

Chartier, A. M. (2014). Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura. Conferencia en Jornadas Internacionales para Docentes, de la 40° Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, abril de 2014.

Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento.* Visor.

Colomer, T. (1984). A favor de las niñas, el sexismo en la literatura. Cuadernos *de Literatura Infantil y Juvenil*, (57), p.7-24.

_____ (2002). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil Actual*. Síntesis.

Devetach, L. (1999). El vaivén de los textos, o ¿de dónde salen los cuentos? *La Mancha* (8).

Eagleton, T. (1994). Introducción. En *Una introducción a la teoría literaria*. FCE.

Eco, U. (2000). "El lector modelo" en Lector in fabula. Barcelona, Lumen.

Etxaniz Erle, X. (2004). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *Cauce Revista de filología y su didáctica,* (27) 83- 96

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseña*r. Aique

Ferreiro, E., Conferencia (fragmentos) Hechos de carácter general que tienen incidencia en las condiciones de enseñanza, La Plata, 17 de abril de 2008- Dirección General de Capacitación, DGC y E, Provincia de Buenos Aires. http://www.youtube.com/watch?v=Is9lAuFPhjc.

Ferguson, C. (1959). "Diglossia". Word 15: 325-340.

Fishman, J. (1965). "Who speaks what language to whom and when". La Linguistique 2:67-88.

Flower, L. y **Hayes,** J. (1981). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura.* Asociación Internacional de Lectura.

Gaspar, M. del P. y **Archanco,** P. (2006). *Lenguaje y lectura desde la escuela.* IESALC-UNESCO.

Gaspar, M. del P. (s/d). *Algunos ejes para pensar la planificación de clases de lectura.* Mimeo.

Galeano, E. (2003). *El libro de los abrazo*s. Catálogos.

Hoski (2021). ¿Qué significa hoy ser disruptivo en la literatura? Desmadres. *Revista de Literatura Latinoamericana.*

López-Andrada, C. (2016). Discursos en torno a la alfabetización digital y académica: hacia un modelo integrador. En *Virtualidad, Educación y Ciencia*. 12 (7).

Marín, M. (2008). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.

Melgar, S. (2005). Aprender a pensar: Las bases para la alfabetización avanzada. Papers Editores. https://superior-infd.mendoza.edu.ar/sitio/libro-aprender-a-pensar-sara-melgar/upload/Libro_Aprender_a_Pensar__Sara_Melgar.pdf

Melgar, S. y **Botte,** E. (2011). Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales. Ministerio de Educación. Colección Acompañar los primeros pasos en la docencia.

Menéndez, S. (2010). *¿Qué es una gramática textual?* Biblos.

Montes, G. (2001). *El Corral de la infancia*. 2ª ed. FCE

Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. FCE.

Perriconi, G. (2015). *La construcción de género en la literatura infantil y juvenil*. Lugar Editorial.

Rodari, G. (2007). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Ediciones Colihue/Biblioser.

Vallverdú, F. (1980). Aproximación crítica a la sociolingüística catalana. Edicions 62.

Zamero, M. (2017). Clase 1. Alfabetización inicial: perspectiva histórica. Módulo: Perspectivas para la enseñanza de la alfabetización inicial. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial.

Matemática

Fernando Ávalos, Rocío Clasen, Evelyn Golz, Griselda Nacimento, Antonella Raggio, Gabriel Rogaczewski, Iván Schwartz y Lucas Wesner

Enseñanza y aprendizaje de la proporcionalidad en la formación de los profesores de Enseñanza Primaria

El enfoque se centrará en reflexionar sobre nuestras prácticas docentes, apoyados en aportes teóricos que nos permitan articular saberes.

Es común escuchar las palabras proporcional y proporcionalidad en nuestra vida diaria. Además, hay otros términos relacionados, como razón, desproporción y relación, que también están conectados con la idea de proporcionalidad. Lo interesante es que el significado de estas palabras puede cambiar dependiendo del contexto en el que se utilicen, lo que hace que la enseñanza de la proporcionalidad en la escuela primaria sea fundamental.

Para empezar, la proporcionalidad está íntimamente ligada a numerosos problemas que encontramos en nuestro entorno y en el ámbito de las ciencias, convirtiéndose en un conocimiento básico que todos deberíamos manejar. Por ejemplo, conceptos como la velocidad constante, las relaciones entre unidades de medida, la lectura de mapas y escalas, así como la comparación de densidades de población, se fundamentan en relaciones proporcionales.

Además, enseñar proporcionalidad ofrece una valiosa oportunidad para reflexionar sobre el enfoque de la enseñanza en matemáticas. Nos permite analizar cuestiones centrales que justifican su enseñanza hoy en día, tales como la construcción de sentido y la habilidad para diferenciar entre situaciones de proporcionalidad directa e inversa. También se trata de comparar situaciones y

articular las distintas formas de representación. En este sentido, la enseñanza de la proporcionalidad aborda problemáticas clave en la didáctica de la matemática, como la conexión entre los contenidos matemáticos y las situaciones de la vida cotidiana y otras disciplinas, la articulación de diversos tipos de representaciones y la necesidad de que los estudiantes desarrollen habilidades para analizar y resolver problemas.

La proporcionalidad, además, es un concepto estructurante dentro de la matemática que abarca diversos contenidos y temas. Su enseñanza facilita el establecimiento de relaciones entre diferentes conceptos matemáticos, lo que promueve una visión integrada de la disciplina.

Por otra parte, encontramos la proporcionalidad en múltiples campos como la geometría, el arte y la arquitectura, donde se convierte en una herramienta esencial para resolver problemas. Esto subraya la importancia de desarrollar la noción de proporcionalidad en los estudiantes, ya que les proporcionará herramientas valiosas para comprender y desenvolverse en diversos ámbitos de la realidad.

Asimismo, el aprendizaje de la proporcionalidad puede ser un contexto ideal para que los estudiantes desarrollen estrategias de resolución de problemas, apliquen sus conocimientos matemáticos y aprendan a interpretar relaciones entre variables. Así, la proporcionalidad se convierte en una oportunidad para fomentar el desarrollo de habilidades y competencias matemáticas fundamentales que les serán útiles a lo largo de su vida.

Para profundizar en el desarrollo de estos saberes les sugerimos observar el siguiente video: "Proporcionalidad".

Como se observa, el arte encontró en la proporcionalidad un terreno fértil para su aplicación desde la época en que los grandes maestros de la pintura y la escultura identificaron las relaciones numéricas que fundamentaban sus obras.

Hoy en día, podemos abordar este concepto en sentido inverso, considerándolo como un contexto para su apropiación. Mientras algunos artistas se esfuerzan por mantener ciertas proporciones, otros optan por romper con ellas, desafiando las convenciones establecidas.

Seguramente, podríamos avanzar en la búsqueda de variados argumentos además de los mencionados, que avalan la importancia de esta noción de esta noción. Nos proponemos, ahora, pensar en los recorridos de la enseñanza desde los inicios de la escuela primaria considerando posibles contextos de los problemas que les den sentido, los conocimientos que pueden circular en las aulas, y las conclusiones que se pueden obtener en distintos años de la escolaridad.

Pensar este recorrido lleva a plantearnos la problemática de la articulación a lo largo de la escuela primaria y en la transición primaria – secundaria. Esta articulación es fundamental para desarrollar una enseñanza coherente y progresiva de la proporcionalidad, que permita a los estudiantes construir una comprensión sólida de este concepto a lo largo de su trayectoria escolar



¿Qué cuestiones considerar para una mejor transición entre niveles? Indagamos en los NAP de 6to y 7mo y 1er año, y en propuestas para 6to y 7mo e identificamos "indicios" que permiten caracterizar el significado institucional de la noción de proporcionalidad directa en cada nivel. ¿Cómo se proponen estos significados en el nuevo DCJ?

Aprender proporcionalidad, saber proporcionalidad

Para aprender matemática, es fundamental construir un sentido profundo de los conocimientos adquiridos. Brousseau (1983) lo describe como algo que no se limita a las situaciones en las que se aplica una teoría matemática, ni a los problemas que un estudiante ha resuelto utilizando ese conocimiento. También incluye las concepciones que se descartan, los errores que se evitan, las

simplificaciones que se buscan y las formulaciones que se retoman. Desde esta perspectiva, un alumno desarrolló el sentido de un conocimiento cuando identifica qué problemas puede resolver, en qué situaciones el conocimiento es insuficiente, cómo facilitar su resolución y qué dificultades ayudan a superar.

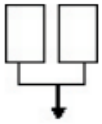
Enfocándonos en la construcción de este sentido, les proponemos recorrer la siguiente presentación Proporcionalidad en la escuela, a fin de reconocer las capacidades que el alumno tendría que desarrollar.



Desde edades muy tempranas los niños se relacionan con situaciones vinculadas con la proporcionalidad. En el Primer Ciclo es usual que se les planteen cuestiones como la siguiente.

Sabemos que dos cuadernos cuestan $7 y que no hay ninguna promoción, ¿cuánto costarán ocho cuadernos?

La relación entre la cantidad de cuadernos y el precio es una relación de proporcionalidad, y suele utilizarse de manera implícita en posibles resoluciones.

<table>
<tr>
<td>Resolución 1
8 cuadernos = 2 + 2 + 2 + 2
4 cuadernos cuestan
$7 + $7 + $ 7 + $ 7 = 28</td>
<td>Resolución 2
Compramos: 4 x 2 = 8
Pagamos: 4 x $ 7 = $ 28</td>
</tr>
<tr>
<td>Resolución 3

7
Para gráfica: repetir 4 veces el dibujo y luego colocar cuestan $ 28</td>
<td>Resolución 4
Tablas
<table><tr><td>2</td><td>7</td></tr><tr><td>4</td><td>14</td></tr><tr><td>6</td><td>21</td></tr><tr><td>8</td><td>28</td></tr></table></td>
</tr>
</table>

En el Segundo Ciclo, la proporcionalidad es un tema de estudio en sí mismo, lo que implica que los alumnos deberán enfrentarse a la resolución de problemas de modo que tengan oportunidad de analizar:

- *las propiedades que la caracterizan*

  -constante de proporcionalidad: al dividir dos cantidades correspondientes se obtiene siempre el mismo valor;

  -al doble de una cantidad le corresponde el doble de la otra; al triple, el triple; a la mitad, la mitad; etcétera;

  -al sumar dos cantidades de una clase se obtiene la suma de las dos cantidades correspondientes de la otra clase.
- *las diferentes formas de representación de esta relación*

  -tablas de valores;

  -gráficos cartesianos;

  -dibujos diversos de la situación.
- *los límites de este concepto, es decir, poder analizar cuándo una relación es de proporcionalidad y cuándo no lo es.*

La proporcionalidad es un concepto unificante que se aborda durante el estudio de contenidos de distintos ejes. En este ciclo, es posible trabajarlo, por ejemplo, durante el tratamiento de escalas; de equivalencias de tiempo, dinero, peso, capacidad, longitud; del sistema sexagesimal; de los porcentajes. Sin embargo, no es posible ni deseable que se desarrollen todos los aspectos asociados con este concepto en el mismo momento del año; proponemos, en cambio, que cuando se

aborden estos contenidos se recupere lo estudiado en situaciones anteriores. De esta manera, se irá enriqueciendo el concepto de proporcionalidad, subyacente a todos ellos. El alumno lo habrá construido, si puede utilizar y reconocer tanto la definición como las propiedades que caracterizan a dicho concepto. Esta expectativa es a largo plazo y, requiere numerosas oportunidades de aproximarse al concepto.

Para reflexionar acerca del vínculo entre la proporcionalidad y la multiplicación, se plantea la siguiente actividad. Analice teniendo en cuenta el enfoque que se propone desde el nuevo DCJ y compare con el anterior.



Actividad N° 1: ***Registro personal (insumo para la instancia de trabajo institucional)***

Resuelvan individualmente el siguiente problema sin utilizar la regla de tres simple.

Situación problemática:

En un almacén en el que no se hacen descuentos, 5 kilos de café valen $30.

a. ¿Cuánto valen 20 kilos de ese mismo café?

b. ¿Cuánto valen 7 kilos y medio de ese mismo café? ¿Y 14 kilos?

c. ¿Cuántos kilos de ese café se pueden comprar con $75? d. En otro almacén, 6 kilos de ese mismo café valen $34,50. ¿En cuál de los dos conviene comprar?

La restricción sobre el método a utilizar para la resolución de este problema condiciona los procedimientos que se despliegan en este sentido. Se trata de una variable didáctica. Al ser un problema del campo multiplicativo, (es decir, que puede resolverse a través de multiplicaciones y/o divisiones), las respuestas se pueden encontrar sin dificultades. Esta primera actividad promueve la reflexión acerca de una práctica que se encuentra muy arraigada en las aulas cuando se trabaja con proporcionalidad: la de tratarla como "tema nuevo". El problema resuelto es lo que comúnmente se denomina "problema de regla de tres simple",

y es sólo a este tipo de problemas al que está tradicionalmente asociado el concepto. Sin embargo, la proporcionalidad pertenece al campo multiplicativo, los niños que trabajan con ella, la hacen funcionar como herramienta para la resolución de problemas, desde el momento en que interactúan con la multiplicación como suma reiterada, como puede observarse en la primera resolución del ejemplo introductorio. ¿Cómo articular, entonces, los conocimientos que los niños poseen sobre el funcionamiento de este concepto con el estudio del concepto en sí mismo? La proporcionalidad como contenido explícito del currículum del Segundo Ciclo tiene como objetivo transformar gradualmente esta herramienta en objeto matemático, "despegarlo" de los problemas particulares a los que sirve, estudiar sus propiedades, las características que lo convierten en un modelo adecuado para ciertas situaciones e inadecuado para otras, y los métodos y representaciones que se utilizan en su tratamiento.

Con relación a la conocida regla de tres, Panizza y Sadovsky (1991) plantean que el status con que se presenta el método ubica al alumno en la situación de estar aprendiendo un concepto nuevo (el de proporcionalidad), cuando en realidad está aprendiendo un método (que es válido cuando hay proporcionalidad). Todo eso crea una confusión entre el concepto y el método, y tiene como una de sus consecuencias el aprendizaje de un mecanismo ciego, independiente de los problemas que permite resolver.

Proporcionalidad y funciones

Las funciones son herramientas poderosas para modelar situaciones en las que necesitamos expresar relaciones entre magnitudes. Esta tarea requiere identificar las magnitudes involucradas y analizar cómo varían las cantidades. El estudio de la proporcionalidad desde una perspectiva funcional se centra en cómo cambian las magnitudes relacionadas y en el ámbito de validez de esa relación.

Aunque el concepto de función se abordará como un tema específico en la Educación Secundaria, durante el Segundo Ciclo se pueden plantear problemas en los que una perspectiva funcional sea la herramienta más adecuada para su resolución. Esto permitirá a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda.

La función de proporcionalidad en matemática es un concepto fundamental que brinda un marco conceptual poderoso para comprender y modelizar situaciones de variación proporcional. Las características principales son:

- La variación entre las magnitudes involucradas es lineal, es decir, existe una relación constante entre ellas. Esto se manifiesta en que, si una magnitud se multiplica por un factor, la otra magnitud se multiplica por el mismo factor.
- La función de proporcionalidad permite estudiar cómo varían las magnitudes relacionadas, analizando el dominio de validez de la relación [6]. Esto implica determinar cuáles son las magnitudes que están relacionadas y comprender cómo cambian sus valores.
- El abordaje de la proporcionalidad desde una perspectiva funcional es una potente herramienta didáctica, ya que permite discutir cuestiones centrales en la enseñanza de la matemática, como la construcción de sentido, la diferenciación entre proporcionalidad directa e inversa, y la articulación entre las diversas formas de representación.
- La función de proporcionalidad es un concepto estructurante dentro de la matemática, que permite establecer relaciones entre distintos contenidos y favorecer una visión integrada de la disciplina. Esto la convierte en un eje relevante para la enseñanza, ya que brinda oportunidades de aprendizaje significativo.
- El estudio de la función de proporcionalidad es fundamental para resolver una amplia gama de problemas en el mundo real, en áreas como la física,

la geografía, la arquitectura, entre otras. Por lo tanto, su enseñanza es crucial para que los estudiantes desarrollen herramientas valiosas para comprender y actuar en diversos contextos.

Este concepto matemático es clave para modelizar relaciones lineales entre magnitudes, favoreciendo el desarrollo de habilidades de análisis, interpretación y resolución de problemas.

Las funciones de proporcionalidad inversa son una familia particular de funciones que modelizan relaciones de proporcionalidad inversa entre magnitudes. En este tipo de relaciones, cuando una magnitud aumenta, la otra disminuye proporcionalmente, de modo que su producto se mantiene constante.

A diferencia de la proporcionalidad directa, donde las magnitudes aumentan o disminuyen en la misma proporción, en la proporcionalidad inversa se verifica que al multiplicar una de las cantidades por un número, la cantidad correspondiente se divide por el mismo número, y la proporción se mantiene.

Desde una perspectiva funcional, las funciones de proporcionalidad inversa pertenecen a la familia de las funciones homográficas, que son un caso particular de las funciones racionales. Cuando se representa gráficamente una situación de proporcionalidad inversa, ya no se obtienen puntos alineados con el origen, como en el caso de la proporcionalidad directa.

El estudio de las funciones de proporcionalidad inversa brinda oportunidades para abordar cuestiones centrales en la enseñanza de la matemática, como la diferenciación entre proporcionalidad directa e inversa, el análisis del dominio de validez de la relación, y la articulación entre las diversas formas de representación.

Asimismo, las funciones de proporcionalidad inversa tienen una amplia aplicación en diversos campos, como la física, la arquitectura y la geografía,

donde se utilizan para modelizar situaciones de variación recíproca entre magnitudes.

Con este breve recorrido, intentamos poner de manifiesto que el vínculo de la proporcionalidad con contenidos de distintos ejes permite planificar la enseñanza de modo tal que el concepto reaparezca a lo largo de cada año, y que los alumnos puedan reconocer, bajo apariencias diferentes, la definición y las propiedades invariantes que caracterizan a las proporcionalidades directa e inversa. Resulta fundamental que, al momento de abordar el trabajo con cada uno de los contenidos relacionados, se ponga en evidencia su vinculación con "apariciones" anteriores del concepto de proporcionalidad. Pensamos que un trabajo en esta línea es una mejor opción para el estudio de todos los contenidos relacionados con este concepto, y también para el estudio de la proporcionalidad en sí, usualmente abordada en una misma época del año y desvinculada del resto del programa.

Enseñanza y aprendizaje de la Geometría y la medida en la formación de los profesores de Enseñanza Primaria

La figura y los cuerpos geométricos: objeto de estudio de la Geometría

Una de las finalidades formativas de la carrera es "Promover la formación de profesionales con sólida preparación en el campo de los saberes a enseñar…", (Borsani, 2023) por lo mismo es imprescindible trabajar sobre la necesidad de tener un buen manejo de la disciplina a enseñar, es decir, atender al proceso histórico de los conceptos, al desarrollo evolutivo y a el manejo del mismo en el contexto donde se enseña

Una de las funciones principales como docentes es el manejo de los contenidos a enseñar, en este caso del eje de la geometría, por ello es necesario comprender su

objeto de estudio: "El análisis de las propiedades espaciales, las formas y las relaciones entre objetos en espacios de diversas dimensiones".

Teniendo en cuenta que la geometría que se desarrolla en el nivel primario va hasta un nivel 2 inclusive, basados en los niveles de Van Hiele (tomado de Rodríguez Soto, 2023), se destaca que esta disciplina contribuye a desarrollar habilidades de procesamiento de la información recibida a través de los sentidos y permite al estudiante adquirir, a la vez, muchas otras destrezas de tipo espacial para comprender e influir el espacio donde vive. Por ejemplo, conocer el mundo en el que habitamos al hacer representaciones que imitan nuestro entorno y permitir, con eso, el análisis de objetos geométricos a través de la exploración.

A partir de la geometría es posible reflexionar sobre contenidos accesibles y adecuados a la estructura de conocimiento del estudiante, identificando además las posibles dificultades que enfrentan ante el desafío de construir el conocimiento.

Enseñar un contenido y que éste resulte significativo para el estudiante, es pensar en un proceso de adaptación del mismo al contexto en el que se va a enseñar, esto incluye las relaciones que se establecen entre el maestro, estudiante y saber enseñado. Algunas preguntas que guían la organización de la enseñanza son las siguientes:



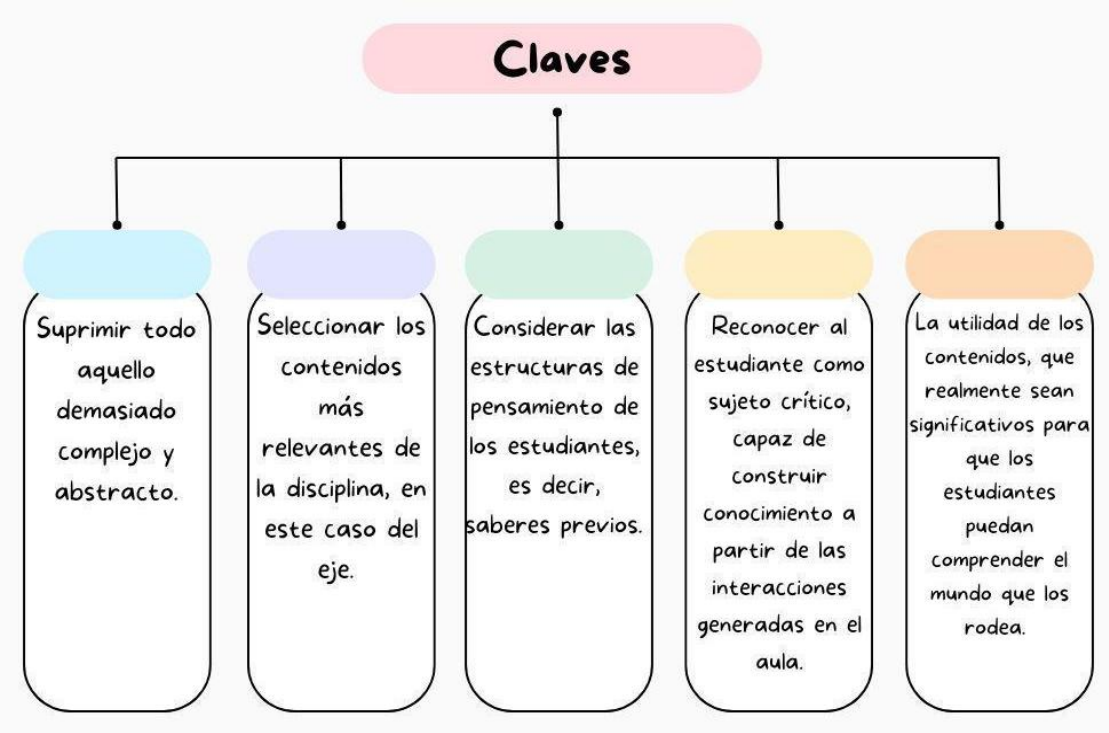
Les proponemos los siguientes interrogantes, atendiendo al grupo de estudiantes, futuros maestros/as. ¿Qué enseñar? ¿Para qué lo va a enseñar? ¿Cómo lo va a enseñar?



Sugerimos la lectura del texto:
"Transposición Didáctica" de Borsani, M. J. (2020) en *"Aulas inclusivas: teorías en acto"*. (pp. 48-54).

Círculos de la comprensión

Una de las acciones más importantes y determinantes en la organización didáctica es poder seleccionar el conocimiento científico, sin perder su razón de ser, y éste adaptarlo atendiendo al contexto en el que va a ser enseñado como antes lo mencionamos. Algunas de las claves para ello son:



Furman (2023) trata justamente la cuestión de la priorización de contenidos. Plantea una estrategia para atender a la pregunta: ¿Cómo hacemos para salir de la dicotomía entre cumplir los programas y lograr que nuestros estudiantes aprendan en profundidad? Su propuesta se titula "Círculos de la comprensión", que trata de una jerarquización de la importancia de los contenidos a enseñar, es decir, poder decidir cuáles son los temas del currículum que valen la pena dedicarles más tiempo y cuáles no, prestando atención para esa decisión a aquellos que son esenciales y emergentes.



Lectura sugerida:

Furman, M. (2023). Cap. 3. "Menos, es más: priorizar contenidos para generar aprendizaje profundo". En Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino (pp.69-82). Siglo XXI, editores.

Los problemas geométricos y sus construcciones



¿Qué distingue hacer geometría de otros quehaceres de la matemática como pueden ser los aritméticos o los algebraicos? ¿Cuáles son esos quehaceres geométricos?



Lectura sugerida:

Cattaneo, L., **Lagreca,** N., **González,** M. I. y **Buschiazzo,** N. (2011). Didáctica de la Matemática. Enseñar Matemática. Homo Sapiens.

Si los quehaceres se ponen en juego a partir de un problema, podemos intentar precisar qué requisitos tendrá un problema para ser un problema geométrico genuino, siempre pensando en la geometría escolar.

Consideremos las siguientes dos actividades:



Les proponemos reflexionar a partir de los siguientes interrogantes:

¿Qué pasa si no llego a enseñar cierto contenido?

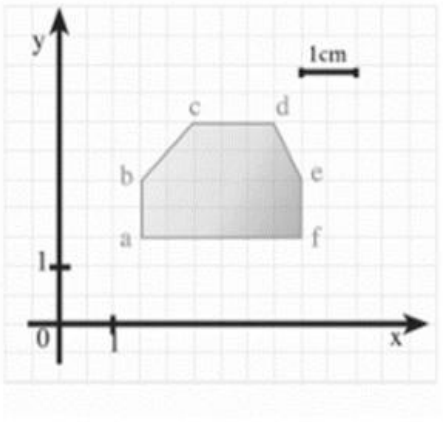
¿Qué se pierden los alumnos?

¿Qué cosas no van a poder aprender más adelante?

¿Qué parte del mundo se quedan sin conocer?

ACTIVIDAD 1

- Determine las coordenadas de los vértices del polígono.
- Establece por el número de lados el nombre del polígono.
- Calcula la superficie descomponiéndolo en figuras más sencillas.



ACTIVIDAD 2

- Construye un cuadrado cuyo lado es congruente al segmento AB utilizando regla no graduada y compás.
- ¿Se puede construir otra figura además del cuadrado?



Pensemos:

¿Qué nociones se ponen en juego al realizarlas?

¿Qué tipos de tareas?

Una vez resueltas, le proponemos pensar nuevamente:

¿Qué podrían hacer los y las alumnas para resolverlos?

¿Cuáles son los desafíos que presentan?

En principio, podríamos pensar que las dos actividades son problemas geométricos, ya que comprometen en su enunciación y resolución objetos geométricos como: distintos polígonos irregulares y regulares, áreas, etc. Sin embargo, no se requiere en las dos las tareas de un quehacer geométrico. La

primera actividad se centra en determinar las coordenadas de puntos en el plano, luego contar los lados del polígono para indicar su nombre y por último descomponer el polígono en figuras más conocidas y sencillas para poder calcular sus áreas conociendo una escala dada, reconocemos aquí, un quehacer aritmético como tarea central.

En la segunda actividad se comprometen quehaceres esencialmente geométricos que son las construcciones de figuras. Con instrumentos geométricos, se trata de obtener una figura a partir de un dato sin medida. Al mismo tiempo se propone pensar en otra opción que pueda llegar a cumplir la condición requerida, lo que posibilita la exploración de otras figuras.

El dibujo y las construcciones geométricas

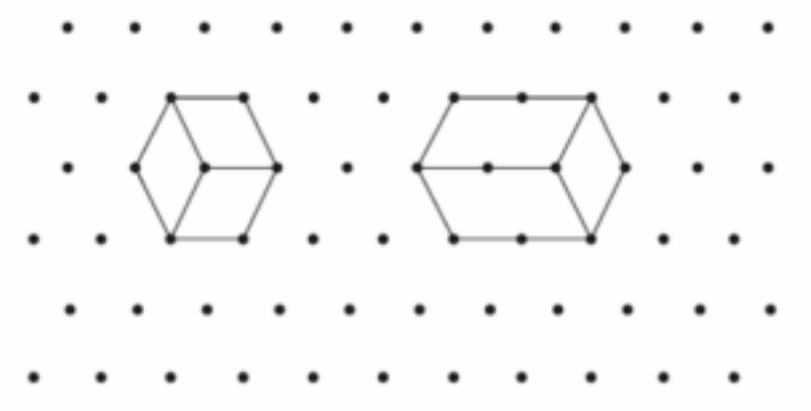
En el trabajo en Matemática en general y en Geometría en particular, la representación de los objetos matemáticos es un recurso básico. Esta representación que puede adoptar múltiples facetas, desde simples gráficos hasta representaciones empleando tecnologías complejas, adquiere especial significado en Geometría ya que es una ciencia en la que es importante recurrir a un dibujo o a una construcción, para facilitar la comprensión de conceptos y resolver problemas.

No podemos dejar de mencionar un recurso invalorable: el papel común que, acompañado por la técnica del plegado, colabora sobre todo cuando es necesario experimentar con representaciones. Los medios visuales de representación son múltiples y su utilización facilita el aprendizaje de los conceptos. Así:

- El plegado de papel facilita la representación de rectas y planos. Le dejamos una pequeña actividad que sin dudas se podrá ir complejizando para trabajar en el primer ciclo.

A partir de una hoja rectangular, construye por plegado un cuadrado.

- El geoplano cuadrangular es útil para representar figuras planas, en especial cuadriláteros o triángulos (visualización de sus lados).
- El geoplano triangular permite la representación de cubos y prismas en distintas posiciones (visualización de aristas).



Rescatamos el valor de las construcciones geométricas como medio para favorecer el desarrollo de la argumentación y la justificación. En la justificación de que el proceso no es mágico ni caprichoso, que es lógicamente planeado, reside la importancia de las construcciones geométricas como contenido a trabajar en el aula. Con el propósito de establecer las diferencias entre el dibujo y la construcción geométrica, proponemos el siguiente problema que aborda ambas situaciones.

Construye un cuadrado cuyo lado es congruente con el segmento $\overline{AB}$.

A B

a) Utilizando escuadra y regla graduada. (*Dibujo geométrico*)
b) Utilizando regla no graduada y compás. (*Construcción geométrica*)

Finalmente, podemos agregar que la Geometría es un campo del saber propicio para favorecer el desarrollo del pensamiento matemático. Es adecuado para trabajar el descubrimiento de patrones a través de la inducción y avanzar hacia

los procesos de deducción. En esta síntesis de observaciones, que seguramente podrá ser enriquecida, proponemos disparadores para reflexionar sobre ellos de modo de favorecer el retorno de la Geometría al aula.

La medida y las magnitudes especiales

Los niños razonan de manera diferente en cada ciclo educativo. En la educación primaria, se observa un desarrollo progresivo desde la intuición y la exploración hasta el razonamiento lógico y abstracto. Es crucial adaptar la enseñanza a estas etapas de desarrollo.

Las primeras interacciones de los niños con su entorno se centran en experiencias espaciales a través de la vista y el tacto, antes del desarrollo del lenguaje. Piaget (1948) propone una teoría sobre el desarrollo de conceptos espaciales, diferenciando entre percepción (conocimiento directo de objetos) y representación (imagen mental de objetos ausentes). La primera se desarrolla hasta los dos años, mientras que la segunda comienza a partir de esa edad y se perfecciona a partir de los siete años.

El autor categoriza las propiedades geométricas en tres grupos:



Estos grupos de propiedades geométricas ayudan a los niños a comprender y visualizar mejor su entorno.



Para reflexionar:

¿Cómo podemos adaptar nuestras prácticas pedagógicas para fomentar el desarrollo de las diferentes propiedades geométricas en los niños, según las etapas propuestas por Piaget?

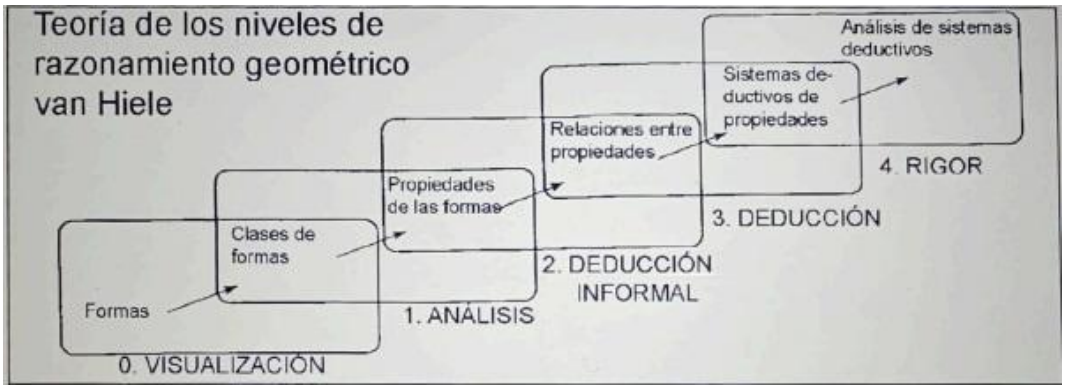
¿Qué estrategias podemos implementar para ayudar a los estudiantes a superar las dificultades en la representación espacial y la percepción de objetos desde distintos ángulos?

El modelo de "niveles de van Hiele" es fundamental para entender el desarrollo del pensamiento geométrico en los estudiantes, especialmente en relación con las medidas y magnitudes espaciales. Este modelo teórico, propuesto en 1959 por van Hiele y Van Hiele-Geldof, describe cinco niveles jerárquicos que reflejan cómo los estudiantes comprenden y dominan conceptos geométricos.

- **Nivel 0:** ***Visualización:*** Los estudiantes reconocen figuras basándose en su apariencia visual. Aunque pueden realizar mediciones simples, su comprensión se limita a lo que ven, sin reflexionar sobre propiedades más profundas.
- **Nivel 1:** ***Análisis:*** Aquí, los alumnos comienzan a identificar clases de formas y sus propiedades. Pueden hablar sobre las características que hacen a un rectángulo, por ejemplo, lo que les permite entender mejor las medidas y magnitudes, aunque aún sin relacionar las propiedades entre sí.
- **Nivel 2:** ***Abstracción:*** Los estudiantes entienden las relaciones entre propiedades geométricas, permitiéndoles realizar deducciones sobre medidas y magnitudes. Por ejemplo, pueden identificar que, si una figura tiene cuatro lados congruentes y un ángulo recto, se trata de un cuadrado.

- **Nivel 3:** ***Deducción:*** Los alumnos examinan relaciones entre propiedades y comienzan a construir un sistema lógico que incluye medidas y magnitudes. Son capaces de probar conjeturas y entender la importancia de los axiomas en la geometría.
- **Nivel 4:** ***Rigor:*** Los estudiantes aprecian los sistemas axiomáticos en su totalidad, lo que les permite entender profundamente cómo las medidas y magnitudes espaciales se relacionan con diferentes sistemas geométricos.

Este modelo destaca la importancia de la experiencia geométrica en el aprendizaje, sugiriendo que las actividades que permiten la exploración y la interacción con el contenido son clave para avanzar a niveles superiores de comprensión. La progresión a través de estos niveles no depende de la edad, sino de la experiencia y la práctica en el contexto de medidas y magnitudes espaciales.



Características de los niveles de Van Hiele

El modelo de van Hiele describe el desarrollo del pensamiento geométrico a través de niveles jerárquicos, donde cada nivel (excepto el cuarto) se basa en la creación de objetos conceptuales que se transforman en relaciones para el siguiente. Las características principales del modelo incluyen:

- *Secuencialidad:* Para avanzar a un nivel superior, los estudiantes deben haber superado los previos, lo que implica experimentar el pensamiento geométrico adecuado para ese nivel.

- *Independencia de la edad:* Los niveles no dependen de la edad, ya que un estudiante de primaria puede estar en el nivel 0 al igual que uno de bachillerato. Sin embargo, la cantidad y calidad de las experiencias geométricas influyen en el progreso.
- *Importancia de la experiencia geométrica:* Las actividades que fomentan la exploración y la interacción con el contenido son cruciales para avanzar a niveles superiores.
- *Riesgo de falta de comunicación:* Si la instrucción se sitúa por encima del nivel del estudiante, puede haber fallos en la comprensión. Los alumnos pueden memorizar información sin haber construido las relaciones necesarias, lo que resulta en un aprendizaje superficial.

Este modelo enfatiza la necesidad de una enseñanza adaptada a las capacidades del estudiante para facilitar un desarrollo coherente y significativo en el aprendizaje de la geometría.



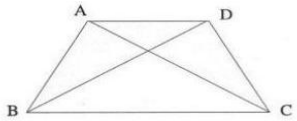
Para reflexionar:

¿Cómo podemos diseñar actividades que faciliten el avance de los estudiantes a través de los niveles del modelo de van Hiele, especialmente en el contexto de las medidas y magnitudes espaciales?

¿Qué estrategias podemos implementar para asegurar que los estudiantes realmente comprendan las relaciones entre propiedades geométricas en lugar de simplemente memorizar definiciones y propiedades?

Actividad: Comparar medidas sin medir.

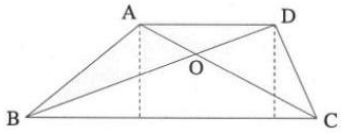
El siguiente dibujo representa un trapecio isósceles:



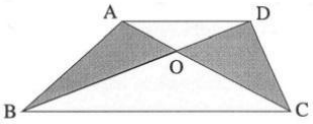
a- ¿El triángulo ABC tiene mayor, menor o igual área que el triángulo BDC? ¿Cómo lo pensaste?

b- Si el trapecio ABCD no fuese isósceles, ¿seguirá siendo válido el razonamiento que utilizaste en el ítem "a"? Justificar la respuesta.

c-El siguiente gráfico:



¿Te ayuda a en la justificación de tu respuesta en el ítem anterior?, ¿qué aporta? Por último, pensemos en la relación de área que tienen los triángulos BAO y COD, observando la siguiente imagen:



d- ¿Las áreas de los triángulos citados son iguales? ¿por qué?

e- ¿Cómo crees que resolvería un niño del tercer ciclo este problema?

La alfabetización digital para mejorar la enseñanza de la geometría

La necesidad de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva es considerada una prioridad, particularmente en las últimas décadas. En la Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 establece como parte de los objetivos de la política educativa nacional, el desarrollo de las competencias necesarias para el manejo

de los nuevos lenguajes producidos por las TIC. Organismos multilaterales, gobiernos nacionales, expertos, organizaciones no gubernamentales, universidades y una gran serie de actores sociales coinciden en que el mayor acceso a las TIC facilita no solo el debate social y la participación ciudadana, sino también nuevas oportunidades de aprendizaje y de movilidad social. Sin embargo, la mera introducción de tecnología digital en los espacios de enseñanza y de aprendizaje no garantiza la promoción de la calidad educativa. El desafío entonces es, incorporarlas como recursos educativos en un marco de innovación, esto invita a desarrollar una mirada que no esté solo centrada en las tecnologías, sino en todo el espectro de la dinámica social y en la innovación pedagógica.

Las capacidades a integrar son:

- Creatividad e innovación.
- Comunicación y colaboración.
- Información y representación.
- Participación responsable y solidaria.
- Pensamiento crítico.
- Uso autónomo de las TIC.

Para alcanzar estas capacidades es importante el desarrollo de actividades que fomenten el uso de herramientas y recursos tantos aquellos manipulables como los softwares educativos. Algunas de ellas son:

- El juego y actividades manipulativas: construir figuras con bloques, crear mosaicos, rompecabezas, identificar patrones, etc.
- Explorando el entorno: Identificar formas geométricas en objetos cotidianos, medir distancias y ángulos.
- Resolución de problemas: Plantear y resolver problemas que involucren figuras geométricas y medidas.
- Uso de tecnología: Utilizar software educativo para realizar construcciones y explorar conceptos geométricos.

Incluso cada una de las actividades antes mencionadas es posible diseñarlas a través de un recurso digital, el cual puede permitir un amplio rango de exploración por parte de los estudiantes, lo que conlleva a obtener un mayor nivel de profundización de los contenidos a trabajar en los diferentes ciclos, alcanzando la meta de "menos es más".

Algunas propuestas de enseñanza con recursos TIC

Los invitamos a observar el siguiente video que nos permitirá conocer acerca del software educativo llamado: Minecraft Education.

La incorporación de Minecraft Education añade una dimensión práctica y lúdica al aprendizaje de la matemática. Esta plataforma permite a los estudiantes simular un mundo real en un entorno de juego, donde pueden explorar, construir y resolver desafíos a medida que avanzan en su narrativa. Al interactuar en este espacio virtual, los alumnos aplican conceptos matemáticos en contextos reales, lo que no solo refuerza su comprensión teórica, sino que también les enseña a utilizar la matemática como herramienta para resolver problemas.

Por ejemplo, mientras construyen estructuras en Minecraft Education, los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos sobre geometría y medición para calcular áreas, volúmenes y proporciones. A través de misiones específicas, se ven incentivados a utilizar habilidades matemáticas para avanzar en el juego, lo que transforma el aprendizaje en una experiencia envolvente y motivadora.

GeoGebra

¿Qué es GeoGebra?

Recursos para explorar este software matemático.

Se trata de un software matemático interactivo y gratuito que reúne geometría, álgebra, cálculo, estadísticas, hojas de cálculo y gráficas. Se puede utilizar desde los primeros niveles escolares hasta educación superior.

Algunos de sus beneficios en el área de la geometría, en el nivel primario:

- **Visualización dinámica:** Los estudiantes pueden manipular figuras geométricas en tiempo real, observando cómo cambian sus propiedades al modificar diferentes parámetros. Esto les permite desarrollar una comprensión más profunda de conceptos como congruencia, semejanza, simetría, etc.
- **Exploración activa:** GeoGebra fomenta la exploración y el descubrimiento autónomo. Los estudiantes pueden realizar conjeturas, experimentar y verificar sus hipótesis de manera visual y tangible.
- **Conexión entre lo concreto y lo abstracto:** Al permitir la representación gráfica de conceptos abstractos, ayuda a los estudiantes a establecer conexiones entre las representaciones visuales y las ideas matemáticas subyacentes.
- **Desarrollo del pensamiento espacial:** Su uso promueve el desarrollo del pensamiento espacial, una habilidad fundamental para la resolución de problemas en matemáticas y en la vida cotidiana.
- **Motivación y engagement:** La naturaleza interactiva y visual de GeoGebra hace que el aprendizaje de la geometría sea más atractivo y divertido para los estudiantes, aumentando su motivación y participación en las clases.
- **Diferenciación pedagógica:** Permite adaptar las actividades a las necesidades individuales de cada estudiante, ofreciendo diferentes niveles de desafío y complejidad.

- **Colaboración y trabajo en equipo:** Facilita la colaboración entre estudiantes, permitiendo que trabajen juntos en la construcción y exploración de figuras geométricas

Enseñanza y aprendizaje de la Estadística y la Probabilidad en la formación de los profesores de Enseñanza Primaria

La Alfabetización Estadística desde una Perspectiva Histórica

El desarrollo de la alfabetización estadística fue un proceso evolutivo a lo largo de las últimas décadas. Originalmente, el término surgió para establecer su papel en la formación básica de todo ciudadano. Inicialmente, se centraban en poseer ciertas destrezas matemáticas y estadísticas básicas, como leer e interpretar gráficos y datos. Sin embargo, a medida que avanzaba la sociedad de la información, el concepto fue ampliándose.

Gal (2002) propuso modelos más completos, que incluían no solo habilidades técnicas, sino también competencias lingüísticas, conocimiento del contexto, actitud crítica y creencias positivas hacia la estadística. Esto reflejaba la necesidad de que los ciudadanos pudieran interactuar de manera inteligente con la abundante información cuantitativa presente en la sociedad actual.

El desarrollo de la alfabetización estadística se aceleró con la aparición de internet y las tecnologías de la información, que facilitaron el acceso a grandes volúmenes de datos. Esto planteó nuevos desafíos en cuanto a la capacidad de los ciudadanos de comprender, analizar y utilizar críticamente dicha información.

Desde esta perspectiva, la educación estadística evolucionó de centrarse en la formación de profesionales a extenderse a estudiantes de todos los niveles, tomando la vida diaria como punto de partida. El objetivo era que la ciudadanía pudiera participar de manera informada en asuntos sociales, económicos,

culturales y políticos, que cada vez dependen más de la comprensión de datos estadísticos complejos.

En la actualidad, se concibe como una de las "nuevas alfabetizaciones" requeridas en la sociedad de la información, junto a otras como la digital o la mediática. Se trata de una competencia fundamental para el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa, capaz de comprender y cuestionar la información estadística que sustenta muchas de las decisiones que afectan a la vida pública.

Los enfoques más recientes destacan la importancia de la alfabetización estadística para la democracia y el desarrollo sostenible, al permitir a los ciudadanos comprender y participar en la resolución de problemas sociales, económicos y ambientales. Esto implica el diseño de propuestas didácticas e investigaciones centradas en la formación de una ciudadanía estadísticamente culta.

Es decir, la alfabetización estadística ha evolucionado de un enfoque inicialmente técnico a uno más integral, que la reconoce como una competencia fundamental para la participación informada y crítica en la sociedad actual. Este desarrollo refleja la creciente relevancia de la estadística en la vida cotidiana y la necesidad de que los ciudadanos desarrollen las habilidades necesarias para interactuar de manera efectiva con la información cuantitativa.

