

# Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

## Artículos

Enseñar en aulas heterogéneas | Didáctica de la Matemática y Didáctica Profesional | La noción de confianza en los estudios colaborativos | Trabajo docente en pandemia | Reflexividad y construcción de ciudadanía

## Dossier

**ESCUELA SECUNDARIA: aproximaciones a sus prácticas de enseñanza**  
Transformación de la escuela secundaria | Conducción escolar y gestión pedagógica | Bachilleratos populares | Enseñanza de la Historia

## ... Entrevista

Al equipo directivo de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno

## Comentario bibliográfico

*Viaje a la transformación de la escuela secundaria, Cora Steinberg (comp.)*

## Homenaje a Emilia Ferreiro



número 3 • julio de 2024 • ISSN 2796-9835

---

# Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ARGENTINA

## UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez, rector de la UNIPE  
Ana Pereyra, vicerrectora de la UNIPE  
Adrián Cannellotto, secretario de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales de la UNIPE

## REVISTA ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS

Director: José A. Castorina (UNIPE-UBA-CONICET)  
Secretario Editorial: Ignacio Frechtel (UNIPE-UBA)

---

### Comité Editorial

Karina Benchimol (UNGS-ISPEI “Sara Eccleston”)  
Liliana Calderón (UNIPE)  
Mariela Helman (UBA-UNIPE)  
Ana Pereyra (UNIPE)  
Patricia Sadovsky (UNIPE)  
Carolina Scavino (UNIPE-UNGS)

### Consejo Asesor

Alejandra Birgin (UBA-UNIPE)  
Paula Carlino (UNIPE-UBA)  
Carmen Delgadillo (ENS N° 7 CABA)  
Miguel Duhalde (CTERA)  
Gloria Edelstein (UNC)  
Rodrigo Fuentealba (Universidad Autónoma de Chile)  
Delia Lerner (UBA)  
Patricia Moscato (UNIPE-Subsec. Ed. Sup., M. de Ed., Santa Fe)  
Thierry Philippot (Inspé-Francia)  
Analia Segal (UNIPE)  
Flavia Terigi (UNGS/UBA)  
Oscar Trinidad (UNIPE)

### Secretaría Técnica

Virginia E. Verdugo (UNIPE)

### Staff de Producción Editorial

María Teresa D’Meza Pérez, UNIPE: Editorial Universitaria  
Licia López de Casenave †, edición y corrección  
Diana Cricelli, diseño original y diagramación  
Ignacio Carranza, diseño



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir) bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

*Revista Análisis de las Prácticas*  
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional  
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina  
Teléfonos: +54 11 4307 7500  
Correo-e: [analisisdelaspracticass@unipe.edu.ar](mailto:analisisdelaspracticass@unipe.edu.ar)  
<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/revistaanalispracticass>  
Hecho con OJS Open Journal system  
Propietario: UNIPE  
ISSN: 2796-9835

# Sumario

Revista Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

número 3 • julio de 2024 • ISSN 2796-9835

---

<b>Editorial</b> <i>Comité editorial</i> .....	<b>5</b>
Si las aulas han sido siempre heterogéneas, ¿cuál es el problema para la enseñanza? <i>Flavia Terigi</i> .....	<b>9</b>
Una mirada a la Didáctica Profesional desde la Didáctica de la Matemática <i>Patricia Sadovsky</i> .....	<b>27</b>
Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo <i>Héctor Ponce</i> .....	<b>61</b>
Trabajo docente hacia el final de la pandemia: condiciones, cargas y afectaciones <i>María Malena Lenta, María Belén Sopransi y Josefina Yabor</i> .....	<b>83</b>
Construcción de ciudadanía en prácticas de enseñanza de ciencias sociales en nivel superior. Estudio de caso <i>Rosana Inés Brufal</i> .....	<b>119</b>

<b>Dossier</b>		<b>ESCUELA SECUNDARIA: aproximaciones a sus prácticas de enseñanza</b>
Introducción	<i>Comité Editorial</i> .....	<b>149</b>
Prácticas para la transformación de la escuela secundaria en Argentina	<i>Cora Steinberg</i> .....	<b>153</b>
Diferentes modalidades del trabajo con fuentes primarias en la enseñanza de la Historia. Diálogos entre docentes e investigadores en el marco de una investigación colaborativa	<i>Beatriz Aisenberg, Mariana Lewkowicz y Mariela Pica</i> .....	<b>181</b>
Entre capitanes y marineros: análisis de las prácticas de directoras de escuelas secundarias	<i>Rafael del Campo, Antonio Gutiérrez y Lucía Litichever</i> .....	<b>205</b>
El “volantazo”: reflexiones sobre las estrategias de enseñanza en un bachillerato popular	<i>Silvina Alejandra Cruciani Ricci</i> .....	<b>223</b>
Entrevista a Claudio Fardelli y Sergio Maldonado. La experiencia de enseñar a través de módulos interdisciplinarios. El caso de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno	<i>Karina Benchimol y Carolina Scavino</i> .....	<b>257</b>
<b>Comentario Bibliográfico</b>	Viaje a la transformación de la escuela secundaria. Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de los y las adolescentes, Steinberg, C. (comp.) <i>Felicitas Acosta</i> .....	<b>281</b>
<b>Homenaje a Emilia Ferreriro</b>	Para aprender a escribir no alcanza con saber las letras <i>María Claudia Molinari</i> .....	<b>287</b>
<b>Convocatoria</b>	.....	<b>301</b>

---

# Editorial

---

Este tercer número se publica en un tiempo político, social e institucional muy difícil para la vida de las universidades públicas. El principio según el cual “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado”, refrendado por la mayoría de las universidades de Latinoamérica está, en las declaraciones oficiales y en los hechos, puesto en cuestión por la política pública. Frente a este panorama, reafirmamos nuestra adhesión a dicho principio. De ahí nuestro compromiso con el tratamiento de los problemas educativos basado en la investigación rigurosa y la reflexión crítica.

Como lo hemos hecho en los números anteriores, incluimos algunos artículos más centrados en la problematización teórica y otros que hacen foco en el análisis de diferentes prácticas objeto de esta revista.

Flavia Terigi, en su trabajo “Si las aulas han sido siempre heterogéneas, ¿cuál es el problema para la enseñanza?”, parte de la hipótesis según la cual, a pesar de que las salas de clase son mayoritariamente heterogéneas, esta condición es vivida frecuentemente como un problema para los docentes. Despliega esta hipótesis apoyada en sus investigaciones sobre ruralidad y propone como asunto a explorar la posibilidad de *agrupamientos flexibles* de los alumnos, diferentes de lo que ella nombra como *aula estándar*, tomando en cuenta las restricciones del modelo escolar.

1. Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008).  
<http://www.cres2018.unc.edu.ar/historia/cres-2008>

---

---

En “Una mirada a la Didáctica Profesional desde la Didáctica de la Matemática”, Patricia Sadosky se adentra en los vínculos entre estas disciplinas. El propósito de su trabajo es problematizar las relaciones entre las prácticas de investigación en ambos campos disciplinares y las prácticas docentes. Se analizan en este artículo cuestiones relativas a la transferencia de algunos conceptos de un dominio a otro y se examinan condiciones para su convergencia y cooperación al estudiar los procesos de enseñanza.

La noción de confianza, como ordenador de la colaboración entre investigadores y docentes para producir conocimiento sobre la enseñanza, es problematizada por Héctor Ponce en “Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo”. Se apoya para ello en los resultados de una investigación llevada a cabo con maestros del segundo ciclo de la escuela primaria sobre la enseñanza del sistema de numeración. El autor propone argumentos para sustentar la hipótesis según la cual en el marco del trabajo colaborativo la construcción de confianza y la elaboración de conocimientos son aspectos indisociables.

En “Trabajo docente hacia el final de la pandemia: condiciones, cargas y afectaciones”, María Malena Lenta, María Belén Sopransi y Josefina Yabor dan cuenta, a través de una metodología que incluye diversos instrumentos para producir y analizar datos, del impacto en la vida psíquica de los docentes de las experiencias vividas durante el período de pandemia.

El artículo de Rosana Brufal, “Construcción de ciudadanía en prácticas de enseñanza de ciencias sociales en nivel superior. Estudio de caso”, examina el significado y el alcance de los conocimientos implicados en la conceptualización que una docente hace sobre sus prácticas. Un aspecto de interés, entre otros que la autora releva, se refiere a cómo los docentes naturalizan el dispositivo escolar, lo que plantea límites a las posibilidades de reflexión que pueden lograr.

La urgencia de los problemas que enfrenta la escuela secundaria –la organización del conocimiento, los vínculos entre alumnos y docentes, pero también entre alumnos y entre escuela y familia, cómo la sociedad valora la institución y a los propios docentes, las cuestiones específicas de la inclusión, los problemas de gestión, por nombrar solo algunos– nos impulsó a proponer un *dossier* específico sobre



esta temática: *Escuela secundaria: aproximaciones a sus prácticas de enseñanza*. Hemos incluido trabajos en los que se exploran respuestas para algunos de los problemas mencionados. En la introducción de esta sección, se presentan los artículos que la conforman.

La sección *Comentario bibliográfico* contiene, en este número, una reseña elaborada por Felicitas Acosta de un libro compilado por Cora Steinberg –quien, por cierto, también contribuye con un artículo en el dossier dedicado a escuela secundaria–. Se trata de *Viaje a la transformación de la escuela secundaria. Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de los y las adolescentes*, coeditado en 2022 por Siglo Veintiuno y la Unicef. Acosta señala los tres planos en los que la experiencia a la que refiere el libro se desarrolla: el del sistema, el de la escuela y el de las prácticas de enseñanza en el aula. La reseña se organiza en dos partes: la primera, sobre el momento y las características del programa de transformación; la segunda se refiere al valor de contar con una hoja de ruta para afrontar este desafío. Con relación a esta última cuestión, Acosta señala que subyacen allí las categorías ya clásicas: *quién, a quiénes, qué, cómo y para qué*, destacando que cada una de ellas refiere a una forma de abordaje colectiva.

En este tiempo, ha fallecido la fundadora de una corriente de investigación decisiva en el campo de la lectoescritura, Emilia Ferreiro. Las dimensiones psicológica y epistemológica de su obra, así como las consecuencias para el campo educativo de su relevante producción nos convocan a sumar nuestro homenaje desde la palabra de una destacada discípula, María Claudia Molinari.

Esperamos que los trabajos incluidos en este número entren en diálogo con quienes se interesan por el análisis de las prácticas y que promuevan el debate que este tiempo reclama con urgencia. Es necesario producir conocimiento y hacer visibles las experiencias, los intentos, los logros, para reconsiderar y dar respuesta a los problemas que enfrentamos.

Comité editorial de la RAP



# Si las aulas han sido siempre heterogéneas, ¿cuál es el problema para la enseñanza?

---

## Resumen

El trabajo parte de la hipótesis de que la mayoría de las aulas son y han sido históricamente heterogéneas, pese a lo cual la heterogeneidad es vivida frecuentemente como un problema. Busca ayudar a definir cuál es el problema, para lo cual: a) argumenta sobre la diversidad de posiciones de partida frente al aprendizaje de un objeto de conocimiento/contenido escolar, con base en resultados de investigación sobre aprendizajes numéricos en los plurigrados rurales; b) propone una conceptualización sobre el problema que se le plantea a la didáctica usual, predominantemente construida sobre el principio de simultaneidad; c) desarrolla consideraciones sobre la diversificación de la enseñanza, procurando dirimir la cuestión entre la heterogeneidad como problema o como potencialidad; d) propone consideraciones sobre el interés de los agrupamientos flexibles, sin desconocer las restricciones del modelo escolar.

## Palabras Clave

Heterogeneidad • simultaneidad • diversificación • agrupamientos flexibles

If classrooms have always been heterogeneous, what is the problem for teaching?

---

\*Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), magíster en Ciencias Sociales (Flacso) y doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid). Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Investiga sobre el aprendizaje y sus condiciones en diversos modelos organizacionales. Filiación: UNGS y Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: fterigi@campus.ungs.edu.ar

## Abstract

The paper is based on the hypothesis that most classrooms are and have been historically heterogeneous, despite which heterogeneity is frequently experienced as a problem. It seeks to help define what the problem is, for which it: a) argues about the diversity of starting positions regarding the learning of an object of knowledge/school content, based on research results on numerical learning in rural multigrade schools; b) proposes a conceptualization of the problem posed to usual didactics, predominantly built on the principle of simultaneity; c) develops considerations on the diversification of teaching, attempting to resolve the issue between heterogeneity as a problem or as a potential; d) proposes considerations on the interest of flexible groupings, without ignoring the restrictions of the school model.

## Keywords

Heterogeneity • simultaneity • diversification • flexible grouping

## Introducción

No hay razones para pensar que las aulas fueron alguna vez extremadamente regulares, excepto quizás las aulas conformadas por niños y niñas seleccionados por algún criterio (un examen selectivo previo que moderaba las diferencias iniciales, una discapacidad diagnosticada que parecía decirlo todo sobre los sujetos), que pueden haber sido aulas más homogéneas. Toda vez que la escuela se ha universalizado, ha incorporado la diversidad de lo humano y, debido a esta diversidad, no hay mucha posibilidad de que la reunión resultante sea homogénea. Digámoslo con claridad: lo más probable es que la mayoría de las aulas sean heterogéneas, analizadas desde distintas perspectivas: las experiencias personales de las y los alumnos, incluyendo sus actividades cotidianas; sus conocimientos sobre determinados asuntos que pueden ser objeto de enseñanza escolar; las posibilidades de sus grupos de crianza de asistirlos en las tareas escolares; su implicación con el aprendizaje escolar, entre otras perspectivas posibles.

Sin embargo, la heterogeneidad es vivida frecuentemente como un problema. Cuando alguien deja el grupo-clase por un tiempo y luego se incorpora, cuando no se puede enseñar algo porque lo que suponíamos ya aprendido no lo había sido, cuando una actividad no funciona, cuando el grupo no responde, cuando alguien se adelanta... “No nos prepararon para esto”, suele decirse. Al parecer, tenemos un problema con la heterogeneidad.

En este trabajo se busca ayudar a definir cuál es el problema, según el siguiente plan de exposición: a) argumentaremos sobre la diversidad de posiciones de partida frente al aprendizaje de un objeto de conocimiento/contenido escolar, con base en resultados de investigación sobre aprendizajes numéricos en los plurigrados rurales; b) propondremos una conceptualización sobre el problema que se le plantea a la didáctica usual, predominantemente construida sobre el principio de simultaneidad; c) desarrollaremos consideraciones sobre la diversificación de la enseñanza, procurando dirimir la cuestión entre la heterogeneidad como problema o como potencialidad; d) propondremos consideraciones sobre el interés de los agrupamientos flexibles, sin desconocer las restricciones del modelo escolar.

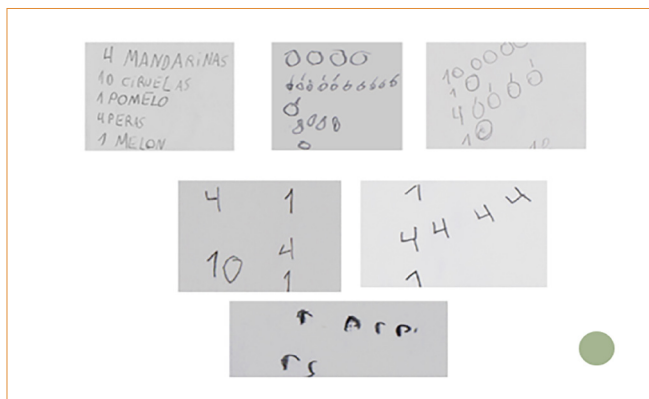
## **Diversidad de posiciones frente a un mismo objeto de conocimiento/contenido escolar<sup>1</sup>**

Comencemos con una ejemplificación de la heterogeneidad. Presentamos una categorización de las producciones realizadas por niños y niñas que estaban comenzando la escuela primaria en respuesta a un dictado que les hacíamos en algún momento del primer mes de su primer grado (Sirotzky y Terigi, 2013). La tarea que se les planteó, en una situación de entrevista clínico-crítica (Piaget, 1973 [1ª ed.: 1926]) realizada en la escuela, proponía escribir los ingredientes necesarios para preparar

1. No está de más recordar que no todos los objetos de conocimiento se convierten en contenidos escolares. El sistema de numeración es uno de esos objetos, sumamente presentes en la vida cotidiana, que forman parte de los contenidos curriculares en la tradición escolar.

una ensalada de frutas; esta tarea había sido adaptada por el equipo de investigación<sup>2</sup> a partir de la tesis doctoral de Alvarado (2002), desarrollada en México. Se trataba de veinte niños y niñas que se encontraban en el primer mes de clases de primer grado de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires y de una zona agrícola ganadera de la Provincia de Buenos Aires. A continuación, presentamos las categorías con las cuales organizamos las respuestas de los niños y niñas a la demanda que se les realizó en la entrevista.

**Figura 1. Producciones de niños y niñas en el primer mes de primer grado de nivel primario en una tarea de escritura de una lista al dictado**



Gracias a que algunos sujetos responden a esta tarea con escrituras convencionales, en la primera producción podemos conocer qué ingredientes les habíamos dictado. Esta producción no debe tomarse como “el extraño caso del niño que escribe convencionalmente a comienzos de primer grado”; es una categoría para respuestas encontradas en otros niños y niñas dentro de la población indagada y ha sido corro-

2. Proyecto UBACyT 20020100100421 “El aprendizaje del sistema de numeración en la escolaridad primaria. Estudio comparativo de las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples de primer ciclo y estudio exploratorio en segundo ciclo” (Programación Científica 2011-2014 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires).

borada en otros trabajos ampliando la muestra y variando el momento del ciclo lectivo en que se realizó la toma (Terigi, 2013). La segunda producción también sirve para saber qué necesitamos para hacer una ensalada de frutas, pero en ella la representación del objeto es figurativa –no se utilizan escrituras– y la cantidad se presenta por correspondencia uno a uno con los dibujos. En la tercera producción, el número parecería no contener para el sujeto la capacidad de representar por sí solo la cantidad; por eso se consigna la cifra correspondiente a la cantidad y *también* se repite la representación figurativa de cada fruta. En las dos producciones que siguen, los sujetos se centran en la representación de la cantidad y se pierde la representación de las frutas; no obstante, hay una diferencia entre las dos, pues en la primera el número parecería ser suficiente para representar la cantidad, y en la segunda vemos un procedimiento, ya documentado por Sinclair, Siegrist y Sinclair (1983) y por nosotrxs (Terigi, 1992)<sup>3</sup>, que consiste en repetir la cifra tantas veces como la cantidad que representa; parecería que los sujetos sostienen la misma duda que en la tercera producción sobre la capacidad de la cifra para representar por sí misma la cantidad. La última producción es interesante porque, si bien es imposible saber “con solo mirarla”<sup>4</sup> qué necesitamos para preparar la ensalada de frutas, los sujetos intentan responder a la demanda de escritura con unos signos que no son figurativos, que tratan de capturar algo de la arbitrariedad de las marcas gráficas: no dibujan las mandarinas, las ciruelas, el pomelo, sino que se manejan con la idea de una representación arbitraria que el lector debería entender.

3. Este estudio se realizó en el marco del por entonces recién iniciado programa de Becas de Investigación de la Universidad de Buenos Aires, en los primeros años de la democracia argentina. La continuidad de ese programa y de los subsidios a proyectos de investigación enlaza aquel estudio inicial con las reflexiones actuales, más de tres décadas después, y pone de manifiesto la importancia de la continuidad en las políticas de investigación. Interesa subrayar esta importancia en tiempos en que –otra vez– se la amenaza desde la política gubernamental.

4. Vaya con esta expresión nuestro homenaje a Emilia Ferreiro, fallecida en agosto de 2023, quien tuvo, entre sus muchas capacidades, la de hacernos comprender y disfrutar la lógica de las producciones infantiles. Decía Ferreiro en referencia a las construcciones infantiles sobre el sistema de escritura: “Estas marcas son opacas hasta que un intérprete muestra al niño que ellas tienen poderes especiales: con solo mirarlas se produce lenguaje. [...] Solo las prácticas sociales de interpretación permiten descubrir que esas marcas sobre una superficie son objetos simbólicos” (Ferreiro, 1999, p. 10). Sus estudios sobre la psicogénesis del sistema de escritura han sido antecedentes insoslayables en los propios sobre la psicogénesis del sistema de numeración.