Para profundizar en el desarrollo de estos saberes les sugerimos observar el siguiente video: "En medio de la revolución de datos, ...¿qué rol nos toca a los profesores de matemática?" Prof. Dra. Liliana Mabel Tauber.



Para reflexionar:

Luego del visionado del Vídeo de la Dra. Liliana Tauber, les proponemos los siguientes interrogantes:

¿Qué significa la expresión "alfabetización estadística"?

¿Cómo se puede fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en un entorno donde la información está tan disponible?

¿Qué papel juegan las emociones y las actitudes en el aprendizaje de las matemáticas en la era digital?

¿Cómo se pueden diseñar actividades de aprendizaje significativas que conecten las matemáticas con la vida real y los datos?

¿Qué implicaciones tiene la inteligencia artificial para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la era del Big Data?



Respecto a esta temática, les sugerimos la lectura de los siguientes textos:

-Metadato: Micromanual de alfabetización Estadística para docentes. Nivel Primario.

Capacidades necesarias para la Alfabetización Estadística

Contreras y Portillo (2019) definen a las competencias como un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para entender y trabajar con información estadística de manera efectiva. Estas permiten que una persona no sólo adquiera conocimientos teóricos, sino que también pueda aplicar, analizar, comunicar y tomar decisiones basadas en datos en situaciones reales.

Las principales competencias requeridas para la alfabetización estadística son:

- **Destrezas estadísticas y matemáticas básicas:** Esto implica habilidades como leer e interpretar gráficos, tablas y datos numéricos de manera

apropiada. Por ejemplo, un ciudadano alfabetizado estadísticamente debe ser capaz de comprender la información presentada en un gráfico sobre la evolución del desempleo en su país, identificando tendencias y magnitudes relevantes. Un ejemplo de esto puede ser el caso en el que un ciudadano pueda interpretar correctamente un gráfico de líneas que muestra la evolución del desempleo en su país a lo largo de los últimos años. Podrían identificar tendencias, valores máximos y mínimos, y magnitudes relevantes de la información presentada

- **Habilidades lingüísticas y de comunicación:** La alfabetización estadística también requiere la capacidad de comprender y expresar información estadística de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita. Esto es crucial para que los ciudadanos puedan interpretar y discutir argumentos basados en datos. En este caso, un ciudadano alfabetizado estadísticamente sería capaz de explicar de manera clara y concisa los hallazgos de una encuesta sobre las preferencias de voto de la población, utilizando un lenguaje apropiado para transmitir la información estadística de manera efectiva tanto de forma oral como escrita
- **Conocimiento del contexto:** Los ciudadanos deben tener un conocimiento adecuado del contexto social, económico, político, etc. en el que se presenta la información estadística, de modo que puedan evaluarla críticamente. Por ejemplo, al analizar datos sobre la pobreza en una región, se debe considerar el contexto histórico, cultural y de políticas públicas. En este punto, por ejemplo, al analizar datos sobre los índices de pobreza en una región, un ciudadano alfabetizado estadísticamente consideraría factores como la historia económica, las políticas sociales implementadas y las características culturales de esa zona, de modo que pueda evaluar críticamente la información presentada
- **Actitud crítica y capacidad de cuestionamiento:** Más allá de habilidades

técnicas, la alfabetización estadística requiere una actitud de cuestionamiento y análisis crítico hacia los datos, de modo que los ciudadanos puedan identificar posibles sesgos, limitaciones o manipulaciones en la información presentada. Aquí, por ejemplo, ante la publicación de estadísticas sobre el impacto de una nueva ley, un ciudadano alfabetizado estadísticamente cuestionaría aspectos como los métodos de recolección de datos, los posibles sesgos en la información y las limitaciones de las fuentes, de modo que pueda emitir un juicio crítico sobre los resultados reportados.

- **Creencias y actitudes positivas hacia la estadística:** Es importante que los ciudadanos desarrollen creencias y actitudes favorables hacia la estadística, valorándola como una herramienta útil y necesaria para comprender la realidad y participar de manera informada en la sociedad. Finalmente, un ciudadano con alfabetización estadística, por ejemplo, valoraría la importancia de la información cuantitativa para comprender fenómenos sociales, económicos y políticos, y reconocería a la estadística como una herramienta clave para tomar decisiones informadas y participar activamente en la vida pública

Es decir que, implica un conjunto de competencias integradas que van más allá de las habilidades técnicas, abarcando también aspectos lingüísticos, de contexto, pensamiento crítico y disposición positiva hacia la estadística. Éstas son fundamentales para que los ciudadanos puedan interactuar de manera informada y participar activamente en la toma de decisiones que afectan a la sociedad.



Propuesta de Actividad: Registro Personal.

Elegir algunas tareas que haya suministrado a sus estudiantes y analice si con esas tareas se pueden desarrollar las competencias antes mencionadas. Si considera que no se desarrollan dichas competencias, introduzca algunas modificaciones para lograr alcanzar estas competencias.

Tenga en cuenta que las competencias no son algo que se pueda desarrollar simplemente con una actividad, sin embargo, suele ser posible evidenciar la necesidad de algunas de ellas en tareas específicas.



Lectura sugerida:

Programa de Alfabetización Estadística.

La importancia de Fomentar la Alfabetización Estadística en el Aula

La alfabetización estadística se ha convertido en una competencia fundamental para la participación ciudadana en la sociedad actual. En un mundo en el que la información cuantitativa prolifera y sustenta muchas de las decisiones que afectan a la vida pública, es crucial desarrollar las habilidades necesarias para comprender, analizar y utilizar de manera crítica dicha información.

Como docentes, tenemos la responsabilidad de diseñar actividades y estrategias didácticas que fomenten la alfabetización estadística en nuestros estudiantes. Esta no es una tarea sencilla, ya que implica abordar un conjunto de competencias integradas que van más allá de las meras habilidades técnicas.

En primer lugar, debemos procurar que nuestros estudiantes adquieran las destrezas estadísticas y matemáticas básicas, como leer e interpretar gráficos,

tablas y datos numéricos de manera apropiada. Esto les permitirá comprender la información estadística que se presenta en su vida cotidiana.

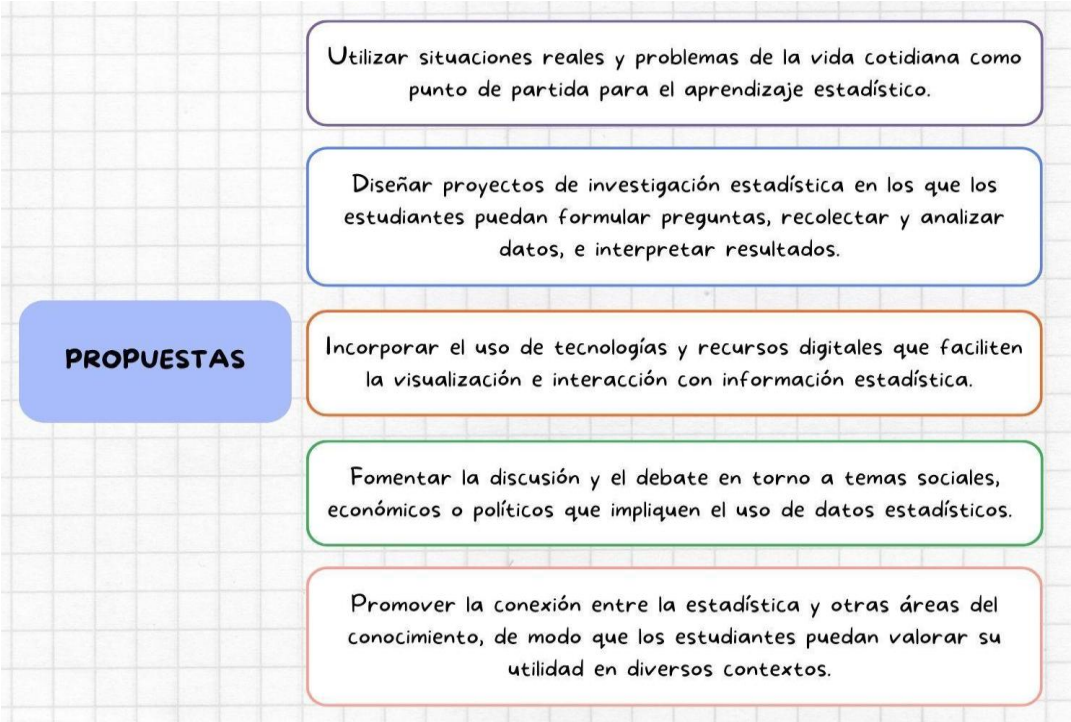
Asimismo, es importante desarrollar sus habilidades lingüísticas y de comunicación, de modo que puedan expresar y discutir argumentos basados en datos de forma efectiva, tanto oralmente como por escrito. La capacidad de transmitir información estadística de manera clara y concisa es fundamental.

Pero la alfabetización estadística no se limita a destrezas técnicas. También implica que los estudiantes adquieran un sólido conocimiento del contexto en el que se presenta la información, de manera que puedan evaluarla críticamente. Esto les permitirá cuestionar posibles sesgos o limitaciones en los datos.

Además, es crucial fomentar una actitud de cuestionamiento y análisis crítico hacia la información estadística. Los estudiantes deben desarrollar la capacidad de identificar problemas, formular preguntas de investigación y emitir juicios fundamentados sobre la validez y pertinencia de los datos.

Finalmente, es importante trabajar en la construcción de creencias y actitudes positivas hacia la estadística, de modo que los estudiantes la valoren como una herramienta útil y necesaria para comprender la realidad y participar de manera informada en la sociedad.

Para lograr estos objetivos, es fundamental que como docentes planifiquemos actividades y estrategias didácticas que integren estos diversos componentes de la alfabetización estadística. Algunas propuestas podrían incluir:



La promoción de la alfabetización estadística en el aula requiere un enfoque integral que vaya más allá de la enseñanza de habilidades técnicas. A continuación, se presentan algunos ejemplos de actividades que pueden fomentar el desarrollo de las diversas competencias involucradas en esta competencia.

- *Proyectos de investigación estadística:* Proponer a los estudiantes proyectos en los que tengan que formular preguntas de investigación, recolectar y analizar datos, e interpretar los resultados. Esto les permitirá desarrollar destrezas matemáticas y estadísticas básicas, así como habilidades de pensamiento crítico y de comunicación. Por ejemplo, un proyecto podría consistir en que los estudiantes investiguen los hábitos de consumo de medios digitales entre sus compañeros y analicen cómo estos varían según diferentes variables.
- *Análisis de información estadística de la vida cotidiana:* Utilizar situaciones reales y problemas de la vida diaria como punto de partida para el aprendizaje estadístico. Esto ayudará a los estudiantes a comprender el

contexto y la relevancia de la información estadística. Por ejemplo, se podría analizar críticamente las cifras sobre desempleo o inflación presentadas en los medios de comunicación, identificando posibles sesgos o limitaciones en los datos.

- *Debates y discusiones sobre temas sociales y políticos:* Promover debates y discusiones en torno a temas sociales, económicos o políticos que impliquen el uso de datos estadísticos. Esto fomentará la capacidad de los estudiantes de cuestionar y analizar críticamente la información cuantitativa, así como sus habilidades comunicativas y de argumentación.
- *Conexión entre estadística y otras áreas:* Trabajar la estadística de manera transversal, integrándola con otras disciplinas como las ciencias naturales, las ciencias sociales o la economía. Esto permitirá a los estudiantes valorar la utilidad de la estadística en diversos contextos y desarrollar una actitud positiva hacia ella.
- *Incorporación de tecnologías:* Utilizar herramientas y recursos digitales que faciliten la visualización, manipulación e interacción con información estadística. Esto contribuirá al desarrollo de habilidades técnicas, así como a la comprensión de conceptos estadísticos.

Estos son solo algunos ejemplos de cómo se puede fomentar la alfabetización estadística en el aula. Lo importante es adoptar un enfoque integral que aborde las diversas competencias involucradas, desde las habilidades técnicas hasta las actitudes y creencias de los estudiantes. De esta manera, formaremos ciudadanos críticos, participativos, capaces de comprender y utilizar la información estadística para tomar decisiones informadas que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa y democrática (Area Moreira, 2011)

En definitiva, desarrollar la alfabetización estadística es fundamental para formar ciudadanos críticos y participativos, capaces de comprender y cuestionar la información cuantitativa que sustenta muchas de las decisiones que afectan a

la sociedad. Como docentes, tenemos el desafío y la responsabilidad de diseñar experiencias de aprendizaje que les permitan adquirir estas competencias esenciales. **Este** desarrollo es clave para formar ciudadanos críticos y participativos, capaces de comprender y cuestionar la información cuantitativa que sustenta muchas de las decisiones que afectan a la sociedad.

Referencias

Area Moreira, M. (2011). La multialfabetización y la construcción de la ciudadanía del siglo XXI. En A. Bautista y H. Velasco (Coords.), *Antropología audiovisual, medios e investigación en educación.* Trotta.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva.* Paidós.

Barreiro, P., **Leonian,** P., **Marino,** T., y **Pochulu,** M. D. (2017). Perspectivas metodológicas en la enseñanza y en la investigación en educación matemática. Universidad Nacional de General Sarmiento. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2561.pdf

Batanero, C. (2000). ¿Hacia dónde va la educación estadística? *Blaix* 15, 2-13.

Borsani, M. J. (2020). Transposición Didáctica. En Aulas inclusivas: teorías en acto. Homo Sapiens. https://comunidadqdc.com.ar/wp-content/uploads/2024/07/Aulas-inclusivas.-Teorias-en-el-Acto.pdf

Cattaneo, L., **Lagreca** N., **González,** M. I. y **Buschiazzo,** N. (2021). *Didáctica de la matemática: enseñar matemática.* Homo Sapiens. https://drive.google.com/file/d/1V0xw4vgOLSu0Nz9fbopKV4N3ZgCcWBvn/view?usp=sharing

Contreras, M. y **Molina-Portillo,** E. (2019) Alfabetización estadística. 25 años de la evolución de un término. Números pp 35-38.

Crippa, A., **Grimaldi,** V. **y Machiunas,** M. (2004). Vínculos entre la proporcionalidad y diferentes contenidos del área (pp. 50-58). En *La proporcionalidad. Documento de apoyo para la capacitación*. DGCyE, Subsecretaría de Educación de PBA.

Crippa, A., **Grimaldi,** V. **y Machiunas,** M. (2004). *La proporcionalidad. Documento de apoyo para la capacitación.* DGCyE, Subsecretaría de Educación de PBA.

Furman, M. (2023). 3. Menos, es más: priorizar contenidos para generar aprendizaje profundo. En Enseñar distinto: *Guía para innovar sin perderse en el camino* (pp.69-82). Siglo XXI, editores. https://drive.google.com/file/d/1kqiHSe8fjps3Nmzk5CaSMYZr7f5G2wPN/view

Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. International Statistical Review, 70(1), 1-25.

Godino, J. D. y **Ruíz,** F. (2002). Geometría y su didáctica para maestros (Capítulos 1-3). Granada, España: Universidad de Granada.

Itzcovich, H. (2005). Iniciación al estudio didáctico de la geometría, de las construcciones a las demostraciones. Libros del Zorzal.

Itzcovich, H. **y Grimaldi,** V. (2013). Tensiones en el paso de la escuela primaria a la escuela media. Algunas reflexiones en el área de Matemática. En Broitman, C. (Comp.) *Matemática en la escuela primaria: saberes y conocimientos de niños y adolescentes*. Paidós.

Rodríguez Soto, L. R. y **Advíncula Clemente,** E. (2023). Niveles de van Hiele sobre triángulos y cuadriláteros en estudiantes de quinto grado de primaria. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa, 36* (1), 19-29. https://clame.org.mx/documentos/alme36_1.pdf

Sadovsky, P. (2005). E*nseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos.* Libros del Zorzal.

Torres, S. y **Ruiz,** A. V. (2022). Alfabetización estadística en contexto de pandemia por COVID-19 en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 165-180.

Ciencias Naturales

Graciela Aguirre

Fundamentos Epistémicos

Todo docente fue alumno previamente y existe una fuerte tendencia a reproducir los modelos de enseñanza por los cuales transitó.



Si bien la experiencia como estudiante influye significativamente en la forma en que un profesor enseña, la capacidad de adaptación y renovación del quehacer docente es crucial para desarrollar prácticas de enseñanza efectivas en el contexto actual.

Dar respuesta a la nueva demanda social de una cultura científica generalizada para toda la población requiere una transformación radical de la escuela. Esto demanda una actitud investigadora, de búsqueda y reflexión.

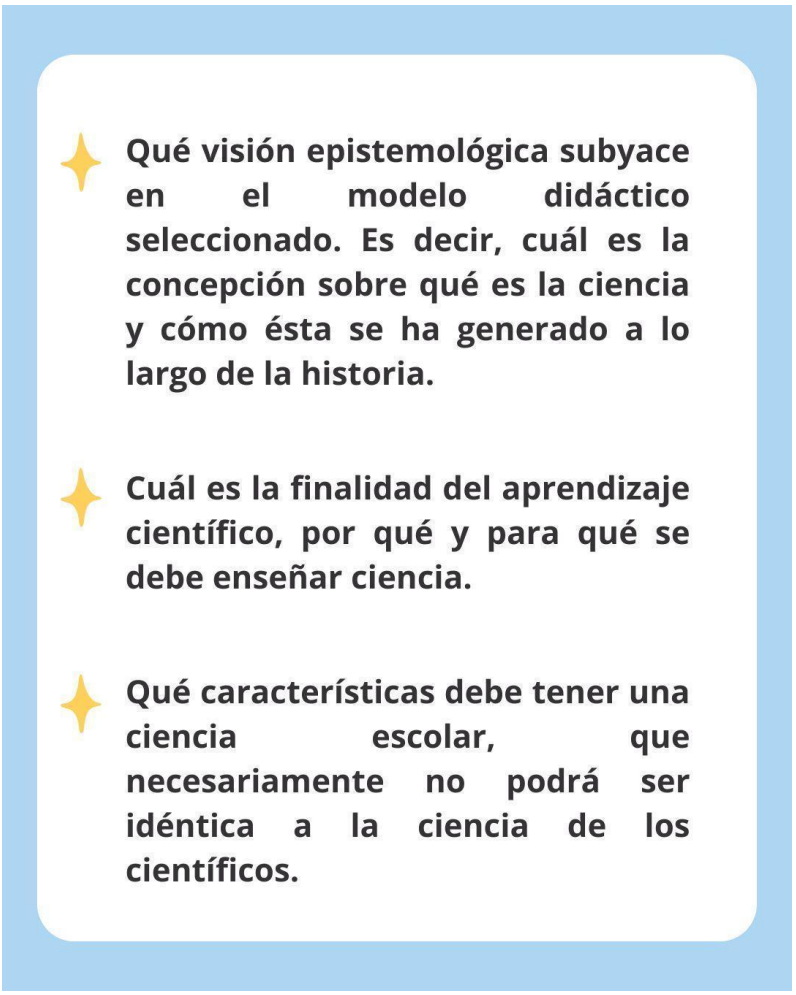
En el campo de la educación no hay recetas mágicas válidas para cualquier contexto, es importante reconocer que, para avanzar, no es suficiente cambiar técnicas y recursos, sino más bien los puntos de partida, y las teorías implícitas.

Ahora bien, si nos enfocamos en el interrogante:



¿Qué ciencia debemos enseñar?

Surgen algunas variables a tener en cuenta:



Atendiendo a las variables señaladas, cabría preguntarnos si en nuestras prácticas incluimos actividades que nos permitan reflexionar respecto a los interrogantes planteados y cómo influye en nuestro posicionamiento.

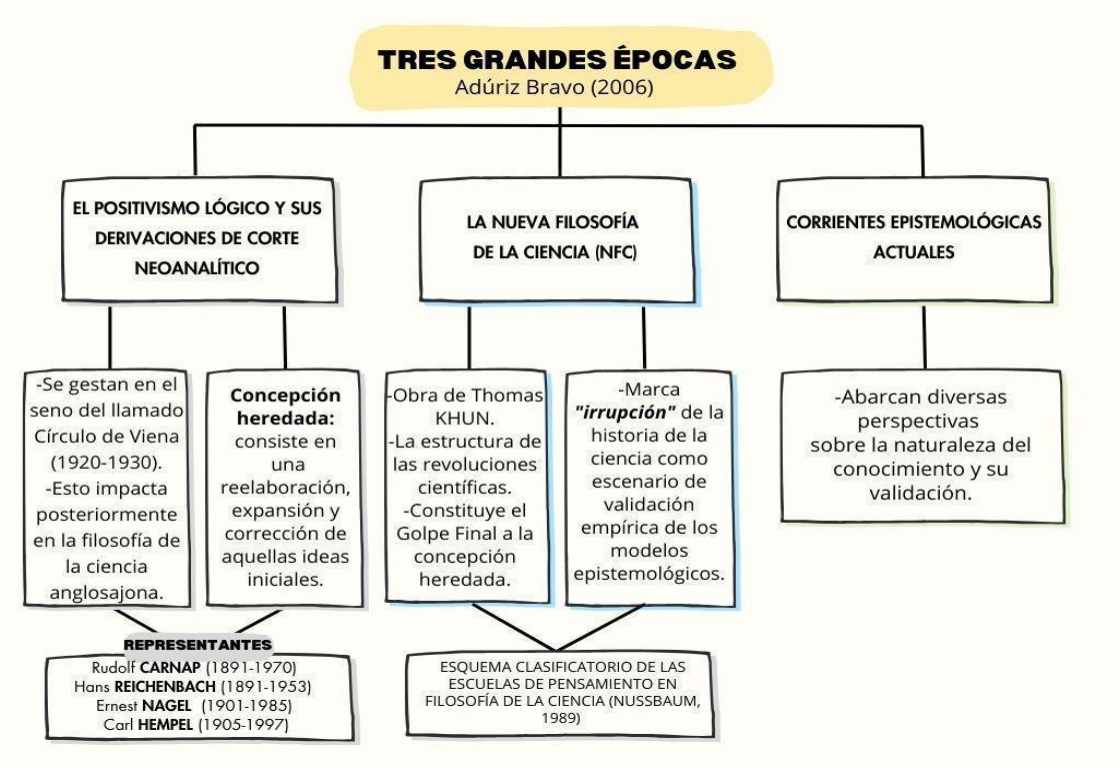
El nuevo DCJ del Profesorado para la Enseñanza Primaria, en Ciencias Naturales de primer año, plantea entre sus finalidades formativas "Fomentar la identificación de contenidos desde una ubicación temporal-espacial, histórica y política, determinadas a fin de considerar los obstáculos epistemológicos que pueden encontrarse en su construcción y divulgación". En este sentido ¿qué importancia se atribuye a la epistemología y cuál es su impacto en la formación docente y de los estudiantes de diferentes niveles de educación? Para muchos autores de la didáctica de las Ciencias Naturales actual, la reflexión epistemológica es un componente indispensable en la formación de los científicos

y de los profesores en ciencias naturales. También se reconoce su valor en la alfabetización científica de los niños, adolescentes y jóvenes en el contexto de la educación formal (Matthews,1994; Jiménez Aleixandre, 1996; Duschl, 1997; McComas, 1998; Flick y Lederman, 2004; Adúriz-Bravo, 2005b). También es importante el metaconocimiento sobre el propio contenido en la formación docente (Driver et al., 1996; Duschl, 1997; Mellado, 1997; Acevedo, 2000). Una buena parte de ese componente es aportado por la epistemología y la historia de la ciencia.



En particular, la epistemología establece una suerte de "vigilancia" en el proceso de transposición didáctica desde los modelos científicos eruditos a los escolares.

A continuación, se presentan particularidades de lo que Adúriz Bravo (2006) distingue en tres grandes épocas, a saber:



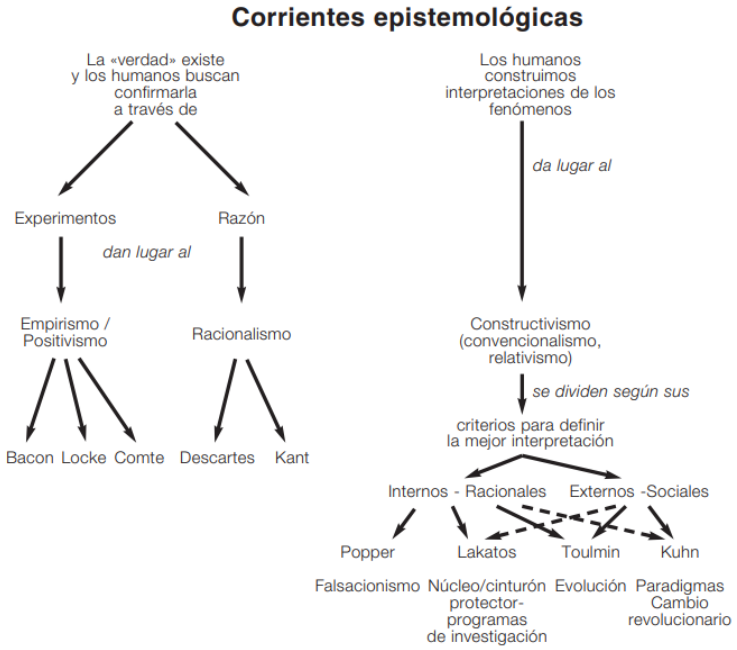


Figura 1: *Esquema clasificatorio de las escuelas de pensamiento en filosofía de la ciencia (Nussbaum, 1989)*

Aplicaciones que tiene el desarrollo de la Epistemología

En lo que respecta a las aplicaciones que tiene el desarrollo de la epistemología, se puede abordar desde dos campos:

- Por un lado, el llamado comprensión pública de la ciencia. Es decir, en la formación de personas más críticas y menos crédulas con respecto a la actividad científica; personas que la puedan evaluar mejor, entender más su forma de desarrollo y funcionamiento.
- Por el otro, el de la educación científica donde la epistemología es necesaria para cambiar la forma de enseñar ciencias en todos los niveles.

De Longhi (2009) promueve la reflexión sobre ¿Cuáles son los retos que plantea la enseñanza de las ciencias hoy? En ello es necesario tener en cuenta los desafíos del campo:

✓ La necesidad de revisar currículum, métodos y principalmente las actitudes y creencias.

- ✓ En consecuencia, trabajar en instituciones y en procesos de formación docente para favorecer propuestas innovadoras.

Para ello contamos con referentes teóricos compartidos tales como:

- Constructivismo.
- Nuevas filosofías de la ciencia.
- Teorías cognitivas del aprendizaje.
- Epistemologías de cada disciplina.
- Enseñanza para la comprensión.

Estas formas teóricas para aproximar a los alumnos al conocimiento científico no siempre tienen su correlato en:

- ✓ los procesos de formación docente;
- ✓ en lo que realmente sucede en las aulas; y,
- ✓ en las formas de gestión institucional (las políticas educativas).

En este sentido, el autor expresa que el problema radica en que los docentes, padres y gobernantes, se encuentran con contextos diferentes, respecto a los que se educaron y en los que se formaron como profesionales.



Respecto al contexto situacional, es el Sistema social donde está inmersa la institución educativa, con cada uno de sus miembros. Condiciona el funcionamiento del aula principalmente a través del currículum implementado, las relaciones sociales que ocurren entre los miembros de esa institución y el lugar físico donde se desarrolla la clase.



Ejemplo:

¿Es lo mismo dar una clase en una escuela urbana céntrica, en una marginal o en una rural? ¿Es lo mismo disponer o no de laboratorio, de computadoras, de libros? ¿Es lo mismo que los alumnos hayan o no comido algo durante el día?

Este sistema social escolar está inmerso en un contexto más amplio que es el socio-cultural, que acompaña la historia de cada docente, cada alumno (como parte de sus comunidades de origen) y a la institución misma.



Las "prácticas escolares, de educación en ciencias" ocurren en un espacio y un tiempo determinado(cambiantes) y que las condicionan. Hacen variar el qué enseñar y cómo lo puedo enseñar.

Las diferencias entre los alumnos (su diversidad social y económica) y la disponibilidad y formas de acceso a la información también son un desafío para la enseñanza de las ciencias.

En lo que respecta al contexto lingüístico, refiere a las interacciones comunicativas en el aula e incluyen:

- Lenguaje de los grupos sociales.
- Discurso del currículum, lo explícito y lo oculto.
- Malentendidos por desencuentro entre códigos elaborados y restringidos.

El lenguaje de la educación formal, particularmente el de ciencias, está contextualmente desplazado y es más abstracto respecto del lugar y tiempo en que están situados los alumnos. Pareciera que docente y alumnos pertenecen a comunidades lingüísticas diferentes. El desafío, en este aspecto es hacer transitar al alumno desde el lenguaje que dispone hacia el de las ciencias. Finalmente, el contexto mental alberga aspectos no observables directamente en las clases pero que se activan ante la demanda de la tarea.



Imagen extraída de De Longhi

Un aspecto importante a tener en cuenta:

El desafío aquí es evitar tantos desencuentros entre los contextos mentales del que enseña y de los que aprenden.

Dado que los alumnos ya tienen internalizaciones de significados adquiridas por su vida social (escolar y cotidiana) previa. En este punto se resalta la importancia de las indagaciones de saberes a partir de representaciones mentales que poseen nuestros estudiantes. Por otra parte, como docentes es importante contactarlos con un producto cultural (conocimiento científico) para elevar su nivel de comprensión.

Conocimiento Científico

Se considera conocimiento científico al conjunto de generalizaciones que nos proporcionan descripciones, interpretaciones, explicaciones de una clase determinada de fenómenos, con una organización tal que sus componentes se

encuentran vinculados y articulados formando un sistema. Es el conocimiento producido por la ciencia erudita.

Pero, ¿Cómo conocemos? Es la gran pregunta de la didáctica. La ciencia se aprende haciéndola con horas de lectura referidas a contenidos, experimentos, tomas de datos, lectura de fuentes, conceptos que debemos aprender, entre muchas cosas más. Podemos decir que se aprende fabricando ese espacio de conocimiento sobre el cual queremos apropiarnos.

El saber científico se presenta en la vida escolar como un conocimiento muchas veces encriptado, es decir para unos pocos –los especialistas- convirtiéndolo en un saber elitista. Vamos a abrir ese debate acerca de si es posible una ciencia para todos.

Fumagalli (1997:21) expresa que



> "Un conocimiento y una reflexión sobre los aspectos conceptuales, metodológicos y actitudinales de la disciplina que enseño reducen el riesgo de operar una transposición didáctica del conocimiento científico que obstaculice una real distribución social del mismo en el contexto escolar de enseñanza".

El conocimiento científico influye considerablemente en la vida cotidiana y, por su estatus social, usualmente se realizan apelaciones a su autoridad, que aparecen reflejadas en numerosos hechos. Por ejemplo, en los anuncios publicitarios, donde se afirma con frecuencia que se demostró científicamente que un determinado producto es mejor que otro, más potente, más blanco, buscando así influir sobre las personas. Las publicidades utilizan para ello, en muchas ocasiones el respaldo de famosos o científicos que dan testimonio invirtiendo una cuota de confianza en el uso del producto. **E**sos estereotipos están popularizados en el imaginario social como ámbitos resguardados, como lugares

sagrados del saber donde se construye la legitimación del "verdadero conocimiento".

Ahora bien, de qué hablamos cuando decimos que se debe aprender Ciencia. En palabras de Golombek la única forma es haciéndola. A continuación, los invitamos a observar el siguiente video del autor:

Consejos para repensar la enseñanza "La única forma de aprender ciencia es haciendo ciencia".

En este sentido, Furman (2008) expresa:



"Hay que formar desde muy chiquitos una mirada curiosa, preguntona, con ganas de saber del mundo, exploradora, que al mismo tiempo vaya desarrollando las herramientas del pensamiento crítico, de la capacidad de darnos cuenta si lo que nos dicen tiene evidencia detrás o no, cómo hacer un experimento válido, cómo analizar problemas complejos de la realidad".

La idea es sembrar la semilla del pensamiento científico para que los niños tengan una visión inquieta y rigurosa del mundo que les permita tomar decisiones. ¿Cómo hacerlo?

La autora sostiene que la clave está en que los estudiantes tengan un rol protagónico en la construcción de ideas, en la realización de experiencias, en la discusión de los datos que recogen; que sean capaces de analizar casos y situaciones de la vida cotidiana a partir del pensamiento científico.



Los investigadores advierten que formular una pregunta científica es casi más importante que obtener una respuesta, y que en la clase de ciencias el "no sé" abre puertas a más preguntas y a nuevas respuestas.

Para Golombek (2008) existe un consenso generalizado respecto a que la ciencia escolar debe ser enfocada con el mismo rigor que la ciencia profesional. En otras

palabras, que los alumnos pasen por los mismos caminos, placeres, rutinas y problemas que los científicos. Muchas veces los docentes se sienten incómodos, quizá por una falta de preparación específica en las ciencias naturales experimentales o echando mano a la excusa de la escasez de equipamientos y materiales (aunque está demostrado que se puede hacer ciencia en el aula sin instrumentación compleja) (Furman y Podestá, 2008). Según Figueroa Céspedes (2020), desde las Ciencias Naturales el pensamiento científico es un proceso cíclico, acumulativo de búsqueda intencional de contenido que apunta a reconocer el objeto de estudio, las relaciones y causalidad para producir un descubrimiento científico

El Conocimiento Escolar

El conocimiento es una construcción social que ocurre en el aula a partir de la interacción que se establece entre el currículo, profesor y estudiantes. Es un conjunto de conocimientos e informaciones que son desarrollados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La determinación del conocimiento escolar hay que considerarla como una integración didáctica del conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. Esto es posible si no hay una separación rígida entre las diferentes formas de conocimiento, es decir, si interactúan y evolucionan conjuntamente. Además, supone la construcción de conocimientos específicos y generales aplicables a situaciones propias de la vida cotidiana (García, 1998).

Liguori (2010) agrega que el conocimiento escolar es el conjunto de conocimientos a enseñar y de aprendizajes a construir a través de una educación científica formal, sistemática y organizada desde la escuela, para que los alumnos alcancen niveles deseables de alfabetización científica. En esta perspectiva, hacer ciencias en la escuela es complejizar las ideas de los alumnos en torno a diferentes

temáticas. Es decir, ampliar y enriquecer sus representaciones con respecto a la visión general que tienen de la realidad (García, 1998). Siguiendo a García (1998) consideramos que las fuentes que determinan el conocimiento escolar son:

- El ***conocimiento cotidiano*** presente en el medio social y en las ideas de los alumnos, que debe ser referente continuo del escolar pues, desde el punto de vista educativo, se trabaja desde y para el conocimiento que generan y construyen los estudiantes.
- El ***conocimiento científico*** organizado que hace su aporte para el análisis de las problemáticas planteadas.
- El ***conocimiento metadisciplinar***, que comprende el saber metacientífico (filosófico, epistemológico), que da una visión orientadora de la intervención educativa y permite optar por un paradigma que lo organice y funcione como eje articulador de las propuestas curriculares. Son conceptos complejos que pueden describirse como nociones transversales o transdisciplinares comunes a diversas disciplinas, con carácter estructurador e integrador en los diferentes campos del conocimiento y que deben estar presentes en el conocimiento escolar.



Las nociones de diversidad, interacción y cambio son conceptos integradores que organizan las propiedades comunes de los sistemas biológicos, físicos, químicos y sociales, y constituyen un marco de referencia, entre otros, para la selección, secuenciación y organización de los contenidos.

Introducción a las Metodologías Científicas

En principio cabría preguntarnos ¿Cómo se genera el conocimiento científico? Hasta hace unos años quienes teorizan sobre lo que los científicos debían hacer para *"hacer ciencia"* eran los epistemólogos. Actualmente, se parte de investigar

qué hacen los científicos (metodologías que utilizan), para luego, describir cómo se hace la ciencia. Este cambio de perspectiva dio lugar a una revisión de los métodos de construcción de la ciencia y en la forma en la que se enseña.

En este sentido Furman (2016) expresa que



> "En ciencia se aprende de manera activa. Las investigaciones en el país nos muestran una enseñanza con un rol muy pasivo de estudiantes, que no terminan de entender del todo; lo que se llama «conocimiento inerte», ese que queda en el arcón de la memoria y no podemos usar. Hay mucho que cambiar desde la didáctica de cómo abordar la ciencia".

Actualmente, miradas epistemológicas más modernas coinciden que no es esencial enseñar "EL MÉTODO CIENTÍFICO", porque ningún epistemólogo sería capaz de sostenerlo, y menos aún los supuestos pasos que sigue este método.

Useche y Adúriz Bravo (2022) plantean una serie de interrogantes que interpelan la enseñanza de las ciencias



> ¿Existe un protocolo o estándar seguido por los hombres y mujeres de ciencia en la construcción del conocimiento científico?, ¿existe el método científico?, ¿es pertinente el estudio de un método científico en las aulas de ciencias?, ¿todas las ciencias, naturales y humanas, tienen el mismo método?

Nos interesa aquí revisar el primero de los pasos del método: la observación, ya que es en este punto donde reside una mirada equívoca del *"quehacer científico"* siguiendo una serie de pasos.

Al respecto Furman (2016) utiliza la metáfora de *"lentes"*, al considerarla especialmente valiosa, porque permite aprender a ver el mundo desde cierta óptica para hacer visible lo invisible, creando e identificando patrones y

conexiones que, sin esa lente, permanecerían escondidos para nosotros. Asimismo, la autora menciona como ejemplo de esa lente en acción, modos de orientar la enseñanza en los primeros años del nivel primario. Afirma que:

¿La investigación científica comienza por la observación?

> "...ver, en una manzana, todos los frutos, saber en qué se diferencia y en qué se parece a otros frutos y comprender el papel que desempeñan las semillas en la continuidad de la vida. Es «ver» en una toalla secándose al sol el proceso de evaporación, saber cuáles son los factores que influyen en la rapidez del secado y anticipar en qué condiciones una prenda se secará más rápido". (p. 16)

Le proponemos que mire atentamente las siguientes figuras y describa de qué se tratan. (Actividad adaptada de Meinardi E. 2005. Seminario de Didáctica de la Biología. Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales).

Fig. 1: Se muestran los resultados de un experimento, pero ¿de cuál?

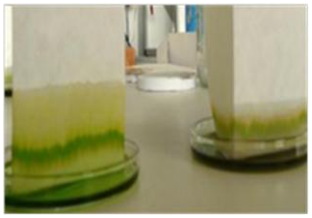
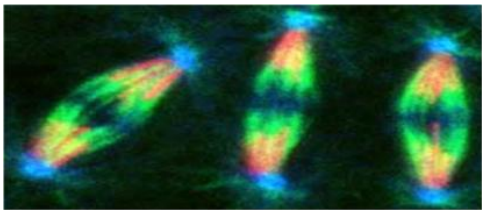




Fig. 2: ¿Puede decir de qué se trata?



¿Cuál de las dos imágenes le resultó más fácil de interpretar? ¿A qué se puede deber este hecho? ¿De qué manera la OBSERVACIÓN de las Figuras 1 y 2 le permitió dar cuenta de los fenómenos que se presentaban?

Vamos a considerar dos posibles respuestas excluyentes. Escoja la que considere más apropiada:

- **Opción 1.** La observación es objetiva y describe la realidad. Los datos del mundo impregnan nuestros sentidos, de manera que obtenemos una copia del mundo en nuestra cabeza. Por eso, el primer paso de toda investigación científica es la observación minuciosa de los hechos.
- **Opción 2.** La observación no es un fenómeno pasivo, sino una interpretación del mundo. Tenemos en nuestra cabeza representaciones del mundo, es decir, conceptos e imágenes integrados en una red cognitiva. La observación individual de un fenómeno no puede ser objetiva. La objetivación se logra por medio del consenso social de la comunidad de expertos, en este caso, los biólogos.

¿Con cuál de las opciones se siente más identificado? En función de la elección por una u otra opción, ¿a qué tipo de visión de ciencia se corresponde?, ¿a una visión tradicional o a una visión de ciencia actualizada?

Si la observación es un fenómeno que nos permite obtener datos del mundo, de manera que el mundo impregna nuestros sentidos, y por lo tanto nuestro conocimiento es una copia fiel del mundo, debería ocurrir que, frente a un resultado, todos lo interpretemos de igual manera.

En el ejemplo de actividad propuesta, cualquier persona que ve el resultado de una cromatografía (Figura 1) o la imagen de unas células en división, obtenida a través de un microscopio (Figura 2), debería "ver" lo mismo. Sin embargo, no todos pueden interpretar la imagen. Por ejemplo, puede ser que alguna persona pueda entender de qué trata la figura 2, únicamente si posee los conocimientos apropiados.

A modo de conclusión, antes que la observación se encuentra la teoría o modelo teórico que orientará nuestra observación.
"La observación está impregnada de teoría".

Ahora bien, ¿qué entendemos por OBSERVAR?

Observar es ofrecer un modelo teórico de lo que vemos, usando las representaciones teóricas que teníamos. No se puede observar sin el lenguaje, y éste es la forma cultural de estructurar una visión.

Un mismo fenómeno puede ser *"observado"* de maneras distintas según el modelo teórico que pongamos en juego. La observación nunca está desprovista de teoría, por lo tanto, no puede ser el primer paso en la construcción de conocimiento.

El quid de la cuestión ¿Enfoque Areal o Disciplinar?

La construcción de la ciencia escolar plantea un debate respecto a la estructuración del currículo de ciencias, en este sentido puede ser abordada desde el campo estrictamente disciplinar o de una forma más globalizada en un área.

El DCJ del Profesorado de Educación Primaria plantea en este sentido, entre los principios que orientan la propuesta curricular lo siguiente:

> Desde una perspectiva que entiende al currículo como proceso dinámico, se enfatiza en la inclusión educativa y en el acompañamiento de la trayectoria escolar procurando el desarrollo de sentidos proyectivos para la vida personal, generando capacidades y conocimientos que trasciendan las fronteras disciplinares y las divisiones académicas-vocacionales actuales, oponiéndose a la insularidad del currículo académico tradicional (Young, 2002), en vistas a que las y los futuros docentes puedan afrontar los desafíos cotidianos en el proceso de formación profesional. (pág. 10)

En el caso de Ciencias Naturales de 1er año se prone como Materia/Asignatura ya que comprende la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y las metodologías para la intervención educativa. Se caracterizan por brindar conocimientos, saberes, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional acorde con el conocimiento científico. (Res. N° 24/07. CFE. Anexo 1).

La asignatura contempla un abordaje integral de las Ciencias Naturales para superar la fragmentación disciplinar. Propicia los conocimientos básicos y necesarios para relacionar disciplinas estructurantes (física, química y biología, entre otras) con los procesos de enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Primario.

En este sentido, una de las finalidades formativas de esta UC, expresa lo siguiente:



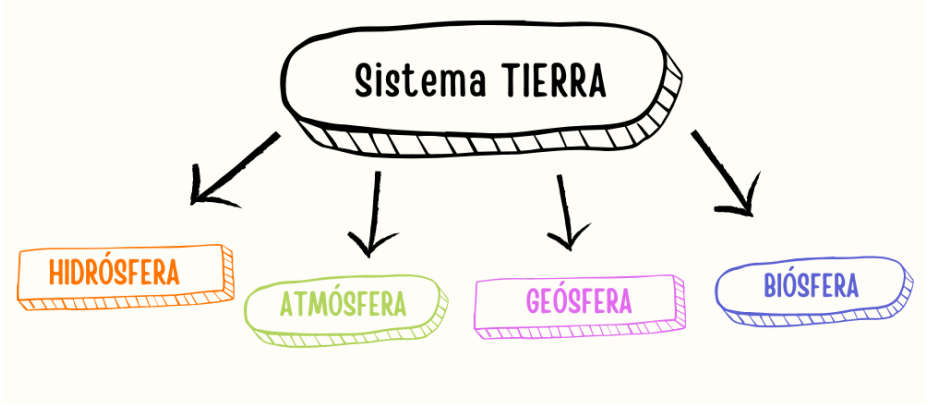
Brindar conocimientos científicos actualizados desde un abordaje integral de las Ciencias Naturales a través de conceptos estructurantes y problemas de estudio relevantes.

Respecto a la finalidad formativa señalada en párrafos anteriores, cabría preguntarnos ¿qué conceptos estructurantes debemos seleccionar, atendiendo a un abordaje integral de las Ciencias Naturales?

Las Ciencias Naturales se desarrollaron sobre la base de un supuesto inicial: que la realidad en estudio podría ser fragmentada y simplificada. Sin embargo, hacia la segunda mitad del siglo XX dicho supuesto se debilita ante la emergencia de problemáticas que demandan vincular y contextualizar sus saberes para abordarlos. Tal es así, que surgieron nuevos conocimientos que, para comprenderlos mejor, se debieron buscar posibles respuestas más adecuadas. Por ello se hizo necesario articular teorías y saberes hasta entonces compartimentados, dando lugar a nuevos enfoques multi o transdisciplinarios propios de disciplinas emergentes como la Ecología, las Ciencias de la Tierra, la Biotecnología, la Cosmología o la Nanociencia.

Estas nuevas disciplinas ponen en evidencia la necesidad de comprender y explicar en forma integrada los fenómenos y procesos del mundo natural, superando la mirada fragmentada de partes para atender a sus particularidades, interacciones y organizaciones en un todo, como un sistema. Tal sistema, como organización, posee propiedades que difieren de aquellas atribuidas a sus partes constituyentes.

A modo de ejemplo:



Ahora bien, para poder comprender cómo se genera el conocimiento científico propio de cada disciplina, debemos tener en cuenta la Historia de las Ciencias Naturales. Ésta nos muestra el curso y el entramado de ese cuerpo de conocimientos y de los procedimientos ideados por el hombre para abordar aspectos parciales de su objeto de estudio. Además, permite dar cuenta de las diversas maneras en que el científico buscó información sobre el hecho o el fenómeno que estudia, de sus acciones sobre él, de su esfuerzo por expresar sus ideas en forma tanto lógica como racional y por operativizarlas.

Morín (1999) sostiene que la educación debe plantearse el conocimiento del mundo, como una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. El problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio es ¿cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y la posibilidad de articularla? ¿Cómo percibir y concebir el Contexto, lo Global (la relación todo/partes), lo Multidimensional, lo Complejo? En este sentido, considera que, para articular los conocimientos, reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma de pensamiento.



Asimismo, plantea que, al problema universal, está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

Galagovsky y Aduriz Bravo (2001) consideran la existencia de una ciencia escolar que involucraría una visión selectiva de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. De esta manera, la selección consistiría en un relevamiento de los *conceptos estructurantes* de las disciplinas científicas

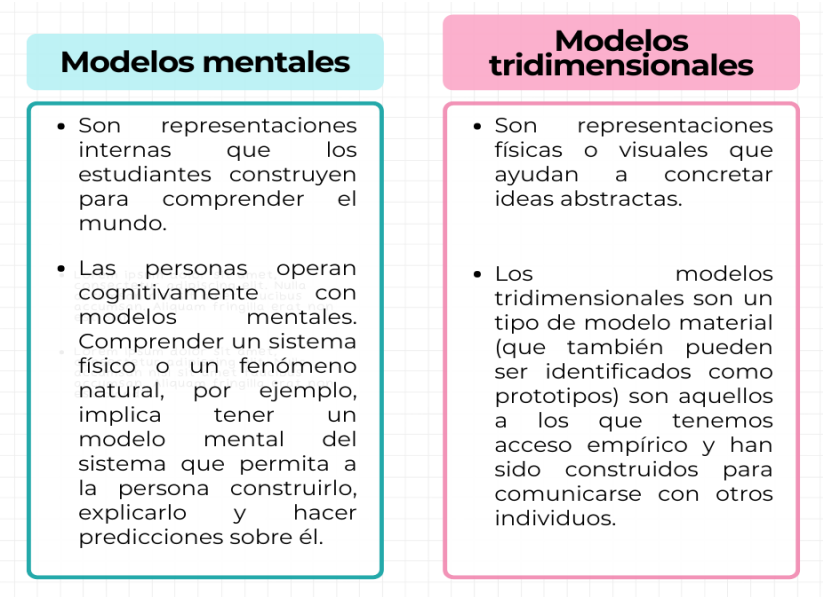
adaptados a su máxima profundidad según las condiciones de entorno de cada situación de enseñanza en particular.

Adoptar la visión selectiva mencionada por los autores involucraría una serie de consecuencias fundamentales a tener en cuenta. Una de ellas es que la ciencia escolar no se limita a ser una mera simplificación de la erudita, adaptada al nivel de maduración de los alumnos, sino que posee un arsenal de etiquetas lingüísticas, conceptos y modelos propios y originales que funcionan como facilitadores del acceso a las formas más altas de representación científica.

Los autores señalan que a partir de las investigaciones en psicología y en ciencia cognitiva, sabemos que apropiarse de cualquier aspecto de la realidad supone representárselo, es decir, construir un modelo mental de esa realidad (Izquierdo, 1999). Asimismo, expresan que el modelo mental está constituido fundamentalmente por aspectos lingüísticos y representacionales, aprender ciencia implica manejar el lenguaje y las representaciones de la ciencia erudita.

¿Qué entendemos por modelos? ¿En qué difiere un modelo mental de uno tridimensional?

En la enseñanza de la ciencia, tanto los modelos mentales como los modelos tridimensionales son herramientas cruciales para facilitar la comprensión y el aprendizaje de conceptos complejos.



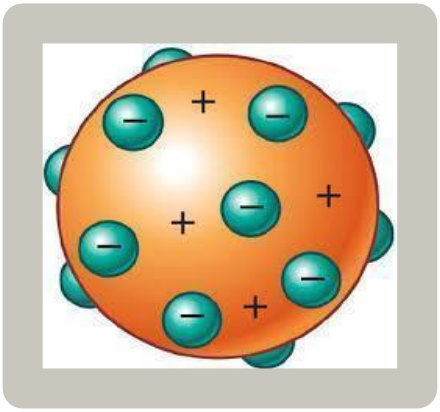
En primer lugar, debemos tener en cuenta que los modelos son representaciones de hechos, objetos, fenómenos, que se basan en analogías y que se construyen con una finalidad específica. Son considerados herramientas de representación teórica del mundo, auxiliares para explicarlo, predecirlo y transformarlo (Adúriz-Bravo, 1999). Asimismo, en la comunicación de modelos científicos entre expertos se utilizan también elementos del lenguaje literario que enriquecen la descripción del modelo científico, como son la analogía y la metáfora.

> "La analogía es un recurso común del lenguaje y del pensamiento, que consiste en buscar semejanzas entre dos situaciones, una conocida y otra novedosa, con el fin de dar sentido a la última por medio de la primera. Las situaciones que se comparan tienen una serie de significados asociados, por lo cual son llamados campos semánticos." (Adúriz Bravo, 1999, pág. 24)

Probablemente en nuestras clases, tenemos sobrados ejemplos de utilización de modelos, especialmente si nos referimos a los tridimensionales como por ejemplo eclipses por medio de esferas y una fuente de luz. También los llamados análogos concretos donde un trompo puede pensarse como un análogo de un planeta, por ejemplo.

Adúriz Bravo (2005) plantea la existencia de diversos tipos de analogías. A continuación, se desarrollan algunos de ellos dada su importancia en la enseñanza de las Ciencias Naturales:

Modelo analógico: es una analogía en su sentido más estricto, en la cual los dos campos tienen contenidos claramente identificables y diferenciados. El campo fuente puede estar ubicado en escenarios muy diversos: la vida cotidiana, la ficción, la historia y, muy frecuentemente, otras ramas de la propia ciencia. Se establece una serie de correspondencias (frecuentemente de naturaleza estructural y funcional) entre ambos campos. Dado que los campos tienen contenidos distintos, la búsqueda de correspondencia es finita, y la analogía, limitada.



En la enseñanza de las ciencias, la calidad del modelo analógico, es relativa a su potencia didáctica, es decir, a qué tanto puede hacer inteligible el blanco partiendo del conocimiento de la fuente. A modo de ejemplo, citamos una representación del modelo atómico de Thomson, llamado budín de ciruelas. Propone que la carga positiva del átomo está distribuida uniformemente en una esfera fluida, a modo de budín, en la cual están embebidos los electrones, pequeñas partículas de carga negativa, como si fueran las ciruelas pasas de un budín.

Análogos concretos: Son dispositivos didácticos facilitadores del aprendizaje de conceptos abstractos (Glynn, 1990), los cuales utilizan conceptos y situaciones que tienen un claro referente en la estructura cognitiva de los alumnos; este referente se relaciona analógicamente con los conceptos científicos cuyo aprendizaje se quiere facilitar. (Galagovsky, 1993a)

En este tipo de analogía, el campo fuente no tiene contenido: es únicamente un sistema formal que funciona como análogo estructural o funcional del campo blanco. Es el caso de las representaciones, es decir, las recreaciones de modelos abstractos en imágenes o modelos tridimensionales.



Muchas de las imágenes que se utilizan en ciencias podrían ser consideradas análogos concretos, puesto que no provienen de una observación directa, sino del procesamiento y la representación de datos de alguna naturaleza mediante distintas tecnologías. Por ejemplo, las radiografías, las resonancias magnéticas, los cariotipos, los electroencefalogramas, etc.

Las actividades que proponen trabajar con estos modelos tridimensionales tienen el propósito de hacer más accesibles, a través de una representación material, algunos aspectos de un fenómeno o de un objeto que se consideran complejos, inaccesibles o difíciles de imaginar.

Epítome: Este tipo de analogía es aquel en el cual el campo fuente y el campo blanco comparten el contenido. La fuente es un ejemplo paradigmático (es decir, un epítome) del blanco, que es más genérico, inclusivo y abstracto.

Propuesta de Actividad: *Registro personal*. (Insumo para la Instancia de Trabajo Institucional).

Leer el siguiente texto: *"El sueño de Kekulé".*

El sueño de Kekulé es un epítome de creación científica en la cual el químico alemán Friedrich August Kekulé relata cómo se le ocurre postular, en 1865, una estructura cíclica para la molécula de benceno (C6H6).

La utilización de los diferentes tipos de representaciones del conocimiento tiende a favorecer la visualización de conceptos abstractos. Estas representaciones, a menudo analógicas, pueden ser utilizadas de diversas formas en la clase, con variados niveles de efectividad en el aprendizaje.

Modelos Didácticos Analógicos

Galagovsky y Adúriz-Bravo (2001) plantean el Modelo didáctico analógico (MDA) que surge para marcar un avance respecto del concepto de análogo concreto. Por ejemplo, cuando el profesor apela a componentes del sentido común y, simultáneamente se acerca al concepto de modelo científico. Definimos al MDA como dispositivo de la ciencia escolar.



La idea básica para construir un modelo didáctico analógico es conocer profundamente el tema que se quiere enseñar, abstraer sus conceptos nucleares y las relaciones funcionales entre dichos conceptos y traducir todo a una situación, lo más inteligible posible para el alumnado, proveniente de la vida cotidiana, de la ciencia ficción o del sentido común.

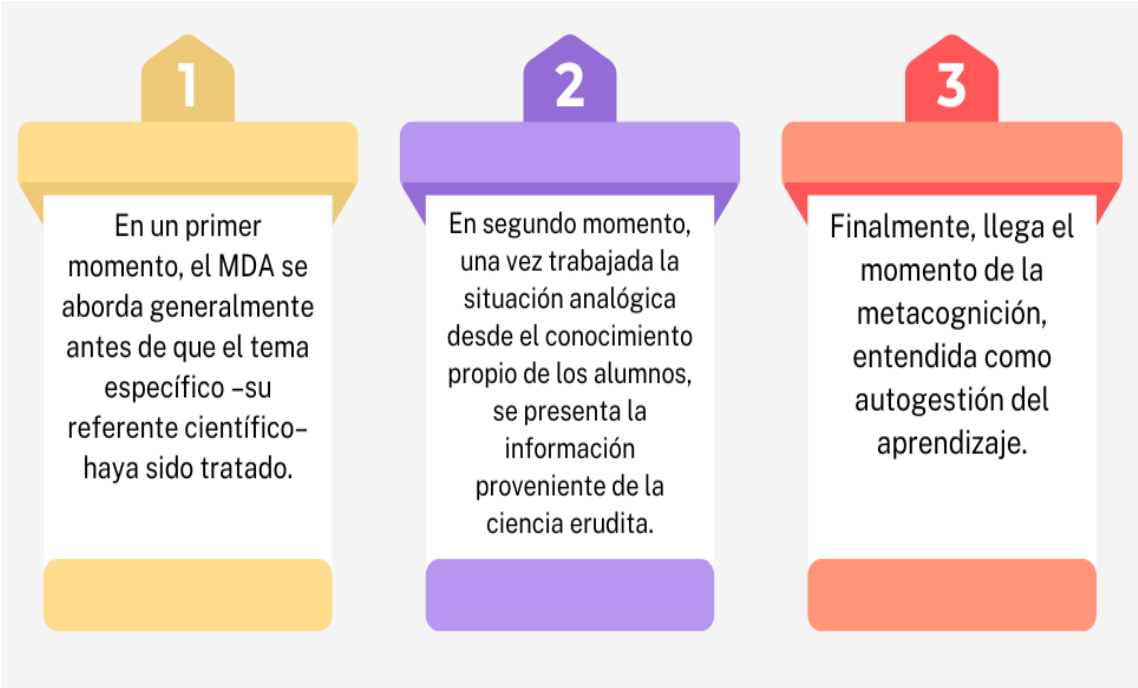
Los autores, sostienen que cuando se utiliza este tipo de modelos con fines didácticos, es frecuente que sean vistos como "copias de la realidad". Esto se debe a que suele perderse de vista la relación analógica que se establece entre el modelo y el fenómeno que pretende representar.

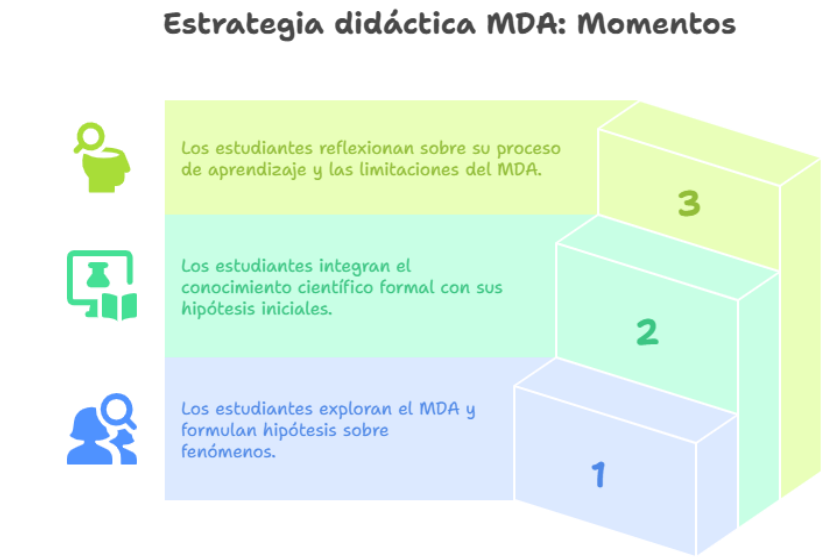
Se destacan a continuación una serie de consideraciones a tener en cuenta al momento de utilizarlos:

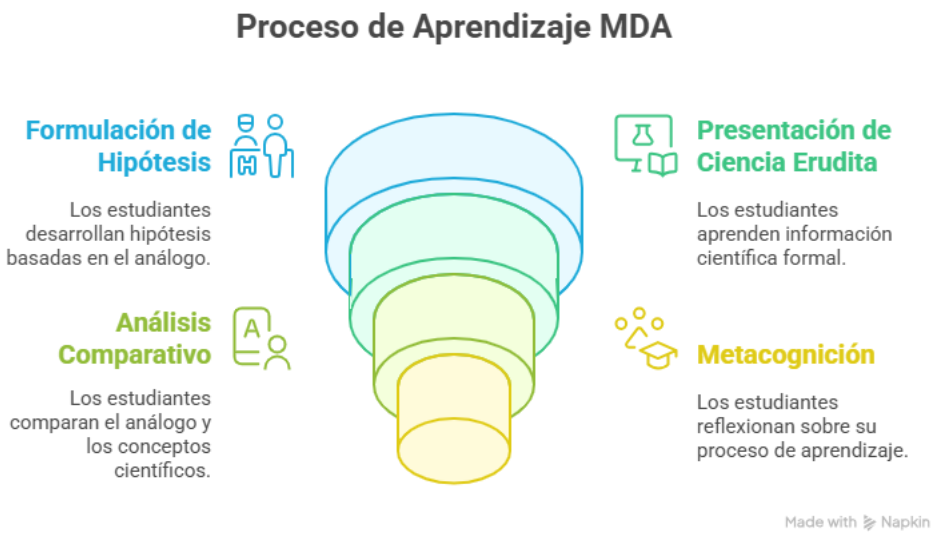
- La relación analógica necesita ser construida y comprendida por los alumnos, y para eso el docente debe realizar intervenciones específicas. En este caso ayudará a identificar qué aspectos del fenómeno representa y cuáles no.

- En otras situaciones, en cambio, pueden ser los alumnos quienes diseñen un modelo tridimensional o utilicen uno dado para representar y explicar algunos aspectos funcionales o estructurales de lo que están estudiando. Estas resultan más fructíferas en instancias avanzadas de la secuencia, cuando los alumnos ya disponen de algunas herramientas conceptuales, pues constituyen oportunidades para que revisen, ajusten, profundicen e incluso evalúen sus conocimientos. En estos casos, las condiciones didácticas deben favorecer que los estudiantes tengan claridad en el recorte que se quiere modelizar.

La estrategia didáctica para operar con un MDA requeriría tres momentos diferenciados:







La utilización de los diferentes tipos de representaciones del conocimiento tiende a favorecer la visualización de conceptos abstractos. Estas representaciones, a menudo analógicas, pueden ser utilizadas de diversas formas en la clase, con variados niveles de efectividad en el aprendizaje.

Dicho esto, si analizamos el lugar que ocupa el diálogo, la elaboración de hipótesis, la confrontación de ideas, la reflexión sobre lo trabajado durante la

implementación de MDA, vemos la relevancia que tienen las habilidades cognitivas y lingüísticas.

Hablar para aprender

En las aulas se debe fomentar la conversación, especialmente la que se da entre estudiantes y docente y entre los mismos estudiantes. Fundamentalmente aquella que implica interacción, exige reflexiones y respuestas, permite modificar concepciones y valores con los aportes de todos. Este tipo de diálogo es un instrumento privilegiado para potenciar el aprendizaje.

La situación de aprendizaje es una situación social de comunicación y un lugar de interacción, alrededor de una tarea o de un contenido específico entre los actores de la situación didáctica. Para favorecer la negociación de los diferentes puntos de vista con la finalidad de llegar a una concertación, es necesario promover situaciones de aprendizaje que favorezcan la verbalización de las propias formas de pensar y de actuar.

¿Qué habilidades cognitivo-lingüísticas debe poseer un estudiante para construir un texto, expresar una idea o formular una hipótesis, utilizando términos científicos? Debe ser capaz de establecer las oportunas relaciones entre ellos, no basta con conocer el léxico pertinente, sino más bien saber qué relaciones semánticas conviene establecer entre los términos que pretenden utilizarse. (Pedrinaci et al., 2012).

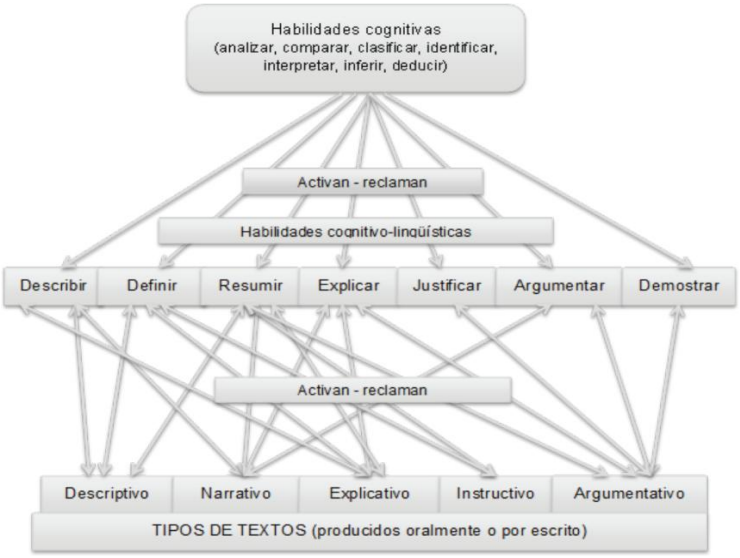
La producción de textos científicos requiere el uso conjunto de estas habilidades. Entre ellas se incluyen:

- **a-** la descripción de hechos o procesos, "cómo es, qué sucede";
- **b-** la definición de conceptos, necesaria para identificarlos, "qué es"; y
- **c-** la justificación de los hechos/procesos, "por qué es, por qué sucede".

Su adquisición no se realiza de manera independiente, sino que se relaciona con el desarrollo de habilidades cognitivas y con el aprendizaje de contenidos curriculares (García Barros y Martínez Losada, 2014). Así, analizar, comparar, clasificar, interpretar, deducir, etc., que se encuentran en la base del aprendizaje, posibilitan y concretan las habilidades cognitivo-lingüísticas que, a su vez, favorecen el aprendizaje de los contenidos curriculares (Jorba, 2000).

Las habilidades se pueden clasificar en:

- Habilidades de 1er orden: describir, resumir, narrar.
- Habilidades de 2do orden: explicar, argumentar, demostrar y definir.



Relación entre habilidades cognitivas y tipología textual. Nota. Recuperado de Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivo lingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez y Á. Prat (eds.), Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis.

En las clases de Ciencias Naturales en particular recurrimos de manera permanente en la utilización de dichas habilidades, ahora bien, cabe diferenciar los significados de algunas de ellas:

DESCRIBIR	Producir proposiciones o enunciados que enumeren cualidades, propiedades, características, acciones, mediante todo tipo de códigos y lenguajes verbales y no verbales, de objetos, hechos, fenómenos, acontecimientos, sin establecer relaciones causales al menos explícitamente.
RESUMIR	Realizar a partir de un texto, exposición oral, video, un proceso de selección y condensación de las ideas de más valor estructural, que se hace de manera consciente de acuerdo con la tarea propuesta. El texto que resulta ha de ser fruto de la reelaboración personal de las ideas contenidas en el documento original.
DEFINIR	Expresar las características necesarias y suficientes para que el concepto no se pueda confundir con otro, con la ayuda de otros términos que se suponen conocidos.
EXPLICAR	Presentar razonamientos o argumentos estableciendo relaciones (deben haber relaciones causales explícitamente) en el marco de las cuales los hechos, acontecimientos o cuestiones explicadas adquieren sentido y llevan a comprender o a modificar un estado de conocimiento.
JUSTIFICAR	Producir razones o argumento, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis en relación con el corpus de conocimientos en que se incluyen los contenidos objeto de la tesis
ARGUMENTAR	Producir razones o argumentos, establecer relaciones entre ellos y examinar su aceptabilidad con el fin de modificar el valor epistémico de la tesis desde el punto de vista del destinatario.
DEMOSTRAR	Probar la validez de un resultado mediante un razonamiento de tipo deductivo que siga las exigencias de una disciplina concreta.

A continuación, se profundiza en algunos de los procedimientos más utilizados en ciencias:

- **La descripción:**

Al realizar una descripción se concreta la "forma de mirar" el hecho (objeto de estudio), los aspectos en los que se centra la observación. Esta mirada está condicionada por la finalidad de la observación y depende del marco teórico de referencia, aunque al mismo tiempo sirve para construirlo. Así, por ejemplo, al describir una flor en una clase de Ciencias será importante hacer referencia al pistilo y a los estambres. En cambio, en una floristería generalmente no se describen estas partes de la flor, mientras que puede ser importante hacer

referencia al olor, al color o a la textura de los pétalos. Discutir con los estudiantes las razones de estas diferencias favorece la construcción del concepto de flor, así como el buscar las palabras para nombrar las partes y aprender a utilizarlas con precisión.

La actividad del siguiente cuadro está orientada a esta finalidad. **Diferencias entre tipos de descripciones:**



Una misma realidad, pero distintas descripciones:

1. Imagínate que eres poeta. Describe el cielo que ves por la ventana.

2. Imagínate que eres meteorólogo/a. Describe el cielo que ves por la ventana.

Esta actividad puede ser útil para deducir las diferencias entre descripciones en función de su finalidad comunicativa.



La principal dificultad en que se encuentra el alumnado en la elaboración de descripciones científicas es, pues, seleccionar las características o variables más significativas del objeto o fenómeno en relación con lo que se quiere conocer, porque, o bien no sabe el marco teórico, o bien no reconoce que lo tiene que utilizar. Dado que en una descripción hay una GRAN carga teórica.

Otro de los problemas es que los estudiantes mezclan frecuentemente observaciones con inferencias y tienen problemas para diferenciar entre lo que ven y lo que piensan que sucede. Conviene reconocer, sin embargo, que a menudo es difícil establecer un límite preciso entre una observación y una inferencia. De hecho, muchos términos utilizados para describir tienen una gran fuerza explicativa.

El cuadro siguiente reproduce una actividad diseñada para discutir sobre la relevancia de las observaciones. No todas las observaciones son igualmente relevantes:



¿Qué le pasa al azúcar al mezclarlo con el agua?

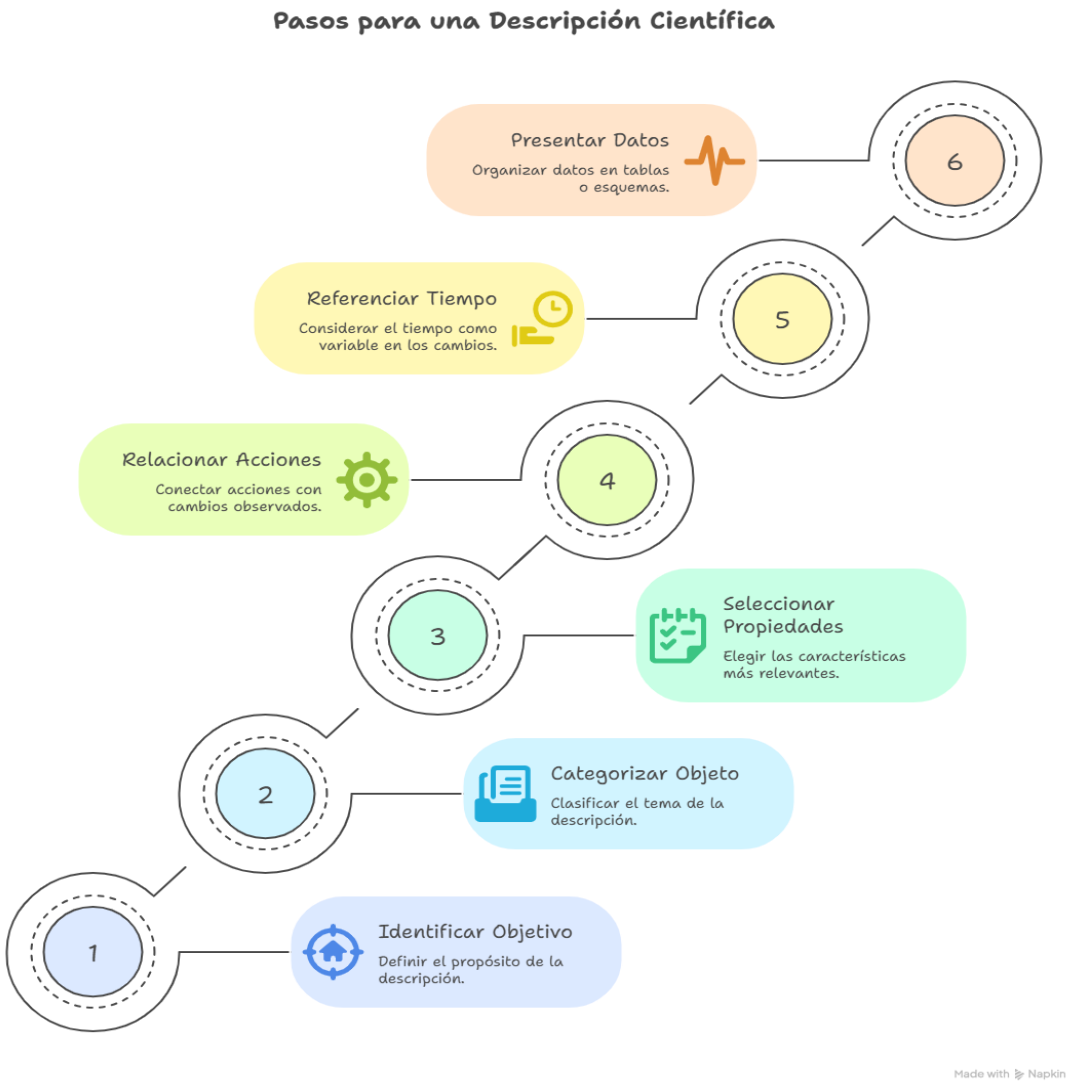
Discutir, en pequeño grupo, qué aspectos, entre los que se observan al mezclar azúcar con el agua, y los que queráis añadir, pueden ser relevantes (importantes) para escribir una descripción científica del fenómeno. Finalmente, redactar individualmente la descripción.

- El azúcar desaparece.
- La disolución final es transparente.
- Los cristales de azúcar se van haciendo más pequeños al remover el agua.
- La disolución final tiene gusto dulce.
- Inicialmente había 5 g de azúcar y 100 ml de agua.
- Al principio se observan unos cristales de azúcar en el fondo del vaso, pero luego no se ven.
- Cuanto más se remueve el agua, más rápidamente dejan de verse los cristales de azúcar.
- La disolución final es incolora.
- En la disolución final sólo se ve agua.
- Al principio se ven los cristales de azúcar, pero al final no.
- Cuanto más azúcar se pone, más gusto dulce tiene la mezcla.

(Añadir otras observaciones).

Los verbos que concretan la demanda de una descripción pueden ser muy distintos. Por ejemplo, además de *describir*, también se pide *"explicar"* qué ha pasado *(o cómo ha pasado)*, *indicar*, *decir*, u otras habilidades como *comparar*, *clasificar*, *ordenar*, que para aplicarlas se necesita saber describirlas. En cualquier caso, será importante pactar con los estudiantes qué es lo que se pide al hacer una

descripción, ya que no se puede suponer que todos inferirán fácilmente cuál es la demanda y cómo llevarla a cabo.



Para continuar profundizando en otras habilidades cognitivas lingüísticas, les sugerimos leer y analizar los ejemplos concretos presentes en el siguiente material:

Sanmartí, N. (2002). *Aprendizajes más solicitados en Ciencias Naturales y las formas de expresarlos.* *Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria.*

Es oportuno destacar que el desarrollo de las habilidades Cognitivo Lingüísticas se ha implementado en pro de superar problemas de comprensión y análisis que dificultan el aprendizaje de las ciencias (Perales y Cañal, 2000). Esta disciplina proporciona las herramientas para que los docentes de ciencias construyan formas e instrumentos de comunicación, con capacidad educativa acorde con las exigencias de los tiempos.

Sanmartí (1995) señala que enseñar y aprender es básicamente un proceso de comunicación entre alumnos y profesores. Los primeros, cuando observan un fenómeno, elaboran sus propias explicaciones que son coherentes desde su punto de vista. El docente por su parte, da explicaciones diferentes, desde el punto de la ciencia actual. Para acercar estas posiciones, es necesario hablar y escribir sobre las ideas, las semejanzas y diferencias entre ellas, las relaciones con los hechos observados, las causas y los efectos, las analogías que se utilizan, entre otros. A través de este proceso comunicativo que surge desde la diversidad, cada estudiante puede ir construyendo su nuevo modelo explicativo.



Sin embargo, el lenguaje científico es un lenguaje específico, diferente del que se utiliza en situaciones cotidianas. Para hablar y escribir sobre ciencia hay que ir aprendiendo a utilizar este lenguaje para favorecer la comunicación entre los diferentes individuos. Aprender a utilizar los sustantivos, los verbos, los conectores, es aprender ciencia. Aprender a diferenciar entre describir, explicar, argumentar, es aprender ciencias.

Alfabetización Científica y Tecnológica

El nuevo DCJ del Profesorado para la Enseñanza Primaria, en Ciencias Naturales de primer año plantea entre sus finalidades formativas "Abonar la reflexión a partir de un análisis crítico de las concepciones dominantes que la sociedad ha

construido acerca de las relaciones entre Ciencia, Tecnología, Cultura, Sociedad y Ambiente" (pág. 55). Asimismo, otra de las finalidades menciona:

> Favorecer la argumentación y el debate sobre conocimientos científicos de relevancia social (ambiente, materiales, fuentes de energía, desarrollo y producción de nuevos materiales, entre otros) para ponderar las informaciones relacionadas con la ciencia y tecnología que son difundidas por los medios de comunicación y adquirir independencia de criterio. (pág. 56)

En el Perfil del Egresado expresa "Desarrollar competencias necesarias para la comprensión, utilización crítica de los nuevos lenguajes producidos por las Culturas Digitales".

Lo señalado en párrafos anteriores resalta la relevancia que se le asigna desde el Diseño Curricular Jurisdiccional a la interacción Ciencia Tecnología y Sociedad (CTS), ambiente, el rol de los medios de comunicación y el impacto de las culturas digitales en la construcción de ciudadanos críticos y reflexivos. En este sentido, cabría preguntarnos



¿Qué importancia se le atribuye a la enseñanza de la alfabetización científica, las interacciones entre CTS y cuál es su impacto en la formación docente en los diferentes niveles de educación?

Es sabido que, en el ámbito académico, el cambio de la imagen de la ciencia y la tecnología es un proceso que comienza en los años 70 y que hoy se halla en fase de intenso desarrollo. La clave se encuentra en presentar la ciencia y la tecnología, no como un proceso o actividad autónoma, que sigue una lógica interna de desarrollo en su funcionamiento óptimo, sino como un proceso o producto inherentemente social donde los elementos no técnicos (por ejemplo, valores morales, convicciones religiosas, intereses profesionales, presiones económicas,

etc.) desempeñan un papel decisivo en su génesis y consolidación. Asimismo, el cambio científico-tecnológico constituye una compleja actividad humana, sin duda con un tremendo poder explicativo e instrumental, pero que tiene lugar en determinados contextos sociopolíticos.

En este sentido, García Palacios (2001) expresa que "…deberíamos promover la evaluación y control social del desarrollo científico-tecnológico, lo cual significa construir las bases educativas para una participación social formada, así como crear los mecanismos institucionales para hacer posible tal participación" (p. 127).



¿Qué es CTS en el ámbito educativo?

Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) es al mismo tiempo un campo de estudio e investigación y, sobre todo, una propuesta educativa innovadora de carácter general (Acevedo, 1997; Vázquez, 1999). Desde la primera perspectiva trata de comprender mejor la ciencia y la tecnología en su contexto social; aborda, pues, las relaciones mutuas entre los desarrollos científicos y tecnológicos y los procesos sociales. Como propuesta educativa general constituye un nuevo planteamiento radical del curriculum en todos los niveles de enseñanza, con la principal finalidad de dar una formación en conocimientos y, especialmente, en valores que favorezca la participación ciudadana responsable y democrática en la evaluación y el control de las implicaciones sociales de la ciencia y la tecnología (Waks, 1996b).

Alfabetización Científica y Tecnológica

Esta expresión puede perseguir diversos objetivos, que van desde aquellos más centrados en los conocimientos hasta los que enfatizan en los aspectos

actitudinales y axiológicos (valores y normas). Este concepto apareció en documentos oficiales recién a principios del siglo XXI.

En documentos oficiales puede leerse:

> La tarea de enseñar y aprender Ciencias Naturales se encuentra hoy con el desafío de las nuevas alfabetizaciones. En este contexto, entendemos por alfabetización científica una propuesta de trabajo en el aula que implica generar situaciones de enseñanza que recuperen las experiencias de los chicos con los fenómenos naturales, para que vuelvan a preguntarse sobre ellos y elaboren explicaciones utilizando los modelos potentes y generalizadores de las ciencias físicas y naturales (Cuadernos para el Aula. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007, p. 224).

A continuación, los invitamos a observar el siguiente video: "Alfabetización científica: posible y necesaria".

> "La innovación y progreso de la ciencia está fuertemente vinculado también, con una alfabetización científica y por la formación de ciudadanos democráticos, reflexivos y comprometidos". Ratto Jorge.



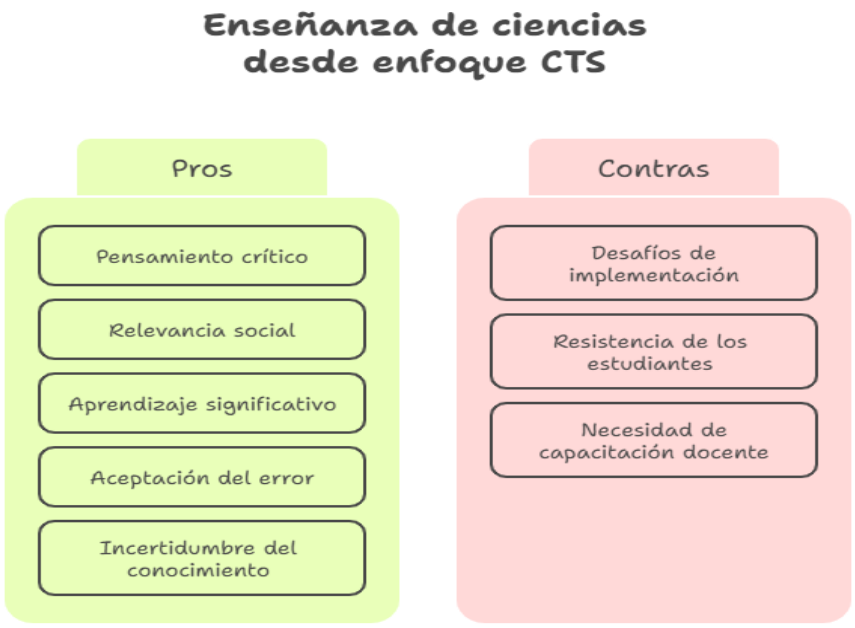
La ciencia avanza por el interjuego de muchos otros contextos, así los funcionarios sientan las bases políticas y económicas que priorizan y financian tales o cuales líneas de investigación. Los legisladores norman los límites de la investigación científica y tecnológica, asesorados por intelectuales, filósofos y religiosos. Los ingenieros y técnicos aplican el conocimiento a la transformación del mundo, a menudo guiada por la voluntad de elevar la calidad de vida de la población. Otros se dedican a comunicar la ciencia a las distintas poblaciones, y aquí entra en juego el rol de los divulgadores, periodistas y especialmente el de los docentes, quienes debemos conseguir despertar la pasión de los estudiantes por las carreras científicas, retroalimentando el sistema. Un paso en este sentido es lograr que se apropien significativamente de dichos contenidos, asignándole sentido a lo que aprenden, logrando alfabetizar científicamente.

Esta alfabetización implica dar sentido al mundo que nos rodea (Pozo y Gómez Crespo, 1998). Se trata entonces de desarrollar una batería de herramientas esenciales para comprender e interactuar de modo efectivo con la realidad cotidiana y, ser capaces de tomar decisiones conscientes y responsables a partir de esa comprensión. (Furman, 2003.) Para formar ciudadanos críticos, reflexivos, autónomos y creativos, se debería promover el aprendizaje de conceptos vinculados a la relatividad e incerteza del conocimiento, las probabilidades, la no causalidad simple, la crítica al consumo (en ocasiones desmedido y/o innecesario) inducido por la publicidad; el cuestionamiento a la idolatría tecnológica, entendida como única e indispensable respuesta a los problemas que plantea el futuro y/o como un fin en sí misma.



De este modo, es deseable enseñar no solo teorías, fenómenos y experimentos como cuestiones aisladas, sino vincularlos con la realidad social y ambiental cotidiana, por ejemplo, acercar una noticia del diario acerca de un incendio forestal o una intoxicación por inhalación de monóxido de carbono en un ambiente cerrado cuando se comenzará a enseñar el concepto "combustión", otorgando así significatividad y relevancia a esos contenidos.

Por último, es importante rescatar el lugar del error como parte del aprendizaje y transmitir la idea acerca de la incertidumbre del conocimiento, que siempre es provisorio.



El abordaje de CTS en la enseñanza de las ciencias puede contribuir mejor a la adquisición de las capacidades generales formuladas para los diferentes niveles de Educación, así como también facilitar la consecución de los objetivos generales propios del área de Ciencias de la Naturaleza en cada etapa de la educación obligatoria.

La realidad nos muestra a diario situaciones próximas o remotas donde la ciencia y la tecnología plantean retos que requieren decisiones. En este sentido, las noticias informan acerca de problemáticas científico-tecnológicas con consecuencias sanitarias y ambientales, estas abarcan temáticas tan diversas como las que se enumeran a continuación: energías alternativas a los combustibles fósiles –y entre ellas la nuclear–; el cambio climático; los alimentos que provienen de organismos genéticamente modificados; la deforestación asociada al avance de la frontera agrícola; la toxicidad de los agroquímicos y la minería a cielo abierto. A ello se suman las investigaciones biomédicas, los efectos medioambientales del desarrollo tecnológico o las implicaciones sociales de las nuevas tecnologías de la comunicación, entre otros ejemplos. Estas problemáticas

suponen un notable debate social en tanto implican opciones controvertidas desde los planteamientos valorativos tantos éticos, estéticos y/o políticos. Estas controversias, presentes en todos los problemas complejos, resaltan la necesidad de la participación pública en la toma de decisiones, tanto en lo que hace a definición de políticas como a la normativa y al monitoreo.

Desde esta lógica, se hace necesario replantearnos las estrategias de enseñanza utilizadas en clases de Ciencias, de modo que se incorporen el abordaje de análisis de casos, controversias y debate.

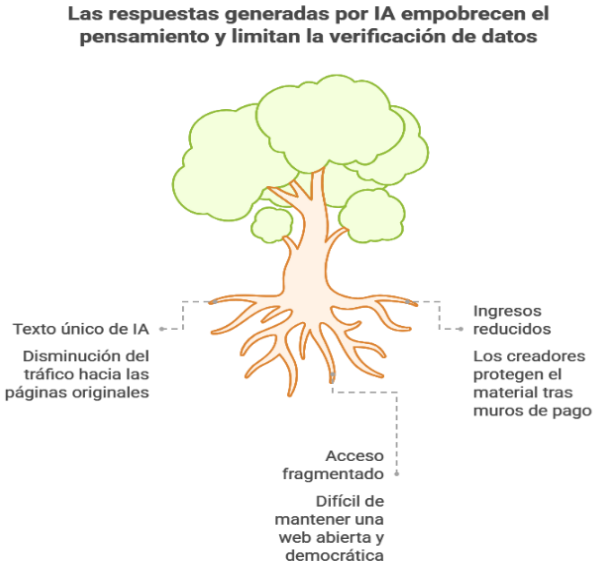
En general, el acceso al conocimiento científico y tecnológico es reconocido como un derecho que corresponde legítimamente a todas las personas. Se trata, de garantizar a través de la educación formal y no formal la posibilidad de acceder al conocimiento necesario y suficiente para discernir sobre las cuestiones que entran en juego al definir políticas en Ciencia y Tecnología, de manera que los ciudadanos puedan optar lúcidamente entre distintas opiniones expertas.

Al respecto Massarini (2011) considera como una clave central en un proceso de alfabetización científica, orientado a sustentar el poder de la ciudadanía, la reinserción del conocimiento Científico y Tecnológico como parte de la cultura, despojándolo de su mitológico carácter de saber "verdadero", neutral y necesariamente progresivo. Ello plantea la necesidad de crear estrategias didácticas que favorezcan la comprensión de las principales ideas, modelos y aplicaciones de la ciencia y la tecnología contemporáneas, dando lugar al mismo tiempo a un análisis crítico y contextuado de sus alcances, limitaciones, conflictos, incertidumbres y riesgos. En ese sentido, los nuevos enfoques en la enseñanza de las ciencias deben contribuir a hacer visibles los procesos de construcción social del conocimiento científico y tecnológico, integrando la enseñanza de los métodos y procedimientos con los que esos conocimientos han sido producidos, los contextos históricos, sociales y culturales, así como los valores a ellos asociados

Por otra parte, Massarini (2011) considera que el sistema educativo es un ámbito de central importancia para la formación de ciudadanos capaces de intervenir críticamente en cuestiones que involucran a la ciencia y la tecnología, tanto en relación con el desarrollo de la autonomía personal como con la capacidad de participación colectiva en asuntos de interés común. De esta manera, en la escuela los profesores de ciencias son protagonistas centrales, que pueden orientar y conducir este necesario proceso.

Un emergente que invade la cotidianeidad de nuestras vidas, es el uso deliberado por parte de nuestros estudiantes de IA (Inteligencia Artificial) y en este sentido nos interpela acerca de cómo hacer frente a este nuevo desafío. Al respecto Tarasow (2025) sostiene que es una interfaz que actúa como un filtro entre nosotros y la realidad, moldeando todo lo que vemos de modo que encaje con nuestros gustos y preferencias, eliminando todo lo que pueda tensar o desafiar nuestra manera de pensar.

Veamos la siguiente imagen expresada a modo de árbol de problemas.



En palabras de Anijovich *"Lo que vale una clase hoy, no se encuentra en un buscador ni en IA"*. En este sentido, cabría replantearnos la relación existente entre la

capacidad de desarrollar pensamiento crítico y reflexivo de nuestros estudiantes, en lo referente a cuestiones de CTS y Ambiente, y el uso de IA en las actividades áulicas propuestas.

Referencias

Acevedo, J. A. (1997). Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Un enfoque innovador para la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 10, 269-275.

Adúriz-Bravo, A. y **Meinardi,** E. (2001). Dos debates actuales en la investigación en didáctica de las ciencias experimentales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (14), pp. 69-85. https://turia.uv.es//index.php/dces/article/view/2926/2498

Adúriz-Bravo, A., **Salazar**, I., **Mena**, N., & **Badillo**, E. (2006). La Epistemología en la Formación del Profesorado de Ciencias Naturales: Aportaciones del Positivismo Lógico. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 1(1), 6-23. Recuperado en 24 de abril de 2025, de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-66662006000100002&lng=es&tlng=es.