Las producciones que hemos categorizado han sido respuestas a una aproximación escolar al problema de la representación: una escritura al dictado, realizada en la escuela. Tomemos ahora una entrada no escolar al problema de los conocimientos numéricos: una exploración etnográfica de los fondos de conocimiento<sup>5</sup> (Moll y Greenberg, 1990; McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005) imbuidos en las prácticas sociales en las que participan los niños y las niñas, en este caso de sala de 5 de nivel inicial, en una zona del sector agrícola ganadero de la Provincia de Buenos Aires (Spindiak, 2021). Las formas en que la numeración se presenta en la vida cotidiana son específicas de ciertas prácticas sociales, las que son variadas según los contextos también diversos en los que tiene lugar la crianza de los niños y las niñas. En la zona donde se produjo la indagación, los chicos y las chicas están muy involucrados en las tareas de las familias. No necesariamente trabajan, pero sí participan en las actividades productivas, debido a la necesidad de sostener el cuidado de los niños y niñas en la peculiar configuración horaria del trabajo de las familias. En esas condiciones, niñas y niños aprenden conocimientos que forman parte del repertorio de actividades en el que participan.

Siguiendo a Spindiak (2021), tomemos el caso de Gonzalo (5 años) y su familia, y las prácticas en las que él participa. El papá de Gonzalo informa que de un chanco de 300 kg salen 70 kg de salame, y que a partir de ahí se calcula el porcentaje de sal; que para condimentar se usa nuez moscada y especias; que el único secreto es la sal. Gonzalo, en una conversación con su vecina Agustina (4 años), discute acerca del peso de un perro. Gonzalo le dice a Agustina que no puede pesar 20 kg como ella dice, porque por su tamaño supone que tiene que pesar “el doble”. Gonzalo y Agustina están intentando estimar el peso del animal sobre la base de aprendizajes previos sobre el peso; deben estimarlo porque ninguno sabe cuánto pesa, y tienen una idea de cuánto podría pesar en función de las prácticas en las que han participado.

Esta es una de las varias reconstrucciones que ha realizado Spindiak (2021) sobre cuáles son los conocimientos ligados a lo numérico que pueden estar aprendiendo los niños y niñas con base en la participación en prácticas productivas de sus familias.

5. Esta noción describe a la base de conocimiento que subyace a las actividades productivas y de intercambio en los hogares. Se trata de repertorios específicos de conocimientos relacionados con las actividades sociales, económicas y productivas de las personas que viven en una región o en una comunidad local.



Spindiak ofrece un interesante listado de algunos de los aspectos del objeto de conocimiento que los chicos y las chicas pueden estar aprendiendo:

- Conteo de colecciones discretas (animales, medicamentos, productos).
- Pesaje de animales que involucra el trabajo con magnitudes continuas. Uso de distintos instrumentos de medición (“a ojo”, balanza manual, balanza digital). Papel social que cumplen en cada situación.
- Dinero y trueque.
- Kilos: unidad de medida que tiene fuerte presencia.
- Medidas aproximadas, utilizando relaciones (ej.: “doble”).
- Utilización de porcentajes para la elaboración de embutidos o de alimentos para el ganado.
- Medida de tiempo: distintas unidades (horas, días, semanas, meses, estaciones, años).
- Numeración escrita presente en cuadernos y en otros portadores numéricos vistos en las casas: almanaques, relojes, libros, mazo de cartas, balanzas, canales de la televisión, niveles de un juego del celular, tiempo restante de juego en la *tablet*, la fecha en que fue sacada una foto digital, kilos en bolsas de alimento.

Esta diversidad de aproximaciones nos aleja de la idea de que, cuando lleguen a la escuela, los niños y las niñas comenzarán su contacto con el sistema de numeración. Por otro lado, esta lista es muy distinta de la que podríamos construir si la exploración la hiciéramos con chicos y chicas criados en el ámbito urbano (como se hizo en el clásico de Sinclair y Sinclair, 1984). Dado que se producen aprendizajes previos en prácticas sociales, y que las prácticas son relativas a los contextos, no es razonable esperar que todos estén en la misma posición respecto del objeto de conocimiento, en este caso, el sistema de numeración. Este es un instrumento cultural que la escuela presenta, de cierto modo, fuertemente desvinculado de las prácticas sociales en que se utiliza. Los chicos y chicas están en contacto con representaciones numéricas en función de acciones cotidianas y prácticas colectivas de las familias. Entonces, no se trata de *los conocimientos de los niños de 5 años*, se trata de los conocimientos de los niños y niñas de 5 años *en un cierto contexto en el marco de unas ciertas prácticas*. Retornamos a lo planteado al comienzo: se trata de la diversidad de lo humano.

## El principio de simultaneidad y la monocronía de los aprendizajes

Como quedó ilustrado en el apartado anterior, no hay homogeneidad de partida en lo que los niños y niñas saben sobre las representaciones numéricas en el inicio de primer grado. Ahora bien, eso que no encontramos (la homogeneidad de partida) es lo que pretendía proporcionar el criterio de agrupamiento por edades. En tiempos en que se sabía poco sobre el desarrollo infantil, una visión maduracionista de este hacía suponer que a una misma edad cronológica corresponderían unas características similares de los sujetos. A esta altura del desarrollo del conocimiento psicológico y educativo (que, por cierto, es tributario de la importancia creciente de la escolarización a lo largo del siglo XX), conocemos los muy diferentes posicionamientos de los niños y niñas que empiezan la escuela primaria respecto de unas tareas de escritura que involucran letras y números, por lo que sabemos que la edad no garantiza casi nada; pero la escuela es previa a ese conocimiento, y nos ha quedado organizada por edades, al menos en el inicio de la escolaridad. Cuando hablamos de las dificultades de la escuela para trabajar con la diversidad, hablamos precisamente de este contraste entre lo que se suponía que iba a proporcionar el principio organizacional del agrupamiento por edades y la diversidad de posiciones de los sujetos reales.

Imaginemos a las maestras y maestros de primer grado que saben que tienen que introducir a sus alumnos y alumnas en la representación convencional de la lengua oral y de las cantidades a través de los dos grandes sistemas de representación que son la escritura y la numeración escrita; según la lógica del agrupamiento por edades, podría suponerse que los niños y niñas que inician la escuela primaria están en posiciones próximas respecto de lo que deben enseñarles y sería razonable prepararse para desarrollar ciertas actividades con el conjunto de los alumnos y alumnas.

Y, en efecto, lo que preparó el sistema escolar para la diversidad de lo humano es el aula estándar. ¿Qué es el *aula estándar*? Es un modelo organizacional que conocemos bien: un agrupamiento de alumnos y alumnas con un o una docente, quien desarrolla durante un cierto período (por ejemplo, un año escolar) un programa unificado de aprendizajes. ¿Con qué cuenta el o la docente para trabajar en ese modelo de organización que es el aula estándar? Con un modelo pedagógico que

llamamos *enseñanza simultánea*. El uso consuetudinario del término “modelo” en educación acerca su sentido usual a la idea de norma o patrón al que deberían ajustarse las prácticas. En este trabajo, utilizamos el término “modelo” en un sentido distinto, para referirnos al resultado de una operación intelectual, la modelización, que consiste en una formulación de carácter general sobre la resolución práctica de los aspectos sustantivos de la enseñanza en un determinado contexto didáctico.<sup>6</sup>

En la enseñanza simultánea, que quiere decir con una cronología de aprendizajes unificada para todo el grupo-clase, los niños y niñas tienen que aprender los mismos contenidos más o menos al mismo tiempo. Puede haber un desfase, alguien puede ir un poco más rápido, alguien un poco más despacio, pero se supone que, si desarrollamos las mismas actividades de enseñanza con todos al mismo tiempo, el resultado debería ser aproximadamente el mismo. Este es un rasgo central de lo que Pineau, Dussel y Caruso llamaron “la máquina de educar”, “una tecnología replicable y masivas para aculturar grandes capas de la población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001, p. 22).

¿Cuál es el problema? Que, para que la *máquina de educar* funcione, para que hacer *lo mismo con todos al mismo tiempo* dé como resultado aprendizajes similares, lo que se necesita es algo muy distinto de la diversidad de conocimientos de partida que hemos caracterizado hasta aquí. Para que hacer lo mismo con todos al mismo tiempo nos dé el mismo resultado, necesitamos que los puntos de partida sean aproximadamente los mismos. Si los puntos de partida son diversos –como hemos ilustrado– y hacemos lo mismo con todos al mismo tiempo, quienes son capaces del primer tipo de producción posiblemente no aprendan nada nuevo durante mucho tiempo, y quienes realizan la producción que presentamos en último término quizás no respondan a las tareas que se les proponen. Para que la enseñanza funcione, es necesario calibrar lo que se propone y cómo se interviene frente a la diversidad de posiciones sobre el objeto de conocimiento que presentan los chicos y chicas.

6. Un ejemplo de un uso menos normativo del concepto de modelo se encuentra en la obra de Joyce y Weil con Calhoun, *Modelos de enseñanza* (Joyce y Weil, 2002). En ese clásico (reeditado con revisiones), los modelos de enseñanza son buenas descripciones de ambientes de aprendizaje apoyados en enfoques de enseñanza validados por la experiencia, respaldados por una cierta cantidad de investigación académica que somete a prueba sus teorías y su capacidad para lograr los efectos deseados.

Entonces, tenemos una maquinaria preparada para *lo mismo/con todos/al mismo tiempo*, y un *input* para la *máquina* que es una humanidad profundamente diversa. Ese es el problema. Tenemos un modelo pedagógico que se desarrolló razonablemente, dado el modelo organizacional, para hacer lo mismo con todos al mismo tiempo, en un momento histórico donde no se sabía mucho sobre los niños y niñas, donde se tenía un supuesto evolutivo maduracionista, que sostenía rasgos comunes de los niños y niñas de cierta edad. Como señala Perrenoud (2004):

Una situación estándar solo puede ser de forma excepcional óptima para todos, porque no tienen el mismo nivel de desarrollo, los mismos conocimientos previos, la misma relación con el conocimiento, los mismos intereses, los mismos medios y formas de aprender. (p. 47)

Solo en casos excepcionales podría ocurrir que hacer lo mismo con todos al mismo tiempo funcione; la mayoría del tiempo no lo hace e, incómodos como estamos con los correctivos que hemos aplicado históricamente a esta situación (el correctivo más consolidado de todos es la repitencia), se nos impone la pregunta sobre la posibilidad de diversificación de la enseñanza.