Chamizo, J. (2010). Una tipología de los modelos para la enseñanza de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 7. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013011003

De Longhi, A. (2009). Los desafíos desde los contextos situacional, lingüístico y mental. En Actas. UNLP. FAHCE. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.621/ev.621.pdf

Figueroa Céspedes, I., **Pezoa Carrasco**, E., Elías Godoy, M., & Díaz Arce, T. (2020). Habilidades de Pensamiento Científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 257-273. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941figueroa14

Furman, M. (2003). Alfabetización científica: cómo, cuándo y por qué. *Revista Novedades Educativas* (148)

Furman, M. (2008). Ciencias Naturales en la Escuela Primaria: Colocando las Piedras Fundamentales del Pensamiento Científico. IV Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

---------- (2016). Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia: documento básico. XI Foro Latinoamericano de Educación / Melina Furman. 1a ed. compendiada. Santillana. https://expedicionciencia.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/Educar-Mentes-Curiosas-Melina-Furman.pdf

Galagovsky, L. R. y **Adúriz-Bravo,** A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas* (2), pp. 231-42, https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21735

García Palacios, E. M.; **González Galbarte,** J. C.; **López Cerezo,** J. A.; **Luján,** J. L.; **Gordillo,** M. M.; **Osorio,** C. y **Valdés,** C. (2001). Ciencia, Tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual. Cuadernos de Iberoamérica. OEI.

GCBA (2020b). Los modos de conocer y el diseño de situaciones de enseñanza. Escuela de Maestros. Buenos Aires: GCBA.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2020b). Los modos de conocer y el diseño de situaciones de enseñanza. Escuela de Maestros. https://drive.google.com/file/d/1ByXFjdhffMX2npCXu5bTP1N30uUAyFL/view (texto adaptado y extraído de las clases escritas por Laura Socolovsky -2012- en el marco del Ciclo de Formación de Acompañantes Didácticos del Plan Nacional de Ciencias Naturales del Ministerio de Educación de la Nación).

Golombek, D. A. (2016). La ciencia de la tecnología en el aula. En A. Artopoulos y C. Lion *La escuela de las pantallas: Referentes y casos para la transición* (pp.1-12). Editorial Ariel. https://n9.cl/e71cc

Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivo lingüísticas. En J. Jorba, I. Gómez y Á. Prat (eds.), Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza- aprendizaje desde las áreas curriculares. Síntesis.

Justi, R. (2006). La enseñanza de la ciencia basada en la elaboración de modelos. *Enseñanza de las ciencias* (24), pp. 173-184.

Lacreu, L. (2004). El agua. Saberes escolares y perspectiva científica. Ed. Paidós.

Liguori, L. (2010). *Didáctica de las Ciencias Naturales, Enseñar Ciencias Naturales.* Homo Sapiens Ediciones.

Massarini, A. (2011). El enfoque CTS para la enseñanza de las Ciencias: una clave para la democratización del conocimiento científico y tecnológico; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas; Voces en el Fénix; 8; 1-2011; 14-19. https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/el-enfoque-cts-para-la-ensenanza-de-las

Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf (Consultado: 13 mayo 2025).

Perales Palacios, F. J. & **Cañal de León,** P. (Coords.). (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales: Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Marfil.

Porlan Ariza, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de Magisterio. *Investigación en la Escuela* (22), pp. 67-84. https://doi.org/10.12795/IE.1994.i22.06

Sanmartí, N. (1995). ¿Se debe enseñar «lengua» en la clase de «ciencias»? Aula Innovación Educativa. Octubre.

Sanmartí, N. (2002). Aprendizajes más solicitados en Ciencias Naturales y las formas de expresarlos. Didácticas de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria.

Sequeiros, L. (2015). Alfabetización científica y educación para la ciudadanía: la ciencia, un arma cargada de futuro. Micro espacios de investigación 1: 69-93.

Tarasow, F. (2025). ¿La IA nos roba el pensamiento crítico con burbujas de confort? de Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías. Nota disponible en: https://flacso.pent.org.ar/novedades/opinion/adios-la-friccion-la-ia-nos-roba-el-pensamiento-critico-con-burbujas-de-confort

Useche Gutiérrez, G. y **Adúriz Bravo,** A. (2022). Positivismo Versus Hermenéutica: Posicionamientos Históricos Frente Al Método Científico Con Implicaciones Para La Educación En Ciencias. *Góndola. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias* (2), pp. 332-344. https://doi.org/10.14483/23464712.18748

Vázquez, A. (1999). "Innovando la enseñanza de las ciencias: El movimiento ciencia-tecnología-sociedad", Revista del Col.legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Balears, 8, 25-35.

Ciencias Sociales

"Mapa invertido" (1943), ilustración del pintor uruguayo **Joaquín Torres García**. En ella, invierte la perspectiva europea del mundo al presentar el mapa de América con el sur hacia arriba y se opone de manera visual a una concepción colonialista de la Tierra. De este modo, propone transformar, mediante el arte, la supremacía del norte, que ha impuesto sus normas culturales sobre el continente americano desde la época colonial.



Miradas críticas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: hacia una educación más comprometida

Ernesto Añais, Alicia Jara y Betiana Szwarc

Definiendo a las Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales son un conjunto de disciplinas que analizan los fenómenos vinculados a la realidad humana. Campos como la Economía, la Sociología, la Ciencia Política, la Antropología, la Geografía y la Historia, entre otros, se enfocan en comprender tanto las dimensiones individuales como colectivas de los seres humanos. En relación a esto, Prats y Fernández (2017) expresan:



> Lo social, entendido en sentido total, se caracteriza por los rasgos siguientes: diversidad, complejidad, variabilidad e inmaterialidad. Lo social se ocupa de múltiples aspectos de la acción humana y a su vez de las relaciones que entre ellos existen y de sus continuas fluctuaciones. Esos aspectos y sus relaciones de interdependencia acaban fabricando un ente inmaterial que es eso que denominamos (convencionalmente) lo social y que ampara al mismo tiempo al ser individual y sus múltiples creaciones en colectividad. (p. 101)

Para indagar sobre este objeto de estudio, las disciplinas sociales aportan colaborativamente conceptos, enfoques y métodos a los fines de identificar, analizar y comprender los hechos y procesos sociales.

El sentido común y las Ciencias Sociales

Nuestra comprensión del mundo se construye a través de lentes particulares que moldean la forma de percibir, interpretar y comunicar la realidad. Estas "construcciones de primer grado" o de sentido común, influyen en nuestras interacciones y son susceptibles de cambio ya que son provisorias y falibles. Dichas creencias, ampliamente compartidas, pueden limitar nuestra capacidad para abordar los problemas sociales de manera efectiva, ya que a menudo se resisten a cambios basados en evidencias científicas.

Las Ciencias Sociales, que se constituyen como "construcciones de segundo grado", analizan las representaciones simbólicas que los actores sociales elaboran a través de la experiencia. Al analizar las construcciones mentales que guían la acción humana, los científicos sociales buscan comprender cómo se produce y se reproduce la realidad social. No obstante, al ser esta compleja y diversa, se dificulta establecer leyes universales. Sin embargo, las Ciencias Sociales, a través

de la interpretación de los hechos, buscan comprender las razones detrás de los fenómenos sociales y permiten construir modelos explicativos contextualizados.

La enseñanza del área, al abordar fenómenos sociales complejos y dinámicos, requiere de una pedagogía que reconozca y valore la diversidad de perspectivas y factores que influyen en la realidad. Por ello, los conceptos de complejidad, multicausalidad, multiescalaridad, multidimensionalidad y multiperspectividad son fundamentales para lograr una comprensión profunda y crítica de los procesos sociales.

¿Qué particularidad tienen los conceptos en Ciencias Sociales?

Ciertos conceptos en las Ciencias Sociales son transversales, es decir, atraviesan y conectan diferentes disciplinas y teorías, proporcionando un marco común de referencia. Son los llamados conceptos "estructurantes" de las Ciencias Sociales: el tiempo histórico, el espacio geográfico y la sociedad/ sujetos sociales.

- **El tiempo histórico**

El tiempo, un constructo mental profundamente subjetivo y culturalmente variable, es moldeado por nuestras experiencias y expectativas, de hecho, esta capacidad de construirlo y experimentarlo es una característica distintiva de la condición humana. Por ello, lejos de ser una entidad objetiva, es una construcción social que varía según los contextos históricos y culturales. A pesar de la importancia que concedemos al tiempo en nuestra sociedad, las unidades de medida que utilizamos para cuantificarlo son convenciones sociales, ya que no existe solamente una forma de medirlo.

En este sentido, podemos nombrar dos diferentes formas de pensar esta noción de tiempo. Por un lado, la historia tradicional se centra en los hechos aislados (como por ejemplo los acontecimientos militares, políticos o diplomáticos) y los grandes personajes, construyendo una narrativa lineal de acontecimientos.

Privilegia los datos precisos (como ser el orden de las presidencias, la fecha de una batalla) y los documentos escritos para ofrecer una visión detallada del pasado. Por otro lado, la historia renovada adopta un enfoque más amplio y contextualizado, analizando los procesos históricos a largo plazo y las estructuras sociales que subyacen a los acontecimientos. Desde estos nuevos enfoques, se busca comprender las causas profundas de los cambios históricos y sociales y así, otorgar mayor importancia a los actores sociales subalternos y a las experiencias cotidianas.

La estructura social se sustenta en concepciones y prácticas temporales particulares que van más allá de la cronología. Mientras que esta última se basa en una medida objetiva del tiempo, las concepciones sociales son construcciones culturales que influyen en la manera en que las personas y las sociedades viven y experimentan el tiempo. Álvarez y Urquiza (2001) plantean que "la necesidad de organizar el devenir histórico para darle alguna forma de inteligibilidad, ha puesto a los historiadores frente al problema de la periodización" (p. 43).

En este sentido, la historiografía cristiana propuso una nueva manera de concebir el tiempo histórico al dividirlo teniendo a Cristo como punto de referencia. Esta división, adoptada universalmente, es la razón por la cual contamos los años a partir del nacimiento de Jesús y utilizamos el calendario que conocemos hoy en día. Asimismo, dicha historiografía sentó las bases para la división de la historia en períodos, utilizando como referencia eventos clave o "creadores de época" y que dieron origen a la famosa división de la Historia por edades.

En relación a la velocidad y la naturaleza de los cambios históricos Braudel "introduce una noción múltiple del tiempo, al reconocer fenómenos de distinta duración" (Álvarez y Urquiza, 2001, p. 42); y los clasifica en cortos (acontecimientos), medios (coyunturas) y largos (estructuras). Con sus aportes, este historiador de la Escuela de los Annales nos enseñó que los procesos sociales y económicos se desarrollan a un ritmo distinto al de los acontecimientos

políticos, lo que dificulta establecer fechas exactas para muchos cambios culturales y estructurales.

Esta escuela introdujo la categoría de "duración" como una herramienta fundamental para comprender los procesos históricos a largo plazo. Al desplazar el foco de los acontecimientos puntuales hacia las estructuras sociales y culturales que persisten a lo largo del tiempo, transformaron la manera de concebir el tiempo histórico. Esta nueva perspectiva permitió a los historiadores analizar fenómenos a diferentes escalas temporales, enriqueciendo así el estudio de la historia y facilitando el diálogo con otras disciplinas.

- **Sociedad y sujetos sociales**

La complejidad de la sociedad desafió a los pensadores a lo largo de la historia. La relación entre sociedad y sujetos son conceptos que han sido abordados desde múltiples perspectivas teóricas y es por ello que la evolución histórica y la diversidad de las formas sociales hacen que sea difícil establecer una definición única y universal de sociedad.

En relación a ello, intelectuales como Durkheim, Marx, Weber, Foucault, entre otros, se preocuparon por definir a ese sujeto social. Sin embargo, queremos destacar los aportes de Bourdieu (2007), que concibe al sujeto social como un agente que actúa en un campo social, dotado de diferentes tipos de capital; y son estos capitales los que influyen en las oportunidades y las trayectorias sociales de los individuos. También, son importantes los aportes de De Certeau (1996), para quien el sujeto no es un ente pasivo, moldeado únicamente por las estructuras sociales, sino un actor activo que, a través de prácticas cotidianas, resiste y transforma el orden establecido. Este historiador francés se interesa por las acciones aparentemente insignificantes que los individuos realizan a diario: como caminar por la ciudad, leer un libro o cocinar. Estas son formas de

apropiación del espacio y del tiempo, y constituyen una resistencia silenciosa a las estructuras de poder.

El concepto de sujeto social constituye un pilar fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Al centrarnos en los individuos y los grupos que construyen y transforman la sociedad, estamos invitando a nuestros estudiantes a adoptar una perspectiva activa y crítica ante la realidad histórica y social. En este sentido, podemos plantearnos el siguiente interrogante ¿Por qué es importante enseñar sobre los sujetos sociales como protagonistas de las transformaciones sociales e históricas? Las posibles respuestas podrían ser porque:

- **Promueve una visión activa de la Historia:** al centrarse en los sujetos sociales, se invita a los estudiantes a comprender que la historia no es solo una sucesión de hechos, sino el resultado de las acciones y decisiones de las personas.
- **Fomenta la empatía y la comprensión:** al estudiar las experiencias de diferentes grupos sociales, los estudiantes desarrollan la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender las diversas perspectivas.
- **Desarrolla el pensamiento crítico:** analizando las acciones de los sujetos sociales, los estudiantes aprenden a cuestionar las fuentes históricas, a identificar las causas, consecuencias, cambios y permanencias de los acontecimientos y procesos y a evaluar diferentes interpretaciones.
- **Facilita la construcción de identidad:** al reconocerse como sujetos sociales, los estudiantes construyen una identidad más sólida y comprenden mejor su lugar en el mundo.
- **Promueve la participación ciudadana:** al comprender los procesos sociales y políticos, los estudiantes se convierten en ciudadanos más críticos y participativos, capaces de comprometerse y transformar su entorno.

- **Construimos significados:** una mirada reflexiva para la enseñanza del Espacio Geográfico.

Enseñar Geografía implica mucho más que transmitir conceptos y datos. Requiere una reflexión crítica sobre cómo se construye el conocimiento y cómo este puede traducirse en prácticas pedagógicas significativas. La Geografía, como Ciencia Social, es multiteórica y multiparadigmática, lo que exige un dominio riguroso de las teorías y paradigmas que la sustentan. Además, su enseñanza debe superar los obstáculos epistemológicos que limitan el pensamiento crítico y abordar conceptos estructurantes como el espacio geográfico, la región, el lugar y el territorio desde miradas que trascienden enfoques tradicionales.

El docente como intelectual y su rol en la enseñanza de las Ciencias Sociales

El concepto de "intelectual" ha evolucionado significativamente desde la modernidad hasta la posmodernidad, reflejando cambios profundos en la manera de comprender el rol del conocimiento y su relación con la sociedad. En la modernidad, el intelectual asumía el papel de "legislador", como describe Bauman (1997). Esta figura se caracterizaba por hacer afirmaciones con autoridad, arbitrando en disputas de ideas y estableciendo un conocimiento que se consideraba universal y objetivo. Según este autor, aquella autoridad se legitimaba a través de un acceso privilegiado a la verdad, donde el intelectual se posicionaba como garantía del orden y del progreso, roles fundamentales en un contexto de racionalidad y control.

Sin embargo, este modelo se transforma en la posmodernidad, donde el intelectual se convierte en un "intérprete". En lugar de imponer un discurso único, traduce ideas de una tradición cultural a otra, buscando que sean comprendidas en diferentes sistemas de significación.

En este marco, el rol del docente como intelectual cobra especial relevancia. El profesor no solo es un transmisor de información, sino un mediador crítico que debe interpretar, adaptar y contextualizar los conocimientos para que sean significativos en los diversos contextos socioculturales en los que enseña. Esto requiere un dominio teórico que no se limita a lo abstracto, sino que se traduzca en prácticas pedagógicas que promuevan la reflexión y la explicación crítica.

Gramsci (como se citó en Gil, s.f.), subraya que los intelectuales desempeñan un papel esencial en la construcción de hegemonías culturales, lo que refuerza la idea de que el docente debe ser un "intelectual orgánico", vinculado a los intereses y necesidades de su comunidad. Esto implica reconocer las relaciones de poder y los condicionantes históricos que atraviesan la producción de conocimientos y, a partir de allí, contribuir a la transformación social mediante la enseñanza. Según el autor, la capacidad del docente para reflexionar críticamente sobre su práctica es lo que define su función como intelectual comprometido.

Al ser la geografía una ciencia social, está atravesada por muchas teorías y paradigmas. Kuhn (1969, p. 179), define un paradigma como un marco de referencia teórico que debe ser compartido y aceptado por lo menos por un sector de una comunidad científica, y presupone la existencia de una tradición en investigación. Este autor también lo define como un conjunto de supuestos y procedimientos generalmente aceptados, los cuales sirven para definir a la vez los temas y los métodos de la investigación científica. Estos supuestos, si no son identificados correctamente, pueden limitar el alcance explicativo y reflexivo de la enseñanza. El concepto de "supuestos básicos subyacentes" se refiere a las creencias, valores y principios no explícitos que sustentan una teoría, paradigma o práctica educativa. Estos supuestos determinan cómo se percibe la realidad, qué se considera relevante y cómo se interpreta el conocimiento. Por ejemplo, en el paradigma positivista, subyace el supuesto de que el conocimiento objetivo es universal y accesible mediante métodos cuantitativos. Este paradigma tiende a

ignorar las dimensiones subjetivas y culturales, lo que puede limitar la comprensión de fenómenos complejos como la desigualdad espacial.

Superar estos supuestos implica cuestionarlos críticamente, como señala Bachelard (1988). En la práctica docente, esto podría traducirse en asumir que el espacio geográfico es simplemente un contenedor neutral, y no reconocerlo como una construcción social dinámica, cargada de significados y relaciones de poder (Santos, 1990).

La propuesta de Livingstone (1992) sobre una geografía única y múltiple introduce un cambio paradigmático en la manera de concebir la geografía. Desde su mirada, reconoce la diversidad de teorías y paradigmas que componen el campo de esta ciencia y legítima geografías que tradicionalmente han sido marginadas, como las emergentes de los sentidos comunes, las geografías populares de los medios de comunicación y las producidas por las clases subalternas. Esto busca democratizar radicalmente el acceso a la geografía, planteando que "todos somos geógrafos". Esto implica un cambio en el enfoque pedagógico. Los docentes deben invitar a sus estudiantes a compartir sus experiencias y perspectivas sobre el espacio geográfico, a analizar cómo los medios de comunicación representan fenómenos espaciales o cómo las comunidades locales conceptualizan su entorno. Democratizar la geografía implica cuestionar estos imaginarios y abrir espacios para narrativas alternativas.

El espacio geográfico como concepto central

El análisis del espacio geográfico y su abordaje en el aula debe partir de una comprensión integral de las concepciones teóricas que sustentan su estudio. La geografía, como disciplina moderna, se construye en diálogo constante con diversas corrientes de pensamiento. Este carácter complejo exige que los docentes, como intelectuales críticos, seamos capaces de interpretar y traducir las teorías en prácticas pedagógicas significativas.

El espacio geográfico es el núcleo de la disciplina, pero su definición varía según los paradigmas. En la geografía tradicional, influenciada por autores como Ratzel, predominó una concepción absoluta del espacio como un contenedor pasivo de fenómenos. Esta visión asociaba el espacio con una superficie objetiva y neutral, limitada al análisis descriptivo de la distribución de elementos naturales y humanos (Lobato Correa, 1995).

Con el surgimiento de la geografía cuantitativa en la década de 1950, el espacio comenzó a estudiarse desde una perspectiva relativa. Autores como Harvey (como se citó en Lobato Correa, 1995) destacaron que el espacio no puede separarse del tiempo, ya que las relaciones espaciales están intrínsecamente vinculadas a procesos sociales y económicos dinámicos. Finalmente, la geografía crítica, liderada por Santos (1990), propuso un enfoque relacional, donde el espacio se entiende como un sistema de objetos y acciones interdependientes que reflejan relaciones de poder y contradicciones sociales.

El espacio geográfico no es solo un objeto de estudio, sino un medio para entender y transformar la realidad. En este sentido, el rol del docente como intelectual crítico es importante para superar los obstáculos epistemológicos y democratizar el acceso al conocimiento geográfico.

El concepto de región

En la geografía clásica, la región se concebía como una unidad física definida por criterios de homogeneidad y estabilidad. Vidal de la Blache la asociaba a un "género de vida", donde los elementos naturales y las actividades humanas coexistían en armonía (Benedetti, 2008). Sin embargo, esta mirada sobre la región fue criticada por su enfoque determinista, que ignoraba la influencia de los procesos sociales y políticos en la configuración de las regiones.

En la actualidad, el concepto de región se resignifica a partir de enfoques como la geografía marxista. Haesbaert, (citado en Benedetti, 2008) sostiene que la región ya no se entiende como una entidad objetiva, sino como un proceso abierto, construido a través de relaciones sociales y materiales. Esta mirada considera las regiones como dinámicas y multiescalares, en constante transformación por las prácticas culturales y las relaciones de poder

Enseñar el concepto de región implica abordar varios obstáculos epistemológicos. Uno de los principales es superar la visión fragmentada y estática que aún predomina en algunos enfoques escolares. Los docentes deben cuestionar la concepción de las regiones como simples divisiones administrativas o naturales, remarcando su carácter histórico, social y cultural.

El concepto de lugar

Yi-Fu Tuan (1974) conceptualiza el lugar como la transformación del espacio a través de experiencias humanas cargadas de significados afectivos y simbólicos. Para el autor, el lugar emerge cuando los seres humanos establecieron una conexión emocional con un espacio, otorgándole identidad y sentido. Este vínculo emocional, que denomina topofilia, convierte el lugar en un refugio de pertenencias y seguridad, mientras que la topofobia refleja el rechazo o miedo hacia ciertos espacios.

En el ámbito educativo, uno de los mayores retos es superar la visión reduccionista del lugar como un punto en el mapa. Esta mirada, frecuentemente asociada al paradigma positivista, ignora las dimensiones subjetivas y simbólicas del lugar.

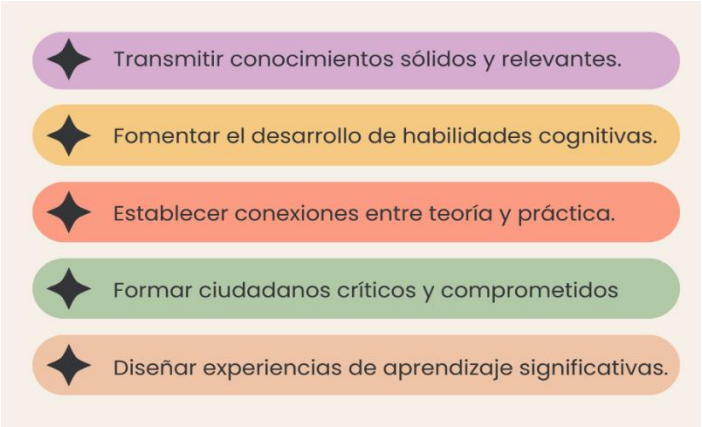
El concepto de territorio

Lópes de Souza, (2000) lo define como un espacio delimitado por relaciones de poder. Esta mirada crítica resalta que el territorio no es solo un soporte físico,

sino un espacio cargado de significados culturales y simbólicos, en constante interacción con dinámicas sociales y políticas. En este sentido, los límites territoriales son, a menudo, resultado de disputas y negociaciones de poder que reflejan desigualdades y conflictos inherentes a la sociedad.

Desde esta visión, el territorio no es exclusivamente estatal o nacional, sino que se manifiesta en múltiples escalas: desde el local, como el barrio, hasta los internacionales. El autor, resalta la importancia de superar el "estadocentrismo" que históricamente ha limitado el análisis del territorio, señalando la necesidad de reconocer las territorialidades dinámicas y flexibles que caracterizan los contextos contemporáneos y, en un mundo cada vez más interconectado, los territorios locales están profundamente influidos por dinámicas globales.

Por todo lo dicho, los conceptos estructurantes son la columna vertebral de las Ciencias Sociales y ofrecen un marco de referencia para el diseño de actividades didácticas creativas y desafiantes. Son herramientas indispensables para el docente de Ciencias Sociales-, al trabajarlos, el docente puede:



Para el docente en formación, conocer a fondo estos conceptos es fundamental para desarrollar una práctica pedagógica de calidad y para inspirar en sus futuros estudiantes el interés por comprender el mundo que los rodea.

Estrategias creativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Las estrategias didácticas son fundamentales en la enseñanza de las Ciencias Sociales porque actúan como herramientas para facilitar el aprendizaje significativo y promover habilidades críticas en los estudiantes. Aunque son un tema ampliamente abordado en la literatura educativa, su implementación práctica enfrenta desafíos debido a la persistencia de paradigmas tradicionales y la confusión entre estrategias, recursos y actividades.

Las estrategias didácticas deben:

- Contribuir a la construcción de su identidad.
- Fomentar el pensamiento crítico, la autonomía, la creatividad, la participación y el trabajo colaborativo.
- Utilizar diferentes códigos y lenguajes,
- Promover el uso crítico de fuentes de información.
- Superar los métodos de enseñanza tradicionales para hacer la educación más significativa.

Una estrategia didáctica es el conjunto de decisiones pedagógicas que organiza el docente para orientar el aprendizaje de manera efectiva y alineada con los objetivos de enseñanza. Es más que una suma de técnicas; implica un enfoque integral y secuencial para facilitar la comprensión de los contenidos. Según Quinquer (en García Ríos, 2021), debe centrarse en:

- Crear situaciones de aprendizaje bien organizadas.
- Adaptarse a las características y necesidades del grupo.
- Permitir a los estudiantes construir conocimientos y desarrollar habilidades cognitivas.

Anijovich y Mora (2010) proponen que el docente se plantee:

- ¿Qué queremos que los estudiantes comprendan?
- ¿Por qué es importante que lo aprendan?
- ¿Cómo se relaciona con sus necesidades y su contexto?

García Ríos (2021), resalta que una estrategia didáctica no es neutral; cada decisión en el aula, desde la selección de contenidos hasta la forma en que se presenta, implica un posicionamiento sobre qué tipo de conocimiento se valora y se promueve. En este sentido, es importante que las estrategias didácticas en Ciencias Sociales contribuyan a la formación de un pensamiento crítico, fomentando la reflexión sobre las dinámicas sociales, económicas y ambientales que moldean el espacio histórico-geográfico. De esta manera, el autor elabora el siguiente concepto estrategia didáctica:



> Las estrategias didácticas son el conjunto de decisiones metodológicas, traducidas en dispositivos de mediano plazo, que selecciona o elabora el profesor para desarrollar una serie de contenidos con coherencia pedagógica. A diferencia de las técnicas, las cuales se agotan en una clase y apuntan a generar dinámicas arraigadas a una actividad específica de los estudiantes, las estrategias son artefactos didácticos complejos que le permiten al docente, en la sumatoria de clases, definir un derrotero secuencial de contenidos. Su elección significa un fuerte componente político, al momento que la decisión adoptada por el profesor se relaciona con los propósitos e intencionalidades que busca con la enseñanza de determinados contenidos. Generalmente, se caracterizan por una concepción espiralada de los actos educativos, donde la diversidad de recursos y actividades involucrados consigue un recorrido pedagógico que acrecienta la complejidad de los contenidos, buscando siempre una relación coherente entre las clases. (García Ríos,

Toda estrategia didáctica debe buscar, inexorablemente, un correlato con el posicionamiento epistemológico al que adscribe el profesor. Nos preguntamos:

> ¿Cuál es la estrategia más adecuada para este contenido?, ¿por qué la elijo?, ¿qué me va a permitir?, ¿qué quiero lograr con ella?, ¿qué dificultades puede acarrear su implementación?, ¿es la más adecuada para este grupo de estudiantes?, ¿existen los medios materiales en la escuela para llevarla adelante?, entre otras.

Asimismo, queremos retomar los aportes de Aisenberg y Alderoqui (2013), quienes expresan que:

> "...asistimos, hoy en día, a la revalorización de los procedimientos. Se los considera, junto con los conceptos y los valores, como contenidos a ser enseñados" (p. 17).

Este "saber hacer" es un complemento esencial de los contenidos teóricos y contribuye a formar estudiantes que puedan enfrentar los desafíos del mundo actual. Al integrar el "saber hacer" en las prácticas pedagógicas, los docentes pueden potenciar el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias clave para sus estudiantes. Es por ello que, a continuación, haremos referencia a un conjunto de estrategias didácticas que, a menudo, son utilizadas o desarrolladas por los profesores que apuntan a construir una enseñanza renovada en la escuela a la hora de incorporar el tratamiento de los contenidos del Diseño Curricular.

1. El estudio de caso.

Esta estrategia didáctica es esencial en la enseñanza de las Ciencias Sociales debido a su capacidad para abordar fenómenos desde una perspectiva multiescalar. Permite analizar problemas específicos en contextos particulares

(local, regional, nacional, global) mediante un enfoque inductivo que facilita la comprensión de procesos sociales y dinámicas complejas.

Su propósito es la comprensión profunda de un fenómeno particular **(**Stake, 1999). Esta estrategia ofrece narrativas que conectan teorías o problemáticas generales con situaciones concretas, reduciendo la abstracción y acercando los conceptos al entorno del estudiante. Al contextualizar un fenómeno a nivel macro (general) y micro (específico), pueden vincular el caso analizado con realidades más amplias, siguiendo lo que Merlinsky (2013) denomina la intersección local-global.

Su valor reside en su capacidad para incluir dimensiones políticas, económicas, sociales y ambientales, promoviendo análisis complejos que pueden ser aplicados a diversas realidades espaciales. Esta estrategia requiere varias clases, ya que su implementación implica un trabajo detallado y progresivo para relacionar causas y consecuencias. Los casos bien diseñados son versátiles, comprensibles y se presentan como una alternativa pedagógica efectiva frente a la conceptualización abstracta.

Para construir un estudio de caso, el docente debe tener claridad sobre el contenido estructural que abordará, asegurándose de conectar el fenómeno particular con su contexto global. El análisis multicausal y multidimensional debe integrar aspectos económicos, políticos, sociales y ambientales. Requiere que estos sean amplios para facilitar un análisis significativo que permita comprender lo local en relación con lo global. Esto equivale a construir un tejido geográfico donde los hilos entrecruzados forman un entramado que explica un fenómeno en su totalidad.

Su uso en las aulas, requiere una implementación cuidadosa para evitar errores que puedan limitar su efectividad. Según García Ríos (2021), uno de los riesgos más comunes es el fundamentalismo de los casos particulares, donde el enfoque excesivo en un problema microespacial genera sesgos y dificultades para

conectar el fenómeno con su contexto global. Este encapsulamiento de la problemática puede desalentar a los estudiantes, quienes lo perciben como algo anecdótico o aislado, perdiendo su valor didáctico.

Debilidades identificadas:

Transposición mecánica del caso: La aplicación de un caso en contextos distintos sin considerar las particularidades de cada espacio puede llevar a interpretaciones erróneas.

Falta de conceptualización estructural previa: El trabajo inductivo puede resultar problemático si los conceptos globales que sustentan la problemática no han sido consolidados previamente.

Estrategias para mitigar riesgos:

Preparación conceptual: Antes de abordar un caso particular, es necesario que los estudiantes comprendan las dinámicas globales y estructurales que lo originan. Esto permite que el estudio de caso sea un vehículo para profundizar el aprendizaje, en lugar de convertirse en un ejercicio anecdótico.

Elección fundamentada del caso: Los docentes deben justificar la selección del caso y explicar cómo este conecta con escalas mayores y problemáticas globales.

Construcción de relevancia: Cuando los estudiantes cuestionan la utilidad del caso estudiado, el docente debe destacar que esta metodología les enseña un procedimiento de aprendizaje. Este proceso implica comprender una problemática puntual dentro de una red de dinámicas y decisiones geográficas multiescalares.

2. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Juegos de simulación.

Es una estrategia didáctica diseñada para abordar situaciones del mundo real mediante la indagación y análisis crítico. Los estudiantes son guiados a investigar problemáticas significativas y abiertas, construyendo hipótesis y buscando soluciones sin mecanismos predefinidos. Conecta el aprendizaje con la realidad cotidiana de los estudiantes (Litwin, 2008).

El ABP requiere una secuencia estructurada en varias fases, como identificar lo que se conoce y lo que no, investigar fuentes confiables y presentar resultados. Además, es fundamental discutir las perspectivas detrás de la información para promover un análisis crítico y contextualizado.

Los juegos de simulación complementan el ABP al incorporar la diversidad de actores sociales en una problemática. Mediante el "juego de roles", los estudiantes personifican a diferentes grupos implicados en una situación, como el Estado, empresas y comunidades locales. Esto permite comprender la multiplicidad de perspectivas y los conflictos inherentes a problemas sociales, económicos y ambientales. Favorecen el aprendizaje activo, la motivación y la comprensión profunda de los temas (Marrón Gaite, 1996). Los estudiantes investigan argumentos de cada postura y los representan en debates organizados, permitiendo analizar las tensiones y contradicciones entre los actores.

En el marco de estas estrategias, la evaluación presenta desafíos particulares. Es importante que el docente priorice el proceso, observando el compromiso del alumno. Esto asegura una valoración más justa y comprensiva del aprendizaje. Es importante considerar aspectos como:

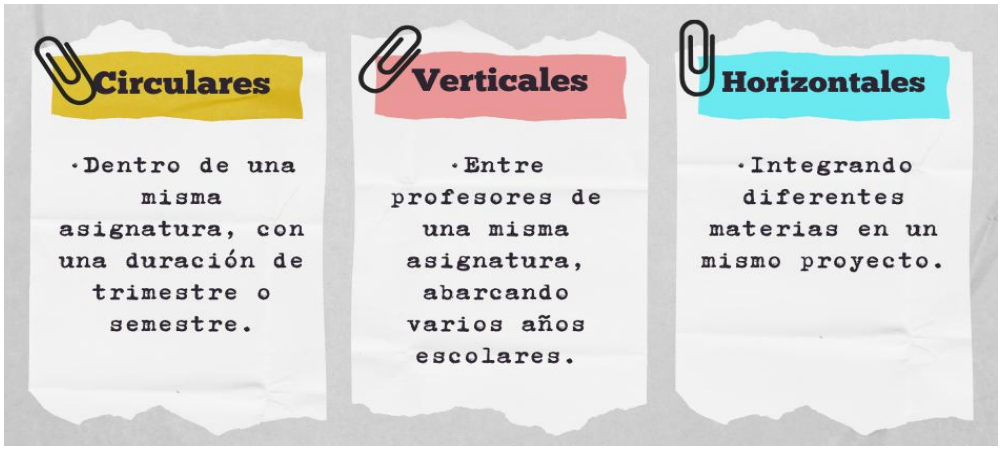
- La búsqueda y selección de materiales.
- La calidad del análisis y la interpretación de la información.
- La participación en trabajos colaborativos.
- El desarrollo de argumentos fundamentados.

Esta evaluación integral permite que los estudiantes comprendan que su desempeño no depende únicamente de una instancia final, sino del trabajo realizado en cada etapa del proceso.

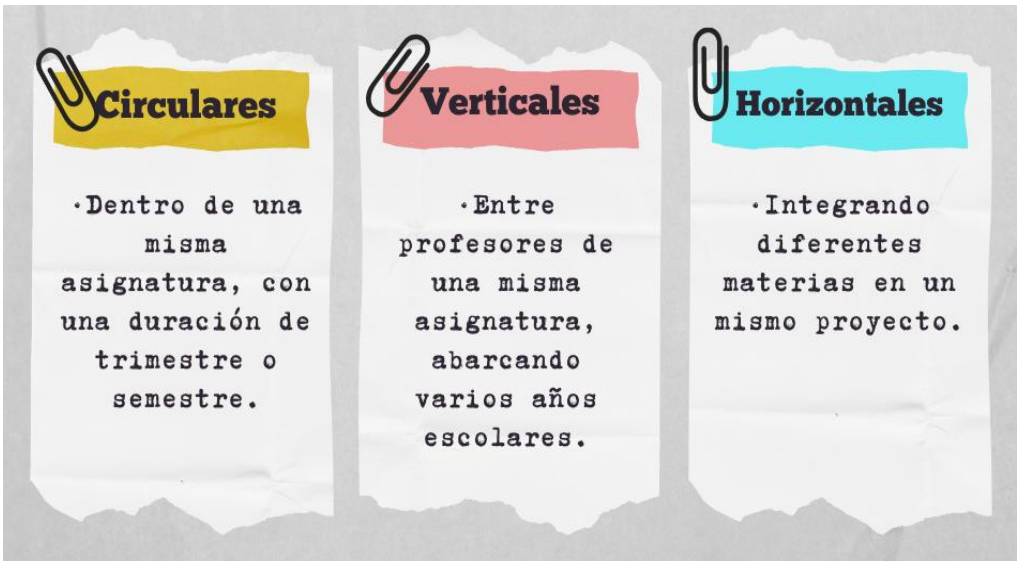
3. Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Salida de Campo.

El ABP es una estrategia didáctica que fomenta el aprendizaje activo a través del desarrollo de proyectos que aborden problemas del mundo real, promoviendo la integración de contenidos y saberes interdisciplinarios. Su desarrollo involucra a los estudiantes en un proceso de diseño, investigación y resolución de problemas.

Tipos de proyectos:



Fases de implementación:



El ABP desarrolla habilidades como la investigación, la reflexión, la autoevaluación y la integración de la escuela con la realidad social.

La salida de campo:

Es una estrategia clásica de las Ciencias Sociales en general, que permite analizar variables sociales, culturales, económicas, entre otras; mediante la observación directa. Su implementación se estructura en tres etapas:



Objetivos de la salida de campo:

- Desarrollar habilidades de observación, análisis y síntesis.
- Promover la autonomía y el trabajo interdisciplinario.
- Recolectar información en el terreno para la construcción de productos científicos.
- Fomentar el interés y la capacidad de resolución de problemas.

Ambas estrategias se complementan al integrar el trabajo de campo en un proyecto educativo más amplio. La salida de campo no debe ser una instancia aislada, sino que debe formar parte del desarrollo del proyecto.

Una de las principales dificultades en proyectos prolongados es el riesgo de agotamiento por parte de los estudiantes, tanto en el proceso de investigación como en la temática seleccionada. Para evitarlo hay que diversificar las propuestas metodológicas. Entre las estrategias sugeridas se encuentran:



Incluir una salida de campo en un proyecto no garantiza su éxito. Esta debe estar cargada de sentido pedagógico y alineada con los objetivos del proyecto. Si no se vincula con los aprendizajes previos y posteriores, corre el riesgo de convertirse en una simple excursión sin impacto educativo. Por ello, es crucial articular las tres etapas de la salida. Es común que algunos estudiantes expresen cansancio o resistencia, cuestionando la utilidad de los proyectos prolongados o solicitando volver a clases tradicionales. Ante esto, el docente debe:

- ✓ **Fundamentar su elección pedagógica:** Explicar por qué el proyecto con salida de campo es una metodología adecuada para un aprendizaje más significativo.
- ✓ **Desafiar la "normalidad" educativa:** Destacar la riqueza de explorar diferentes modelos educativos y su impacto en la formación de los estudiantes.

4. Las TIC como favorecedoras del conocimiento: retos y oportunidades.

En el campo de las Ciencias Sociales, las TIC se constituyen en herramientas que transforman la manera de enseñar y aprender sobre el espacio geográfico, el tiempo histórico y los actores sociales. Entre las ventajas más destacadas se encuentran:

- ➢ **Cartografía digital:** facilita el acceso a mapas interactivos y análisis en tiempo real.
- ➢ **Plataformas de imágenes satelitales:** permiten estudiar cambios ambientales, urbanísticos y geográficos con un nivel de detalle inédito.
- ➢ **Presentaciones dinámicas:** ofrecen una forma no lineal de presentar información, creando presentaciones más visuales y atractivas.
- ➢ **Líneas de tiempo interactivas:** permite crear visualizaciones interactivas y colaborativas de eventos históricos.
- ➢ **Aplicaciones colaborativas:** fomentan la investigación grupal y el aprendizaje activo, desarrollando competencias digitales esenciales.
- ➢ **Plataformas de aprendizaje:** que permiten crear aulas virtuales para compartir materiales de trabajo.
- ➢ **Herramientas de creación de contenidos:** que permiten crear presentaciones interactivas, infografías y otros materiales visuales.

Una planificación didáctica que incluye TIC debe considerar tanto el uso de dispositivos (PC, tabletas, teléfonos móviles), como la incorporación de

aplicaciones y servicios que potencien la construcción del conocimiento. Según García (2013) debe contribuir a:

- Mejorar las prácticas pedagógicas tradicionales.
- Introducir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.
- Promover el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades digitales.
- Generar un salto cualitativo en la comprensión de conceptos.

Herramientas TICs recomendadas para clases de Geografía:

1- **Google Earth y Maps:** Ideales para explorar regiones, analizar rutas y observar cambios espaciales.
2- **ArcGIS Online:** Una plataforma para la creación de mapas personalizados que combina datos espaciales y estadísticas.
3- **Organismos oficiales:** Sitios como el Instituto Geográfico Nacional (IGN) y la NASA proporcionan recursos gratuitos y confiables.
4- **Audiovisuales y plataformas interactivas:** Videos, simulaciones y secuencias de imágenes enriquecen la enseñanza al hacerla más dinámica y visualmente atractiva.

Herramientas TICs recomendadas para clases de Historia:

1- **Prezi:** Ofrece una forma no lineal de presentar información, creando presentaciones más visuales y atractivas.
2- **Coggle:** Ofrece una forma visual y colaborativa de crear líneas del tiempo.
3- **Google Classroom:** permite crear aulas virtuales, compartir materiales y asignar tareas a los estudiantes.
4- **Padlet:** Una especie de muro virtual donde los estudiantes pueden compartir ideas, imágenes y vídeos. También Genially y Canva: permiten crear presentaciones interactivas, infografías y otros materiales visuales.
5- **Inteligencia Artificial:** La combinación de inteligencia artificial y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está transformando

radicalmente la forma en que enseñamos y aprendemos. La Historia se beneficia enormemente de esta sinergia, ofreciendo a los estudiantes experiencias de aprendizaje más innovadoras y significativas. En este sentido, la IA ofrece un enorme potencial para enriquecer la experiencia de aprendizaje, haciendo que el estudio del pasado sea más dinámico, interactivo y personalizado. Sin embargo, es importante abordar los desafíos y considerar las implicaciones éticas de esta tecnología para garantizar que se utilice de manera responsable y beneficiosa.

Cuidados en su implementación:

Es importante, enseñar a los estudiantes a evaluar la calidad de la información obtenida en internet y a utilizar las plataformas de manera crítica. El docente debe reflexionar sobre el propósito pedagógico detrás del uso de cada herramienta, asegurándose de que las TIC sean un medio para alcanzar los objetivos de aprendizaje y no un fin en sí mismas.

El principal obstáculo en su uso radica en las condiciones materiales y contextuales de las escuelas. Problemas como equipos dañados, falta de conectividad o recursos compartidos limitan significativamente la implementación efectiva de estrategias basadas en TIC. Por ello, siempre es crucial planificar un "plan B" analógico para situaciones imprevistas, asegurando que el aprendizaje no dependa exclusivamente de la tecnología.

Si bien los estudiantes son considerados nativos digitales, su familiaridad suele ser limitada a usos recreativos o cotidianos, como redes sociales y juegos. Cuando se trata de tareas más complejas como procesar textos, crear presentaciones o analizar datos, muchos carecen de las competencias necesarias. Por lo tanto, los docentes enfrentan un doble desafío: enseñar contenidos y, al mismo tiempo, alfabetizar digitalmente a sus estudiantes.

5. El Arte como estrategia didáctica en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Las expresiones artísticas —arquitectura, escultura, pintura, música, danza, literatura, cine, cómic, fotografía, diseño gráfico, muralismo y videojuegos— ofrecen un inmenso potencial pedagógico para enseñar y aprender. Estas formas permiten abordar procesos sociales y territoriales desde perspectivas sensibles y creativas, enriqueciendo el entendimiento de fenómenos complejos que a menudo superan las limitaciones de un texto escrito.

Puede ser incorporado en diferentes momentos de una propuesta didáctica:

1. **Como disparador:** Usar imágenes, canciones o poemas para introducir temas como migraciones, urbanización, cambio climático, conquista de América, nazismo, entre otros.
2. **Para profundizar un contenido:** Analizar fotografías de Sebastião Salgado sobre desigualdades socioespaciales o esculturas de Bruno Catalano que aborden las migraciones contemporáneas.
3. **Como cierre:** Invitar a los estudiantes a crear sus propias expresiones artísticas —murales, collages o cortometrajes— para sintetizar lo aprendido.

Su uso fomenta el desarrollo del pensamiento crítico al alentar a los estudiantes a analizar más allá de lo evidente, conectando las expresiones artísticas con conceptos geográficos y problemáticas sociales. El desafío de incluirlo en la enseñanza implica su incorporación como recurso y estrategia didáctica para explorar las múltiples dimensiones de los fenómenos sociales. ¿Cómo pueden los docentes conectar expresiones artísticas con contenidos sociales de manera coherente? ¿Qué colaboraciones interdisciplinarias podrían fortalecer esta práctica?

Además, trabajar en conjunto con docentes de educación artística puede abrir nuevas posibilidades para proyectos colaborativos que transformen las clases en experiencias memorables para los estudiantes.

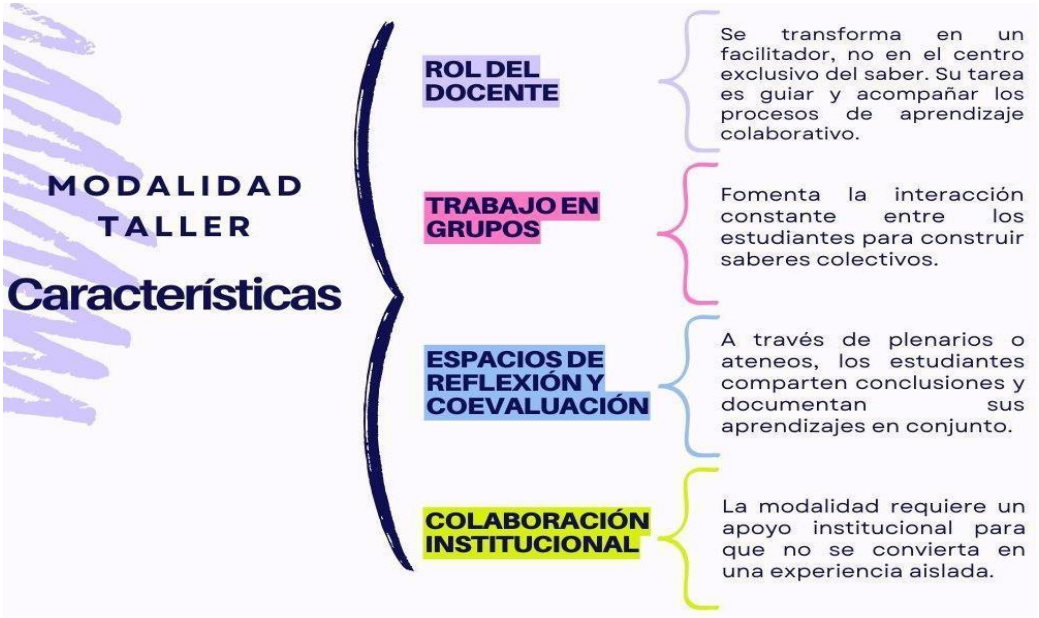
El desafío principal radica en convertir el arte en un medio significativo para la construcción del conocimiento, asegurando su correcta contextualización y relación con los objetivos pedagógicos. Por ello, al utilizar una obra en el aula, debemos:

- ✓ **Investigar el contexto de la obra:** conocer al artista, sus motivaciones, el contexto histórico y social en el que se produjo la obra, y las interpretaciones que ha generado.
- ✓ **Relacionar la obra con los objetivos pedagógicos:** reflexionar sobre cómo la obra puede contribuir al entendimiento de un fenómeno o hecho social.
- ✓ **Evitar la improvisación:** si bien una obra puede parecernos interesante, es fundamental no caer en el uso superficial que podría desperdiciar su potencial formativo.

Cuando los estudiantes analizan una obra de arte, es común que se queden en el nivel descriptivo o anecdótico, como señalar los colores, las emociones evidentes o un momento impactante en una película. Aquí es donde el rol del docente resulta esencial para guiar a los alumnos hacia un análisis profundo y significativo.

6. La Modalidad Taller como estrategia didáctica.

La modalidad taller representa un enfoque didáctico que posiciona a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje. Basada en principios del constructivismo (Carretero, 2005), promueve el trabajo en grupos sostenido en el tiempo para abordar problemáticas de manera colaborativa. En este modelo, el docente actúa como un coordinador de aprendizajes, brindando andamiajes pedagógicos que incluyen sugerencias de fuentes, orientación en la lectura crítica, y la facilitación del debate entre posturas (Bruner, 2009).



El aprendizaje auténtico, según Martín Sánchez et al. (2017), se logra cuando el estudiante participa activamente en el proceso educativo, involucrándose en actividades significativas, solidarias y reflexivas.

Pasos para la construcción de estrategias basadas en talleres:



Cuidados en la Implementación:

- **Reconocimiento de los límites docentes:** es importante que el docente evalúe su capacidad para coordinar talleres, dado que requiere una preparación exhaustiva y una habilidad constante para guiar el proceso sin eclipsar la autonomía de los estudiantes.
- **Espacio físico adecuado:** la disposición del aula debe favorecer la interacción grupal. Esto implica un diseño que permita la movilidad y el trabajo conjunto.
- **Registro y evaluación:** la evaluación debe enfocarse en el proceso, no solo en los resultados. Es fundamental registrar el avance y el nivel de participación de cada estudiante para asegurar una valoración justa y coherente con la metodología.

7. Elaboración de Dossiers o Portafolios como estrategia didáctica.

La multiperspectiva es un principio fundamental en la enseñanza escolar, ya que permite analizar problemáticas desde diferentes enfoques. En este contexto, los dossiers y portafolios se presentan como estrategias interesantes para superar la rigidez de los libros de texto y fomentar un aprendizaje más dinámico y adaptado a las necesidades del aula.

Dossiers:

Consiste en un compilado de recursos seleccionados por el docente para abordar un tema desde diversas dimensiones (económica, social, política, ambiental). Pueden incluir textos académicos, artículos periodísticos, películas, mapas, entrevistas, imágenes satelitales, entre otros.

Portafolios:

Los estudiantes seleccionan materiales relacionados con el tema a trabajar. Esta estrategia desarrolla la autonomía y el compromiso de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje.

Construcción de la estrategia

Para Dossiers:

a. **Selección de materiales:** el docente elige recursos diversos y pertinentes.
b. **Secuenciación:** los recursos se ordenan de manera progresiva, desde conceptos descriptivos hasta la crítica y la problematización.
c. **Presentación en clase:** los recursos se introducen en función de las actividades planificadas.

Para Portfolios:

a. **Introducción a los estudiantes:** el docente explica que ellos serán responsables de buscar los materiales.
b. **Guía de búsqueda:** definir el enfoque (económico, social, etc.) o el tipo de fuente (imágenes satelitales, audiovisuales, etc.).
c. **Almacenamiento:** los materiales se guardan en diferentes soportes.
d. **Uso en clase:** los recursos recolectados se utilizan como base para las explicaciones y debates.

Cuidados en su implementación

a. **Condiciones materiales:**
    - Evaluar si los estudiantes tienen acceso a los recursos necesarios (internet, biblioteca, computadoras).
    - En caso de limitaciones, considerar utilizar la biblioteca escolar o asignar tareas que no requieran conexión.
b. **Compromiso estudiantil:**

- Es importante motivar a los estudiantes para que realicen las búsquedas, asegurando que comprendan la relevancia de su participación.

c. **Evaluación de viabilidad:**
   - Antes de implementar la estrategia, realizar un diagnóstico de las condiciones de la escuela y los recursos disponibles.

d. **Seguimiento del proceso:**
   - Supervisar y guiar a los estudiantes en la búsqueda de materiales para evitar que esta tarea se convierta en un obstáculo para el aprendizaje.

Hacia una Geografía renovada en el marco del nuevo diseño curricular

La geografía tradicional, basada en enfoques naturalistas y descriptivos, ya no es suficiente para explicar las complejidades del mundo actual. En este sentido, resulta importante adoptar una geografía crítica y emergente que analice cómo las dinámicas sociales, económicas y políticas configuran los territorios.

El nuevo diseño curricular propone una enseñanza de las Ciencias Sociales, y en este caso particular, de la Geografía, que no solo investigue el espacio geográfico desde sus características físicas, sino que también integre el análisis de las relaciones sociales que lo configuran, las desigualdades territoriales y los impactos de la globalización.

Tradiciones disciplinares en la Geografía escolar Argentina

Desde sus inicios, la Geografía fue enseñada en las escuelas argentinas siguiendo la tradición regional y naturalista, donde el espacio geográfico se entendía como un escenario estático, dominado por las características físicas del territorio. Estos enfoques, influenciados por el paradigma positivista de la ciencia (determinismo y posibilismo), se centraban principalmente en la descripción del relieve, los

climas y las regiones naturales, sin dar espacio al análisis de las relaciones sociales y políticas que configuraban esos territorios.

Hollman (2006) explica que la geografía tradicional se posiciona en regiones delimitadas por criterios físicos, en lugar de analizar las complejidades del espacio social y las interacciones humanas que lo configuran. Por ejemplo, el concepto de región era tratado de manera meramente descriptiva, como un espacio natural que podía ser dividido según sus características geográficas.



"La tradición regional ha sido la que, con mayor perdurabilidad, gobernó la orientación de la Geografía escolar en Argentina... Desde su constitución hasta 1891, la «Geopolítica» dominó la definición de los contenidos de la Geografía escolar" (Hollman, 2006, p. 82).

Esto muestra cómo la geopolítica fue clave en la definición de la geografía escolar Argentina, donde los manuales y las enseñanzas se orientaban hacia una visión descriptiva y estática del espacio, sin incluir el análisis crítico de los procesos sociales, económicos y políticos que atraviesan los territorios.

Por su parte, Tobío (2019) describe esta etapa de la enseñanza de la Geografía como parte de lo que él denomina la geografía compacta, un enfoque cerrado que no daba espacio para la reflexión crítica ni para la integración de nuevos paradigmas. Esta proporcionaba a los docentes una "unidad dadora de sentido", que no requería un distanciamiento crítico de los contenidos, sino que aseguraba una enseñanza normativa y segura.

Esto prevaleció durante décadas, y aunque la perspectiva crítica empezó a cuestionar estos paradigmas en la segunda mitad del siglo XX, los vestigios de la Geografía compacta siguen presentes en muchas prácticas docentes actuales.

Estructuración de los contenidos y prácticas reconocidas como geográficas



"La geografía compacta fue un refugio identitario para los docentes, quienes encontraban en esta enseñanza tradicional un sentido de seguridad y legitimidad en su práctica, sin cuestionamientos" (Tobío, 2019, p. 10).

Hollman (2006), realiza un análisis exhaustivo sobre cómo los contenidos geográficos se estructuraron en la escuela a lo largo del siglo XX, siguiendo una lógica que priorizaba la ubicación geográfica y la descripción del medio natural. Este esquema organizativo reflejaba la estructura de la geografía positivista, donde los contenidos eran presentados de manera jerárquica: primero, se abordaba la localización de un espacio en el mundo, luego se describían sus características físicas (clima, relieve, ríos), y finalmente, se mencionaban brevemente las características sociales de la región, sin profundizar en los procesos históricos y sociales que configuran esos espacios.

Este esquema sigue presente en muchos manuales escolares y se refleja en la práctica docente, inclusive en los programas de estudios, donde la geografía física sigue ocupando un lugar predominante en la enseñanza. Esto dificulta la integración de enfoques críticos que cuestionen las fronteras políticas y las divisiones territoriales, y que busquen visibilizar las relaciones de poder que atraviesan el espacio.

Tobío (2019) argumenta que la geografía residual, resultado de las transformaciones de las últimas décadas, mantiene muchos de estos esquemas tradicionales, aunque de manera fragmentada y en tensión con las nuevas propuestas críticas. La geografía residual ya no es suficiente para explicar las

dinámicas sociales contemporáneas, pero sigue presente en las prácticas docentes porque ofrece una estructura conocida y relativamente fácil de enseñar.

> "Las prácticas de la «Geografía b» están caracterizadas por la fuga hacia adelante, propenden al reciclamiento constantemente, y, a la vez, intentan remozar —o regresar del reino de los muertos— a la Geografía Compacta" (Tobío, 2019, p. 9).

En este contexto, la Geografía emergente que propone el autor busca romper con estos esquemas tradicionales, reorganizando los contenidos para que los estudiantes puedan analizar críticamente el espacio geográfico y comprender cómo las relaciones de poder y las dinámicas sociales configuran los territorios.

El Medio Natural: núcleo de la "verdadera" Geografía escolar

Hollman (2006) también se enfoca en cómo la Geografía física fue vista históricamente como el núcleo de la Geografía escolar, lo que refuerza una visión positivista y descriptiva del espacio. Durante años, el estudio del medio natural —ríos, montañas, climas— fue considerado el contenido más importante, desplazando a un segundo plano el análisis de los procesos sociales y políticos que transforman el espacio. "La geografía física de matriz positivista y la tradición regional asignaron un papel nuclear al medio natural como contenido escolar" (p. 235).

Este enfoque tenía una doble consecuencia: por un lado, los estudiantes aprendían a ver el espacio geográfico como un ente estático y neutral, y, por otro lado, se invisibilizan las relaciones sociales y políticas que configuran el territorio. La enseñanza del medio natural se limitaba a la descripción de características físicas, sin explorar cómo los fenómenos naturales interactúan con las prácticas humanas.

La Geografía residual sigue manteniendo esta separación entre lo natural y lo social, aunque ya no tiene la relevancia que tenía en décadas pasadas. En contraste, la emergente propone un enfoque que integre el medio natural y el medio social, permitiendo a los estudiantes comprender cómo las prácticas humanas transforman el espacio natural y cómo el entorno natural influye en las dinámicas sociales. Según Tobío (2019):

> De este modo, la "Geografía a" se orienta a acercar herramientas para que haya un mejor debate que suponga construcción de pensamiento sistematizado. Esto implica una Geografía reflexiva, pausada, pero vivaz. Y que no sea simplemente el reino y territorio de la emoción y la opinión inmediata, que no tiene cohesión o sistematización del pensamiento, más allá de la razonabilidad necesaria para el despliegue de la vida social y personal direccionada desde el sentido común. (p. 13)

La globalización: recontextualización de un nuevo contenido en la Geografía escolar

Hollman (2006) describe cómo la globalización se integró a los contenidos de la geografía escolar como una forma de analizar las dinámicas globales que afectan los territorios locales. Esta permite comprender cómo los procesos económicos y políticos globales influyen en los espacios, generando desigualdades y transformaciones territoriales. Esta característica ofrece la ventaja de analizar las recontextualizaciones que realiza la subcultura disciplinar con la finalidad de construir y validar su carácter "geográfico" y, por ende, su apropiación como contenido de la disciplina (p. 299).

Tobío (2019) analiza la globalización desde la geografía emergente, subrayando que debe integrar un análisis crítico que visibilice las desigualdades territoriales y las relaciones de poder a nivel global. Propone que el uso del concepto abone a

la comprensión sobre cómo los flujos de capital, personas y recursos afectan los territorios locales y generan tensiones entre lo global y lo local.

Esta nueva mirada propicia una ruptura con las tradiciones disciplinares que dominaron la geografía escolar en Argentina. Este marco teórico invita a repensar la enseñanza de la geografía desde el paradigma crítico y humanístico, donde se analizan las relaciones sociales, económicas y políticas que configuran el espacio. Los conceptos de geografía compacta, residual y emergente son importantes para comprender este proceso de transformación y para reflexionar sobre cómo podemos incorporar un enfoque más situado y crítico.

Criterios epistemológicos: Geografía crítica y carácter social del conocimiento geográfico

- *El conocimiento geográfico como construcción social*

Uno de los pilares del enfoque crítico es que el conocimiento geográfico es una construcción social. Esto significa que los mapas, los límites y las divisiones territoriales no son neutros, sino que reflejan decisiones humanas influenciadas por factores políticos, económicos y culturales. En este sentido, se configura constantemente a través de interacciones sociales que deben ser analizadas y comprendidas desde una mirada crítica.

- *El devenir histórico-geográfico: tiempo y espacio sociales como ejes interdependientes*

Se reconoce la necesidad de integrar el tiempo histórico con el espacio geográfico, ya que ambos son interdependientes y contribuyen a la comprensión de los fenómenos sociales. Esta interdisciplinariedad permite analizar cómo los eventos históricos se desarrollan en territorios específicos, y cómo estos territorios, a su vez, se ven afectados por dichos eventos.

- *Memoria colectiva e individual*

El concepto de memoria colectiva también juega un papel central en la enseñanza crítica de la geografía y la historia. Los territorios no solo están cargados de significados geográficos, sino que también son portadores de la memoria de los eventos históricos que allí ocurrieron. La memoria individual se inscribe en los espacios que las personas habitan, mientras que la colectiva se ancla en los territorios donde las sociedades han construido su identidad.

Esta interrelación entre espacio y tiempo histórico es fundamental para que los futuros docentes puedan enseñar a sus estudiantes a comprender los procesos no solo desde una perspectiva cronológica, sino también espacial, destacando la importancia de los lugares donde ocurrieron los eventos.

Geografía Económica: Producción, Distribución y Consumo en el Siglo XXI

La geografía económica del siglo XXI se caracteriza por estudiar la desigual distribución de la riqueza y los recursos naturales a nivel global. La producción, distribución y consumo de bienes en el mundo capitalista contemporáneo está profundamente marcada por las desigualdades territoriales, que privilegian a ciertas regiones en detrimento de otras. En este contexto, la enseñanza de la geografía debe abordar no sólo dónde se producen los bienes, sino también cómo las relaciones de poder influyen en su distribución y consumo.

Teniendo en cuenta que en el nuevo diseño curricular se deben abordar temáticas relacionadas al espacio mundial (Geografía de la producción, la distribución y el consumo en el mundo capitalista del S. XXI) como docentes, debemos enseñar a los estudiantes a pensar críticamente sobre las desigualdades económicas globales, analizando cómo las regiones ricas controlan los flujos de producción y consumo, mientras que las más pobres sufren las consecuencias de un sistema desigual. Es importante enseñar cómo las decisiones económicas globales afectan los territorios locales, desde la explotación de los recursos naturales hasta la distribución de la riqueza.

También se deben incluir el estudio de las relaciones de poder que operan en el espacio económico mundial. El espacio geográfico está marcado por las relaciones de poder entre países y regiones, lo que genera desigualdades estructurales en la distribución de los recursos y el acceso a los mercados.

En el siguiente video Tobío "Pensando geografías", aborda varios puntos claves sobre las dificultades de introducir una enseñanza crítica de la Geografía en el sistema educativo actual. En particular, menciona problemas como la débil vinculación de la geografía con otras disciplinas, la resistencia institucional a enfoques más teóricos y sociales, la fragmentación interna de la geografía y la estigmatización de ciertos enfoques críticos.

La Historia en construcción

"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción".
(Freire, 1996)

Objetividad y Subjetividad en la enseñanza de la Historia: Un Debate Complejo

La discusión sobre la objetividad y la subjetividad en la enseñanza de la Historia es un tema central y recurrente debido a las características de su objeto de estudio. Se enfrentan a la complejidad de estudiar fenómenos sociales que están intrínsecamente vinculados a la experiencia humana, a los valores y a las interpretaciones que los seres humanos y las sociedades tienen de ellos.

A partir de estas ideas nos parece relevante reflexionar sobre: ¿qué entendemos por objetividad y subjetividad en el estudio de la historia?, ¿qué lugar ocupan estas categorías en la enseñanza de la disciplina?

La objetividad se refiere a la búsqueda de una descripción y análisis de los fenómenos históricos y sociales que sea lo más independiente posible de las

creencias, valores y prejuicios del investigador. Se busca construir explicaciones y teorías que puedan ser verificadas por otros investigadores y que sean aplicables a una amplia gama de situaciones. Se caracteriza por el rigor metodológico, la neutralidad valorativa y la generalización.

La subjetividad en cambio reconoce que el conocimiento social e histórico es siempre construido desde una perspectiva particular, influenciada por la historia, la cultura, los valores y las experiencias del investigador, y en nuestro caso, del docente. En este sentido, Jaquet (2001) expresa:

> El conocimiento de la historia que tiene la mayor parte de las personas nunca es neutro, la complejidad en esta área de las ciencias se hace patente. Cuando nos acercamos a la historia tenemos ideas previas, versiones preconcebidas sobre el pasado producto de relatos familiares o de saberes aprendidos en la escuela. (p. 149)

Este autor destaca que el conocimiento histórico que poseen los individuos está sesgado por criterios políticos- ideológicos y que muchas veces, en la enseñanza del pasado se cae en simplificaciones como presentar sus personajes como buenos o malos, santos o demonios. Destaca que tanto en la producción como en la enseñanza del conocimiento histórico la "asepsia ideológica" no puede garantizarse y que, por lo tanto, revisar y reformar los currículos de Historia y Ciencias Sociales implica un gran desafío consistente en cambiar las percepciones tradicionales arraigadas en docentes, padres y alumnos.

La subjetividad puede ser una fuente de conocimiento y comprensión. En este sentido, Dussel (s.f.) puntualiza acerca de cómo las concepciones del "mundo" enriquecen e influyen en el acto de educar, es decir, expresa que la idea de mundo no es neutra, sino que está atravesada por valores, contextos históricos y desigualdades.

El diálogo entre la Historia y las demás Ciencias Sociales

Las Ciencias Sociales, recorrieron un camino marcado por debates sobre su naturaleza y clasificación. A pesar de las particularidades de cada disciplina, es decir su identidad, vocabulario y problemas epistemológicos específicos; el diálogo es esencial puesto que enriquece el enfoque interdisciplinario y permite comprender la complejidad de la realidad social.

A modo de ejemplo, los historiadores se enfrentan a la compleja tarea de analizar cómo las sociedades construyen, transforman y utilizan el pasado para dar sentido al presente. La naturaleza dinámica del "sentido del pasado" lo convierte en un objeto de estudio fascinante y desafiante al intentar describir sus cambios, transformaciones y continuidades. Y en esta búsqueda, la Historia como disciplina no trabaja sola pues toma "préstamos empíricos y teóricos" de otros campos como ser la Sociología, la Economía, la Geografía, la Lingüística, la Ciencia Política, entre otros. Y así sucede con la diversidad de problemas que son estudiados por las Ciencias Sociales.

En este sentido, podemos decir que la sociedad es un tejido vivo en constante transformación, donde los hilos de los procesos sociales se entrelazan y se reconfiguran. Las Ciencias Sociales permiten leer, releer y comprender esta compleja trama. Por ello, como docentes formadores no podemos ignorar la complejidad que implica su enseñanza. Esta complejidad nos desafía asumir procesos de trabajos interdisciplinarios que permitan a nuestros estudiantes construir sentidos de la realidad y de cambio de esa realidad, por un lado y construir formas de identificación, por otro, para fortalecerlos como protagonistas activos del presente y constructores del futuro.

Problemas y perspectivas en la enseñanza de Historia

La Historia es una disciplina construida socialmente, donde las perspectivas, los enfoques y las interpretaciones varían a lo largo del tiempo y entre diferentes

historiadores. Son ellos quienes la escriben considerando diversas fuentes, perspectivas, posicionamientos e interpretaciones de las sociedades pasadas y presentes. Por ello, una de sus particularidades a la hora de enseñarla es la necesidad de recurrir a fuentes variadas, para que los alumnos puedan ampliar y enriquecer sus visiones sobre un determinado tema. Para construir la idea de que el conocimiento es un producto social, histórico e inacabado, es necesario contrastar posiciones, relacionar datos y cotejar hechos a partir de distintos tipos de fuentes.

Teniendo en cuenta estos aspectos de la enseñanza de la historia, es necesario como docentes formadores reflexionar sobre:

> ¿Cómo abordamos estas múltiples perspectivas en la enseñanza de la disciplina? Con nuestro modo de enseñar ¿qué herramientas proporcionamos a los estudiantes para problematizar las diferentes interpretaciones y construir sus propias comprensiones del pasado? ¿Qué estrategias pedagógicas podemos utilizar para que los estudiantes amplíen su comprensión sobre los procesos de construcción del conocimiento histórico y reconozcan las diversas fuentes, las perspectivas y las interpretaciones subyacentes? ¿Cómo preparar a los futuros docentes para que sean capaces de transmitir este conocimiento de manera significativa? ¿Qué herramientas nos brinda el nuevo DCJ para avanzar en este sentido?

Camilloni (2013), realizó interesantes aportes sobre los paradigmas que tienen preponderancia en la enseñanza de las Ciencias Sociales y por ende de la Historia. Estos enfoques cobran fuerza en nuestras prácticas áulicas e influyen en las propuestas pedagógicas que ofrecemos a nuestros estudiantes. Por ello, los retomaremos brevemente con el objeto de ponerlos en tensión con nuestras prácticas:

-**Paradigma Transmisor o Enciclopédico:** tiene su origen en el Positivismo originado en el siglo XIX, tuvo una gran influencia en el pensamiento científico, social y educativo. Desde este paradigma, la historia política y nacional consistía en explicaciones lineales donde los grandes relatos eran protagonizados por destacados personajes, especialmente varones. Asimismo, el conocimiento se concibe como un conjunto de verdades absolutas y objetivas mientras que el docente es visto como figura central del proceso de enseñanza y aprendizaje y es quien transmite información de manera unidireccional; mientras que el estudiante es un receptor pasivo que debe memorizar contenidos fragmentados. Según este enfoque, el aprendizaje se centra en la memorización y reproducción de contenidos, sin promover la comprensión profunda o la capacidad de análisis crítico.

Los conflictos bélicos del siglo XX pusieron en jaque los fundamentos epistemológicos de la Historia. La magnitud y la violencia de estos eventos exigieron a los historiadores una revisión crítica de sus herramientas analíticas, ante la insuficiencia de los modelos explicativos tradicionales para comprender las transformaciones sociales, económicas y culturales de la época. La necesidad de comprender las voces y las experiencias de los grupos sociales subalternos, así como las dinámicas culturales y sociales más amplias, impulsó una renovación de los enfoques historiográficos cuestionando la visión lineal y hegemónica de la "historia oficial". En este contexto, surgen otras corrientes de pensamiento:

-El marxismo: con su enfoque en las estructuras sociales y las relaciones de producción, ofreció un marco conceptual poderoso para analizar las sociedades del pasado como alternativa al modelo positivista. Sus ideas se difundieron rápidamente más allá de Europa, influyendo en el desarrollo de la historiografía en América, Asia y África y de esta manera, contribuyó a la construcción de una historia global que subraya las conexiones y las interdependencias entre diferentes regiones del mundo.

-La Escuela de los Annales: fundada en Francia en la década de 1920 revolucionó la historiografía. Incorporó herramientas de otras disciplinas que propició una comprensión integral de los procesos históricos. Amplió el objeto de estudio de la historia, incorporando conceptos como larga duración, estructuras sociales y las mentalidades colectivas, que permitieron analizar las sociedades en su conjunto y comprender las fuerzas que modelan su desarrollo.

Las últimas décadas del siglo XX marcaron un punto de inflexión en los estudios históricos. La apertura hacia nuevas fuentes, la interdisciplinariedad y el interés por las experiencias individuales y colectivas transformaron radicalmente la disciplina. Temas como la historia de género, de la infancia y de los grupos subalternos se sumaron al panorama historiográfico, desafiando las narrativas tradicionales. Esta renovación también implicó una reflexión sobre los modos de hacer y contar la historia, dando lugar al denominado "giro lingüístico". Los historiadores comenzaron a cuestionar la objetividad de los relatos y a reconocer la importancia de las perspectivas subjetivas y culturales en la construcción del discurso histórico. En este sentido, De Certeau (1974) critica las grandes narrativas históricas que tienden a homogeneizar y universalizar las experiencias; y propone una "escritura de la historia" que se enfoque en las prácticas cotidianas y en las voces de los sujetos subalternos, reconstruyendo así una historia más plural y compleja.

También podemos nombrar otras perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales, que cobran relevancia en el tratamiento didáctico de los contenidos históricos:

-Paradigma constructivista: sostiene que el conocimiento se construye a partir de las experiencias y las interacciones sociales, donde el docente actúa como un facilitador en la construcción del conocimiento, actuando como mediador y guía. Desde este enfoque, el estudiante es un sujeto activo, participa en la construcción de su propio aprendizaje.

-Paradigma Sociocultural: para este paradigma, el aprendizaje se produce en contextos sociales y culturales específicos donde el conocimiento resulta de la interacción con otros y con los objetos culturales. En este sentido, el docente crea ambientes de aprendizaje que promueven el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas entre los estudiantes. Se apunta a la construcción de un aprendizaje situado y contextualizado, que conecta el conocimiento con la vida real de los estudiantes.

-Paradigma Crítico: el conocimiento se vincula con el poder y las relaciones sociales, por ello se debe promover la reflexión crítica sobre las desigualdades sociales y la injusticia. El estudiante, según esta perspectiva, sería un agente de cambio social y es el docente quien debe empoderarlo para que pueda transformar su realidad. Desde este posicionamiento, la construcción del aprendizaje se basa en la investigación de problemas sociales y la búsqueda de soluciones colectivas.

La importancia de reflexionar sobre estos paradigmas radica en la influencia que tienen en nuestras prácticas de enseñanza puesto que son matrices de pensamiento que inciden en las decisiones y elecciones que realizamos los docentes en relación a las estrategias de enseñanza desplegadas, los recursos utilizados, la concepción del alumno y de evaluación, entre otros.

Si bien la investigación histórica, tal como vimos aquí, experimentó una renovación radical, los materiales didácticos escolares, incluso a finales del siglo XX, mantenían un enfoque predominantemente positivista, cronológico y lineal de la historia. Al referirse a la persistencia de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales en las aulas, expresa Carretero (1997): "parecía estar bastante claro lo que no debía hacerse. Es decir, debía evitarse la enseñanza memorística, la transmisión de contenidos carentes de significado para el alumno, así como los programas enciclopédicos" (p. 15).

Por consiguiente, ante el avance del conocimiento, de las TICs, de la Inteligencia Artificial y de la heterogeneidad que presentan nuestros estudiantes, es necesario que revisemos críticamente las concepciones y los supuestos que portamos en relación a la enseñanza de la Historia. Esto con el fin de aportar a la ruptura de prácticas estereotipadas, reduccionistas y descontextualizadas.

Nos parece oportuno finalizar con las palabras de Jaquet (2001):



> Puede que sólo se produzcan preguntas y muy pocas respuestas. Pero, quizás el hecho de hacer preguntas, sobre todo acerca de aquellas experiencias que tendemos a dar por supuestas, no resulte ser una tarea inútil. Quizás las preguntas que surjan de este esfuerzo ayuden a desnaturalizar lo obvio. (p.180)

Referencias

Ajón, A., Higa, M. y **Roberts,** M. (2023). Clase 2. La formación docente y la enseñanza de las áreas. Ministerio de Educación de la Nación.

Aisenberg, B. y **Alderoqui,** S. (2013). Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y Reflexiones. Paidós Educador.

Álvarez, N. y **Urquiza,** Y. (2001). Notas para una introducción a la Ciencia Histórica. Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones.

Anijovich, R. y **Mora**, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula. Aique.

Arata, N. y **Dussel,** I. (s.f). Clase de presentación. Especialización y curso internacional en enseñanza de las Ciencias Sociales. Clacso TV. www.clacso.org/enseñanza-de-las-ciencias-sociales

Asensio, M., **Carretero,** M. y **Pozo,** J. (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva. Visor.

Bachelard, G. (1988). La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI.

Bauman, Z. (1997). Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales. UNQ.

Benedetti, A. (2008). Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino. Scripta Nova.

Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI.

Brunner, J. (2009). Desarrollo cognitivo y Educación. Morata.

Carretero, M. (2005). Constructivismo y Educación. Paidós.

De Certeau, M. (1975). La escritura de la Historia. Gallimard.

---------- (1996). La invención de lo cotidiano. Ed. Iberoamericana.

de Elorza Feldborg, G. (2016). Revolución del aprendizaje en tiempos de lo digital. Ediciones Diapasón.

----------(2023). Metaversos y Educación ¿Cómo no perderse en los nuevos laberintos de la virtualidad inmersiva? Editorial Servicop.

Fernández, R. y **Prats,** J. (2017). ¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles. *Revista de Investigación en Didácticas Específicas. Vol. N° 1, 97-110.* https://doi.org/10.1344/did.2017.1.97-110

Furman, M. (2023). Enseñar distinto. Siglo XXI Editores.

García Ríos, D. (2021). Geográficamente. Editorial Cartograma.

Gil, M. (2009). Sociología de los intelectuales y teoría de la ideología. Muela del Diablo Editores. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20160315035126/12gil.pdf

Jaquet, E. (2001). En otra historia. Editorial universitaria, Universidad Nacional de Misiones.

Hollman, V. (2006). La Geografía Crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor. FLACSO.

Kuhn, T. S. (1969). La estructura de las revoluciones científicas. Breviarios del Fondo de la Cultura Económica.

Livingstone, D. (1992). Una breve historia de la Geografía. UNC.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Paidós.

Lobato Correa, R. (1995). Espaço, um conceito chave da geografía. En: Elias de Castro Da Costa Gomes, P. y Lobato Corrêa, R. (orgs.) Geografía: conceptos y temas. Río de Janeiro: Bertrand, pp. 15–47.

Lopes de Souza, M. (1995). El territorio: sobre el espacio y el poder, autonomía y desarrollo. FFyH -UNC.

Marrón Gaite, M. (1996). Juegos y técnicas de simulación. Síntesis.

Martín Sánchez, M., **Martínez,** C., **Águila Moreno,** E. y **Cáceres Muñoz,** J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. Revista de Educación.

Merlinsky, G. (2013). La espiral del conflicto. Una propuesta metodológica para realizar estudios de casos en el análisis de conflictos ambientales. Fundación CICCUS.

Secretaría Académica. Dirección de Articulación de Niveles e Ingreso. (2021). Las Ciencias Sociales, sus principales características. Curso de Articulación Disciplinar Ciencias Sociales. (pp. 1-9). Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/ingreso/cursos/wp-content/uploads/2018/11/1-unidad-1Modif-2.pdf

Secretaría Académica. Dirección de Articulación de Niveles e Ingreso. (2021). Los conceptos en las Ciencias Sociales. Curso de Articulación Disciplinar Ciencias Sociales. (pp. 1-7). Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/ingreso/cursos/sociales/wp-content/uploads/sites/3/2018/11/3-UNIDAD-3.pdf

Santos, M. (1990). Por una Geografía Nueva. Espasa Calpe.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.

Tobío, O. (2019). "La Geografía b". Actas de las XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. UNLP.

Tuan, Y.F. (1974). Topofilia. Editorial Melusina.

Un espacio geográfico. (2020 septiembre, 4). Reflexiones entre lo Epistemológico y lo Didáctico: Proyecciones políticas de la Geografía. 2/3. (Video) YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=auHIyEWqUrk&list=PLIBxnbVdKvTmbeCAf2vzItz9__ob9n-cp&index=3

Lenguajes Expresivos y Educación Física

Yamila Bresiski, Natalia Pérez Campos, Fernanda Velasco y Agustín Velazquez

Aproximación general a los lineamientos del nuevo DCJ para el abordaje de los Lenguajes Expresivos y la Educación Física

Este espacio de reflexión nos convoca a pensar críticamente en nuestra tarea como educadores en general, poniendo en tensión la relación entre nuestras prácticas disciplinares específicas y la utilización del cuerpo docente en la enseñanza de estos lenguajes en el Nivel Inicial. Entendemos que, en este marco, la relación entre el juego, el cuerpo, la creatividad y la expresión interpelan el sentido de nuestras prácticas.

> "Conocer nuestro cuerpo, comunicarse con él, poder compartir este lenguaje con otros, acompañar el proceso de creación buscando la expresividad en el movimiento y hacerlo con música, enriquecerán nuestras clases, promoviendo el acercamiento de nuestros alumnos a distintas expresiones artísticas." (Mairet y Malvicini De Benini, 2012, p.

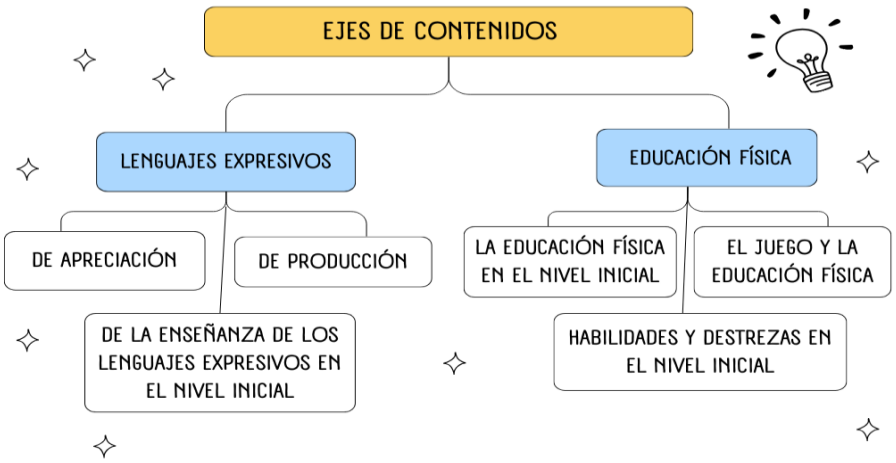
Es necesario brindar a los futuros docentes herramientas, recursos y experiencias que les permitan deconstruir el pensamiento lineal, promoviendo un pensamiento crítico, sensible y creativo. También ampliar su bagaje cultural y establecer criterios estéticos como espectadores y partícipes de diferentes manifestaciones artísticas y lúdicas. A la vez ofrecer experiencias que permitan reflexionar en posibles articulaciones con otras áreas y campos de formación, para planificar recorridos, escenarios e itinerarios didácticos significativos. Es fundamental en este proceso, analizar nuestras propias experiencias y

concepciones sobre el cuerpo, en relación con la práctica de los lenguajes expresivos y la educación física.

Sanjurjo (2018) advierte que "resulta difícil pensar la dimensión técnica de la enseñanza desde enfoques alternativos al tecnocrático" (p.78). Por ello, es imprescindible practicar una vigilancia epistemológica constante para evitar las deformaciones producidas por la transposición didáctica y garantizar la calidad de la enseñanza.

Ejes de contenidos para el desarrollo de Lenguajes Expresivos y Educación Física

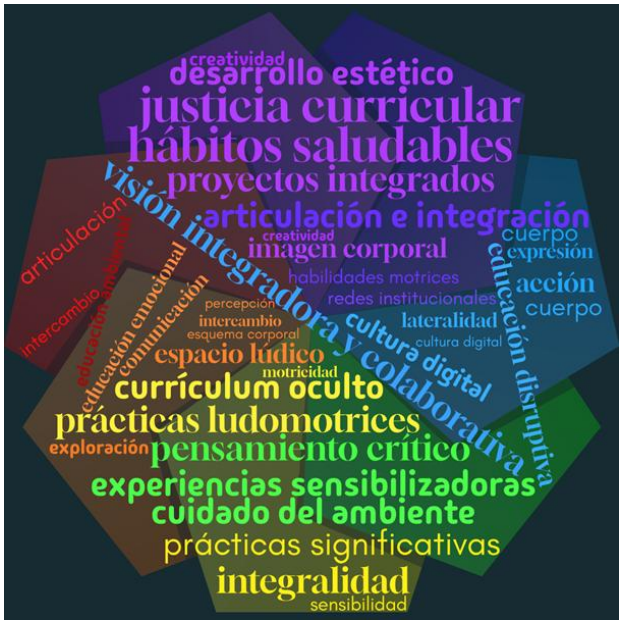
Observemos en un primer momento, el siguiente gráfico en el que se presentan los Ejes de Contenidos según el nuevo DCJ para las UC Lenguajes Expresivos y Educación Física.



¿Por qué decidimos presentarlas juntas? Porque ambas UC, pertenecen al Campo de la Formación Específica, se desarrollan en formato taller y fundamentalmente comparten la centralidad de la educación corporal desde un enfoque integral y de derechos. Desde esta premisa, en diálogo con los nuevos lineamientos del DCJ nos planteamos un ejercicio reflexivo. Partiendo de la lectura de la normativa y el análisis de la *Presentación de los Lineamientos Políticos-Pedagógicos de los DCJ*

seleccionamos conceptos disparadores que resuenen e interpelen el ejercicio de nuestras prácticas docentes. Les compartimos el resultado que volcamos en una nube colaborativa de conceptos que nos ayudó a disparar la reflexión y estructurar la escritura.

Nube conceptual creada con http://nubedepalabras.es/



Los lineamientos político-pedagógicos para la formación docente en la provincia de Misiones y el enfoque sobre la enseñanza de los lenguajes expresivos y la educación física, convergen en una visión integral y transformadora de la educación en el Nivel Inicial que nos lleva a repensar nuestra práctica y modos de enseñar y aprender, interpelan nuestro "hábitus" docente y nos invita a desplazarnos de nuestra zona de confort. Es necesario que interroguemos nuestras propias disposiciones (emocionales, simbólicas y materiales) para deconstruir prácticas, desnaturalizar hábitos y prepararnos para asumir un cambio paradigmático. Esto supone, en términos de la neurociencia, superar nuestro propio "umbral ok".

A continuación, los invitamos a introducirnos en el concepto mediante el siguiente video de Sigman *'Umbral Ok'.*

La nueva propuesta coloca al docente como un agente clave en la construcción de saberes y experiencias siendo un observador atento en la detección de vacancias y reiteraciones frente a la necesaria revisión de propuestas curriculares que faciliten los trayectos formativos. También aboga por la redefinición de los procesos de enseñanza y aprendizaje al priorizar aspectos como la corporalidad, la música y lo plástico-visual. Estas dimensiones, promueven una experiencia educativa que conecta la creatividad y la criticidad con las necesidades contemporáneas.

Comparte un compromiso con la inclusión y la diversidad que resalta la importancia de garantizar el acceso universal al conocimiento en general y el derecho a la educación artística, mientras que la lógica propia del desarrollo de los lenguajes expresivos enfatiza la sensibilidad hacia las diferencias individuales y culturales. Desde la educación física, se resalta en este sentido la consideración de las singularidades culturales, los diferentes desempeños motrices y los tiempos de resolución psicomotriz.

Un aspecto central es el vínculo entre la reflexión crítica y la práctica docente. Los lineamientos curriculares destacan la necesidad de identificar y abordar influencias implícitas en la enseñanza, como el "currículum oculto". Por su parte, el trabajo con lenguajes expresivos, al estimular la observación, la percepción y la improvisación, invita a docentes y estudiantes a cuestionar y deconstruir patrones de pensamiento lineales. Esto no solo enriquece la capacidad de adaptación a contextos heterogéneos, sino que también promueve prácticas pedagógicas más conscientes y transformadoras.

El DCJ enfatiza la evaluación como un proceso integral. Para la enseñanza de los lenguajes expresivos propone una evaluación que valore tanto los procesos como los resultados, reconociendo la producción como una unidad de acción y pensamiento. Esto se conecta con las políticas curriculares, que plantean la

evaluación no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta para el desarrollo de estrategias pedagógicas contextualizadas y significativas. Estas definiciones, abrevan en las concepciones de educación por el arte y para el arte, propias de las didácticas especiales que vertebran la práctica pedagógica de los lenguajes expresivos.

El hallazgo de estas convergencias nos proporciona una ventana de oportunidades para pensar en nuevos recorridos para fortalecer la formación docente. A través de enfoques interdisciplinarios y prácticas innovadoras, pretendemos no solo enriquecer el perfil de nuestros egresados, sino que también fomentar una educación más humana, inclusiva y creativa, donde el arte y la pedagogía se articulan para transformar.

Los invitamos a escuchar la propuesta de Melina Furman que, a partir de la neurociencia nos anima a revisar nuestras lógicas a la hora de planificar.

Implicaciones del nuevo DCJ en la Formación Docente

1. *Apuesta por una Formación Integral y Humanística*

El abordaje de los lenguajes expresivos desarrolla competencias técnicas y también sensibilidades humanas esenciales como la empatía, la creatividad y el pensamiento crítico. Estos lineamientos articulan con la enseñanza enmarcada en paradigmas de la "educación por el arte" (Read, 1986), priorizando un desarrollo armónico e integral de la personalidad, considerando los aspectos cognoscitivo, afectivo y psicomotor, pero poniendo énfasis en lo socioafectivo.

Read (1986) plantea que "el arte debe ser la base de la educación" (p.27). La relación dialéctica entre arte-educación es intrínseca a los procesos de individualización y socialización de los ciudadanos.



"Read define bajo ese norte la finalidad de la educación, que no puede ser otra que fomentar el crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo. Es decir, la educación debe ser no sólo proceso de individualización, sino también de integración, o sea de reconciliación de la singularidad individual con la unidad social." (Enrique Ruiz, 2000, p. 81)

Por su parte, Terigi (2002), reconoce una historia de relegación y desigualdad que afectan de manera particular a las disciplinas artísticas. Advierte que "...aunque es difícil que las artes no estén presentes en el currículum, no están en igualdad de condiciones con las disciplinas consideradas «principales»" (pág. 13). Señala además que esta distinción, en desmedro de la enseñanza por, para y a través de las artes, no es inocente y responde a sesgos deterministas toda vez que, en términos comparativos, las artes han formado parte del universo de saberes y experiencias sustantivas en todas las propuestas de educación elitista.

Apartándose de concepciones sociales excluyentes, el nuevo DCJ enfatiza el Derecho a la Educación y la Cultura asumiendo como desafíos actuales para el sistema educativo. Nos propone, colaborar colectivamente en la definición de nuevas condiciones objetivas para democratizar los saberes, la práctica y el rediseño curricular. De esta manera se busca ponderar el lugar de los lenguajes expresivos y la educación física para la formación docente en general y valorizar su posición en la enseñanza del Nivel Inicial particularmente.