## **Diversificar la enseñanza, ¿en qué medida es posible?<sup>7</sup>**

Parecería que necesitamos formas de programación de la enseñanza que se basen en la diversificación de las propuestas, que generen lo que Perrenoud (2004) denomina *dispositivos de diferenciación* y que, en este trabajo, preferimos denominar *estrategias de diversificación*.<sup>8</sup> Esa diversificación no debería ser azarosa o fluctuante sin motivos, sino el resultado de una construcción metodológica (Edelstein, 2011) reflexionada.<sup>9</sup> En este marco, se asigna especial importancia al papel del docente como

7. Una primera versión de estas ideas tomó forma en una clase preparada para el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba (Terigi et al., 2021).

sujeto autor de la construcción metodológica, cuando en la generación de su propuesta de intervención recorre el plano de la fundamentación como paso necesario para resolver la instrumentación, explicitación que marca –sostiene la autora– una clara distancia respecto a la visión acerca del método de la enseñanza de la racionalidad tecnocrática.<sup>10</sup>

Hasta aquí, la heterogeneidad en las aulas ha sido tratada como un rasgo intrínseco, resultado de la diversidad de las posiciones de los sujetos frente a los distintos objetos de conocimiento; como una condición que la enseñanza no puede soslayar. Nos proponemos en este punto interrogarnos sobre el interés que podría tener explorar las propiedades del aula heterogénea y considerar esta condición que afronta la enseñanza como una potencialidad. Como ha señalado hace tiempo Trilla (1985), el hecho colectivo que implica la escuela es una realidad que puede ser asumida de diferentes maneras: como un imponderable (ya que no es económicamente posible el modelo individualizado de la enseñanza tutorial<sup>11</sup>, habrá que colectivizar la situación de aprendizaje), o poniendo en valor las ventajas que en sí mismo tiene el hecho colectivo. En este segundo sentido, proponemos tres potencialidades de la heterogeneidad intrínseca de las aulas.

La primera es que un aula heterogénea requiere un tratamiento didáctico respecto del conocimiento que reconozca toda su complejidad. No es lo mismo tener que ense-

8. Tenemos un amplio acuerdo con lo que entiende Perrenoud por *dispositivos de diferenciación*. Sin embargo, nos autolimitamos en el uso de la expresión, por dos razones. Primera razón: el término dispositivo ha sido difundido en educación siguiendo el significado que adquiere en la obra de Foucault, como una formación en un momento histórico que tiene una posición estratégica dominante (por ejemplo, en Foucault, 1991). En este marco, entendemos a la escuela como dispositivo y preferimos evitar la asimilación entre dispositivo y práctica o estrategia. Segunda razón: el término diferenciación tiene, además del significado didáctico que nos propone el autor, otro significado en el análisis de los sistemas educativos, que describe el desarrollo de instituciones que se alejan de las que constituyen los modelos de cada nivel escolar, en un proceso de construcción de jerarquías internas en el sistema educativo (Viñao, 2006). Preferimos evitar la asociación entre *diferenciación* y jerarquización. Son reservas más adecuadas para la pedagogía local, nacional y latinoamericana, pero no queremos dejar de formularlas.

9. La categoría *construcción metodológica* se retoma de Edelstein (2011), quien propone que este concepto recupera, junto al contenido, el papel del método como categoría central, una categoría soslayada en los debates contemporáneos en la didáctica.

10. Consideramos que puede verse un ejemplo de la búsqueda metodológica por construir la diversificación en la enseñanza retomando experiencias docentes en Tomlinson y Mc Tighe (2007).

11. Trilla (1985) usa la expresión *enseñanza preceptoral*.

ñar el sistema de numeración a chicas y chicos de primer grado suponiendo que nadie sabe nada sobre la numeración o que todos saben lo mismo que trabajar con la diversidad de producciones que presentamos al comienzo de este trabajo. Se hace necesario restituir en la propuesta de enseñanza la complejidad de conocimiento que la didáctica tradicional tendió a secuenciar, a dosificar, a administrar en pequeñas jerarquías de avance. Al menos en ocasiones (no diremos que siempre), estas pequeñas jerarquías de avance tienden a escamotear la complejidad de los objetos de conocimiento; por caso, es muy difícil llegar a producir escrituras numéricas que tengan sentido si no se trabaja con las propiedades del sistema en cuanto tal, con las complejidades del sistema de numeración (Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003). En un estudio didáctico realizado en plurigrados rurales (esto es, en secciones escolares en las que se escolarizan juntos chicos y chicas que se encuentran en distintos grados del nivel primario), Castedo, Broitman y Siede (2021) proponen para la enseñanza del contenido “Migraciones hacia Argentina en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX” siete ejes en un plurigrado que abarca de 1° a 6° grados; todas y todos los alumnos trabajan en todos los ejes, con alcances diferentes de las actividades que se les plantean y en distintas modalidades organizativas que incluyen intercambios y puestas en común de niñas y niños que están cursando grados diferentes. Las razones para presentar los objetos de conocimiento en su complejidad no se derivan solo de la heterogeneidad de las aulas, pero podemos afirmar que la heterogeneidad lo requiere.

La segunda fortaleza que podemos reconocer es la potencialidad de la interacción entre sujetos que se encuentran en distintos niveles de elaboración respecto del mismo objeto de conocimiento. Desde hace tiempo, en nuestras investigaciones procuramos potenciar las ventajas de los plurigrados rurales, y buscamos estudiar las condiciones de las propuestas que permiten que todas y todos aprendan más sobre los números, independientemente del grado en que se encuentran. A modo de ejemplo, es posible proponer a alumnas y alumnos de tercer grado analizar páginas *web* con juegos numéricos (da igual si son páginas *web*, libros matemáticos o juegos reales) y solicitarles que elijan aquellos que puedan jugar los niños y niñas de primero, para lo cual una alumna o un alumno de tercero necesita preguntarse “¿qué sabe mi compañera o compañero de primero?”, y “¿qué hay que saber para jugar este

juego?”. La reflexión sobre el contenido y sobre el aprendizaje cobra sentido en esta propuesta, porque se trata de un plurigrado; y en ella se ha convertido una característica del plurigrado en una oportunidad para que un grupo analice el contenido desde un punto de vista novedoso.

La tercera fortaleza es el mensaje sobre la humanidad que se transmite cuando no nos resignamos simplemente a que las aulas son heterogéneas, sino que lo consideramos un valor, reconocemos que los humanos somos diversos y proponemos que se aprenda en unas condiciones muy distintas de las de la “máquina de educar”. Esta tercera fortaleza es importante en un sistema escolar que ha hecho de las jerarquías y las clasificaciones un principio prevalente. Para ello es necesario fortalecerse en la hipótesis profesional de que todos pueden aprender si se garantizan ciertas condiciones didácticas (que no están dadas y hay que proponer); de que todas y todos tienen derecho a participar de propuestas de enseñanza que les permitan construir conocimientos y tener la experiencia de dominio de un sector del saber, cualquiera que este sea.

## Un paso más: hacia los agrupamientos flexibles

Decíamos que, incómodos como estamos con los correctivos que hemos aplicado al mal funcionamiento de lo mismo/con todos/al mismo tiempo, se nos impone la pregunta sobre la posibilidad de diversificación de la enseñanza. Pero también puede plantearse una pregunta diferente, si bien vinculada con la anterior: ¿podemos pensar otros criterios para conformar las aulas, distintos del aula estándar, del grupo que va a ser el mismo desde que comienza el año/grado/materia hasta que termina?

Durante la pandemia de covid-19, pareció que algo de esto podría suceder, sobre todo cuando se produjo el retorno masivo a las escuelas en el ciclo lectivo 2021: se recordarán las burbujas, la concurrencia alternada, la desigual combinación aprendizaje en el hogar/ aprendizaje en la escuela, y todo lo que fue necesario repensar debido a la necesidad de mantener el distanciamiento en condiciones de recuperación de la presencialidad. En ese contexto, se trabajó con la idea de grupos flexibles, inclusive desde la normativa. La Resolución del Consejo Federal de Educación N° 397, de julio de 2021, al definir los

criterios federales para el cierre de los procesos educativos desarrollados durante la unidad temporal de los dos ciclos académicos 2020 y 2021, estableció pautas para la transición entre niveles escolares, contemplando la organización de agrupamientos flexibles en el inicio del nivel primario con base en los informes de las trayectorias de las y los estudiantes durante el nivel inicial, y propuso la intensificación curricular con agrupamientos flexibles a lo largo del ciclo lectivo destinados a fortalecer aprendizajes (Hirsch y Petrelli, 2022). Ahora bien, vista en perspectiva, la vuelta fue restauradora de la organización usual, y los agrupamientos flexibles han quedado como parte de la experiencia transitoria de un tiempo que será recordado como *tiempo de laboratorio* (Terigi, 2021).

Aquí volvemos a abogar por los agrupamientos flexibles. Se trata de un principio de organización de la población escolar que contrapone a la rigidez del agrupamiento fijo en el aula estándar una variedad de agrupamientos que ponen el foco en el seguimiento de los procesos de aprendizaje y, en virtud de ese seguimiento, introducen variaciones en la conformación de los grupos en busca de maximizar las posibilidades de aprender. Los agrupamientos posibles están –como puede suponerse– condicionados por la institución; pueden producirse dentro de una única aula, cuando un maestro o un profesor reorganiza periódicamente al grupo/clase de acuerdo con alguna propiedad transitoria de sus estudiantes,<sup>12</sup> en cuyo caso nos acercamos a las estrategias de diversificación a las que ya nos hemos referido. Pero también pueden producirse entre los grupos de un equipo docente, cuando la organización escolar promueve considerar que las y los alumnos son de todo el equipo docente y entonces se reagrupan las secciones escolares;<sup>13</sup> o entre un o una docente con otro u otra docente o profesional de apoyo, cuando se incorpora a la escuela alguien que habrá de colaborar en el trabajo diferenciado con parte del grupo-clase;<sup>14</sup> entre otras posibilidades. En todos los casos, la semana escolar puede tener momentos de todos haciendo lo mismo, pero también momentos de grupos haciendo cosas diferentes.

12. Ver, por ejemplo, la tarea de la maestra rural del Caso 2 en la tesis de maestría de Terigi (2008).

13. Ver la organización del primer ciclo de la escuela primaria, según se analiza en la tesis doctoral de Stevenazzi (2017).

14. Ver la tarea del Maestro Acompañante de Trayectorias Escolares, según se analiza en el trabajo final integrador de Especialización de Clementoni (2020).