2. *Desafíos de Inclusión y Diversidad*

La formación docente deberá equipar a los futuros educadores con herramientas para atender a poblaciones diversas. Esto será posible desde una perspectiva de

equidad educativa y mediante lenguajes expresivos que permitan generar conexiones más profundas entre docentes y estudiantes, fomentando el respeto hacia las diferencias individuales y culturales. Desde la antropología, las nociones de "multiculturalidad" e "interculturalidad" nos ayudan a romper el pensamiento único, la mirada binaria y pensar la realidad en términos dinámicos donde la inclusión y la diversidad forman parte de la cotidianeidad contemporánea.

En su análisis sobre la noción de multiculturalismo, Akoschky (2002) sostiene:

> "Las actuales realidades demográficas diversifican la realidad cultural. El asentamiento de colectividades de diferente nacionalidad, con sus propias manifestaciones, modifica el mapa musical de cualquier región en la que ello ocurra. La diversidad es hoy un hecho frecuente y la Educación no puede permanecer ajena a los cambios sociales y culturales que se generan." (p. 121)

Por su parte, Aguilar (1996) contribuye al diálogo sobre la enseñanza de la música en el cruce entre culturas, problematizando la universalidad de los lenguajes artísticos y las estrategias pedagógicas para abordarlos en contextos educativos cada vez más diversos:

> "La creciente tendencia multicultural de las sociedades actuales, la tensión entre globalización y preservación de las propias raíces, el perfil educativo que necesitan las sociedades multiétnicas, fueron algunos de los temas que se elaboraron y discutieron en el último Congreso de la Sociedad Internacional de Educación Musical que llevó como título elegido: La música, ¿lenguaje universal? Estas actividades dejaron en claro que la música no es un lenguaje universal. Sí es universal la necesidad de expresión musical del ser humano, pero cada cultura tiene un lenguaje musical propio y una particular manera de utilizar este lenguaje en el conjunto de sus pautas, costumbres, valores." (Aguilar, 1996, p.51)

3. *Desarrollo de Autonomía Profesional*

La enseñanza de lenguajes expresivos promueve una concepción del docente como un agente transformador. **En** este marco, el DCJ promueve la "flexibilidad curricular" donde es fundamental comprender la noción de "abierto" como un enfoque que permite reconocer y valorar los conocimientos previos de los estudiantes. Aquí nos anima a reconocer y poner en valor las trayectorias y biografías formativas en el campo de los lenguajes expresivos y educación física para potenciar su desarrollo autónomo y enriquecer la mirada.

También nos insta a impulsar el desarrollo de "otras actividades menos escolarizadas" y más propias de la Educación Superior que fortalezcan el desarrollo reflexivo de profesionales autónomos. Podríamos pensar aquí en conocer, proponer y participar de talleres, jornadas, congresos, ciclos afines al campo de los lenguajes estéticos y la educación física que impulsen el ritmo de avance en la formación curricular y las didácticas específicas (Res. CFE N°476/24).

4. *Reflexión sobre el Currículum Oculto*

La incorporación de lenguajes expresivos resalta aspectos implícitos de la práctica educativa. Por ejemplo, las decisiones en torno al uso de ciertos materiales, la selección de repertorios musicales o las dinámicas corporales pueden reforzar o cuestionar patrones culturales existentes. Esto invita a los docentes a ser conscientes de las influencias formativas no explícitas, trabajando activamente para que estas contribuyan a una educación inclusiva. Nos anima en este campo a explicitar y fundamentar epistemológica e ideológicamente las decisiones adoptadas.

Practicar un "extrañamiento" sobre la propia práctica para explicitar nociones sobre la corporalidad (propia y de los otros), el movimiento y las otras disciplinas nos ayudarán a identificar prejuicios y estereotipos al momento de planificar,

proponer materiales y realizar actividades superando la formación y reproducción de sesgos etno y eurocéntricos.

En palabras de Harf, Kalmar y Wiskitski (2002)

> "El «currículum oculto» hace referencia a lo que se enseña, entre otros aspectos, a partir de actitudes estereotipadas. En determinadas actividades se necesita la soledad para trabajar en una tarea intelectual; en otras, el tipo de aprendizaje que se aborda requiere del intercambio grupal. Se varían entonces posturas corporales y disposiciones ante la necesidad de diferentes tipos de aprendizajes." (p.159)

5. *Interdisciplinariedad e Innovación*

La conexión entre áreas de conocimiento expresivos y otros campos curriculares fomenta estrategias pedagógicas interdisciplinarias. Esto amplía la perspectiva docente y permite que los futuros educadores diseñen experiencias de aprendizaje integrales y significativas para las infancias.

Por un lado, el nuevo DCJ busca constituir a los talleres como espacios reales de articulación y trabajo multidisciplinario que contribuyan al abordaje futuro de las prácticas pedagógicas. Por el otro, propone la integración de los lenguajes artísticos en un área planteando desafíos a corto, mediano y largo plazo que debemos ponderar. En este sentido, si bien los lenguajes expresivos muestran a diario experiencias de integración de lenguajes, por las numerosas formas del espectáculo en que convergen diversas disciplinas, resulta imprescindible reconocer que el pasaje de las disciplinas a las áreas no es automático.

En términos de Terigi (2002) es posible que "sea necesario definir algunas situaciones intermedias" (p. 39) mientras comienzan a desarrollarse proyectos que vehiculicen las primeras formas de articulación entre contenidos de disciplinas diferentes. Se requiere que las disciplinas ya instaladas en el

currículum, se sumen al debate acerca de cómo organizar una propuesta de enseñanza artística que procure una integración de la experiencia estética.

> "… es un «barajar y dar de nuevo» que tiene la ventaja de que es posible someter a debate aún los supuestos más instalados en el área, que suelen ser los que producen los mayores obstáculos para los cambios" (Terigi, 2020, p. 40).

6. *Evaluación Transformadora*

Se enfatiza la evaluación como un proceso que valora tanto el desarrollo como los resultados, promoviendo un enfoque que respete la diversidad de capacidades y expresiones individuales de los estudiantes. Esto requiere que los docentes desarrollen habilidades para llevar a cabo evaluaciones inclusivas y formativas, que consideren tanto los procesos como los productos.

La integración de los lineamientos político-pedagógicos con los lenguajes expresivos impulsa un modelo de formación docente no solo de profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos con una educación transformadora. Se trata de un desafío ambicioso, pero necesario, que invita a repensar las tradiciones y los enfoques de la formación docente en favor de un paradigma más humano, inclusivo y creativo.

Presentamos algunas estrategias que podrían implementarse en el aula para promover la integración de las áreas:

Estrategias para el Aula	Descripción
Articulación interdisciplinaria	• Diseñar proyectos que combinen lenguajes expresivos con otras áreas como ciencias y literatura. • Fomentar la colaboración docente para crear experiencias integradas.
Fomento de sensibilidad y creatividad	• Introducir experiencias sensoriales (texturas, sonidos, movimientos). • Proponer ejercicios de improvisación creativa y autoexploración.
Desarrollo del pensamiento crítico	• Analizar obras artísticas, movimientos y canciones para estimular la apreciación crítica. • Facilitar debates reflexivos sobre emociones y significados.
Evaluación formativa	• Documentar procesos creativos con registros visuales o auditivos. • Promover autoevaluaciones para reflexionar sobre aprendizajes.
Diseño de espacios inclusivos	• Crear aulas accesibles y configurables para el trabajo grupal y dinámicas amplias. • Incorporar juegos que conecten lenguajes expresivos.
Incorporación de cultura y tecnología	• Utilizar recursos culturales de Misiones como canciones y danzas tradicionales. • Implementar tecnologías digitales para explorar arte y música.
Proyectos de exploración	• Organizar espectáculos grupales que integren expresividad corporal, musical y plástica. • Diseñar talleres participativos con familias y comunidad.

¿Por qué la centralidad del cuerpo en el nivel inicial?

La Educación Corporal como Enfoque Integral

Compan Fernández y Pagès Rosas (2020) presentan una propuesta educativa basada en la integración del movimiento como herramienta central para el desarrollo integral de los niños. Las autoras, reconocen la creciente presencia de

dificultades de aprendizaje, emocionales y sociales en las aulas, y argumentan que el cuerpo y la corporalidad son elementos esenciales para abordar estos retos y fomentar una educación más humanística y holística.

Desde la perspectiva del neurodesarrollo, el movimiento emerge como una pieza clave que conecta procesos fisiológicos, emocionales y cognitivos. Las primeras etapas de la vida, desde el embarazo hasta la niñez, son fundamentales para establecer las bases de maduración corporal y sensorial necesarias para el aprendizaje escolar. Se subraya la importancia de permitir a los niños alcanzar sus metas fisiológicas antes de imponerles exigencias curriculares para las cuales aún no están preparados. Esto garantiza una integración más efectiva de los patrones motores y sensoriales, así como un aprendizaje más placentero y significativo.

La corporalidad además de un medio de expresión es un vehículo para la conexión emocional y social. A través del lenguaje del cuerpo, los niños comunican sus necesidades, emociones y habilidades. Este enfoque permite a los educadores interpretar los gestos y movimientos como indicadores de la emocionalidad y la corporalidad de los niños. El trabajo corporal se convierte en una herramienta estratégica para superar desafíos de aprendizaje y mejorar el bienestar infantil.

Se plantea un cambio de paradigma hacia una educación que integre el cuerpo, las emociones y la mente en un aprendizaje significativo. Esto mejora tanto la relación de los niños con sus procesos de aprendizaje, como también promueve una formación que considera al individuo desde un enfoque holístico. Su propuesta responde a los desafíos educativos actuales y abre el camino hacia una pedagogía más inclusiva, consciente y transformadora.



En esta misma lógica y retomando la fundamentación inicial, nos interrogamos sobre los sentidos de la corporalidad y la configuración de prácticas en relación con el lugar del cuerpo en el aula, la propia corporalidad docente como docentes formadores y la corporalidad de los otros.

La disponibilidad corporal del docente es uno de los pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el Nivel Inicial, precisamente como parte de sus actitudes palabra y afecto (Soto y Violante, 2011). No obstante, la presencia de los cuerpos en la formación docente de Nivel Inicial no es suficientemente tenida en cuenta como una formación práctica, sino que se apela a ella a través de la teoría.

Desde aquí que el nuevo DCJ nos invita a formular la centralidad de la educación corporal como enfoque indispensable para vertebrar la formación docente en el Nivel Inicial, volviendo la mirada sobre las disposiciones y actitudes de la propia corporalidad para resignificar las acciones pedagógicas y revisar las formas de ser y de estar de cuerpo presentes, junto a las infancias

La siguiente cita define la *instalación,* en tanto puente para trabajar en forma integrada los ejes de contenidos entre los lenguajes expresivos y educación física en los próximos módulos:

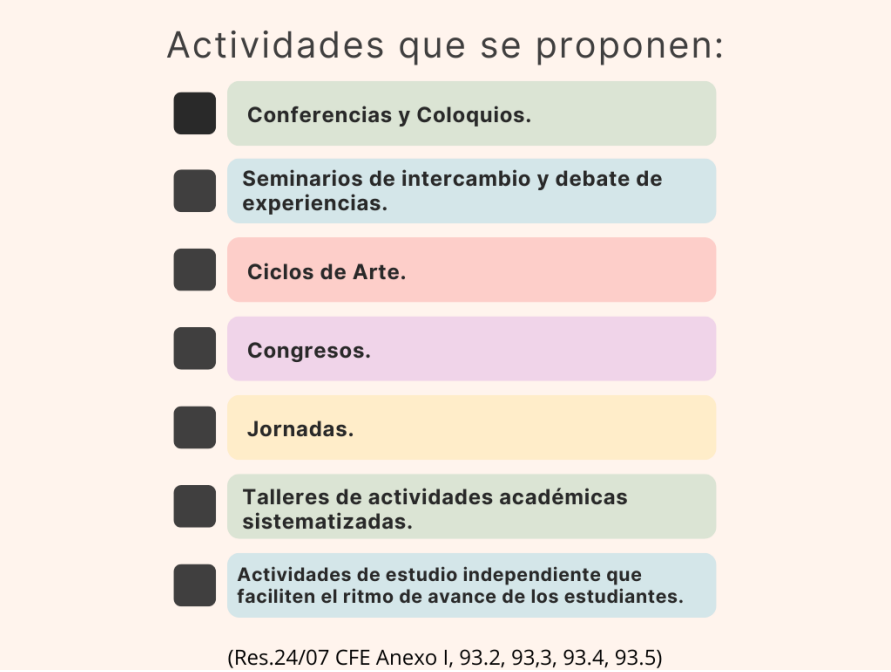


"La instalación aparece como contexto de simbolización y juego en la escuela infantil, en tanto se pone énfasis al valor de la experiencia artística, entendiéndola como fuente de encuentro, participación, inclusión, juego y celebración. Se considera al espacio como un educador más, en tanto favorece que los niños puedan explorar, participar, compartir otros, hacer y deshacer, descubrir y adquirir nuevas habilidades." (Lapolla, Mucci y Arce, 2019)

Los invitamos a mirar el siguiente video donde se ejemplifica el concepto de instalación trabajado en el Nivel Inicial: Instalación Artística de papel en la clase de 1 año.

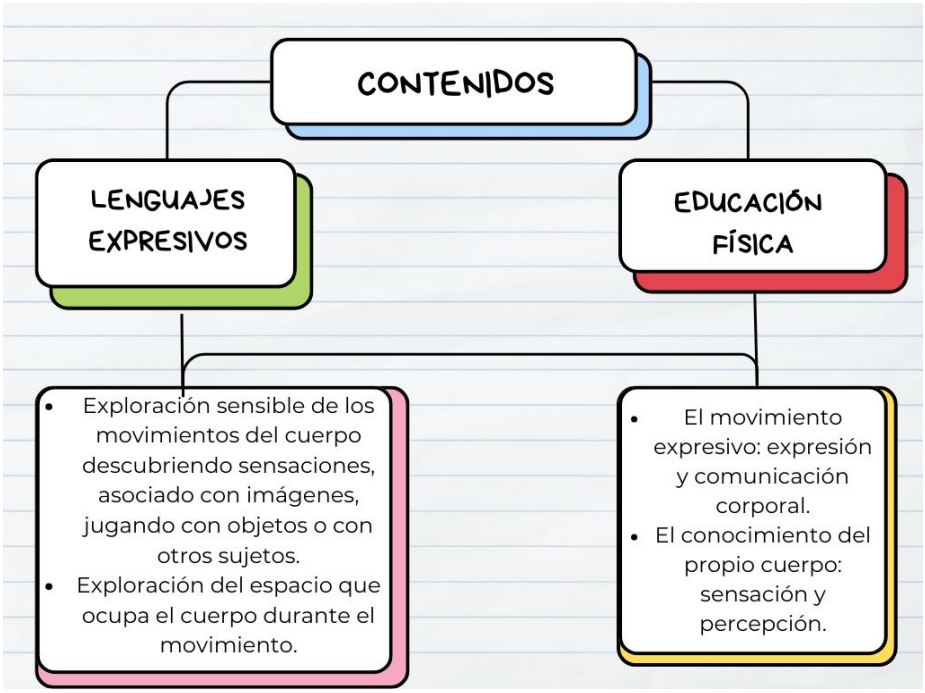
Percepción, Apreciación y articulación de contenidos en el Nivel Inicial

Planificar mediante la articulación de distintas unidades curriculares y de problemáticas cercanas al entorno de los estudiantes, permite desarrollar herramientas que favorecen a un aprendizaje más significativo y a un mejor desarrollo de habilidades y capacidades. Estos proyectos integrados se basan en la exploración, investigación y resolución de problemas, promoviendo el trabajo colaborativo y la creatividad. Estas propuestas fomentan la incorporación de otras actividades que favorezcan el proceso formativo de los estudiantes, haciéndolo más dinámico, acorde a los emergentes que surgen de las nuevas realidades. Algunas de las actividades que se proponen son:



El nuevo DJC propone también "la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso compartido" (DCJ).

A continuación, presentamos algunos ejemplos de contenidos propuestos por el nuevo DCJ, que se podrían trabajar de manera articulada para elaborar proyectos integrados que, potencien el abordaje de la relación cuerpo-espacio-comunicación, y pongan en juego la creatividad e imaginación de los estudiantes para afrontar estos nuevos desafíos. Sugerimos reflexionar a partir de las preguntas disparadoras sobre las posibilidades de articulación de contenidos:



Algunos interrogantes para reflexionar:

¿Cómo se complementan los abordajes sobre la corporalidad que propone cada UC?

¿Qué proyecto integrado se podría elaborar a partir de estos contenidos?

¿Qué otros contenidos de estas dos UC se podrían articular?

¿Con qué otras Unidades Curriculares se podrían pensar proyectos integrados?

¿Cuáles podrían ser algunas problemáticas movilizadoras que justifiquen elaborar proyectos en común?

¿Cómo se pueden adaptar estos enfoques expresivos para garantizar su relevancia en contextos multiculturales y tecnológicos?

Anteriormente nos referimos al concepto de instalación artística. Este es una forma de arte contemporáneo que consiste en intervenir un espacio físico específico, utilizando diversos objetos, materiales y medios (visuales, sonoros, etc.) para crear una experiencia inmersiva y sensorial para el espectador. A diferencia de otras formas de arte que se enfocan en la creación de objetos individuales, la instalación artística se centra en la relación entre el espacio, los elementos que lo componen y la experiencia del espectador.

Esta herramienta pedagógica, permite a los estudiantes conocer, explorar, vivenciar, construir un nuevo saber, cuestionarse, sacar hipótesis, disfrutar, jugar a partir de una experiencia estética, en donde el cuerpo y el arte se conjugan para transformar saberes a partir de sus propios intereses y tiempos. Como ejemplo, Baglietto, artista plástica argentina, desarrolló lo que denominó *"Arte núbico".* En estas instalaciones incorpora conceptos como la ingravidez, la atemporalidad y la vivencia personal de los participantes.

Fundamentos para resignificar las nociones de apreciación y percepción en la Formación Docente Inicial

Abordar las nociones de apreciación y percepción en la formación inicial, responde a la necesidad de que los futuros docentes adquieran herramientas, que valoricen el potencial didáctico de las propuestas centradas en el desarrollo de los sentidos, la sensibilidad estética y el pensamiento crítico en el Nivel Inicial y puedan traducirlas en experiencias pedagógicas sustantivas.

Al referirnos a las sensaciones, es conveniente analizar su lugar en el desarrollo en los primeros años de la persona. Así, la inteligencia sensoriomotora es el medio de aprendizaje de esta etapa. Las sensaciones implican el proceso de recepción de la información y de los estímulos que ofrece el mundo, que son captados a través de los sentidos (Gil Madrona, 2003). Las formas de generarlas son muy diversas, lo que nos brinda la posibilidad de utilizar diferentes acciones básicas para poder estimularlas, como se puede ver en el siguiente gráfico.

Tipos de sensaciones y sus características.
Adaptado de Gil Madrona (2003)

Sensaciones	Órganos	Sentidos	Acciones específicas
Ópticas	Ojos	Vista	Mirar y observar formas, colores, figuras, posiciones, distancias, tamaños, etc.
Acústicas	Oídos	Oído	Escuchar y diferenciar voces, ritmos, intensidades, distancias con el emisor, objetos o animales representados a partir del sonido, etc.
Olfativas	Nariz	Olfato	Oler y poder diferenciar alimentos u objetos habituales.
Gustativas	Lengua	Gusto	Degustar y diferenciar tipos de sabores.
Táctiles	Piel	Tacto	Agarrar, palpar, tocar y diferenciar características de los objetos, como su peso, forma, rigidez, textura, temperatura. etc.
Propioceptivas o kinestésicas	Sistema locomotor	Órganos propioceptores	Reconocer posiciones del cuerpo y sus partes, sus movimientos y su representación.

Cuando hablamos de experiencias pedagógicas en este marco, nos referimos a *"experiencias de sensibilización"* apreciación-percepción, exploración-producción, contextualización, en tanto situaciones que de algún modo involucran la percepción y los sentidos ofreciendo formas alternativas de conocimiento (Origlio, 2014). Al indagar sobre sus propias capacidades de observación y exploración sensorial los futuros docentes podrán intervenir como facilitadores-mediadores de las acciones. De esta manera diseñarán experiencias de sensibilización que fomentarán el desarrollo expresivo y creativo de las infancias al incorporar herramientas para:

- ✓ reconocer la importancia de la percepción, la observación y la apreciación artística en el desarrollo infantil,
- ✓ explorar estrategias pedagógicas que integren *"la escucha"*, la memoria y la evocación sensorial en la enseñanza,
- ✓ promover la exploración corporal como vehículo de aprendizaje y expresión en el aula,
- ✓ fomentar el desarrollo estético y la capacidad crítica.



¿Qué nociones sobre percepción - observación - apreciación permean nuestras propuestas docentes? ¿Qué conceptualización sobre estas nociones utilizamos en el aprendizaje? ¿Las estrategias que utilizamos actualmente en el aula, estimulan la sensibilidad y la sensorialidad desde una perspectiva crítica y reflexiva?

Estos interrogantes son fundamentales porque guían una planificación docente que no solo responde a objetivos curriculares, sino que también reconoce el papel de la percepción, la observación y la apreciación como dimensiones esenciales en el aprendizaje y en la construcción de conocimiento.

La Percepción: desafíos para enriquecer las posibilidades perceptivas en la Formación Inicial.

La percepción implica el proceso de interpretación de las sensaciones recibidas y acumuladas en la memoria. Desde el enfoque psicomotricista (Mendiara Rivas y Gil Madrona, 2016), la percepción es un acontecimiento cognitivo, que ocurre a partir de las sensaciones procedentes del propio cuerpo y del mundo exterior.

Desde la Educación Inicial y en particular desde la educación artística y psicomotriz se enfatiza la importancia de brindar experiencias que enriquezcan las posibilidades perceptivas de los alumnos y ampliar así sus marcos interpretativos y de comprensión del mundo. Por ejemplo, la enseñanza del teatro como lenguaje expresivo, implica según Chapato (2002).

> "El trabajo sobre las percepciones y sensaciones permite aumentar el conocimiento de sí mismo y de los otros, de las dimensiones espaciales y temporales contenidas en las actividades dramáticas. El valor de las experiencias perceptuales se encuentra en las profundas relaciones que guarda con los procesos cognitivos y las mutuas influencias entre percepción y formación de conceptos." (p. 99)

A su vez, desde el lenguaje plástico visual Spravkin (2002) advierte que:

> "Las distintas experiencias que el docente ofrece constituyen para los alumnos categorías desde donde lo plástico puede ser concebido como «realidad posible». La ampliación de categorías de acción, de percepción y de pensamiento son condición indispensable para la conquista de una libertad expresiva cada vez más extensa. Si un grupo de alumnos desconoce, por ejemplo, la existencia del arte abstracto, de «lo abstracto» como categoría artística, no la considerarán como posibilidad de la representación visual; pero además estos niños jamás podrán elegir como alternativa para sus propias representaciones, por mucha libertad que se les ofrezca." (p. 66)

Siguiendo con esta intencionalidad de establecer una significativa articulación de los contenidos entre las áreas de Lenguaje Expresivos y la Educación Física, podemos tomar como un punto de partida más, a la perspectiva que nos aporta la psicomotricidad sobre el desarrollo humano, la que se puede apreciar en la *"Pirámide del desarrollo"* de Lázaro y Berruezo (2009). Este modelo es orientador de los diferentes estímulos y maduraciones que se esperan lograr de forma secuencial y cronológica, en el proceso educativo de los alumnos.



Resulta imperativo revisar los acontecimientos en las aulas a la luz de los supuestos subyacentes en la formación de los futuros docentes de Educación Inicial, así como las propias prácticas docentes en relación con la ponderación, énfasis o inaplicabilidad de algunos contenidos en la enseñanza. Es necesario, por lo tanto, considerar algunos aspectos que nos permitan revisar críticamente las maneras tradicionales de planificar:

- *Ponderación de la calidad vs. cantidad de las propuestas docentes*

Las nociones de percepción, observación y apreciación estructuran la manera en que los niños interactúan con el mundo. La primera es el proceso inicial de recepción sensorial de estímulos. La segunda implica la exploración activa del entorno. Finalmente, la última es el resultado de una reflexión crítica sobre la experiencia. En la educación artística, estas dimensiones no solo facilitan el reconocimiento de formas, colores, sonidos y texturas, sino que también fomentan la construcción de significado. Al integrar estos conceptos en la planificación, se logra una enseñanza que permite a los niños desarrollar su capacidad de interpretar y resignificar sus experiencias. Las propuestas docentes deben ser sustantivas y considerar estrategias vivenciales que potencien la

percepción multisensorial, promoviendo el uso del cuerpo, el espacio y los materiales como recursos integrados en el aprendizaje.

- *Conceptualización de las nociones en el aprendizaje infantil*

En la primera infancia, el aprendizaje es eminentemente sensorial y corporal. Las investigaciones en neuroeducación destacan que los estímulos sensoriales fortalecen la formación de redes neuronales y la adquisición de conocimientos. Stokoe y Harf (1986), cuando fundamentan las técnicas y procedimientos para el desarrollo del lenguaje corporal en el jardín de infantes, señalan que "El despertar y la agilización de los sentidos permite tener una percepción más cabal de nuestro cuerpo, sus posibilidades y limitaciones" (p.22). Proponen el desarrollo de técnicas que permiten establecer relaciones entre el cuerpo, el espacio y el movimiento resaltando la importancia de la sensopercepción, la motricidad y el tono en los procesos de aprendizaje con niños.

Para las autoras la percepción se construye desde las experiencias concretas: se aprende observando, manipulando y explorando. Implica un continuum de aprendizajes que acompaña los procesos de crecimiento desarrollo y maduración a lo largo de nuestras vidas.

Por ello, la formación docente debería disponer un campo de oportunidades para ampliar el horizonte sensoperceptivo con un doble objetivo: enriquecer las posibilidades de percepción de los futuros docentes y aportar estrategias experiencias pedagógicas que no opaquen/ obturen las posibilidades de experimentación sensible en la práctica docente.

- *Evaluación de las estrategias pedagógicas desde una perspectiva crítica y reflexiva*

Las estrategias docentes deben estimular la sensibilidad y la sensorialidad, como medios para la exploración artística y herramientas para el pensamiento crítico. Una planificación efectiva se pregunta: ¿Las actividades promueven la exploración libre de materiales y sonidos? ¿Se fomenta la reflexión sobre las emociones que genera la experiencia artística? ¿Los niños tienen oportunidades

para analizar obras y expresar sus propias apreciaciones sin respuestas predefinidas?

Desde una perspectiva crítica, las estrategias deben abrir el diálogo, la pregunta y la interacción con diversas expresiones culturales. De este modo, el aula se convierte en un espacio donde la sensibilidad no solo se desarrolla, sino que se enriquece con la diversidad y la subjetividad.

- ***Consideración de un enfoque disruptivo de la enseñanza***

La percepción en el aprendizaje es un proceso activo de construcción de significados, de interpretación y significación del mundo desde las experiencias individuales y colectivas. Así, es necesario que docentes y estudiantes rediseñen los espacios de aprendizaje donde la percepción se potencie mediante la inclusión de experiencias significativas que aborden el movimiento, los sentidos y la interacción social, evitando metodologías estrictamente racionalistas que minimicen el rol del cuerpo en el aprendizaje.

La percepción está determinada por los marcos culturales de cada estudiante. En una educación "multicultural y crítica" se reconoce que cada persona percibe de manera distinta según su contexto social y cultural. Es fundamental ejercer un "extrañamiento de sus propias trayectorias censo perspectivas" para incorporar en sus prácticas la diversidad de referentes culturales en el abordaje de los procesos perceptivos, con estímulos que representan distintos territorios y expresiones artísticas. En este marco proponemos desafiar la hegemonía sensorial evitando modelos eurocéntricos de percepción que priorizan ciertas formas de ver y sentir el mundo sobre otras.

En palabras de Akoschky (1995)



> "Sabemos que la percepción no se comporta siempre del mismo modo. Y serán determinantes la situación y el contexto en el que se percibe. Hay diferentes maneras de percibir el mismo fenómeno: dependerá de cada sujeto, de su historia, de su entorno social y cultural; del objeto a percibir serán importantes sus características y rasgos particulares." (p. 132)

La Apreciación: Acto de posicionamiento en la Educación Inicial

La apreciación en la Educación Inicial es una manera de vincularse con el arte, la música, el cuerpo y el entorno desde un lugar crítico y sensible. Es una construcción de significado que transforma realidades. En la infancia no se limita a una transmisión de conocimientos sobre el arte, sino a una vivencia participativa que permita la experimentación, el análisis y la expresión personal.

La planificación debe centrarse en generar oportunidades para vincular la observación con la sensibilidad y el pensamiento crítico y situado.

Apreciación crítica: analizar obras artísticas, sonoras y visuales desde una perspectiva que cuestione estándares y discursos establecidos, promoviendo la reflexión en los niños y brindando experiencias de inclusión e identificación con cada experiencia estética.

Apreciación situada: conectar las experiencias estéticas con los contextos culturales y sociales de los niños, evitando modelos estandarizados de belleza o expresividad.

Así también desde un enfoque multicultural, la apreciación debe considerar la diversidad de lenguajes expresivos presentes en distintas comunidades. Esto implica:

- Incluir expresiones artísticas diversas desde música indígena hasta manifestaciones urbanas, evitando la sobrevaloración de un solo canon cultural.
- Transformar la apreciación en un espacio que permita valorar expresiones identitarias fuera de los modelos dominantes.

La Observación: Más Allá del Modelo Tradicional

La observación en la enseñanza de la Educación Inicial es una herramienta crítica de análisis y transformación. Abordar propuestas de formación disruptiva demanda *"observadores activos"*, capaces de cuestionar la propia mirada y el entorno para resignificar las experiencias y producir nuevas condiciones de enseñanza a partir de la reflexión. Es este sentido proponemos:

- **R**omper con la mirada única: fomentar la multiplicidad de interpretaciones.
- **V**isibilizar experiencias periféricas: incorporar narrativas e imágenes de grupos marginados en el espacio áulico permitiendo que la observación sea un espacio de inclusión.

La práctica de una observación reflexiva propone superar la observación de la realidad, para acceder a la interpretación de los significados detrás de las interacciones y los elementos culturales ligados a los acontecimientos observados. Es clave para ir más allá de lo meramente descriptivo y captar la riqueza de significados culturales y pedagógicos en cada situación. Para ello, es necesario entrenarse en el abordaje de propuestas de observación que consideren la diversidad en las miradas y en la manera de explorar el entorno que tienen los niños.

En la Formación Docente opera como *"dispositivo pedagógico"* y, por lo tanto, es necesario asumirla como una práctica social implicada por complejidades y

opacidades. Para López (2017) implica un proceso hermenéutico en el cual confluyen no sólo los datos explícitos, sino particularmente lo *"no-dicho"*, los elementos que surgen en forma imprevista.

A partir del abordaje de experiencias con Instalaciones artísticas, que propusimos al inicio, formulamos un sistema de referencias que integra la observación docente.



A partir de propuestas disruptivas, entendemos que la percepción, la observación y la apreciación dejan de ser procesos neutros o mecánicos y se convierten en herramientas de transformación educativa. Esto implica:

- Modificar espacios de aprendizaje para integrar la corporalidad y la diversidad sensorial en tanto experiencias significativas.
- Cuestionar los modelos dominantes/ tradicionales en la enseñanza de la apreciación estética, integrando perspectivas que permitan contemplar la diversidad de lenguajes expresivos.

- Promover la educación como espacio de resistencia donde los niños puedan construir sus propias formas de ver, sentir y transformar el mundo.

¿Cómo intervienen las experiencias de Percepción y Apreciación en la Imaginación y en el Arte Infantil?



"...la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con la que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación…" (Vigotsky, 2022, p. 19)

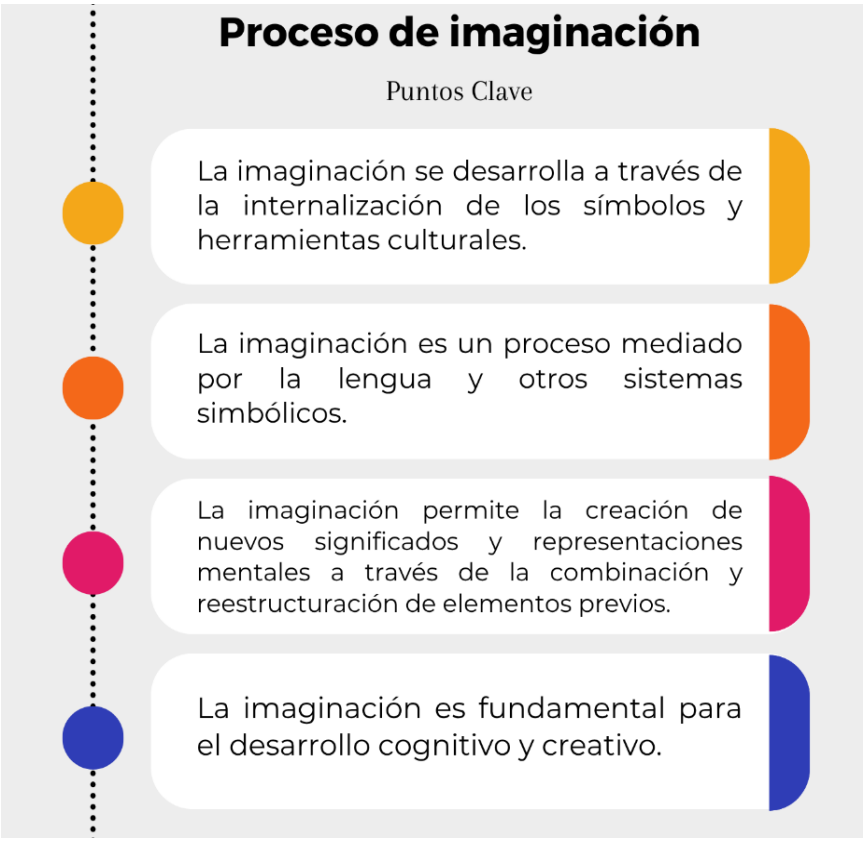
La imaginación y la capacidad creadora son el resultado de múltiples experiencias adquiridas, desde el campo artístico como otras áreas del conocimiento.

En palabras de Vigotsky (2022):

> "De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora. cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las circunstancias, la actividad de su imaginación." (p. 19)

Para el autor, el proceso de imaginación es una función psicológica superior que se desarrolla a través de la interacción social y cultural. Consideraba que es una herramienta cognitiva que permite a los individuos crear nuevos significados y representaciones mentales.

Algunos puntos clave sobre el proceso de imaginación según Vygotsky son:



El autor destaca la importancia de la interacción social y el lenguaje en el desarrollo de la imaginación, y cómo esta función psicológica superior se desarrolla a través de la participación en actividades culturales y sociales.

Las formas de vinculación entre la fantasía y la realidad se pueden entender a través de la siguiente relación:

1. *La fantasía se basa en la realidad:* los elementos que se utilizan en la fantasía provienen de la realidad y se combinan de manera creativa.
2. *La fantasía influye en la realidad:* la fantasía puede servir como una herramienta para explorar y entender el mundo real.
3. *La zona de desarrollo próximo:* en esta zona, los individuos pueden utilizar la fantasía y la imaginación para aprender y comprender conceptos más complejos.

El juego como eje para la producción de conocimiento

Para empezar a pensar la importancia del juego en el nivel inicial y el rol que como docentes ocupamos en esas experiencias, le compartimos las reflexiones de Sarlé: "Conocer a los niños a través del juego".

Los nuevos DCJ reconocen al juego como un eje estructurante del aprendizaje. Es una actividad espontánea, recreativa, una práctica cultural, estética y pedagógica que favorece el desarrollo integral de las infancias. En este sentido, las unidades curriculares de Lenguajes Expresivos y la Educación Física se configuran como territorios fundamentales para el desarrollo integral, vinculando el cuerpo, la sensibilidad, la creación y la apreciación en la construcción de conocimientos. Proponen que:

- Promueve la percepción, la observación y la apreciación como procesos activos y sensibles.

- Articula el cuerpo, el espacio, el sonido y la imagen en experiencias significativas.
- Favorece la inclusión, la diversidad y la creatividad, reconociendo las múltiples formas de expresión de cada niño.
- Integra la educación física y los lenguajes expresivos en propuestas que estimulan la sensibilidad estética, la improvisación y la construcción de vínculos.

Los contenidos de los Ejes Producción, para la UC Lenguajes Expresivos y El juego y la Educación Física y Habilidades y destrezas en el ambiente social de la UC Educación Física, apuntan a la práctica concreta que los estudiantes realizan al entrar en contacto con los elementos constitutivos de cada unidad curricular.

Pintar, dibujar, modelar, cantar, tocar, bailar, actuar, así como el aprendizaje de juegos motores, destrezas, habilidades motoras y de socialización, son modos de conocimiento propios del hacer. Así, el "hacer" se articula con la "reflexión" que da lugar a la "conceptualización". Para comprender la potencia pedagógica del juego, es importante recuperar teorías que influyeron en su concepción como práctica educativa. Para ello partimos de perspectivas socioculturales y filosóficas:



Lev Vigotsky: el juego como zona de desarrollo próximo

Desde su teoría sociocultural, Lev Vigotsky concibe el juego como una actividad que activa la zona de desarrollo próximo, permitiendo al niño realizar acciones que aún no domina por completo. En el juego, el niño siempre se comporta más allá de su edad promedio, más allá de su conducta diaria. En el juego, es como si fuera más avanzado. El juego simbólico permite al niño actuar más allá de sus capacidades actuales, accediendo a aprendizajes que anticipan su desarrolló. A través del juego simbólico, los niños ensayan roles sociales, regulan emociones y desarrollan el lenguaje, construyendo saberes en interacción con otros. El juego se convierte así en un motor de desarrollo cognitivo, afectivo y social (Vigotsky L. 2008).

Planificar articulando contenidos de distintas unidades curriculares, partiendo de problemáticas reales y cercanas al entorno de los estudiantes, permite desarrollar herramientas que favorecen un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades y capacidades. Estos proyectos integrados se basan en la exploración, investigación y resolución de problemas, promoviendo el trabajo colaborativo y la creatividad.

En consonancia con estas miradas Lassalle (2013) analiza cómo, a partir del desarrollo de pedagogías críticas distintos enfoques impactaron en el desarrollo de la pedagogía de la educación infantil en la Argentina. Proponen la centralidad del juego como contenido en la educación infantil y "...plantean una visión transformadora que busca dar más sentido para la educación infantil más justicia y más democracia para los niños" (Lassalle, 2013, p. 101).

> "Así, el camino de transformación de las prácticas educativas que implican estas ideas está orientado a profundizar, por un lado, la enseñanza de los juegos tradicionales y por otro, a enseñar a jugar y enseñar a ser jugador, es decir que en la escuela infantil:
>
> • se enseñen juegos, a jugarlos y a apropiarse de los modos sociales para manejarse en situaciones lúdicas y, al mismo tiempo,
>
> • se enseñe a ser jugador, dado que, para ser un sujeto social miembro de una cultura particular, hay que comprometerse a formar parte del juego e intentar ser "buenos jugadores". (Mayol Lassalle, 2013, p. 105)

Juego y Arte

Compartimos el siguiente vídeo de Pim Pau: "Umacapiruá" Juego de Ronda.

> "Estos dos lenguajes universales posibilitan la comunicación más allá de la palabra y tienen un efecto catártico, ya que se trata de actividades liberadoras" (Palopoli, 2014, p. 39).

Tanto en la actividad lúdica como en la artística, nos mostramos tal cual somos, con autenticidad, manifestando libremente nuestra personalidad, emociones, sentimientos y deseos, sin restricciones, de manera espontánea y natural. Ambos revelan nuestra verdadera naturaleza y la elevan a su mayor expresión.

El arte y el juego comparten nexos en común, por lo cual se convierten en herramientas fundamentales en la formación. Algunos de estos puntos en común son:

- **Creatividad:** ambos son expresiones de la creatividad humana. El juego permite transformar objetos cotidianos en juguetes y mundos imaginarios, mientras que el arte se manifiesta en la creación de obras originales.

- **Expresión:** son formas de expresión y comunicación, permitiendo a las personas transmitir ideas, emociones y sentimientos.
- **Exploración:** invitan a explorar el mundo, experimentar con diferentes materiales y técnicas, descubrir nuevas formas de ver y entender la realidad.
- **Libertad:** se desarrollan en un espacio de libertad, donde no existen reglas estrictas y se fomenta la espontaneidad y la experimentación.
- **Desarrollo integral:** contribuyen al desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de las personas. Potencian habilidades como la imaginación, la resolución de problemas y la expresión de emociones.
- **Comunicación:** son formas de comunicación, donde el creador se expresa y el espectador interactúa con la obra, estableciendo un diálogo.
- **Autorrealización:** son actividades liberadoras y catárticas. Permiten la expresión de emociones y sentimientos.



Relaciones entre juego y enseñanza en el Nivel Inicial

Para que el juego sea considerado más que un recurso metodológico, es necesario discutir los marcos teóricos disponibles para fundamentar nuestras propuestas pedagógicas desde una mirada crítica, sensible y transformadora donde es valorado como una forma de construir subjetividad, cultura y conocimiento. Violante (2011), caracteriza tres modos diferentes de entender las relaciones entre juego y enseñanza en el nivel inicial en nuestro país.



Estas perspectivas configuran al interior de la práctica institucional "polémicas, antinomias y tensiones entre el jugar y enseñar" (p. 10) que requieren ser explicitadas y discutidas al interior de los equipos pedagógicos. Propone integrarlas para enriquecer la concepción del juego en las propuestas de enseñanza:

Jugar para enseñar

- Reconoce el carácter educativo y pedagógico explícito del nivel inicial.

- Valora el interés genuino del niño por el juego sin descuidar el acceso al conocimiento escolar.

Jugar por jugar

- Destaca su valor como actividad fundamental para el desarrollo infantil.
- Estudios psicológicos lo respaldan como fuente de crecimiento social, afectivo y cognitivo.

Jugar en el contexto escolar

- Diferencia entre propuestas lúdicas (desde la docencia) y el juego (desde el niño).
- Promueve un vínculo respetuoso entre la intencionalidad docente y la libertad del niño como jugador.

El juego como contenido en la educación infantil nos orienta en el diseño de formatos didácticos. Violante (2011) analiza cómo este dispositivo puede ser contenido, medio y contexto de enseñanza. En consecuencia, es necesario "...pensar en diferentes formas de enseñar a jugar según el grado de autonomía, creatividad y libertad que proponen los distintos juegos" (p. 16).

TIPO DE JUEGO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	APORTES DIDÁCTICOS
Juego dramático	Basado en la representación de roles y escenarios reales o fantásticos.	Favorece la expresión, la imaginación, la sistematización de saberes sociales.
Juegos tradicionales	Transmitidos culturalmente, con reglas simples y formatos claros.	Enriquecen el repertorio lúdico, fortalecen vínculos intergeneracionales.
Juegos grupales	Involucran saberes de distintas áreas (matemática, física, lenguaje, etc.).	Permiten enseñar contenidos específicos en contextos lúdicos compartidos.
Juegos de construcción	Combinación de piezas para explorar, crear o reproducir modelos.	Promueven el pensamiento espacial, físico y simbólico; desarrollan la motricidad.
Juego-trabajo	Organización multitarea con propuestas simultáneas en rincones o sectores.	Fomenta la autonomía, la planificación, la elección y la reflexión sobre el hacer.

(Elaboración propia: en base a los aportes de Violante,2011)

Existen dos grandes formas de enseñar a jugar: proponiendo la entrada al campo lúdico y promoviendo la realización de un formato lúdico (Sarlé, Violante Vasta y Soto, 2005). Así, es posible construir diferentes modos de intervención docente siguiendo criterios pedagógicos.

Criterio Pedagógico	Estrategias de enseñanza del juego
Características del juego y su puesta en escena	• Promover la entrada al campo lúdico-ficcional. • Promover la realización de un formato.
Saberes comprometidos en distintos juegos	• Favorecer el descubrimiento de las propiedades de los objetos y el logro de efectos deseados. • Promover relaciones lógicas, numéricas, de semejanza, diferencia y orden. • Apoyar la reiteración y el recitado de formas poéticas y lúdicas del lenguaje y el movimiento. • Crear escenarios para la exploración y el descubrimiento. • Realizar acciones conjuntas con diversos materiales. • Transmitir formas sociales de interacción: palabra, actuación, armado de escenarios. • Apoyar la ejercitación de destrezas físicas y motrices.
Grado de direccionalidad externa y autonomía lúdica	• Proponer que el niño decida con qué materiales jugar, qué hacer y cómo. • Proponer que el niño decida qué hacer y cómo. • Proponer que el niño decida cómo hacer. • Proponer que el niño siga directrices precisas, instructivos o modelos para armar.