Cuando se los construye combinando distintas posiciones de las y los alumnos, los agrupamientos flexibles permiten interacciones entre pares que tienen distintas aproximaciones al objeto de aprendizaje.<sup>15</sup> Cuando los organizamos por alguna característica transitoria que las y los estudiantes tienen en común<sup>16</sup> (por ejemplo, necesitan aprender a multiplicar, algo que sus compañerxs ya saben), nos permiten desplegar, en el tiempo de duración del agrupamiento, la enseñanza simultánea, ya que, durante un cierto tiempo, las y los alumnos así agrupados son relativamente homogéneos respecto del objetivo de aprendizaje que hemos definido. Haber aprendido o no un cierto tema es una característica transitoria; por eso la importancia de la flexibilidad.

Las diferentes formas que puede tomar una organización por agrupamientos flexibles no nos permiten proponer una generalización, pero sí considerar que siempre está presente la pregunta por el problema didáctico. Este es un interrogante clave para comprender los problemas de la enseñanza cada vez que el modelo organizacional difiere del aula estándar. Formular cuál es el problema didáctico que afronta un o una docente es una parte importante de poder comprenderlo, contribuir a discutirlo y, eventualmente, darle alguna clase de respuesta. Eso abre el problema de la generación de conocimiento didáctico y replantea la distinción, sobre la que hemos trabajado, entre invención del hacer y producción de saber (entre otras producciones, en Terigi, 2021).

Podemos reconocer que en numerosas experiencias en desarrollo están ocurriendo modos de hacer las cosas que marcan una diferencia con las formas usuales. Hemos llamado a esto *invención del hacer* (Terigi, 2008). Con esta categoría se trata de reconocer que, a una vacancia en la producción de conocimientos para la enseñanza en condiciones organizacionales transformadas, la práctica docente responde con un hacer que no puede descansar enteramente en los saberes profesionales disponibles, y debe componer otros elementos. Pero *producir saber* implica grados de reflexividad y de elaboración de este hacer que permitan que lo que se está produciendo cuando se inventan modos de educar pueda sistematizarse, pueda incorporarse al debate público y pueda conmover el saber profesional asentado en la enseñanza simultánea, la monocronía, la homogeneización.

15. Es el caso de la maestra rural a la que ya se hizo referencia (Terigi, 2008).

16. Es el caso de la experiencia documentada en Clementoni (2020).

## Referencias

- Alvarado, M. (2002). *La construcción del sistema gráfico numérico en los momentos iniciales de la adquisición del sistema gráfico alfabético* [Tesis doctoral]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Castedo, M.; Broitman, C. y Siede, I. (comps.) (2021). *Enseñar en la diversidad. Una investigación en escuelas plurigrado primarias*. FAHCE-UNLP.
- Clementoni, P. (2020). *Vínculos entre la enseñanza simultánea y espacios focalizados en propuestas de lectura y escritura: Reflexiones a partir del quehacer de maestras y maestros que acompañan trayectorias escolares*. [Trabajo final integrador, Archivo PDF], Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1921/te.1921.pdf>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Ferreiro, E. (1999). "La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita". En E. Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget*. Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (1991). *Espacios de poder*. De la Piqueta.
- Hirsch, D. y Petrelli, L. (noviembre 2022). *Nuevas miradas sobre viejos debates en el nivel primario: una revisión de las producciones sobre la escuela en pandemia*. Serie La Educación en Debate, n° 24. Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Coordinación de Investigación y Prospectiva.
- Joyce, B. y Weil, M., con Calhoun E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
- McIntyre, E., Kyle, D. y Rightmyer, E. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17(2), 175-195.
- Moll, L. y Greenberg, J. (1990). Creación de zonas de posibilidades: combinaciones de contextos sociales para la enseñanza. En L. Moll (comp.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica* (pp. 371-402). Aique.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Edición a cargo de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal). SEP México-Graó.
- Piaget, J. (1973 [1ª ed.: 1926]). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Quaranta, M. E., Tarasow, P. y Wolman, S. (2003). Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En M. Panizza (comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas* (pp. 163-188). Paidós.

- Sinclair, A., Siegrist, F. y Sinclair, H. (1983). "Young children ideas about the written number system". Ponencia en la Conferencia de la NATO sobre adquisición del símbolo.
- Sinclair, A. y Sinclair, H. (1984). Young children interpretations about the written number system. *Human Learning*, 3, 173-184.
- Sirotzky, L. y Terigi, F. (11 y 12 de marzo 2013). *El aprendizaje en los plurigrados rurales: estudio sobre los conocimientos numéricos en los grados iniciales de la escolarización*. En el Grupo de Trabajo nº 7 "La educación en contextos rurales: transformaciones productivas, conocimiento y demandas sociales", del V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural. Santa Rosa, La Pampa.
- Spindiak, J. (diciembre 2021). Las relaciones entre los contenidos escolares y los conocimientos y prácticas locales en el medio rural. *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad* (V. Buitron, D. Sokolowicz, J. Spindiak y F. Terigi), (7), 55-101. Serie de revistas especializadas, Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- [http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207\\_interactivo%20completo.pdf](http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Cuadernos%20del%20IICE%207_interactivo%20completo.pdf)
- Stevenazzi, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle. Montevideo-Uruguay*. Tesis doctoral. Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Terigi, F. (1992). En torno a la psicogénesis del sistema de numeración: estado de la cuestión, perspectivas y problemas. *Revista Argentina de Educación*, (17), 67-85.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Archivo PDF]. Tesis de Maestría. Maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>
- Terigi, F. (2013). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Básica. Programa de Doctorado "Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación". <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661649?locale-attribute=es>
- Terigi, F. (2020). La pedagogía del "para todos" desafiada por el "uno por uno". En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas: las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso.
- Terigi, F. (2021). Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 114-126. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/492>

- Terigi, F. et al. (2021). Clase 4: Citados a inventar [Módulo La enseñanza en experiencias pedagógicas orientadas a la inclusión. Actualización Académica Trayectorias Escolares y Enseñanza en el PIT]. ISEP-Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Tomlinson, C. A. y Mc Tighe, J. (2007). *Integrando. Comprensión por Diseño + Enseñanza basada en la Diferenciación*. Paidós.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.

# Una mirada a la Didáctica Profesional desde la Didáctica de la Matemática<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo examina algunas relaciones entre la Didáctica de la Matemática y la Didáctica Profesional. Se inscribe en el propósito –compartido por una parte del mundo académico– de problematizar las relaciones entre las prácticas de investigación y las prácticas docentes. Se sintetizan para ello las cuestiones en las que cada una de las disciplinas hace foco, así como las transformaciones a los que los desarrollos de las investigaciones dieron lugar. Sobre esa base se pone en cuestión la transferencia de algunos conceptos del campo de la Didáctica de la Matemática al de la Didáctica Profesional y se analizan condiciones para su convergencia y cooperación al estudiar los procesos de enseñanza. Asimismo, se analiza que el modo de considerar a los docentes en los procesos investigativos interviene en las preguntas que se formulan, en el tipo y el alcance del conocimiento que se produce y en las relaciones entre la teoría y la práctica.

## Palabras Clave

Didáctica de la Matemática • Didáctica Profesional • relaciones entre disciplinas • aproximación colaborativa a la investigación

An Analytical View of Professional Didactics from the Perspective of Didactics of Mathematics

\* Profesora de Matemática (ISP JVG) y doctora en Educación (Universidad de Buenos Aires). Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Formadora e investigadora en el área de Didáctica de la Matemática. Filiación: UNPE. Correo electrónico: patricia.sadovsky@unipe.edu.ar

1. Agradezco a José Antonio Castorina y a Ana Pereyra, cuyos comentarios críticos enriquecieron este trabajo.

## Abstract

This paper examines some relationships between the Didactics of Mathematics and the Professional Didactics. In this sense, the purpose of this work—as shared by part of the academic world—is problematizing the relationships between research practices and teaching practices. To this end, the issues on which each of the disciplines focuses are synthesized, as well as the transformations to which research developments have given rise. On this basis, this document discusses the transfer of some concepts from the field of Didactics of Mathematics to that of Professional Didactics, and analyses conditions for their convergence and cooperation in the study of teaching processes. Likewise, the work argues that the way teachers are considered in research processes intervenes in the questions that researchers ask, in the type and scope of the knowledge produced and in the relationships between theory and practice.

## Keywords

Didactics of Mathematics • professional didactics • relationships between disciplines • collaborative approach to research

## Introducción

Hace tiempo que asumimos la necesidad de trabajar en la convergencia de diferentes disciplinas del campo educativo que comparten un marco epistémico, para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar (Castorina y Sadovsky, 2021a). Esta posición cobra especial vigor para el caso de la Didáctica de la Matemática y la Didáctica Profesional, dominios que actúan en el *mismo*<sup>2</sup> terreno. Más aún, el docente, ese actor de la situación de enseñanza-aprendizaje que la Didáctica de la

2. Aunque, como iremos viendo a lo largo de este artículo, los focos de estas disciplinas son diferentes, ambas toman las huellas de la actividad en la clase como uno de los puntos de apoyo para el análisis, es decir, aquello que perdura como resultado del trabajo y es susceptible de documentar (Baroth, 2021).

Matemática estudia, es, en tanto tal, un trabajador que pone en juego diversos saberes para gestionar su clase. Preguntarse por los modos en que estas disciplinas se tocan, se nutren, se necesitan o se distancian, por sus condiciones de producción, por los vínculos entre sus estrategias metodológicas, por el tipo de conocimiento que permiten producir y por el alcance de sus resultados, resulta inevitable.

Asimismo, existen conceptos de la Didáctica de la Matemática, como el de *situación* o el de *esquema*, que se han extendido<sup>3</sup> a la Didáctica Profesional; el análisis de estas migraciones permite comprender mejor la naturaleza de los conocimientos que se producen así como la potencialidad de su articulación. Señalemos, además, que los procesos reflexivos sobre la acción docente que la Didáctica Profesional estudia han mostrado que el análisis del trabajo de enseñar permite problematizar –inevitablemente– los saberes y conocimientos que se tratan en sala de clase, en muchos casos de modos novedosos para las tradiciones de las didácticas específicas.

Me propongo en este artículo aportar elementos para el diálogo entre la Didáctica de la Matemática, disciplina en la que desarrollo mi actividad, y la Didáctica Profesional, para cuya posibilidad se requiere –lo iremos justificando con el desarrollo de nuestros argumentos– del trabajo colaborativo entre investigadores y docentes.