(Elaboración propia: en base a los aportes de Violante, 2011)

Cuando pensamos en enseñar a jugar es importante saber qué tipos de juegos formarán parte de la propuesta educativa de la escuela y pensar, desde la formación inicial, la inclusión actividades organizadas por:



Funciones didácticas del Juego Dramático

Para Sarlé (2015) los juegos dramáticos, socio protagonizado y simbólico son nombres con los que la literatura especializada define a un tipo de:



> "Esta función simbólica, que se pone en juego en el "cómo sí", nos permite utilizar símbolos y con ellos representar. Esta posibilidad de simbolizar nos ayuda a pensar sobre las cosas, las personas, sus cualidades, a recordar y a hablar de ellas sin necesidad de tenerlas frente a nosotros. El pensamiento simbólico abre la posibilidad de aprender, ya no sólo mediante los sentidos, sino a partir de imágenes mentales y sus representaciones, de ahí la importancia de su desarrollo." (pág. 39).

En este proceso del jugar como sí, habilita un gradiente de posicionamiento subjetivos que logran su punto cúlmine cuando los niños asumen un rol o papel social y ensayan sistemas simbólicos de significados, con el soporte de un guión dramático que se construye durante el transcurso del jugar (Sarlé y Rosas, 2005). Esta posibilidad de los niños de jugar simbólicamente, en la institución infantil toma la forma particular de "juego dramático". La principal diferencia entre el jugo simbólico y dramático en las instituciones es que, en la escuela, el "tema" o "situación imaginada" que aparece es propuesto por el educador.

En este marco, es importante considerar las funciones didácticas del juego dramático considerando que "...en el proceso de planificación, podemos incorporar juegos dramáticos y/o actividades lúdico-expresivo-motrices, en cualquier momento del desarrollo de una unidad o proyecto" (Valenzuela, 2021, p. 74). Los mismos:

- pueden ser utilizados para indagar conocimientos previos;
- para construir conocimientos;

- pueden funcionar como propuestas para comunicar y hacer visibles los aprendizajes.

La incorporación de juegos dramáticos como estrategia didáctica busca conectar el sentir, con el jugar, crear, actuar, representar, imaginar, componer, explorar.

Violante (2011) recupera, la diferenciación entre juego dramático y dramatización *creadora* propuesta por Bosch (1968). Esta plantea "dos formas de intervención docente con diferentes grados de libertad y autonomía en las decisiones que pueden tomar los niños y ambas necesarias de incluir en las propuestas del jardín" (p.18).

Así también propone ponderar la diferencia entre juego dramático y teatro establecida por Ortiz y Zaina (1998), quienes propician el desarrollo de la expresión espontánea y la representación del texto dramático en relación con sus variables específicas que cada una prioriza: tema/guión, escenarios/escenografía, presencia o no de espectadores.

Violante (2011) concluye que:

> podemos ubicar el juego dramático y la actividad teatral en los extremos de un contínuo reconociendo en la transición propuestas de dramatizaciones de cuentos, poemas, canciones que sin constituirse en un texto para memorizar e interpretar definen algunos desenlaces de acciones a las que los jugadores han de atenerse y respetar. Así podemos reconocer diferentes grados de libertad desde el juego dramático, tal como lo plantea Lydia Bosch; el juego libre, en el que los niños deciden temática, escenarios, guiones, etc.; hasta la representación teatral, en la que todo está definido por el autor del texto. (p. 18)

Finalmente señalamos que, si bien la autora sostiene que la representación teatral no constituye una propuesta pertinente para incluir en las salas de Nivel inicial, si lo son las propuestas con mayor o menor grado de direccionalidad externa

como la dramatización donde se improvisan los diálogos, pero la trama está definida por el desenlace que el cuento propone.

Juegos motores

El juego motor es un pilar en el desarrollo integral del niño. Es un instrumento educativo y un objeto de educación en sí mismo, entrelazando las dimensiones biológica, psicológica y social del infante. Gil Madrona y Navarro Adelantado (2004), enfatizan una visión holística y fenomenológica del juego en la infancia, argumentando que:



"...la fragmentación y el desarrollo parcial o analítico nos llevarían a contemplar la realidad infantil también de una manera parcializada, muy lejana a lo percibido y vivido por el propio niño" (pág. 7).

Este enfoque sistémico, que engloba al niño, el movimiento y el contexto, es crucial para entender la esencia de la infancia, y para resaltar la importancia del trabajo docente integrado entre las áreas de lenguajes expresivos y la educación física.

Se considera entonces al juego motor como una actividad lúdica con significación motriz. No es cualquier movimiento al azar, ya que tiene que haber una intención y una decisión por parte del niño, y un ajuste continuo de sus movimientos a ese contexto, a esa situación de juego. El juego motor incluye a todos los tipos de situaciones motrices, en forma de actividades lúdicas, más o menos estructuradas, que comportan conductas motrices significativas y que podrán cumplir distintos objetivos ligados a la motricidad (sensoriomotores, básicos de comunicación, pedagógicos, recreativos, de dinamización de grupos, culturales o deportivos).

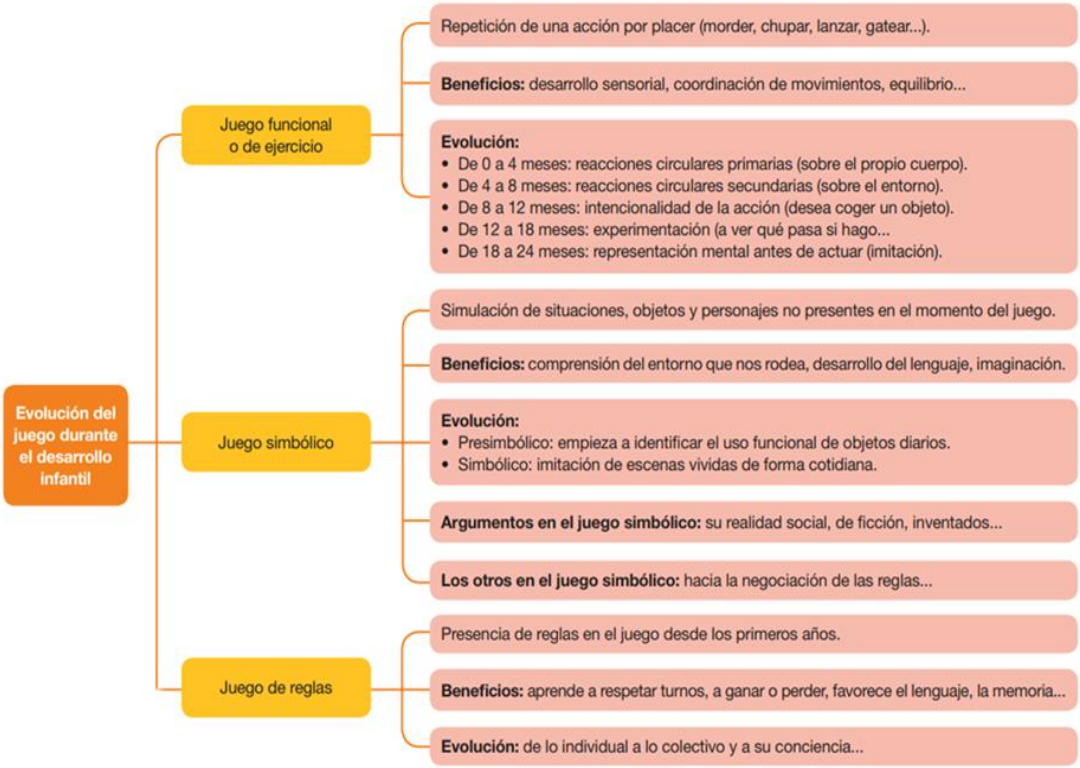
Al jugar, el niño debe estar constantemente resolviendo problemas motores. Brinda un gran valor educativo y busca objetivos de diversa índole (de desarrollo, pedagógicos, expresivos, de dinamización de grupos, culturales, cognitivos, emocionales, etc.). A la vez permite desarrollar aprendizajes claves para su motricidad, organizados en base a la coordinación dinámica general, a la coordinación óculo-segmentaria, a la estructuración espacial y temporal, a la construcción de la corporalidad, entre otras.



Indicadores del juego motor que evidencian su significación.

Gil Madrona y Navarro Adelantado (2004).

El juego funcional o de ejercicio, el juego simbólico o dramático y el juego de reglas pertenecen a una clasificación de los juegos motores propuesta por Garrido (2009). Estos, surgen con el desarrollo de los estadios evolutivos, se integran y permiten la adquisición de habilidades psicomotrices. También son transversales al juego de construcción.

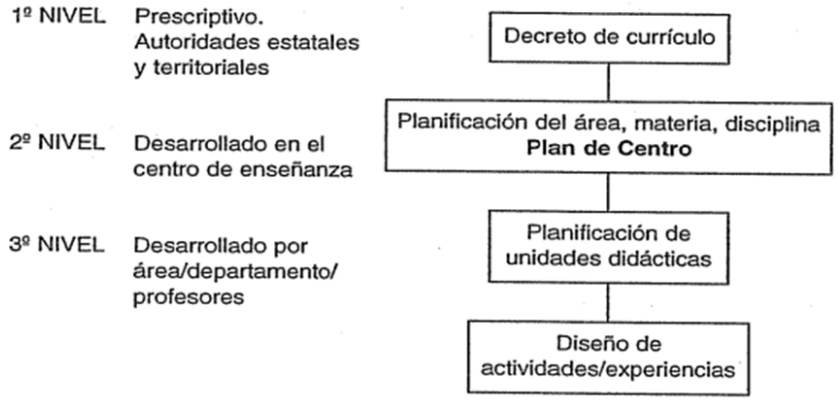


La enseñanza de los Lenguajes Expresivos y la Educación Física en el Nivel Inicial

El nuevo DCJ reconoce al juego, la expresión y el desarrollo sensorio motriz como ejes epistemológicos y pedagógicos centrales en la Educación Inicial. En este marco, nos proponemos recuperar el valor formativo, simbólico y cultural de los Lenguajes Expresivos —corporal, musical y plástico-visual— y de la Educación Física como campos de conocimiento que habilitan experiencias significativas, sensibles y transformadoras en las infancias.

El documento contempla los fines que persigue la educación escolar, es decir, aquellos aspectos del desarrollo de los estudiantes que se tratan de impulsar. En él se concretan y toman cuerpo los principios, criterios, planteamientos y diversos

condicionantes (económicos, ideológicos, políticos, psicopedagógicos) (Fernández, Elórtegui, Moreno, Rodríguez García, 2002).



Por medio de la planificación y el diseño de actividades el docente es quien debe acercar las propuestas pedagógicas a las realidades de cada grupo escolar. Una de las principales herramientas es la unidad didáctica.

La enseñanza situada de estos lenguajes requiere una mirada atenta a los intereses y necesidades de los estudiantes. La planificación flexible permitirá articular lo lúdico con lo expresivo. A la vez, promoverá la autonomía, la creatividad y el reconocimiento de las producciones infantiles como saberes legítimos. Para ello es necesario revisar críticamente las prácticas institucionales, los mitos y las rutinas que limitan el movimiento, la expresión y el juego en las salas. Los futuros docentes tendrán que acceder a experiencias formativas que les permitan:

- Construir propuestas didácticas integradoras, inclusivas y accesibles.
- Reconocer al cuerpo como territorio de aprendizajes, vínculos y sentidos.
- Valorar la expresión como forma de conocimiento y participación activa en la cultura.
- Fortalecer las capacidades de planificación, intervención y evaluación pedagógica.

En relación con la práctica y la enseñanza de los Lenguajes Expresivos y la Educación Física para la formación docente en Educación Inicial, es necesario

valorar algunos aspectos didácticos/metodológicos de la práctica que promueven el desarrollo de un pensamiento simbólico, crítico y autónomo para las infancias.

Intervención docente

- Acompañamiento sensible y situado.
- Escucha activa y lectura corporal.
- Propuestas abiertas y flexibles.
- Reconocimiento de las producciones infantiles como saberes.

La relación con los objetos y el espacio

- Materiales no estructurados, objetos simbólicos, instrumentos, soportes plásticos.
- Espacios que invitan al movimiento, la creación y el juego.
- Organización que favorece la autonomía y la exploración.

La planificación didáctica

- Articulación entre Lenguajes Expresivos y la Educación Física.
- Secuenciación progresiva: del juego libre a la propuesta dirigida.
- Inclusión de dinámicas lúdicas corporales, musicales y plásticas.

Mitos y rutinas en las salas: construcción del observador crítico docente

- Desnaturalización de frases como "no saben", "no pueden", "se desordenan".
- Análisis crítico de rutinas que limitan la expresión.
- Revisión de prácticas desde una perspectiva de derechos y diversidad.

La evaluación

- Procesual, situada y cualitativa.
- Observación de trayectorias expresivas y motrices.
- Uso de bitácoras, rúbricas descriptivas y devoluciones sensibles.

En relación a este último, debe presentarse como un proceso constante a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, que demanda de una planificación previa. Según San Martí (2016) cuando su finalidad es formativa, debe

proporcionar información que posibilite no solo identificar dificultades y errores, sino también y muy especialmente comprender sus causas. Este autor señala que está íntimamente relacionada con los objetivos, contenidos y actividades, de forma que las decisiones tomadas respecto a cualquiera de los tres influyen en su planteamiento.

La evaluación formativa es un componente más de la práctica pedagógica que permite mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Implica recoger información sobre nuestros estudiantes, analizar los datos observados y tomar decisiones pedagógicas. Debe ser constante, aprovechando todos los momentos del proceso formativo, integral, ya que puede abarcar más de una disciplina, y retroactivo, es decir, que permita realizar modificaciones tanto al estudiante como al docente. Permite fortalecer los procesos metacognitivos de los estudiantes y los involucra activamente.

Esta dimensión formativa es un componente más de nuestras prácticas pedagógicas. Con este tipo de evaluación evitamos el acto sancionador o simplemente numérico que nos aporta muy poco o nada sobre el proceso personal de cada estudiante. La retroalimentación permitirá ampliar sus aprendizajes y convertirlos en saberes significativos.

Algunas orientaciones didácticas y criterios finales

La implementación del nuevo DCJ nos invita a los equipos docentes a construir colectivamente la planificación de las unidades curriculares. Esta propuesta busca articular los contenidos de las diversas áreas desde una mirada integrada, estética y situada, reconociendo el arte como experiencia formativa, expresión cultural y herramienta pedagógica transformadora.

Trabajar colaborativamente permitirá diseñar recorridos sensibles, inclusivos y contextualizados, que amplíen el horizonte cultural de los futuros docentes y los habiliten como mediadores y promotores de experiencias significativas. La

planificación compartida es también una oportunidad para fortalecer la identidad institucional, recuperar saberes locales y responder a los desafíos contemporáneos de la formación docente en nuestra provincia.

Este proceso, nos invita a pensar más allá de la enseñanza técnica o disciplinar de cada lenguaje y adentrarnos en los objetivos de la educación por el arte. Así también promueve una formación sensible que amplía el horizonte cultural de los futuros docentes. Terigi (2002) sostiene que

> "...la formación inicial y permanente de maestros y profesores debería hacer una apuesta fuerte al desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes, a ampliar el horizonte de sus experiencias, tratando de alcanzar todas las posibilidades de una vida diaria estéticamente rica" (pág. 45)

Desde esta perspectiva, la propuesta formativa busca que los docentes en formación reconozcan las posibilidades que ofrece el campo cultural —y particularmente el arte— para conocer el mundo y apropiarse de él de manera sensible, tanto desde la producción como desde la apreciación estética. Se trata de formar docentes capaces de actuar como mediadores culturales, promotores de experiencias significativas y articuladores de saberes en clave estética.

Es fundamental que los docentes comprendan el valor que las artes aportan a la educación en general, y que puedan vivenciar en primera persona las relaciones, tensiones y singularidades entre los distintos lenguajes. La experiencia del hacer, el contacto con obras y artistas, el encuentro con el campo cultural permite ampliar el horizonte simbólico de cada docente, habilitando la construcción de sentidos propios a partir del reconocimiento de sus vivencias y trayectorias

En este sentido, es importante planificar desde algunos enfoques teóricos clave:

- Arte como experiencia (Dewey): promueve una mirada estética integrada a la vida cotidiana, donde el arte es una forma de conocimiento sensible.

- Educación estética y expresiva (Eisner, Gardner, Csikszentmihalyi): destaca el valor de la creatividad, el pensamiento divergente y la apreciación crítica como dimensiones formativas esenciales.
- Creatividad como sistema sociocultural: resultado de la interacción entre individuo, campo simbólico y contexto cultural (Csikszentmihalyi).

Los estudios de Gardner propusieron pautas para la mejora de la Educación Artística. Por un lado, considera que las actividades de producción deberían ser centrales en cualquier forma artística, permitiendo a los individuos la oportunidad de realizar descubrimientos por sí mismos. Por el otro, expresa que el aprendizaje artístico debería organizarse en torno a proyectos significativos que se llevarán a cabo a lo largo de un cierto período de tiempo, permitiendo la reacción, la discusión y la reflexión. Es importante entonces:



En este marco, reconocemos al interior del análisis las siguientes dimensiones para la planificación docente y su implicancia para la práctica en los ISFD:

DIMENSIÓN	IMPLICANCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE
FORMACIÓN SENSIBLE	El docente debe propiciar experiencias estéticas significativas, reconociendo trayectorias previas y promoviendo la exploración creativa.
DISEÑO DE TALLERES	Se sugiere partir de los intereses del grupo, integrar lenguajes, fomentar el trabajo colaborativo y generar proyectos con síntesis reflexiva.
EVALUACIÓN FORMATIVA	Se valoran procesos más que productos, con foco en la reflexión en la acción (Schön) y la autoevaluación sensible.
INCLUSIÓN CULTURAL	Se promueve el contacto con artistas, obras y espacios culturales locales, reconociendo el patrimonio material e inmaterial.

Referencias

Aguilar, M. del C. (1996)**.** La música, ¿lenguaje universal? Boletín de la Sociedad Argentina de Educación Musical, SADEM.

Akoschky, J. (2002). Música en la escuela, un tema a varias voces. En: J. Akoschky y otros. *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 115- 140). Editorial Paidós.

---------- (1995). La música en el nivel inicial. Anexo. Diseño Curricular para la Educación Inicial CBA.

Compan Fernández, l. y **Pages Rosas**, M. (2020). Hablemos al cuerpo con el lenguaje del cuerpo: el movimiento. Narcea Ediciones. http://www.puvill.com/toc/9788427726772.pdf

Chapato, M. E. (2002). El lenguaje teatral en la escuela. En J. Akoschky y otros. Artes y Escuela (pp. 87- 114).

Dirección de Currícula y Enseñanza. (2011). Aportes para el desarrollo curricular. Formación Docente en Lenguajes Artísticos Expresivos I y II. Ministerio de Educación CABA. Lenguajes Artísticos Expresivos I y II.

Enrique Ruiz, C. (2000) *Educación por el arte, de H. Read.* Conferencia, Cátedra UNESCO, Manizales. Parque del pensamiento. *https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/11828/01200216.2000.pdf*

Fernández, J., Elórtegui, N., Moreno, T., Rodríguez García, J. (2002). Cómo hacer unidades didácticas innovadoras. Editorial Díada S.L.

Gil Madrona, P. (2003). Desarrollo psicomotor en educación infantil (0-6 años). Wanceulen.

Gil Madrona, P. y **Navarro Adelantado**, V. (2004). El Juego Motor en Educación Infantil. Wanceulen Editorial Deportiva.

Harf, R.; **Kalmar,** D. y **Wiskitski,** J. (2002). La Expresión Corporal va a la escuela. En: Akoschky, J. y otros. *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 140- 174). Editorial Paidós.

Huizinga, J. (2007). Homo Ludens. Alianza/Emecé. https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20(1).pdf

Incarbone, O. (2005). Juguemos en el jardín. Editorial Stadium.

Lapolla, P., **Mucci,** M. y **Arce,** M. (2019). *Experiencias artísticas con instalaciones.* Novedades Educativas.

Lázaro Lázaro, A. **& Berruezo Adelantado,** P. P. (2009). La pirámide del desarrollo humano. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 9(2), 15-42.

López, A., **Morais Melo,** S., **García Clúa,** M., **Barcia,** M. (2017). El dispositivo de observación en la formación de profesores. En: M.I. Barcia, S. de Morais Melo, A. López (Coords.). *Prácticas de enseñanza* (pp. 104-113). (Libros de Cátedra. Sociales). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4996/pm.4996.pdf

Mairet, S. y **Malvicini De Benini,** K. (2012). *Didáctica de la Música en el Nivel Inicial***.** Bonum.

Mayol Lassalle, M. (2013). Tres enfoques potentes en la pedagogía de infancia de Argentina. RELAdEI, Vol.2(3), pp.99 -110. https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4693/5048

Mendiara Rivas, J., **& Gil Madrona,** P. (2016). Psicomotricidad Educativa. Wanceulen.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2024). Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial. Provincia de Misiones.

Origlio, F.; **Bianchi,** L.; **Porstein** A. M. y **Zaina,** A. (2014) Artes desde la cuna. Coord. Harf, R. Editorial Nazhira.

Palopoli, M. d. C. (2014). El arte de jugar. Una creación de vida. Ed. Bonum

Pecci Garrido, M. C. (2009). El Juego Infantil y su Metodología. Editorial Mcgraw-Hill, España.

Pitluk, L. (2008). La Planificación Didáctica en el Jardín de Infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas. El juego trabajo. Editorial HomoSapiens.

Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. Revista Educación. Año 2. N°3 (pp. 71-84). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46

Sanmartí Puig, N. (2016). 10 ideas clave, evaluar para aprender. Editorial GRAO.

Sarlé P., **Soto** C., **Vasta** L. y **Violante**, R. (2005). Cuando de jugar se trata en el jardín maternal. En C. Soto y R. Violante (Comp.) En el jardín maternal: Investigaciones, reflexiones y propuestas. Ed. Paidós.

Sarlé, P. y **Rosas**, R., (2005). Juegos de construcción y construcción del conocimiento. Miño y Dávila.

Sarlé, P. y **Rosemberg,** C.R. (2015). Dale qué...: el juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños. Homo Sapiens Ediciones.

Schön, D. (1988). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.

Soto, C. y **Violante,** R. (marzo 2011). Conferencia Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. *Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Políticas de Enseñanza y Definiciones Curriculares.* Buenos Aires. Argentina. https://isfdyt24-bue.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/09/2011Conferencia-Soto-Violante-Did.Ed_.-Inicial-PILARES-MCyE.pdf

Spravkin, M. (2002). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En: J. Akoschky y otros (2002). *Artes y Escuela* (pp. 59- 86).

Stokoe, P. y **Harf,** R. (1986). La expresión corporal en el jardín de infantes. Novedades Educativas.

Tabak, G. (2020). *La formación del cuerpo en la formación docente de nivel inicial*. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14240/ev.14240.pdf

Terigi, F. (2002) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En: J. Akoschky y otros. *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 5-58).

Valenzuela, V. N. (2021). ¿Cómo enseñar a través de juegos dramáticos? Reflexiones acerca del lugar del cuerpo y el movimiento en el Nivel Primario. En Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 12 (6), pp. 66-78.

Vigotsky, L. (2008). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf

---------- (2022). La imaginación y el arte en la infancia. Editorial Akal.

Violante, R. (2011). La centralidad del juego como uno de los pilares de la didáctica de la educación inicial. Conferencia Cátedra Abierta Juego.

Ministerio Nacional de Educación. Dirección de Educación Inicial. https://des-for.infd.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/LacentralidaddeljuegoConferenciaRosaViolante.pdf

Práctica Docente I

María Esther Medina y Sonia Marcela Szilak

La Formación en el Campo de la Práctica

Definiciones conceptuales sobre la práctica

Posicionarnos como docentes del Campo de la Práctica implica preguntarnos por los sentidos y concepciones que subyacen a la misma. Partimos de los postulados de Steiman (2018) quien sostiene que toda práctica pedagógica es parte de la práctica docente y ambas son sociales.

Como prácticas sociales se entiende a los productos que resultan del interjuego entre las condiciones objetivas donde se desarrolla la práctica (instituciones, normativa) y los sujetos que traen consigo un conjunto de disposiciones (habitus) a partir de los cuales estructuran sus acciones. Esta idea nos lleva a la necesidad de interrogarnos acerca de nuestros supuestos y cómo estos van condicionando las propias prácticas que llevamos adelante en nuestras diversas intervenciones.

Desde nuestro rol de profesores desarrollamos prácticas sociales que aluden concretamente a las prácticas docentes. Achilli (1986) entiende a estas últimas como trabajo docente que se concreta en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales. Esta concepción permite entender a la práctica docente desde un escenario amplio, es decir, según Steiman (2018) como práctica social caracterizada por una relación dialéctica entre la situación y el habitus. Las acciones que resultan son producto de un sentido práctico que las orientan. Ellas están cargadas de incertidumbre y vaguedad, sujetas al cambio según la lógica de la situación y el punto de vista parcial que la práctica impone. Al mismo tiempo no podemos dejar de señalar que se inscriben en instituciones educativas que posibilitan su despliegue y a la vez son el ámbito material de su concreción.

Una dimensión de las prácticas docentes son las prácticas pedagógicas, es decir, el trabajo en el aula donde se manifiesta una determinada relación docente-estudiante-conocimiento centrado en el enseñar y aprender. Implican intervenciones intencionales que se enmarcan en prácticas sociales caracterizadas por lo diverso, lo casuístico y lo particular. Esta definición nos invita a pensar cómo nuestras prácticas pedagógicas adquieren sentido tanto por los actores que en ella participan, como por las peculiaridades de los espacios formativos donde transcurren.

Así, las propuestas de enseñanza que proponemos son oportunidades para poner en diálogo los sentidos que construimos, los supuestos que sostenemos y las acciones que desarrollamos. Es necesario poner en tensión cómo esos espacios donde se realizan las prácticas pedagógicas se constituyen en posibilidades o condicionantes en las propuestas que emprendemos. Pensar las intervenciones del Campo de la Práctica desde esta perspectiva invita a recuperar permanentemente la pregunta, en términos de Freire, es decir propiciar la reflexión sobre lo que se observa y cómo nuestros habitus configuran los pensamientos y acciones.

El Campo de la Formación de la Práctica: fundamentos político pedagógicos

Los documentos actuales otorgan a este Campo la posibilidad de desarrollar procesos formativos diversos que requieren de la articulación de acciones en tres escenarios bien definidos: la institución formadora, las Escuelas Asociadas del nivel o modalidad en el cual se van a desempeñar los egresados y las Organizaciones Socio Comunitarias (OSC). Se propone el diálogo y retroalimentación constante entre las experiencias formativas y los acontecimientos territoriales apuntando a "revalorizar los procesos educativos en el contexto social y cultural del territorio en el que se insertan" (Villa, 2024, p. 8).

Las experiencias educativas son concebidas por Villa (2024) como las acciones que entraman los DCJ con saberes territoriales para avanzar en el cumplimiento de dos principios: "la justicia curricular y el derecho a la educación" (p. 37). En tanto que el territorio es definido como escenario desde donde multiplicar posibilidades sociales con miras al desarrollo local y al reconocimiento de nuestra tarea educativa como práctica social. Desde estas perspectivas, se incorporan espacios significativos de formación en las prácticas a lo largo de toda la carrera, como trayecto educativo progresivo, destinados al desarrollo de capacidades para la intervención docente en situaciones y contextos reales.

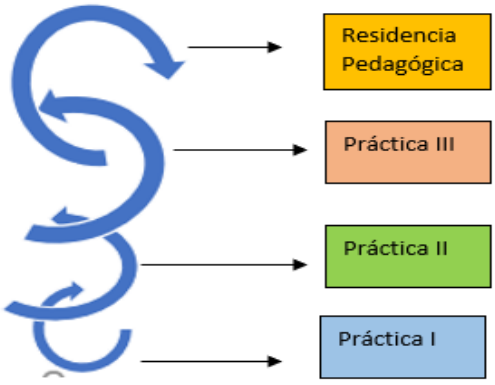


La propuesta de prácticas del ISFD debe enmarcarse en los lineamientos jurisdiccionales a partir de los cuales se elabora el proyecto institucional. Esto implica conocer los sentidos políticos pedagógicos que se sustentan. Así, la concepción de educación como derecho, la justicia curricular, la flexibilidad, la centralidad del territorio se constituyen en andamios de los procesos formativos

que realizan los estudiantes. Al mismo tiempo, estos sentidos, se tensionan con las concepciones que subyacen en las prácticas de docentes y en las trayectorias. Es por ello, que es valioso poner en diálogo estas perspectivas para favorecer las experiencias de práctica.

Los escenarios formativos (ISFD, Escuelas Asociadas y OSC) se transforman en oportunidades para diseñar un proyecto colectivo que abone a la construcción de habilidades y capacidades necesarias para el desarrollo profesional docente en el contexto actual. Esto implica entramar las acciones que habilitamos para la formación, las trayectorias de los estudiantes y las características del espacio real donde realizan sus intervenciones.

Ahora bien, el campo de la práctica necesita establecer una pertinente, sistemática y continua articulación con los contenidos de los otros campos. Estos deberían darse en doble dirección: "enriqueciendo recíprocamente los aportes entre campos, única alternativa para evitar la posible asignación de sentido aplicacionista al campo de la práctica" (Edelstein, 2015, p.6). Demanda una construcción colaborativa y multidisciplinaria de permanente articulación teoría-empiria con tiempos y espacios específicos.



El esquema permite visualizar la articulación vertical y horizontal entre los diferentes talleres de la práctica docente de primero a cuarto año de la formación. Esta articulación muestra la complejidad progresiva que asumen los contenidos durante el trayecto formativo donde se parte de la problematización de las

prácticas educativas en los escenarios formativos (OSC, Escuelas Asociadas e ISFD). Se avanza hacia la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes en la situación áulica a través de microexperiencias, para luego asumir gradualmente procesos de enseñanza en contextos diversos y reales. Finalmente, en el último eslabón se espera que los estudiantes adopten el rol docente en sus distintas dimensiones y en las diferentes modalidades del sistema educativo.

A continuación, centraremos la atención en tres ejes que enlazan este campo:



La reflexión sobre la acción

Un eje que abona el trayecto del campo de la práctica es la promoción de actividades que apunten a recuperar experiencias desde una mirada crítica, problematizadora, que permita analizarlas y enmarcarlas conceptualmente para modificarlas en base a los nuevos desafíos y requerimientos de la enseñanza. Ello implica pensarla como proceso formativo donde la conformación del docente involucra preguntarnos por las posibilidades que habilitamos para el desarrollo de competencias reflexivas que permitan movilizar recursos cognitivos para hacer frente a las diversas situaciones que demandan los escenarios formativos

(Perrenoud, 2006). Entendemos que la promoción de este pensamiento favorece, por un lado, la relación entre teoría y práctica con la realidad de la clase y la adquisición de "un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, lo cual supone aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica" (Roget y Gómez Serés 2014, p.76). Por otro lado, contribuye a la formación de un profesional, donde la reflexión se realiza más allá de la práctica, sobre el contexto, buscando un desarrollo autónomo y emancipador (Zeichner, 1995 en Sanjurjo, 2012).

La idea de que es necesario el desarrollo de un sujeto "práctico reflexivo" propia de Schön (1992) parte de los aportes de Dewey (1933). Este autor planteó que, dada la complejidad de la práctica de enseñanza, es necesario promover una acción reflexiva sobre la misma, que no implica una serie de pasos, sino que es una forma holística de atender y responder a los problemas que se presentan. Esta acción requiere de tres actitudes básicas: mente abierta, responsabilidad y honestidad. Enfatiza en lo importante de reflexionar sobre la práctica e integrar sus observaciones en las teorías que emergen de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Schön (en Sanjurjo, 2023) complejiza el concepto de Dewey, planteando que la reflexión se puede dar desde dos marcos temporales diferentes. Por un lado, antes y después de una clase, lo que llamó *reflexión sobre la acción*. Esto conlleva el diagrama de la clase previo a su puesta en práctica, sumado a la evaluación que se realiza después de lo ocurrido. Por el otro, la reflexión puede darse durante la acción, es decir *la reflexión en la acción*, que implica las decisiones, reacciones que tomamos durante el desarrollo de la propuesta de enseñanza.

En nuestras experiencias formativas en los ISFD debemos favorecer actividades donde los estudiantes promuevan esta actitud reflexiva, generando intercambios con los pares, que les permitan tensionar sus intervenciones en los diferentes escenarios por los que transitan. Esto requiere de revisar la experiencia y

analizarla críticamente preguntándonos si se acerca o se aleja de las intenciones previstas y los hechos logrados, a la vez que se pone en diálogo ese proceso analítico con los principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella. Al mismo tiempo, la reflexión con el otro favorece los procesos comunicativos y la revalorización de los espacios de aprendizajes comunes, así como la construcción del conocimiento compartido (Davini, 2001). Tal como sostiene Freire (2002), la práctica docente requiere siempre el trabajo con otros, reconocer los problemas, construir desafíos y juntos desarrollar acciones que nos permitan crear oportunidades para transformar la realidad.

Desde esta concepción sobre la reflexión como práctica constante, es posible aportar a la mejora de la formación de los futuros docentes, pues contribuye a fortalecer su rol protagónico en la enseñanza y en la propia construcción de conocimiento. A partir de ello es posible dar cuenta de los saberes pedagógicos que se construyen, reflexionar sobre los mismos y avanzar en la transformación. Así se contribuye a la formación de un docente investigador que asume su práctica como espacio a indagar, cuestionar e interrogar las contingencias y el propio contexto en el que se desarrolla.



> No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (Freire, 2002, p. 30)

Es necesario que, a partir de la reflexión como práctica constitutiva de la experiencia docente, revaloricemos el conocimiento pedagógico que se genera en las aulas. Este conocimiento refleja las interrelaciones de teorías, de saberes sobre

la educación y de valores educativos. Esto no es solo un conocimiento sobre lo práctico, sino que implica su diálogo con los marcos teóricos, de lo contrario se cae, como sostiene Davini (2001) en un "practicismo", por lo que es necesario construir nuevos significados incorporando ese conocimiento teórico a la reflexión sobre la experiencia.

La escritura como dispositivo de formación

Otro eje que cobra centralidad en el Campo de la Práctica Profesional Docente es la escritura. Se la concibe como un dispositivo articulador, esencial para recuperar y sistematizar las experiencias vivenciadas en los diferentes escenarios de la práctica docente. El escribir como práctica en la formación docente permite poner el foco en las relaciones pedagógicas que habilitan, promueven, o valoran (Brailovsky y Menchón, 2023) y con ello sin dudas abonar a los procesos reflexivos de producción del saber pedagógico.

Nos interesa recuperar el potencial formativo de la escritura, principalmente en su dimensión pedagógica visto la riqueza que tiene en los procesos educativos en general y en la formación de la práctica profesional en particular, en tanto que permite "textualizar" la práctica para luego reflexionar sobre ella y tomar decisiones con vistas a su revisión y posterior mejora.

Presentamos algunos interrogantes que permitirán profundizar en la reflexión al respecto:



¿Por qué y para qué registrar las prácticas de enseñanza? ¿En qué medida el registro de situaciones de enseñanza cobra importancia en los procesos de formación docente? ¿Cómo plantear un trabajo colaborativo, en relación con la escritura, entre la Escuela Asociada, las OSC y el ISFD?

El trabajo desplegado por docentes y estudiantes en los diferentes escenarios de la práctica se constituyen en oportunidad para producir distintos documentos pedagógicos y así potenciar la relación entre escritura y experiencia. Nos referimos acá a las planificaciones, los registros de observación y descripciones de situaciones de enseñanza, las rúbricas de evaluación y otras estrategias de seguimiento. Para ello, es importante acompañar en el proceso de desarrollo de capacidades y habilidades de escritura que les permitan construir producciones claras y significativas (Elgueta, 2013).

Estos dispositivos son valiosos, además, como registros de la práctica y sostén de los procesos evaluativos. Registrar la experiencia, correrse de lo anecdótico, permite superar la mera descripción de los hechos y abonar a un proceso de análisis, de elaboración de interrogantes y de posibilidad de imaginar escenarios y estrategias formativas superadoras (Suárez, 2005).

El trabajo colaborativo de documentación puede concluir en la producción y difusión de experiencias pedagógicas en las que se transmita el proceso formativo realizado y que pongan en el centro a los estudiantes de los ISFD en un doble sentido: en su proceso formativo (al aportar al desarrollo de la capacidad de escritura) y en su proceso analítico (al promover el desarrollo del pensamiento crítico) (INFoD 2023).

Por ello, sugerimos trabajar sobre la escritura de materiales que permitan anticipar la tarea docente. Este tipo de escritura, el nivel de desarrollo, los interlocutores, los redactores, tomarán diversas expresiones según sea el material a desarrollar: una planificación, una hoja de ruta diaria, una rúbrica sobre las trayectorias formativas de los estudiantes, una bitácora de una experiencia, etc.

Focalizar en los procesos de escritura como experiencias formativas favorece el desarrollo de la capacidad de expresar ideas mediante el uso de múltiples producciones prestando atención al estilo y al contexto. El recorrido realizado

por el estudiante en distintos momentos de la trayectoria formativa podrá ser escrito y comunicado a través de relatos. Así, la escritura atraviesa las propuestas formativas del campo como proceso formador.

LÍNEAS DE ACCIÓN

SUGERENCIAS

01.
Construir espacios colaborativos entre el ISFD y las escuelas asociadas a fin de generar criterios para la escritura de documentos (planificaciones, registros, rúbricas de evaluación, etc.).



02.
Trabajar con documentos curriculares de los niveles obligatorios, documentos de trabajo y de desarrollo curricular, materiales de apoyo a la enseñanza.



03.
Promover la orientación y seguimiento por parte del ISFD y de los docentes co-formadores en relación a los documentos de la práctica producidos por los estudiantes de formación docente.



04.
Implementar talleres de lectura y escritura de experiencias pedagógicas entre las escuelas asociadas y los ISFD.



05.
Recuperar contenidos de los diferentes Campos de Formación.



06.
Explorar los diferentes géneros y lenguajes en los tres campos de la formación.



07.
Narración de la práctica a partir de la experiencia de los estudiantes



08.
Registrar las experiencias pedagógicas desarrolladas en las OSC.



La investigación en la formación docente

Entendemos que es posible promover reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en la que los actores, en este caso los estudiantes, den significado a sus prácticas y vivencias mediante un proceso reflexivo y recursivo que parte de la escritura de sus relatos. Las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales y este "lenguaje de la práctica" tiende a esclarecer sus propósitos, haciendo que el lenguaje narrativo no discurra tan sólo acerca de ellas, sino que además las constituya y colabore a producir (Suarez, 2005).

Reflexionar en este sentido implica revisar las experiencias, analizarlas críticamente en tanto se acercan o se alejan de las intenciones previstas y de los hechos logrados. Ese proceso analítico pone en diálogo la experiencia y nuestros principios teóricos. De eso se trata la práctica reflexiva (Anijovich, 2009). De esta manera desde los procesos investigativos es posible poner en articulación los distintos Campos de la formación. En ello reside una de las grandes cualidades de este Campo, es decir es un espacio que favorece el entramado entre las

diversas perspectivas teóricas que se constituyen en dimensiones de análisis de las experiencias educativas de los estudiantes.

> "...la recuperación 'distanciada' de la experiencia vivida (...) cobra sentido en la medida que las escenas y situaciones sean concebidas en su singularidad, en su especificidad, lo que dará lugar a la exploración, la formulación, la indagación, a la formulación de interrogantes, a la búsqueda de otras voces (...) Son esas narraciones escritas, esas voces, esos relatos que trascienden lo que aconteció (...) los que tienen un alto poder formativo tanto para quienes los producen como para sus posibles oyentes permitiendo enriquecer la práctica de sus productores y con quienes las comparten o se encuentran con ellos. Son esos 'cantos de experiencia' que recuperan lo que se hizo, interpretándolos y haciéndolos comunicables a otros, los que favorecerán la reflexión y la producción entre los docentes". (Alliaud, 2017, p. 126-142)

Tal como expresa Alliaud (2017) será desde los espacios de reflexión compartida que lograremos avanzar en la producción de saberes pedagógicos. Si bien la formación del docente investigador se construye durante todo el recorrido formativo (inicial y continuo), ello nos interpela como docentes formadores de formadores a pensar en los aportes que nuestras prácticas de enseñanza hacen a la conformación de esta dimensión clave de la profesión docente. Solo será posible avanzar en este sentido, si institucionalmente nos comprometemos en un camino creciente de complejidad donde desde las prácticas de los distintos años y sus relaciones con las demás unidades curriculares de los Campos de la formación trabajemos integradamente en este sentido.

Finalmente, interesa reflexionar junto a Sanjurjo (2018) "La construcción de una práctica reflexiva" sobre las instancias de reflexión en la Práctica Docente.

Los talleres como dispositivos de formación

La reflexión sistemática sobre la práctica se constituye en un componente esencial que favorece la toma de conciencia sobre las acciones y condicionantes de la misma. No es solo evocar lo sucedido, sino que debe ser una acción metódica que nos permita construir esta capacidad. Significa hablar, escribir, pensar sobre la propia experiencia, distanciarnos de aquello que se hizo, problematizar y aprender de lo que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, de lo naturalizado. Tal como sostiene Perrenoud (2006) una práctica reflexiva precisa de una postura, una forma de identidad, un habitus.

Ahora bien, la reflexión en y sobre la práctica en términos de Schön (1992) nos interpela como docentes formadores de formadores a generar espacios que permitan a los futuros profesionales, avanzar en el camino de la adquisición de estrategias reflexivas sobre sus prácticas. Esto necesita de momentos de introspección, donde el estudiante piense sobre las planificaciones, la enseñanza, la evaluación, las concepciones subyacentes, entre otras. Pero, a la vez tiene que complementarse con instancias de intercambio con otros.

En este sentido, los dispositivos pedagógicos de formación se constituyen en clave de la reflexión. Souto (2019) los concibe como aquello que pone en práctica la acción, la destreza y que como tal nos permite crear "…una situación, preparar, anticipar, generar una aptitud para algún fin, es decir poner en juego potencialidad y posibilidad a futuro" (p.6). Para la autora se trata de:

- un artificio y distribución de partes o de reglas;
- una invención:
- tiene carácter utilitario, es creado para cumplir una función, lograr un resultado más o menos específico y por ello responde y se orienta a una finalidad;
- tiene partes que se articulan;

- pone en relación, combina distintos tipos de componentes en circuitos y montajes diversos y múltiples.

De esta manera, pensar en dispositivo implica ejercer un poder, pero a la vez crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro.

La autora propone pensar en los dispositivos pedagógicos desde distintas dimensiones. Por un lado, la epistemológica, donde se parte de la perspectiva de la complejidad en términos de Morin. Esto requiere entender que la educación se entrelaza con otras dimensiones de la realidad: la temporalidad, historicidad, singularidad, subjetividad. Entrecruzada por lo social, político, ideológico, institucional, intersubjetivo, donde analizar las prácticas implica pensarlas desde la construcción de dispositivos concebidos desde la complejidad.

Por otro lado, agrega la dimensión didáctica ampliada donde los dispositivos pedagógicos se conciben desde lo múltiple proponiendo articulaciones entre alternativas y componentes diversos, donde se sostiene una coherencia interna, una unidad múltiple entre método-contenido-sujetos, en función de la formación y de la heterogeneidad propia de cada carrera. Se trata de crear escenarios diversos donde se favorezca la construcción de vínculos entre el medio y su inserción profesional futura.

Finalmente, alude a la dimensión grupal del dispositivo pedagógico mediante la creación de espacios intersubjetivos de formación. Se caracteriza por ser multifacético, con un armado previo que anticipa (de tiempo, espacio, personas, enfoques teóricos y técnicos), pero no predetermina, pues se van decidiendo y modificando sobre la marcha a partir del despliegue de juegos dinámicos y abiertos. Se caracteriza por ser:

- *Relevador* de saberes previos y nuevos.
- *Analizador* de las situaciones que se atraviesan.

- *Organizador* de los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha para la formación.
- *Provocador* en tanto genera, promueve, incentiva procesos de transformación.
- *Flexible, abierto, dinámico y creativo* pues se construye en función de las demandas de quienes participan.
- C*ontenedor*, de las múltiples respuestas cognitivas y emocionales para facilitar la transformación de los sujetos.

Partiendo de estas dimensiones el Campo de la Práctica Profesional Docente se estructura en torno a dispositivos que reconocen la complejidad de la enseñanza en los distintos espacios formativos. Es por ello que se desarrollan dispositivos pedagógicos que favorecen la construcción de instancias de aprendizaje reflexivo, donde se conjugan tiempos, espacios y marcos teóricos. Estas situaciones de formación son múltiples y variadas. Su complemento y combinación ofrece la oportunidad de atender a distintos aspectos y contenidos de la formación que se articulan como conjunto, donde el eje está puesto en la construcción de la práctica reflexiva desde una dimensión didáctica ampliada.

La búsqueda de una práctica reflexiva constante se transforma en una metodología de formación (Roget y Gómez Serés, 2014). Parte no solo del saber teórico, sino también de la persona, donde la experiencia es valiosa para la mejora de la tarea. Se pretende contribuir en la formación de un futuro docente que "sea capaz de autoformarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria" (p. 90).

Los talleres como dispositivos de formación

Una de las dimensiones de los dispositivos de formación según Souto (2019) refiere a su carácter colectivo. En este sentido, los nuevos DCJ abonan por el desarrollo de procesos formativos que combinen instancias grupales e

individuales donde se contribuya a la conformación de comunidades de aprendizajes en términos de Wenger (2001), es decir, espacios de interacción donde se compartan preocupaciones, intereses, problemas.