En el punto 2, presentamos la perspectiva de la Didáctica de la Matemática en la que nos ubicamos, haciendo eje en la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) de Brousseau. Damos cuenta de algunas de las transformaciones que tuvieron lugar en los modos de plantear los problemas a medida que la investigación se fue desarrollando. La Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud, inscripta en la Psicología del Desarrollo, surge con foco en el estudio de los procesos constructivos en el área de la Matemática y luego extiende su alcance a la Didáctica Profesional. Proponemos en el punto 3 nuestra interpretación de este marco conceptual. Las relaciones entre *investigación didáctica y enseñanza*, la posibilidad de que los resultados de los estudios puedan ser considerados o retomados por los docentes, han sido históricamente una

3. Entendemos por *extensión de un concepto* su utilización en un dominio diferente a aquel en el que fue elaborado, aceptando que esta operación comporta necesarias transformaciones.

preocupación de quienes se dedican a la investigación. Presentamos, en el punto 4, las contribuciones teóricas de un grupo de investigadores que proponen incluir en los marcos de análisis dimensiones que den cuenta de los condicionamientos sociales e institucionales de la enseñanza. En el punto 5, ofrecemos elementos para justificar –pensamos– por qué la aproximación colaborativa en Didáctica de la Matemática puede ser entendida como un puente con la Didáctica Profesional. En el punto 6, proponemos un análisis de la Didáctica Profesional desde la Didáctica de la Matemática. Finalmente, en el punto 7, concluimos con algunas relaciones que abren, entendemos, nuevas perspectivas de investigación.

## **La Didáctica de la Matemática: objetos de estudio y relaciones con las prácticas educativas**

La Didáctica de la Matemática a la que hacemos referencia en este trabajo surge en Francia en los años setenta del siglo pasado y sus primeras producciones se realizan al amparo de la TSD propuesta por Brousseau (1986, 1998, 2000, 2007). Su proyecto inicial es modelizar procesos de producción de conocimiento matemático en el ámbito escolar. Toma como hipótesis básica la existencia de una relación epistémica entre resolución de problemas y elaboración de conceptos matemáticos, a partir de la cual se propone investigar la construcción de génesis escolares de los conocimientos matemáticos. La constitución de la Didáctica de la Matemática está marcada por el intento fallido del movimiento de la matemática moderna, que pretendió acercar el campo de la producción científica a la escuela, sin examinar sus condiciones de posibilidad, y buscó instalar en las escuelas objetos de enseñanza cuya génesis respondía a problemas que estaban muy lejos de las posibilidades de comprensión de las y los alumnos de la escolaridad básica. Tomar en cuenta esta marca de origen contribuye a comprender –pensamos– a qué clima de época responde el interés en investigar génesis escolares del conocimiento que atiendan simultáneamente a los procesos constructivos de las y los estudiantes y a la naturaleza del conocimiento matemático como conjunto organizado de saberes producido por la cultura.

Justamente, el estudio de las situaciones didácticas –concebidas como interacciones



entre un sujeto y una problemática, con aportes del docente- ocupa un lugar central en una primera etapa del desarrollo de esta disciplina. Se hipotetiza que esas interacciones serán un punto de apoyo fundamental para los aprendizajes de las y los estudiantes. Al amparo de la ingeniería didáctica, soporte metodológico de la TSD (Artigue, 1990), el estudio de las situaciones didácticas comporta tanto su concepción como el análisis de su implementación en sala de clase, es decir, la reconstrucción de las relaciones que las y los alumnos pueden elaborar y su vínculo, mediado por el docente, con los objetos de enseñanza.

Para explorar la potencialidad de la relación problema-conocimientos se concibe un estudiante genérico del que solo se toma en cuenta su sistema de conocimientos (Perrin-Glorian, 1994a) para conjeturar sobre su comportamiento frente a las resistencias del problema. Estamos lejos de cualquier alumno real, inmerso en la institución, con sus vínculos, sus conocimientos, sus creencias, sus valores, sus expectativas, sus gratificaciones, sus afectos, sus padecimientos. Las herramientas teóricas que contribuyan al estudio de la diversidad de posicionamientos de estudiantes en la situación didáctica se irán produciendo en el tiempo, con el desarrollo de la investigación didáctica. Retomaremos esto más adelante.

Como acabamos de señalar, la construcción de las situaciones didácticas forma parte de la investigación y, para producirlas, se examinan, entre otros aspectos, las trazas históricas de los conceptos que se espera que las y los alumnos aprendan, sus aplicaciones en diferentes prácticas cotidianas y científicas, sus vínculos con otros conceptos en términos de continuidades, extensiones o rupturas. Es decir, aunque se apela a conocimientos provenientes de diferentes campos, la referencia a la disciplina matemática en tanto cuerpo organizado de saberes y en tanto práctica social y cultural es, para las y los investigadores en Didáctica de la Matemática, constitutiva de las situaciones didácticas que se proponen investigar. En otros términos, las situaciones didácticas son modos posibles de contextualizar el saber, es decir, de ponerlo a funcionar en un cierto marco de condiciones, y la investigación explora, a través del análisis efectivo de los desarrollos en sala de clase, las hipótesis que con relación a dicha contextualización ha formulado y, en consecuencia, la potencialidad de la situación didáctica.

Desde el vamos, en la TSD se señala que los *conocimientos* que puedan producirse a partir de las resistencias que los problemas matemáticos ofrezcan en el marco de la

situación didáctica, los recursos que se pongan en juego, no serán reconocidos de manera inmediata como *saberes* pertenecientes a un cuerpo organizado con sus normas, sus relaciones internas, sus formas de representación. Los conocimientos requieren ser transformados. ¿Qué aspectos abarca esa transformación? Desde el punto de vista teórico, lejos de ser el “agregado” de un discurso a procedimientos puestos en juego, implica detenerse en las relaciones que se han usado para resolver el problema, en los vínculos entre ellas, en los modos en que se han validado las conclusiones obtenidas, en las economías que las nuevas nociones identificadas procuran, en las continuidades o rupturas respecto de lo que ya se sabía... Se trata de instancias reflexivas sobre la base de las interacciones producidas en la situación didáctica, en las que se conceptualizan aspectos del saber diferentes de los conocimientos que estuvieron en juego en la etapa de resolución de problemas. Es decir, el proceso de transformación de conocimientos en saberes comporta la necesidad de la acción sobre una problemática que ha sido resistente y de las reflexiones conjuntas entre alumnos y docente sobre esa acción para dar lugar a la identificación, descontextualización y organización de saberes que desbordan lo que se ha podido conocer en la acción.

Inscribir en un campo conceptual más amplio ideas que admitieron un tratamiento contextualizado es una construcción de largo plazo cuya complejidad se fue haciendo visible con el avance de las investigaciones. El docente tiene un papel protagónico en la conducción de esas reflexiones que requerirán interacciones locales, vinculadas a los procedimientos puestos en juego, de carácter horizontal, que se coordinarán con explicaciones que reorganicen esas conversaciones y las sinteticen en un discurso más descontextualizado que apele explícitamente a los saberes cultural y socialmente reconocidos.

Desde el punto de vista del trabajo del docente de Matemática, podemos decir que el objeto sobre el que recae su acción es la transformación de conocimientos en saberes. Esta acción se realiza en interacción con las y los alumnos, dado que el docente “necesita” de las intervenciones de estos para cumplir con su trabajo y, a la vez, requiere interpretarlas para concebir la transformación mencionada de conocimientos en saberes. Al definirlo en términos de trabajo, tomamos conciencia de la complejidad que entraña. Retomaremos esta idea al desarrollar la perspectiva de la Didáctica Profesional.

Los aportes de Chevallard (1997) han llevado a considerar otras dos dimensiones que son primordiales para estudiar la producción de conocimientos en el ámbito escolar: la organización del tiempo con relación al tratamiento de los saberes y la distribución de las responsabilidades entre estudiantes y docentes respecto del conjunto de tareas que se encaran, sobre todo las relativas a la justificación de los procedimientos y a la validez de lo que se concluye. Es decir, se plantean preguntas respecto del modo en que son retomadas las ideas a lo largo de una trayectoria de enseñanza y aprendizaje y del tipo de decisiones que quedan a cargo de cada uno de los actores del colectivo “aula”.

Estos elementos configuran, a muy grandes rasgos, un marco inicial para estudiar la producción de conocimientos matemáticos en sala de clase, sin concebirlo ni como predicción –*esto es lo que va a suceder*– ni como prescripción –*esto es lo que debería suceder*–. Lejos de esas intenciones predictivas o prescriptivas, el análisis *a priori* –es decir, independiente de la experiencia en el aula– cumple la función de ayudar a fundamentar hasta qué punto la exigencia de establecer ciertas relaciones para resolver un problema favorecería la emergencia de un grupo de conceptos. Esta anticipación fortalece las condiciones para interpretar las producciones que surgen en las aulas por parte de las y los estudiantes. Esto no significa predeterminar los procedimientos posibles. Si así se hiciera, se estaría limitando la disposición a interpretar en términos de conocimiento todo aquello que no ha sido anticipado, obstaculizando así las posibilidades de interacción de algunos estudiantes con la situación. Nos interesa subrayar este aspecto porque ha sido frecuente, sobre todo en instancias de formación docente, transmitir una cierta versión de la TSD, según la cual el diseño de esta contiene todos sus posibles modos de interacción. Esta perspectiva, de la que obviamente nos distanciamos, entraría en contradicción con la que sostiene que la incertidumbre es inherente a la enseñanza.

Los diferentes estudios encarados en el campo de la Didáctica de la Matemática permitieron volver sobre los desarrollos teóricos para precisar un modelo sobre la producción de conocimientos en el ámbito escolar (Artigue, 2020; Barallobres, 2013). Esta interacción entre la investigación de campo y la construcción de la teoría dejó ver problemas que, de manera consistente con la TSD, condujeron a nuevas herramientas teóricas que ampliaron la posibilidad de analizar aspectos específicos de la producción en

sala de clase, como, por ejemplo, la problemática de la validación de las producciones de los alumnos (Balacheff, 2000; Arsac *et al.*, 1992) o el papel de las herramientas semióticas en la elaboración en clase de ideas matemáticas (Duval, 2006).<sup>4</sup>

Diferentes estudios también habilitaron la posibilidad de interrogarse sobre los posicionamientos de las y los alumnos, en particular los llamados “flojos” –participan poco, se muestran inseguros, parecen distantes–, y dieron lugar a revisiones dentro del mismo marco teórico, sobre todo con relación al papel del docente y de los compañeros para contribuir con un posicionamiento autónomo de estos alumnos que quedan “afuera” (Perrin-Glorian, 1994b). Las investigaciones que abordaron estas cuestiones fueron mostrando la gran cantidad de dimensiones, además de la didáctica, que intervienen en el vínculo que las y los estudiantes entablan con el saber (Charlot, 2007) y, en consecuencia, la necesidad de incorporar los aportes de otras disciplinas para avanzar en su comprensión. Asimismo, se fue haciendo cada vez más claro que es muy difícil caracterizar y explicar los problemas relativos a la participación estudiantil en las situaciones didácticas desde afuera de la vida de las aulas. Por el contrario, resulta imprescindible conocer las dinámicas entre el hacer colectivo de la clase y el de cada alumno, así como analizar los intentos que realizan las y los docentes –sus supuestos, sus alcances– para incluir a todos los estudiantes.

Retomaremos esta discusión al plantear las grandes líneas del trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. Pero antes, hacemos una breve “parada” y nos detenemos en los aportes de la Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud (1990) al campo de la Didáctica de la Matemática.

## Un aporte desde la psicología del desarrollo al campo de la Didáctica de la Matemática

Una atención especial –por sus implicancias en la Didáctica Profesional– merece la consideración de la Teoría de los Campos Conceptuales de Vergnaud (1990). Se trata de un marco para el estudio de procesos constructivos de conceptos, inicialmente

4. Son numerosos los investigadores que han estudiado estas cuestiones. Citamos apenas algunos referentes.

matemáticos, que luego su autor extendió para dar cuenta del desarrollo y aprendizaje de otras competencias complejas. Vergnaud (1990) apela a una definición simple de campo conceptual: es un conjunto de situaciones; por ejemplo, el campo conceptual de las estructuras aditivas es el conjunto de situaciones que requieren para su resolución una adición, una sustracción o una combinación de ambas.

Asume la tesis según la cual los conceptos toman sentido en interacción con los problemas que permiten resolver. Más específicamente, la adquisición de los conceptos se concibe como un proceso que se desarrolla sobre la base de la multiplicidad de problemas a los cuales responde, porque las diferentes situaciones solo pueden remitir parcialmente a las propiedades y relaciones que constituyen aspectos centrales de los conceptos. En ese sentido, se trata de procesos de elaboración pragmática, progresivos y de largo plazo en los que el sujeto produce organizaciones y reorganizaciones cognitivas a medida que va enfrentando nuevas clases de problemas que le exigen coordinaciones novedosas, diferenciaciones, extensiones, generalizaciones. Para quienes están aprendiendo, esos problemas, aunque desde el punto de vista matemático puedan representarse mediante la misma expresión aritmética, dan lugar a la movilización de diferentes estrategias. Así, en su estudio, Vergnaud observó que, por ejemplo, un grupo de niños podía usar una estrategia de cálculo para el problema, *tengo 2 figuritas y gané 3, ¿cuántas tengo ahora?*, pero, para enfrentar el problema, *voy en el colectivo, en la primera parada subieron 2 pasajeros y en la siguiente subieron 3, ¿cuántos pasajeros subieron en las dos paradas?*, que desde el punto de vista convencional se resuelve por el mismo cálculo ( $2+3$ ), apelaba a realizar un dibujo de la situación y contar los pasajeros. Es decir, la estrategia para resolver un problema está en estrecho vínculo con el tipo de datos y sus relaciones con las incógnitas implicadas en la situación real que el problema describe. En otros términos, desde la perspectiva de su formación, los conceptos no pueden reducirse a su definición tomando únicamente en cuenta su dominio de referencia (en nuestro caso, la matemática).

En un determinado momento de su proceso de conceptualización con relación a un cierto campo conceptual, un sujeto puede disponer de un repertorio más o menos inmediato para el tratamiento de algunos tipos de problemas y, para otra clase de problemas del mismo campo, puede verse exigido a explorar, ensayar,

realizar intentos. Desarrolla entonces nuevos recursos que suponen la adaptación por acomodación de recursos ya adquiridos y el descubrimiento de nuevas propiedades del campo problemático en el que se sitúa (Vergnaud, 1996). El desarrollo de los conceptos se concibe siempre en relación con la adquisición de otros conceptos: algunos ya adquiridos con los que guarda relaciones de filiaciones y rupturas, y otros cercanos que contribuyen a la constitución de sentido.

Vergnaud propone la noción de *esquema* –un empleo del concepto originado en Piaget, pero modificado– para investigar los aspectos cognitivos que le permiten al sujeto tratar las situaciones problemáticas: “Un esquema es una organización invariante de la conducta para una clase de situaciones dada” (Vergnaud, 1990, p. 136, traducción propia). Es bajo este marco que este investigador va a analizar, a raíz de los problemas que propone a los sujetos, la lectura que ellos hacen de los objetivos de la situación, las anticipaciones que realizan, las reglas de acción que ponen en juego, así como los conceptos y propiedades que ponen en acto (invariantes operatorios) y las inferencias que realizan. Es en función de esa lectura del problema que el sujeto moviliza un cierto esquema; es decir, el esquema no es ni del problema ni del sujeto, sino del modo en el que este interpreta el problema, lo clasifica y pone en funcionamiento una cierta estrategia. ¿Cómo extiende el sujeto cierto esquema a una clase más amplia de problemas? Reconocerá analogías entre una clase de situaciones para las cuales ya tenía automatizado cierto esquema y las nuevas situaciones a resolver. Vergnaud (1990) lo expresa en estos términos: “el reconocimiento de invariantes operatorios es la clave de la generalización del esquema” (p. 141, traducción propia). Pero también puede suceder que el sujeto aplique un esquema más allá de los problemas para los cuales funciona de manera eficaz; en ese caso deberá restringir su ámbito de utilización, lo cual comporta, es claro, un trabajo cognitivo.

En función de los vínculos que queremos establecer con la Didáctica Profesional, vale la pena detenerse en analizar cómo llega Vergnaud, en sus estudios relativos a diferentes campos conceptuales en el área de matemática, a concebir una *clase de situaciones*.

Este investigador realiza, para cada campo conceptual, estudios de procedimientos que ponen en juego sujetos de un rango muy amplio de edades, que abarca toda la

escolaridad primaria, frente a una variedad organizada de problemas. Se apoya en los conceptos matemáticos involucrados y en las relaciones que se establecen entre estos. A la vez, considera la relación entre datos e incógnitas y las inferencias necesarias para la resolución, como así también el contexto al que se refiere, el conjunto numérico que involucra (naturales, racionales), el rango de los números, el formato en el que se presenta. Vemos entonces que una *clase de problemas* se configura sobre la base de criterios matemáticos y psicológicos que atienden a la complejidad cognitiva de la tarea (Quaranta, 2007). Mirando globalmente sus estudios, podemos concluir que hay una primera aproximación a clases de problemas a través del análisis matemático y cognitivo que el estudio detallado de los procedimientos infantiles permite precisar. Notemos, incluso, que muchos de los términos que Vergnaud utiliza para describir los componentes de un esquema tienen rastros del lenguaje matemático. Por ejemplo, la noción de *teorema en acto* (una propiedad que el sujeto pone en juego en la resolución de un problema sin necesariamente ser consciente de ese uso ni haber explicitado su dominio de validez) o el modo en que se caracteriza un concepto, constituido por el conjunto de situaciones que le otorgan sentido, el conjunto de relaciones y propiedades ligadas a la noción y el conjunto de formas que permiten representar simbólicamente las situaciones, los procedimientos de resolución y las propiedades. Nos preguntamos, y luego lo retomaremos, por la extensión de estas nociones al campo de la Didáctica Profesional.

¿Cómo se consideran estas ideas que provienen de la teoría psicológica en el análisis didáctico? Básicamente, constituyen un aporte tanto para dar cuenta de la amplia variedad de problemas cognitivamente diferentes que constituyen un campo conceptual como para contribuir a la interpretación de los procedimientos de las y los alumnos en términos de relaciones y conocimientos puestos en juego.

## Las relaciones de la investigación con el sistema de enseñanza

Aunque los investigadores en Didáctica de la Matemática no se propusieron inicialmente intervenir en el sistema de enseñanza a una escala que fuera más allá del

ámbito en el que se desarrollaba su trabajo de campo, sí existió en la comunidad didáctica internacional la expectativa de que los resultados obtenidos en los estudios pudieran ser retomados por maestros y profesores en sus prácticas y que, a la vez, pudieran ser herramientas potentes para la formación. Sin embargo, a través de diferentes indagaciones se constató que, en general, no fue así (Robert, 2003), hecho que para muchos equipos puso de manifiesto la necesidad de conocer mejor la enseñanza en el sistema “real”. “Se necesita una posición que articule la voluntad de transformar el mundo con la exigencia insuperable de conocerlo” (Chevallard, 2013, p. 151).

El marco teórico construido para el estudio de las situaciones didácticas producidas en los equipos de investigación se mostró fértil para esta empresa que se centró –se centra– en comprender el funcionamiento habitual de las clases en términos de los sentidos que allí se elaboran, incorporando el punto de vista de los actores como elemento central para estos análisis (Barallobres, 2013) y abandonando la pretensión de evaluar las clases en función de la presencia –o ausencia– de un cierto modo de tratar los conocimientos y saberes. Es decir, se hizo más clara la posibilidad de distinguir entre una cierta categoría de análisis –por ejemplo, los modos en que se establecen las conclusiones matemáticas en el aula– y el valor que asume esa categoría en una enseñanza particular –por ejemplo, quedan para el docente las demostraciones generales y los alumnos constatan sus afirmaciones a través de ejemplos–.

De modo más amplio, analizar qué relaciones se establecen entre las tareas que hacen las y los alumnos y los saberes que se espera que aprendan, cómo se validan los conocimientos, si se retoman o no a raíz de nuevas problemáticas, cómo se conciben las relaciones entre nuevos y viejos saberes, qué reflexiones se proponen sobre las herramientas conceptuales que se usan en una cierta situación, cómo se trabaja con las diferentes formas de representación en el aula son rasgos para analizar una clase de matemática y las decisiones efectivas que se tomen dependen de una gran cantidad de factores que están condicionadas por la compleja estructura del dispositivo escolar (Robert, 2004; Sadovsky y Castorina, 2022).