> La presencia de un "otro" se plantea también como necesaria para no desarrollar teorías a partir únicamente de la reflexión sobre la experiencia, ya que la reflexión aislada corre el riesgo tanto de generar y reproducir autocomprensiones deformadas de la realidad como de destinar grandes esfuerzos en descubrir cuestiones que ya fueron trabajadas por otros. (Palou de Maté, 1998, p. 5)

La modalidad de taller se propone como eje vertebrador del Campo de la Práctica Profesional Docente. Se conciben como instancias que promueven el desarrollo de un saber creativo y reflexivo donde se ponen en diálogo saberes de la práctica y conceptos que aportan las distintas unidades curriculares. Al mismo tiempo que son oportunidades para el intercambio con otros y el desarrollo individual. Hernández (2009) expresa que son fundamentales en la formación docente porque permite reflexionar sobre modelos acríticos internalizados o construidos socialmente.

Veamos a continuación, algunas definiciones sobre este dispositivo de formación:

Davini (2015) los define como una estrategia participativa que tiene como objetivo solucionar un problema, atender una necesidad o desarrollar una propuesta de acción docente. Consta de actividades integrales e integradoras de aprendizajes que tienen como objeto arribar a un producto para la acción.

Hernández (2009) los concibe como un espacio de comunicación pedagógica donde permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Permite reflexionar sobre tensiones entre la teoría y la práctica posibilitando la ampliación, construcción o profundización de marcos referenciales.

Edelstein y Coria (2000) lo entienden como un dispositivo analizador privilegiado que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras. Privilegiado, por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que sólo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia.

A partir de la lectura de estas definiciones se desprende la importancia de estos espacios como promotores de intercambios reflexivos donde dialogan marcos conceptuales, concepciones y las decisiones que emergen de la práctica. Entendemos que favorecer el desarrollo de estas instancias desde el primer año de la formación abonará a la construcción de la capacidad crítica y con ello la toma consciente de decisiones pedagógicas donde se propicie el logro de aprendizajes comunes significativos en los distintos escenarios por donde transiten. Así, la problematización colectiva sobre las particularidades que adquieren las intervenciones en las Escuelas Asociadas, en el ISFD o en las OSC se constituyen en oportunidades para el análisis y la transformación de las prácticas. Al mismo tiempo, habilitan el reconocimiento de la práctica pedagógica como social y compleja realizada en escenarios singulares donde se caracteriza por su inmediatez, simultaneidad e incertidumbre.

Los talleres se constituyen en espacios donde es posible la reflexión sobre la práctica docente entendida como práctica social, es decir favorecen la explicitación de "habitus" que estructuran nuestras acciones. Tal como expresan Edelstein y Coria (2000) los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto, cargados de sentido común y nociones intuitivas, configuran el suelo

epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas y son el punto de partida para la construcción de conocimientos en Taller. Esta perspectiva exige desde el inicio, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas, que es necesario potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías.

Es muy importante que en estos espacios se promuevan discusiones que interpelen a los estudiantes en formación, que permitan hacer explícito lo implícito, es decir poner en diálogo y tensión concepciones/supuestos que permean nuestras acciones. Así, es fundamental preguntarse: ¿Cómo conciben la educación? ¿Cuál es la finalidad de la misma? ¿Qué concepciones subyacen acerca de la justicia curricular? ¿Qué mirada tienen acerca del sujeto que aprende? ¿Qué tradiciones docentes se evidencian en sus expresiones?

En los distintos momentos de la carrera es central contribuir a la construcción de espacios que se enriquecerán en la medida en que se incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis (Edelstein y Coria, 2000).

Diseñar los talleres como espacio para pensar y pensarse no surge rápida y mágicamente, sino que demanda un laborioso trabajo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, particularmente en el campo de la docencia representa la mirada del otro. Para las autoras, esta dificultad se acrecienta al pretender objetivar los propios puntos de vista, por la tendencia a calificar-descalificar, que impone una exigencia de producir cierto efecto de completud en los relatos frente a los fallos, fracturas, contradicciones. Por ello es necesario construir un clima que posibilite abrir a una actitud de indagación en profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión de situaciones a partir de un trabajo teórico, analítico e interpretativo.

El taller, desde este enfoque, incorpora el concepto de reflexión. La recuperación en este caso se hace sobre la base de destacar la necesidad de dimensionar adecuadamente la práctica crítica frente al acto de reflexión. Para ello, es necesario superar posiciones objetivistas -que hacen énfasis exclusivamente en la rigurosidad de las descripciones-, que permitan encontrar nuevas alternativas de comprensión de estas prácticas. Esto deberá ser compartido desde el punto de partida de este trabajo para no quedar atrapados en la creencia de que hablar de las prácticas "es" aquella práctica de la que se habla. El análisis será más potente en la medida en que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de la misma (Edelstein y Coria, 2000).

Al mismo tiempo el taller ofrece la oportunidad de construir vínculos, elaborar proyectos comunes, interactuar, modificar marcos de referencia y construir nuevos. Para Hernández (2009) son oportunidades donde se construye una mirada sobre la enseñanza alejada de la transferencia y el depósito de saberes. A diferencia, busca crear condiciones para que los sujetos construyan, es decir desafiar a los estudiantes a que interpreten y comprendan desde la curiosidad, atendiendo a la integración entre los conocimientos de las experiencias y los saberes abordados en los diferentes espacios curriculares.

Dispositivos de formación que complementan el desarrollo de los talleres

El trabajo en el taller permite avanzar en el uso de otros dispositivos de formación que contribuyen en las interacciones que se generan entre los estudiantes en los espacios colectivos. Así, es importante que como docente pongamos en juego estrategias que avancen sobre la construcción de saberes a partir del uso de las narrativas mediante el desarrollo de experiencias que permitan problematizar la realidad a la que se enfrentan, reconocer las vinculaciones que se establecen entre los aportes teóricos y los saberes que se producen en la práctica docente. Así, estos dispositivos, pretenden que los

futuros docentes puedan construir una concepción de práctica donde ésta deje de ser concebida como espacio de aplicación de la teoría y pase a considerar que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y permite teorizar sobre la práctica. Este proceso es el fundamento de la práctica creativa (Elliott, 1993).

A continuación, haremos una breve referencia a algunos dispositivos que nos permiten acompañar este camino propuesto en la formación docente durante el desarrollo de los talleres en el primer año de la formación:

- Autobiografías escolares: busca la reconstrucción de hechos del pasado en el presente. Abre la puerta a la apropiación del propio proceso de formación, el desarrollo de su autonomía, la exploración de deseos, temores y fortalezas (Anijovich,2009). El uso de este dispositivo prevé el desarrollo de momentos donde se articula la descripción con la reflexión. Para Elbaz (2002) es posible pensarlos en tres momentos o etapas. La primera descriptiva donde el relato busca dar cuenta de los sucesos relevantes del pasado que se analiza. Aquí es importante rescatar lugares, personas y momentos. El segundo, es el narrativo donde aparecen los conflictos. Finalmente, el interrogativo que permite el cuestionamiento sobre lo escrito. Se trata entonces a través de este proceso de la búsqueda de la provocación a través de las narrativas, es decir la reflexión sobre el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida (Anijovich, 2009).
- La observación: en el ingreso a los diversos espacios formativos ocupa un lugar fundamental. Permite a los futuros docentes, avanzar desde una mirada ingenua hacia la elaboración de hipótesis e interrelacionar los aportes teóricos con las intervenciones que realizan. Así se inician en la primera socialización pre-profesional reconociéndose e interiorizándose sobre la cultura escolar, las estrategias didácticas, los estilos de enseñanza,

los habitus escolares (Alfonso, 2009). Para Anijovich (2009) conlleva procesos de escritura que promueven momentos de distanciamiento y objetivación respecto al propio discurso favoreciendo la construcción de conocimiento sobre las propias prácticas.

- Los estudios de caso: se construyen a partir de la confrontación entre una realidad externa (casos) y la comprensión interna de significados construidos por quien lo analiza. Permiten "...recorrer caminos y niveles irregulares sobre lo estudiado con el fin de clarificar y dar solidez a las interpretaciones y a la producción de conocimientos, lo cual no significa producir generalizaciones, sino generar modificaciones nuevas en los conocimientos ya construidos" (Alfonso, 2009, p. 55) A partir de su puesta en práctica es posible generar hipótesis y descubrimientos, integrar la acción con la reflexión y recupera la práctica en su relación con la teoría.
  Buscan poner en contacto a los sujetos en formación con algún hecho o problemática de las prácticas profesionales. El caso no es algo dado, sino que es una construcción que implica al mismo sujeto que lo construye, es decir su concepción sobre el otro, su relación con la práctica, su posición teórica y ética, sus representaciones sobre la realidad, su experiencia. Al mismo tiempo requiere de un trabajo en grupo, alrededor de la formulación de preguntas críticas que conduzcan a cuestionar las ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso y fundamentalmente a estar atentos a replantear sus propios modos de comprender, de pensar y de actuar (Sierra y Belardinelli, 2013). En este abordaje del estudio de casos hay fundamentalmente dos momentos:

    -La construcción del caso.

    -La discusión sobre el mismo en un espacio de intercambio con formadores, docentes co formadores, otros profesionales de la escuela y con los pares.

Al mismo tiempo, Hernández (2009) sostiene que los talleres favorecen la puesta en juego de otros dispositivos como la dramatización, la observación de películas, el análisis de incidentes críticos, entre otros. Este espacio permite la oportunidad para que los estudiantes se movilicen mediante equilibrios y desequilibrios continuos, se pongan en el lugar del otro, consideren los diferentes puntos de vista, tomen conciencia de sus creencias, desarrollen procesos de socialización y autonomía a través del análisis y la resolución de problemas.

El rol docente en los espacios formativos

Lo institucional es una dimensión de la vida humana, siempre social, presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión: la comunidad, los establecimientos, los grupos, los sujetos. Esta dimensión expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control y se caracteriza por la percepción de los sujetos en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, los idearios, las representaciones culturales (Fernández, 1998).

Comprender el papel que cumplen las instituciones en la sociedad requiere advertir la existencia de distintos paradigmas para el análisis institucional que presuponen diferentes sentidos a la institución. En el marco de los paradigmas subyacen distintas maneras de entender lo institucional y la institución.

La organización escolar: distintos enfoques de análisis

Uno de los objetivos de la Práctica I es adentrar a los estudiantes en la vida de las organizaciones educativas. Estas actividades permiten no sólo conocer cómo se manifiestan las dimensiones (administrativa, organizacional, pedagógica y socio comunitarias) de las organizaciones, sino que también es una oportunidad para poner en diálogo concepciones y supuestos acerca de la educación, los sujetos de la misma, el rol de los docentes y de las escuelas.

Para analizar la organización escolar es importante dar cuenta tanto de los aspectos formales, como de aquellos que están implícitos y que refieren a los sujetos, el contexto, las relaciones de poder, etc. El siguiente cuadro muestra diferentes imágenes que se utilizan para comprender la organización escolar:

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Características de la escuela	Características
Organización débilmente estructurada. Weik.	• Existe cierta discontinuidad entre medios y fines. • Ningún fallo por sí del sistema puede perturbar el orden interno. • Los mecanismos de control, supervisión y evaluación son débiles. • Las aulas son espacios privados de ejercicio profesional (celularismo).
Construcción social y orden negociado. Greenfield. Smircich.	• La acción organizativa es el resultado de la interacción social de los individuos. • Para entender esta acción debemos conocer sus bases psicosociales. • Los individuos reinterpretan continuamente el mundo social. • El simbolismo de los procesos organizativos aparece como un aspecto constitutivo de la dimensión cultural.
Arena Política. Ball.	• La vida organizativa está sometida al conflicto y cargada de intencionalidad política. • El concepto central es el de poder, en el sentido de tener capacidad de influencia más que autoridad legitimada. • El poder se construye en la relación con los demás miembros.
Cultura Institucional. Bates.	• La vida organizativa está sometida al conflicto y cargada de intencionalidad política. • El concepto central es el de poder, en el sentido de tener capacidad de influencia más que autoridad legitimada. • El poder se construye en la relación con los demás miembros.
Anarquías organizadas. Meyer y Rowan.	• La escuela posee metas poco claras. • Carece de un estrecho control sobre los procesos y los productos. • La participación humana es altamente fluida y dispersa. • La toma de decisiones no es un proceso lineal de resolución de problemas.
La organización que aprende. Sengue. Huber. Garvín. Gore.	• Las organizaciones son contextos de aprendizaje. • La organización aprende y expande su capacidad para crear en el futuro. • Las organizaciones se sobreponen a las dificultades, reconociendo las amenazas y enfrentando las oportunidades. • El aprendizaje organizacional no es la suma de los aprendizajes individuales, aunque los necesita. • Resolución sistemática de problemas. • Experimenta con nuevos enfoques. • Aprende de su experiencia pasada. • Transfiere conocimiento. • Detecta y corrige errores.

Desafíos de las organizaciones educativas

Las organizaciones educativas se encuentran en constante transformación a partir del movimiento que se genera entre las acciones instituidas, es decir lo establecido y aquellas instituyentes, es decir las que lo desafían. Estos cambios se dan a partir de las interrelaciones de los sujetos con el contexto, así como también son resultado de los intereses que persiguen cada uno de ellos. Las modificaciones de la sociedad se transforman en oportunidades para pensar los desafíos que se presentan a las organizaciones educativas donde nuestros estudiantes realizan sus intervenciones. A continuación, daremos cuenta de algunos ejes para problematizar el estudio de las organizaciones educativas.

✓ *La forma escolar del programa institucional*

Más allá de los cambios y mutaciones de la organización escolar para adaptarse a los diferentes contextos sociales, el programa institucional expresa aquella forma pura que se mantiene estable a lo largo del tiempo (el formato escolar). Dubet (2006) señala que los aspectos y propiedades que lo definen son:

- Su extraterritorialidad a modo de santuario.
- La vocación sacrificial de sus profesionales.
- La constitución de individuos socializados y subjetivados.
- La legitimación de valores universales.
- El entrelazamiento entre la estructura social y la disposición de los actores.

Para el autor el éxito de este programa yace no tanto en el contenido de la cultura transmitida, sino en la forma en que se difunde, es decir, en la eficacia de la forma escolar. Justamente, Vincent, Lahire y Thin (2001) muestran cómo en los albores de la modernidad este formato se instaura en las instituciones educativas y más allá de ellas también. Para estos autores, se trata de un formato escolar acorde con el surgimiento de un nuevo orden social (urbano, político, religioso, disciplinario, etc.).

Tanto Dubet (2006) como Vincent, Lahire y Thin (2001) afirman que las críticas hacia el programa institucional es producto del éxito y crecimiento que tuvo ese formato a lo largo de la historia.



> ...el programa institucional nunca puede conformarse por entero a las expectativas que abriga sobre sí mismo. Este espacio crítico se ve así tanto más y no menos reafirmado, porque, en términos generales, la crítica confirma el éxito del proyecto institucional. (Dubet, 2006, p. 60-

Esta es la línea que siguen Vincent, Lahire y Thin (2001) a través de su hipótesis respecto de que la crisis actual de la escuela y las críticas que reciben las instituciones educativas, no se debe a un agotamiento del formato escolar, sino por el contrario es producto de su expansión a otros ámbitos de la vida social convirtiéndose en el modelo de socialización predominante en nuestra sociedad. Desde esta perspectiva, la escuela puede "abrirse", su organización puede cambiar, sin alterarse la forma escolar porque ésta triunfó como forma de socialización hegemónica en diferentes ámbitos de nuestra sociedad.

Por su parte Dubet (2006) sostiene que el proyecto institucional que fuera hegemónico se encuentra en declive, está perdiendo fuerza producto (o expresión) de la decadencia del relato de la modernidad y el advenimiento de una modernidad tardía (modernidad reflexiva o modernidad líquida). El autor argumenta que los elementos que marcan la decadencia del programa institucional son: la imposibilidad de síntesis de las contradicciones prácticas u homogeneización de la heterogeneidad de principios; la pérdida del monopolio de socialización; la decadencia de la idea de sociedad; el alza del predicamento de la evaluación de la eficacia de los resultados en detrimento de la legitimidad de las normas organizativas de las instituciones; el predominio de la profesionalización por sobre la vocación de los trabajadores; y el

desacoplamiento del principio de continuidad entre socialización y subjetivación.

Estas contribuciones nos invitan a preguntarnos acerca de cómo se presenta este desafío en el marco de las escuelas donde transitamos la práctica I. Así es interesante proponer a los estudiantes actividades que interroguen sobre los cambios en los programas institucionales y las demandas que implican al rol docente. También no podemos dejar de reflexionar acerca del lugar de lo disruptivo en las escuelas donde intervenimos y cómo estas se posicionan frente a las nuevas necesidades del contexto.

- ✓ *Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad.*

Barbero (2008) reflexiona en torno al cambio de los modos y formas de comunicación entre la escuela y la cultura urbana. El modelo escolar es rebasado tanto espacial como temporalmente (en términos de Dubet, pierde el monopolio de socialización) por otros procesos de formación característicos de la era informacional.

> En la actualidad, la escuela dialoga con nuevas generaciones cuya sensibilidad se caracteriza por la hegemonía del cuerpo y la vinculación tecnológica. Los sujetos con los que vivimos, especialmente de las nuevas generaciones, perciben y asumen la relación social como una experiencia que pasa fuertement0e por los muchos "sentidos" de su corporeidad, y a través de la cual muchos jóvenes, que hablan muy poco con los adultos, les están diciendo muchas cosas. (Martín Barbero, 2008, p.73)

Uno de los cambios importantes que marca el autor es el descentramiento de la cultura escrita del libro. La subordinación de las oralidades, sonoridades y visualidades al orden de la letra sufre una erosión que se origina, por un lado, en la des-localización y diseminación de los "tradicionalmente modernos" circuitos

del conocimiento y, por otro, en los nuevos modos de producción y circulación de los lenguajes y escrituras que emergen ahora a través de la tecnicidad electrónica, y especialmente de Internet. (Barbero, 2008).

A partir de los aportes de estos autores es importante pensar cómo se fueron conformando históricamente las formas de socialización que hoy predominan en las escuelas y cuáles son los cambios que se produjeron en ellas. Desde ya las transformaciones sociales modifican las formas en las cuales nos socializamos. Sin embargo, es necesario observar ciertas continuidades más allá de las modernizaciones coyunturales. Aquí cabe reflexionar sobre la relación entre "contenido" y "forma" en los procesos de socialización de los individuos a lo largo del tiempo.

El rol docente en los distintos espacios formativos

En la Práctica I se presenta la oportunidad de llevar adelante intervenciones en distintos espacios formativos, es decir más allá del análisis de las dimensiones de las organizaciones educativas y los desafíos del contexto actual. Es necesario avanzar sobre el desarrollo de experiencias formativas en espacios sociocomunitarios. Así, las organizaciones sociales comunitarias (OSC) se constituyen en escenarios valiosos para la formación integral de los futuros docentes.

El desafío de los ISFD, es transformar su contenido, su forma y extenderse hacia su contexto. Implica pensar en nuevas intervenciones en estos espacios donde es fundamental la construcción de acciones en conjunto. Así, se busca funcionar como una red de conocimientos e interacciones entre personas para construir una visión compartida. Esto nos lleva a diseñar propuestas que no solo aceptan el desafío del entorno, sino que son capaces de aprovecharse de él como motor de los cambios en los propios ISFD.

Ahora bien, ¿Cuáles son las condiciones para que se desarrollen estos espacios de aprendizaje colaborativo con el entorno? Por un lado, requiere de la existencia de la formación que debe ser considerada necesaria y una estrategia de cambio que conlleva una adecuada conexión entre el contenido y metodología de la formación y la innovación deseada. Por otro lado, es necesaria la competencia de autoaprendizaje como cualificación clave (Stahl y otros (1993). También, el entorno de trabajo tendrá que ser concebido como un espacio de aprendizaje donde tenga lugar la planificación, la toma de decisiones y una mayor autonomía para actuar.

Por ello, asumir el rol docente en los distintos espacios formativos, y especialmente en las OSC, implica tensionar prácticas educativas instaladas para pensar otras nuevas en estrecho vínculo con un compromiso con el entorno comunitario que permitan un diálogo enriquecedor entre ISFD-Escuela-Territorios basado en una "otredad radical". De esta manera, el reconocimiento de saberes y la eliminación de barreras se constituye en el cimiento del vínculo entre escuela y comunidad.

Desde los ISFD es imperante avanzar en conocer las demandas del territorio y generar una mejor atención a la diversidad social y cultural de la población para lograr una mayor aproximación a la escuela en el contexto local al fortalecer la atención a las necesidades y demandas de los sujetos en su contexto. Desde la perspectiva del enfoque territorial, se debe reconocer la diversidad de los territorios y sus pobladores para alcanzar una mirada holística, sistémica e integral de las interdependencias surgidas entre los factores y los actores, desde el entramado de interrelaciones sociales, soportadas en el capital social y cultural de cada contexto educativo (Villa, 2024).

Una primera pregunta que debemos formularnos es acerca de la relación que existe entre el sentido político pedagógico de las propuestas del ISFD y la imbricación del territorio con la formación. Toda institución educativa adquiere

sentido en tanto realiza ofertas formativas que resultan significativas para los escenarios en los que se inscriben y para los sujetos.

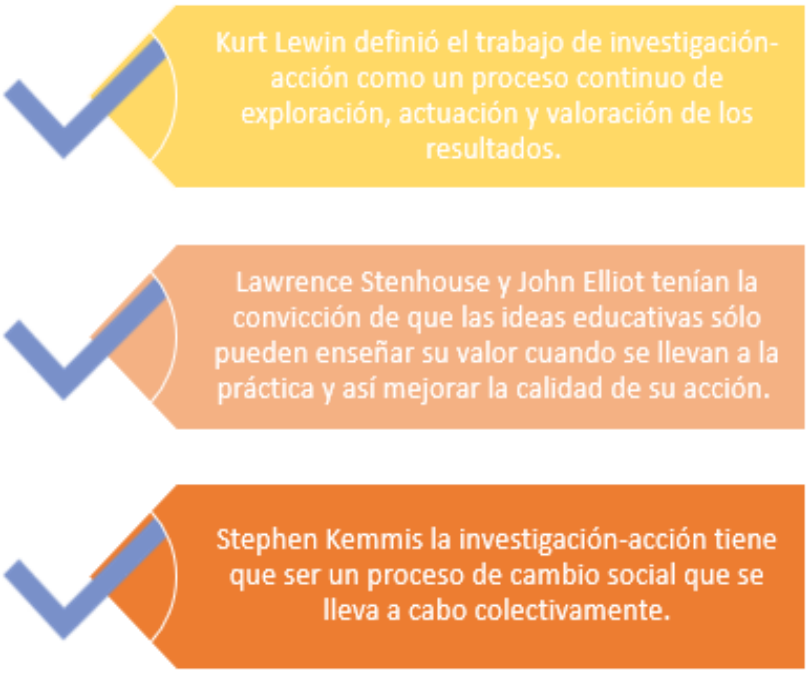
En este desarrollo es importante considerar que:

- Las instituciones se insertan en territorios construidos con elementos materiales a la vez que simbólicos de quienes los habitan.
- El elemento cultural de este modelo es el tipo de experiencias formativas que vamos a ofrecer a la comunidad.
- El proyecto formativo debe guardar coherencia con el proyecto territorial es decir con las expectativas de quienes conforman una comunidad respecto a la educación que reciben. Estas coherencias no deben obturar el camino a la superación de las propias expectativas territoriales.
- Es importante la vinculación entre el sentido político pedagógico de las experiencias educativas y las prácticas que involucran a la comunidad.
- El horizonte debe ser el bienestar y desarrollo territorial de prácticas ciudadanas responsables, comprometidas, participativas y críticas.

Investigación-Acción

El proceso de investigación-acción se basa, de acuerdo con Grundy y Kemis (1982 en Grundy, 1987) en dos principios básicos: mejora y participación. Entiende a la enseñanza como un proceso de búsqueda continua.

En su desarrollo histórico se destacan tres puntos significativos:



Este enfoque de investigación tiene como horizonte el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que, como señalan Kemmis y MacTaggart (1988), se construye desde y para la práctica, pretende mejorarla a través de su transformación, al mismo tiempo que comprenderla. En este sentido:

- ➔ Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
- ➔ Comprende la realización de análisis crítico de las situaciones.
- ➔ Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Las Narrativas Pedagógicas

Esta forma de investigación llevada a cabo por docentes, es un dispositivo de formación particular que combina estrategias de taller y de investigación-acción participante. Supone la conformación de un colectivo de docentes-autores que

escriben, y que reflexionan mediante la lectura, la conversación y la interpretación pedagógica junto con otros colegas.

Los aportes de Suárez (2012) permiten apreciar la importancia de incluir en el trayecto de la formación docente a las narraciones pedagógicas. Para el autor, la documentación de prácticas escolares se vincula estrechamente con la producción de saberes pedagógicos sustentados en procesos de indagación y acción. Presentan un gran potencial para enriquecer las prácticas educativas.

Los relatos publicados son utilizados como material pedagógico para la formación y el desarrollo profesional o como documentos de campo que pueden ser analizados e interpretados por otros docentes. No obstante, su mayor riqueza reside en proponer otra política de conocimiento para el trabajo docente y la educación, delineada hacia la transformación democrática de las escuelas y los profesores (Suárez, 2012).

En este sentido, Bolívar (2002) junto a Bruner (1997) sostienen que la narrativa es una forma de construir realidad, que no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que media la propia experiencia configurando la construcción social de la realidad, desde lo relacional y lo comunitario.

Desde estas perspectivas, percibimos el potencial que tiene este enfoque para abonar la formación docente tanto inicial como continua. Se torna en un dispositivo central del Campo de la Práctica, en tanto que fomenta la construcción y documentación de conocimientos situados que al tomar como objeto de estudio los relatos de situaciones vividas permiten comprender cómo los actores educativos dan sentido a lo que hacen. En palabras de Bolívar (2002):

> Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal (p. 25).

Las Historias de Vida

En estrecha relación con las narrativas pedagógicas se encuentra el "método biográfico". Una dimensión que lo caracteriza son las historias de vida, que consiste en el relato de la experiencia de vida de una persona. Es un documento autobiográfico, suscitado por un investigador que apela a los recuerdos del individuo. Tiene un carácter general pues a través de ella se intenta realizar una lectura de la sociedad. Por esto decimos que busca la memoria de la cotidianeidad y se basa fundamentalmente en entrevistas y documentos biográficos (fotografías, documentos personales, epístolas, etcétera).

Es importante en este aspecto considerar la distinción que realizan Mallimacci y Giménez Beliveau (2006) con respecto a los términos historia de vida (life history) y relato de vida (life story) porque dan cuenta de distintas posiciones epistemológicas y enfoques.

Historias de Vida	Relatos de Vida
Implica un estudio detallado de la trayectoria vital de una persona.	Son narraciones biográficas acotadas al objeto de estudio del investigador.
Se elige para ese propósito una o varias personas a las que se consideran prototípicas del tema que se pretende estudiar.	Se centra en un aspecto particular de esa experiencia (por ejemplo ingreso a la docencia, prácticas evaluativas, etc.).
Insumen una o varias entrevistas con una misma persona.	Se realizan entrevistas a un número variable de personas que transitaron esa experiencia.

Estos métodos biográficos se transforman en dispositivos importantes para el abordaje inicial de la práctica docente. Proponer actividades donde los estudiantes recuperen y analicen historias de vida permite avanzar en una lectura crítica que retomen los puntos neurálgicos, las áreas problemáticas, las dimensiones del trabajo docente. Son oportunidades para tensionar supuestos, experiencias y marcos conceptuales que atraviesan el rol docente en los distintos espacios formativos (OSC, Escuelas Asociadas e ISFD).

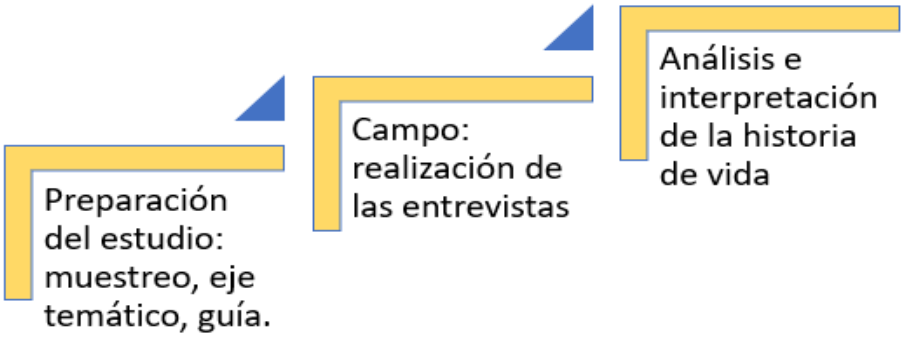
Para Pujadas Muñoz (1992) algunas de las ventajas que nos proporciona el método biográfico en la formación docente inicial son:

1) la introducción profunda en el universo de las relaciones sociales primarias;
2) la respuesta a preguntas que pudiésemos formular a través de la encuesta, la entrevista o cualquier otra técnica de campo;

3) el conocimiento y evaluación del impacto de las transformaciones, su orden y su importancia en la vida cotidiana e institucional.

Al interpretar las historias y poner en juego la reflexividad, el futuro docente podrá ensayar el análisis y las explicaciones que considere primordiales en vínculo con las concepciones teóricas que sustentan. Así podrá establecer su posicionamiento y los modos en que construye hipótesis/lecturas de la realidad a partir del método biográfico.

A continuación, se presentan los momentos de la construcción de una historia de vida.



Les proponemos analizar un ejemplo concreto sobre el uso de la investigación biográfica en educación mediante la lectura del texto de Andrea Alliaud (2006) "La biografía escolar en el desempeño de los docentes".

¿Cómo procedió la investigadora? ¿Cuáles fueron las razones que motivaron la elección de un diseño metodológico en el que la biografía de los docentes noveles resultaba la estrategia más eficaz para dar cuenta de las preguntas de investigación, las relaciones entre las preguntas de investigación, los objetivos y los conceptos teóricos desde donde se posiciona para diseñar el trabajo de recolección de información y posterior análisis?

En los relatos de vida es necesario situar socialmente las trayectorias para reconocer que son posibles recorridos biográficos pero que están relacionados con las configuraciones institucionales (en nuestro caso, las escuelas/OSC), con los estatus laborales (por ejemplo, el reconocimiento social de la actividad docente) o con las concepciones de docencia predominantes en un momento (por ejemplo, como trabajo o vocación).

Los estudios biográficos tienen respecto a otros métodos la ventaja de recoger la experiencia de los actores tal como ellos la procesan e interpretan. Esa narrativa de hechos e interpretaciones está filtrada, explícita e implícitamente, por las creencias, actitudes y valores del protagonista.

Los aportes del Enfoque Etnográfico

La construcción situada del saber también se ve favorecida por la etnografía. que ofrece un conjunto de herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para abordar la complejidad propia de los fenómenos educativos, en tanto fenómenos sociales.

Los nuevos DCJ introducen la posibilidad de que estudiantes y docentes realicen etnografía a lo largo de la formación. Promueven la realización de trabajos de campo para abordar la complejidad de los fenómenos educativos en los diversos escenarios formativos. Los sujetos reproducimos y modificamos la realidad, en condiciones históricas concretas, atribuyendo y comprendiendo significados en contextos en los que se producen las interacciones. Con ello se busca generar, instancias formativas mediante descripciones analíticas y reconstrucciones de escenas escolares y de grupos escolar-territorial específicos.

A su vez, los resultados de la investigación etnográfica realizadas por los estudiantes pueden ser recuperados por los docentes como productos de evaluación. Los textos descriptivos junto a las reflexiones efectuadas aportarán,

por un lado, a la comprensión de las relaciones educativas particulares, y por otro, potenciarán la escritura como herramienta de registro.

Esta perspectiva posiciona a docentes y estudiantes como investigadores de sus prácticas educativas. Asimismo, pone en valor los conocimientos pedagógicos, didácticos, territoriales y de las personas para avanzar en procesos sistemáticos de problematización y construcción de conocimientos, respaldados por una perspectiva teórica.



Los invitamos a leer el Capítulo 2: Reflexiones sobre el trabajo etnográfico de Rockwell (2009) y repensar a partir de los siguientes interrogantes:

¿En qué consiste el trabajo de campo etnográfico? ¿Qué otros procedimientos pueden acompañar la inmersión en el campo, la elaboración de los registros, del diario de campo y el proceso de análisis de los datos recogidos? ¿En qué consiste el trabajo conceptual y la reflexión sobre las prácticas educativas y políticas que acompañan a la práctica etnográfica? ¿Qué aporta este enfoque a docente y estudiantes del Campo de la Práctica?

El producto etnográfico se valida en la medida en que condense la escena cultural estudiada, de forma tal que los lectores visualicen "la misma escena" de la que fue testigo el investigador. Esta investigación, es una manera de estudiar la vida humana en co-experiencia con los sujetos en estudio. En su parte medular, es un proceso de mediación de marcos de significados. Su naturaleza dependerá de las tradiciones que están en contacto durante el trabajo de campo (Rockwell, 2009).

Otra característica es la dimensión holística. Trata de representar fenómenos sociales como una totalidad, dentro de sus contextos, para generar descripciones que muestran las complejas interrelaciones que afectan los comportamientos humanos. Por ello, el diseño etnográfico apunta a la reconstrucción cultural. Asimismo, es flexible, y las estrategias utilizadas deben explicitar los datos

fenomenológicos, así como representar la visión del mundo de los participantes estudiados y sus constructos. Además, es multimodal y ecléctico, donde los investigadores utilizan gran variedad de técnicas de investigación para recabar datos.

La investigación etnográfica es útil para responder a las siguientes preguntas: ¿Qué está sucediendo en el lugar de estudio? ¿Qué significados tienen de lo que está sucediendo para las personas que ahí se encuentran? ¿Qué es lo que las personas requieren "saber" para poder hacer lo que hacen en el lugar de estudio? **R**equiere de un trabajo de sistematización riguroso. Al mismo tiempo implica la reflexividad de parte del investigador. En cuanto a los criterios para su desarrollo en el campo educativo Rockwell (2009) propone:

1. Las observaciones deben contextualizarse.
2. Las preguntas y aun las hipótesis deben surgir durante el proceso del estudio y en el lugar seleccionado para la observación.
3. La observación debe darse por un periodo largo.
4. El punto de vista del observado se explicita por inferencia de las observaciones y las variadas modalidades de la indagación etnográfica.
5. La principal y más amplia tarea de la investigación etnográfica es entender cuál es el conocimiento sociocultural que los participantes poseen y lo que estos generan en el entorno social que se estudia.
6. Los cuestionarios, los instrumentos, códigos, horarios, agenda de entrevistas deben decidirse en el lugar de estudio como resultado de la indagación y la observación.
7. La perspectiva transcultural, con frecuencia está presente, como un supuesto no establecido.
8. La indagación y la observación en la investigación etnográfica, debe "molestar" lo menos posible.

9. El manejo conversacional de la entrevista y la interacción debe darse, de modo tal que permita surgir lo "micro" de la información cultural, en su forma más natural y heurística posible.
10. Deberán usarse, de forma preferente, instrumentos que permitan recabar datos más vivos, inmediatos, naturales y detallados de los comportamientos.
11. "La clave de la productividad del análisis es la incesante actividad de circular entre las observaciones concretas, lo más local de los detalles, y los modelos generales de interpretación, lo más global de las estructuras" (Geertz, 1986).

En suma, las diferentes herramientas de investigación educativa se abonan y potencian, habilitando procesos dialógicos que se traducen en acciones concretas para renovar y mejorar las prácticas de la enseñanza y de los aprendizajes tanto en las escuelas del nivel obligatorio, como en los ISFD y en las OSC.

La investigación se transforma en una necesidad y un desafío de la formación docente que interpela fuertemente al Campo de la Práctica y a sus articulaciones con los demás Campos de la Formación (General y Específico).

Referencias

Alfonso, I. (2009). La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos de formación en las prácticas profesionales.* Homo Sapiens.

Alliaud, A. (2006). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes.* Universidad de San Andrés.

---------- (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Paidós.

Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En E. Tenti Fanfani (Ed.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa.* Siglo Veintiuno Editores.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4 (1).

Brailovsky, D. y **Menchón,** M. A. (2023). *Estrategias de escritura en la formación: la experiencia de enseñar escribiendo*. Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos. Ministerio de Educación de la Nación.

Brito, A. y **Vottero,** B. (2019). Cuadernillo Introductorio. En A. Brito (Coord.). *Lectura y Escritura Académicas. Una propuesta de trabajo para la formación docente inicial.* FLACSO. Instituto Nacional de Formación Docente.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. FCE.

Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

---------- (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

Edelstein, G. y **Coria,** A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Elgueta, V. M. (2013). Preeminencia de la planificación. Las prácticas de escritura en educación. Confluencia, (6), 353-377

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Fernández, L. (1998). *Análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas.* Paidós.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Gairin, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. La Muralla.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.

Hernández, A. M. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos de formación en las prácticas profesionales.* Homo Sapiens.

Maroto, J. (1997). La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación. En N G. Domínguez y J. Mesana (Coords.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Escuela Española.

Palou de Maté, M. C. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. Camilloni, S. Celma, E. Litwin y M. C. Palou de

Maté *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.

Pujadas Muñoz, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales*. Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Editorial Paidós.

Roget, A. y **Gómez Serés,** M. V. (2014). *La práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos.* Narcea S.A. Ediciones.

Rúa, M. (2017). Un análisis antropológico de los procesos de construcción de conocimiento: Las prácticas de escritura en la trama escolar. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. XIV (14), 1-28.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *PRAXIS educativa*, Vol. XVI, (1), p. 22-32. Universidad Nacional de La Pampa.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Sierra, N. A. y **Belardinelli,** C. (2013). El estudio de casos en las prácticas de formación de un profesorado de Educación Especial. *Revista RUEDES*, Año 2 (4), 84- 97.

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. XVI, (16) p. 1-16.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una didáctica reflexiva-* . Miño y Dávila.

Suárez, D. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Villa, A. I. (2024). *Pedagogía del Territorio*. Noveduc Gestión.

Vincent, G.; **Lahire,** B. y **Thin,** D. (2001). Sobre a história e a teoría da forma escolar. *Educação,* XVI (33), 7-47.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad.* Paidós.

Reflexiones finales: horizontes de continuidad y proyección

Ivana Barrios y Silvia Moschner

Nos encontramos al final de un recorrido, un camino atravesado por múltiples voces, lecturas, perspectivas y contextos que propició aprendizajes en torno a la experiencia de una propuesta formativa, inscripta en un proceso de innovación curricular. En el encuentro colectivo y situado, las experiencias, plurales por definición, se constituyeron en una valiosa oportunidad para la transformación y la revisión de ideas, representaciones y conceptualizaciones en torno a la formación de futuros docentes de Educación Primaria e Inicial, en la medida en que la experiencia, como señala Larrosa (2009), "deja una marca, un rastro" (p. 17) y produce sentido.

En este marco, el compendio no solo reúne producciones, sino que da cuenta de un proceso formativo sostenido en el tiempo que articuló seminarios, talleres y ateneos, desarrollados bajo la modalidad híbrida, contemplando instancias de trabajo virtual y presencial, con la participación de formadores de los ISFD de la provincia de Misiones.

Más allá de la diversidad y especificidad del conjunto de los textos, es indudable que estamos en presencia de una experiencia formativa situada, sostenida y enriquecida en el intercambio entre pares, que propició la reflexión sobre las prácticas en un contexto que interpela de forma sistemática el sentido de la formación docente inicial. Instancias de reflexión, entendidas cómo "...proceso recursivo y no lineal, vueltas e idas conjuntas, ondas del pensar, el conocer, el sentir, el actuar" (Souto, 2016, p. 77).

Este libro se cierra, pero el proceso que lo originó permanece abierto. Las experiencias, debates, tensiones y acuerdos que atraviesan las producciones aquí sistematizadas no constituyen un punto de llegada definitivo, sino un umbral desde el cual pensar nuevas formas de habitar la formación docente inicial en clave territorial, situada y colectiva. En este sentido, las reflexiones finales buscan recuperar aprendizajes, visibilizar desafíos y proyectar horizontes posibles para futuras experiencias formativas.

La trama que resulta del tejido de vivencias, lecturas y prácticas compartidas ponen en evidencia la complejidad de los procesos de formación docente en contextos de innovación curricular. Esta complejidad alude no sólo a los diversos enfoques y líneas de acción que se despliegan, sino también a la confluencia de saberes, experiencias y trayectorias que se entraman en cada ISFD. En este sentido, el proceso de innovación curricular se configura como un espacio en el que las tensiones, las negociaciones, los acuerdos y las resignificaciones en relación a la formación docente, adquieren un lugar central. El debate e intercambio entre pares habilitan la revisión de las prácticas y desde un abordaje polifónico, la construcción de criterios pedagógicos comunes que fortalecen la dimensión institucional de la formación. La búsqueda de alternativas y la producción colectiva de sentidos, configuran espacios de experimentación que resignifican el trabajo en equipo (Alliaud, 2021).

Desde esta perspectiva, a lo largo del compendio se advierte con claridad que el desarrollo curricular no puede reducirse a un ejercicio técnico. Tal como sostiene de Alba (1995), el currículum es un artefacto político y cultural que condensa disputas, visiones del mundo y proyectos de sociedad. La actualización de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales y su posterior acompañamiento con la puesta en marcha del Plan Estratégico para su implementación, se constituyeron en una experiencia profundamente política, en tanto interpelaron prácticas

arraigadas, habilitaron nuevas preguntas y pusieron en diálogo saberes académicos, pedagógicos y territoriales. En este sentido, se buscó generar instancias de trabajo colaborativo y situado, reconociendo la singularidad contextual de cada ISFD y desde una perspectiva territorial al "...otorgar visibilidad, valor cognitivo y valor pedagógico al conocimiento que se construye en comunidad…" (Villa, 2023, p. 20).

En este recorrido, resulta necesario reconocer los logros alcanzados a partir del despliegue de los dispositivos formativos desarrollados. Entre ellos, se destaca la consolidación de espacios de trabajo comunes para docentes de distintas unidades curriculares de los tres campos de formación, que habilitaron lenguajes compartidos y marcos de análisis colectivos sobre el currículum y la enseñanza.

Otro logro significativo fue la valorización de la escritura, la reflexión y la sistematización de experiencias como prácticas formativas centrales, que contribuyeron a legitimar la producción del saber pedagógico docente y a favorecer procesos de apropiación crítica de los nuevos Diseños Curriculares. Los seminarios, talleres y ateneos recuperaron el valor del saber docente, muchas veces invisibilizado frente al conocimiento académico. Siguiendo a Stenhouse (1987), se reafirma la idea de que el desarrollo curricular es inseparable de la investigación sobre la propia práctica. En este sentido, los dispositivos antes señalados, se constituyen en herramientas fundamentales para transformar la práctica y producir conocimientos con sentido pedagógico y territorial.

Mencionar en estas líneas los logros, la experiencia como formación y transformación (Larrosa, 2009), nos sitúa frente a un recorrido con final provisorio que nos propone nuevas aperturas y continuidades en el contexto de la formación docente inicial, en tanto la experiencia deja huellas y genera condiciones para seguir pensando y resignificando las prácticas.

En este punto, resulta clave recuperar la noción freiriana de educación como práctica de libertad. Las experiencias aquí sistematizadas muestran que, cuando

se habilitan espacios de diálogo genuino, los docentes se reconocen como sujetos capaces de interrogar y transformar prácticas y contextos. No hay educación neutra, toda acción educativa implica toma de posición frente al mundo. Asumir esta dimensión política de la formación docente constituye uno de los desafíos ineludibles para desarrollar experiencias territoriales (Freire, 1997).

En esta línea, el cierre invita a pensar el futuro desde una lógica de continuidad y proyección. Lo desarrollado a lo largo de este recorrido pretende ser un piso desde el cual seguir construyendo. Los nuevos procesos que se abran exigirán sostener el acompañamiento institucional y profundizar la articulación entre políticas nacionales, jurisdiccionales y prácticas situadas.

Para finalizar, en clave de apertura a futuros recorridos, comprendemos que los desafíos hacia nuevas experiencias de innovación curricular se inscriben en la necesidad de consolidar una formación docente que reconozca la complejidad de los diversos contextos, fortalezca el trabajo colaborativo, en equipo y asuma la educación como una práctica profundamente humana, política y transformadora. Son múltiples los interrogantes que nos invitan a seguir pensando, investigando, aprendiendo y enseñando en clave colectiva y situada, porque como formadores tenemos "...algo valioso que dar, que legar, que dejar en otros, más allá de los espacios, tiempos, condiciones sociales…" (Alliaud, 2017, p. 91).

Referencias

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación.* Paidós.

de Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía.* Siglo XXI Editores.

Skliar, C. y **Larrosa,** J. (2009). (Comp.) Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.

Souto, M. (2016). P*liegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente.* Homo Sapiens Ediciones.

Stenhouse, L. (1997). I*nvestigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Villa, A. (2023). *Pedagogía del territorio. Gestión educativa social y comunitaria. Proyección institucional extramuros.* Noveduc.