Al tomar en cuenta estos condicionamientos, y en este ambiente de cuestionamiento acerca de los aportes de las investigaciones en el sistema escolar, Robert y Rogalski (2002) señalan la dificultad teórica de este campo para considerar al



docente en situación de trabajo. ¿Por qué? La problematización del conocimiento, las relaciones entre situación didáctica y conocimiento como únicas estructurantes de las preguntas de la investigación impiden tomar en cuenta la complejidad de las prácticas docentes, condicionadas por el funcionamiento de la institución, los compromisos con colegas, los requerimientos de los padres, las dinámicas internas de la clase, las propias expectativas del docente respecto de los aprendizajes de los alumnos, pero también por el interés por un desarrollo armonioso de los intercambios en el aula, la necesidad de no quedar desbordado por las demandas estudiantiles, entre otros aspectos. Es así que estas autoras construyen un marco para el estudio de las prácticas en el que integran componentes vinculados al trabajo matemático con otros que intentan dar cuenta de las restricciones sociales e institucionales que pesan sobre el docente, como así también una dimensión más personal ligada a su experiencia, su historia y la relación con su oficio. Desde esta mirada, subrayan que, por ejemplo, un docente puede reconocer *a priori* el interés de plantear un tipo de problema matemático en clase y a la vez rehusar proponerlo a sus alumnos, porque en su experiencia resultaría poco probable que se involucren en ese tipo de tareas. Para comprender las decisiones docentes –señalan–, hay que ir más allá de lo directamente observable (Robert, 2004).

Robert y Rogalski adoptan hipótesis centrales de Clot, un autor fundamental de la clínica de la actividad, y de Pastré, referente de la Didáctica Profesional. Encontramos en sus análisis, entonces, herramientas teóricas que provienen de la Didáctica de la Matemática junto con otras que se refieren a la clínica de la actividad y a la Didáctica Profesional.

Estas investigadoras plantean la necesidad de interpretar las prácticas docentes como la expresión de un trabajo y de reconstruir lo que podría ser modificado, enriquecido o reafirmado. Estas ideas abrevan de la distinción que hace Clot (1999) entre *estilo* y *género*. En el oficio docente, algunas prácticas son propias de un docente particular, del modo en que redefine las tareas –ese es su estilo–; otras, en cambio, constituyen características compartidas por todos los miembros de una comunidad profesional –ese es el género–, funcionan como adaptaciones colectivas a las exigencias y se expresan como un repertorio de prácticas acordadas. En ese sentido, reafirman la perspectiva de Clot según la cual solo un colectivo de profesionales

puede funcionar como lugar de elaboración y de validación de aquello que forma el género, y no solo el estilo. En palabras de Clot (2008), “se construye una historia común de reorganización del trabajo colectivo por parte de un colectivo de trabajo” (p. 147, traducción propia). Nos detenemos en el término *reorganización*, que reafirma la complejidad de la transformación del género en tanto supone procesos de largo plazo en los que las prácticas instaladas se analizan colectivamente con relación a otras posibles con las que se plantean relaciones conflictivas (Castorina, 2022).

Robert y Rogalski sostienen la necesidad de estudiar las prácticas docentes bajo el supuesto de que estas son complejas, coherentes y estables. No se trataría de establecer una coherencia libre de cualquier contradicción ni de desestimar la existencia de componentes ideológicos en las decisiones de los docentes, sino más bien de suponer la existencia de lógicas que resulta imposible desentrañar con la sola referencia a la perspectiva de los investigadores. Buscar la complejidad y la coherencia de las prácticas docentes exige reconstruirlas desde la perspectiva de su situación de trabajo, aceptar que las y los maestros pueden interpretar y explicar su propia acción sobre la base de razones que tal vez sean invisibles o incomprensibles para los investigadores. Entendemos que estos supuestos se vinculan con la perspectiva de la Didáctica Profesional, que, sustentada en la teoría de la conceptualización en la acción (Piaget y Vergnaud), sostiene que la actividad profesional está conceptualmente organizada y, por lo tanto, puede ser analizada sobre la base de un retorno reflexivo a la acción profesional. Volveremos sobre esta cuestión.

En síntesis, el enfoque de Robert y Rogalski, que integra las herramientas conceptuales de la Didáctica de la Matemática, de la Didáctica Profesional y de la clínica de la actividad, sostiene que la acción docente se desarrolla en un marco de condiciones y es en este donde las y los docentes enfrentan los problemas de enseñanza. ¿Se renuncia en esta perspectiva a la consideración de la relación *situación didáctica-conocimiento* que estructuró las primeras investigaciones en Didáctica de la Matemática? Desde nuestro punto de vista, sigue siendo un eje que orienta los estudios sobre la elaboración de conocimiento en sala de clase, siempre que se asuma su indisociabilidad de otros componentes de la vida de las aulas –los hemos mencionado–, para cuyo análisis se hace necesaria la perspectiva del docente, que es quien los encarna en su práctica.

## La aproximación colaborativa: el estudio de la enseñanza en su contexto

La inclusión de maestros y profesores tanto en la construcción de los problemas a indagar como en el desarrollo de las investigaciones es la marca central de la aproximación colaborativa que surge alrededor de los años noventa del siglo pasado, justamente como respuesta a un cuestionamiento hacia las prácticas de investigación que parecían sostener a rajatabla esa histórica división del trabajo entre productores de conocimiento (académicos) y aplicadores de sus resultados (docentes) (Sensevy, 2011). La perspectiva de colaboración se inscribe en un amplio movimiento de democratización de la investigación que se promueve desde diferentes campos disciplinares que impulsan la participación de los actores sociales en los estudios que los involucran (Bednarz, 2013).

Se plantea el trabajo conjunto entre investigadores y docentes, orientado a explorar de manera compartida aspectos de la enseñanza que por alguna razón los interrogan, inquietan, preocupan, desafían. Allí, será necesario hacer confluir la perspectiva de las y los docentes que movilizan sus comprensiones desde adentro de las prácticas, orientados por la necesidad de que sus alumnos se involucren en las tareas, participen, aprendan; con la de las y los investigadores que analizan la construcción de significados a partir de la problematización del conocimiento matemático en tanto objeto de enseñanza. Este punto de vista se sintetiza en una expresión que Bednarz (2013) retoma de Lieberman (1996) y es ampliamente compartida por quienes se han sumado al enfoque colaborativo: trabajar *con* docentes y no *sobre* ellos.

Construir un genuino trabajo de colaboración supone una ruptura con modos de intercambio históricamente configurados para poder adoptar *el punto de vista del otro* (del docente, del investigador) y considerarlo en la discusión de los problemas sin, por supuesto, renunciar al propio. Interpretar a las y los docentes como sujetos capaces de concebir la problematización de la enseñanza y de considerarse con posibilidades de intervenir productivamente en ella fue un punto de partida que asumimos en nuestro grupo de investigación y que dio lugar a una búsqueda intencional en esa dirección. Lejos de resolverse en un acto voluntario, este posicionamiento implicó tensiones y resistencias a abandonar esas posturas muy arraigadas a las que

acabamos de hacer referencia (Sadovsky y Castorina, 2022). Para definir problemas comunes sobre los cuales explorar, elaborar estrategias y analizar sus alcances es necesario que las y los investigadores estén dispuestos a revisar la pertinencia o el ámbito de validez de sus propios marcos conceptuales y discernir nuevos sentidos para el avance de las comprensiones que se buscan. Asimismo, se requiere que las y los docentes se despeguen, en alguna medida, de la inmediatez de las situaciones didácticas que se analizan.

Se trata de tejer un vínculo, cuyas características no se conocen *a priori*, para el que las y los investigadores asumen inicialmente algunas estrategias metodológicas que serán recreadas, modificadas, ampliadas o enriquecidas con nuevas opciones, a medida que se desarrollen –y analicen– los intercambios en el espacio colaborativo. Se requiere partir de la aceptación de diferencias –en los modos de enfocar los problemas, en los puntos de apoyo para las conclusiones a las que se arriba, en las referencias a los grupos profesionales de pertenencia, entre otros aspectos– para ir arribando a miradas compartidas sobre los problemas que se quiere estudiar. La elaboración de este marco común compartido requiere tiempo y, en ese sentido, el trabajo colaborativo entre investigadores y docentes necesita del largo plazo.

La cuestión temporal es primordial de cara al propósito de que las y los docentes participen en colaboración con las y los investigadores en la elaboración de estrategias que respondan a los problemas que encuentran en sus prácticas de enseñanza. La misma transformación de una cuestión que *preocupa* en un asunto pasible de ser explorado en las aulas requiere tiempo. Asimismo, las reflexiones que tienen lugar al analizar la puesta en aula de aquello que se elabora exceden generalmente la temática específica de enseñanza que se estaba estudiando y *toca* ya sea otras cuestiones de enseñanza que se habían tratado en un momento anterior y que se vuelven a revisar, ya sea aspectos del trabajo y de las condiciones institucionales que intervienen específicamente. En esta dinámica se posibilita un análisis crítico en el que la enseñanza se entrama con otras dimensiones del trabajo profesional y, a veces, da lugar a ensayar algunas transformaciones, a modificar los márgenes de manobra, en términos de Robert (2004) y Sadovsky y Castorina (2022). Si bien el foco del trabajo colaborativo desde la Didáctica de la Matemática se ubica en la enseñanza, las elaboraciones que tienen lugar habilitan un juego dialéctico entre análisis de la

enseñanza y análisis del trabajo. De ahí la fundamentación para postular, como lo hicimos al comienzo de este artículo, la necesidad del trabajo colaborativo, como un modo privilegiado de establecer puentes entre la Didáctica de la Matemática y la Didáctica Profesional. Para avanzar en la elucidación de esos puentes, necesitamos profundizar algunos aspectos teóricos de la Didáctica Profesional.

## La Didáctica Profesional: del análisis del trabajo a la formación

La Didáctica Profesional, también surgida en Francia, en la década de 1990, plantea y desarrolla sus preguntas en el terreno de los aprendizajes de las y los trabajadores. ¿A qué necesidades responde la formación de un trabajador?

Esta pregunta ya existía en la historia de la formación continua de las y los trabajadores, pero la idea –original– que la Didáctica Profesional introduce es que para construir respuestas a esta cuestión es necesario previamente analizar el trabajo (Pastré, 2011). Para este análisis, sus *padres fundadores* se apoyan en la teoría de la conceptualización en la acción y en el marco metodológico provisto por la psicología ergonómica (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Entendemos que la problematización del trabajo que proponen estos autores constituirá el fundamento para la concepción de dispositivos de formación.

La teoría de la conceptualización en la acción asume como hipótesis central que es posible arribar a una reconstrucción conceptual de las decisiones tomadas en la actividad profesional a partir de un retorno reflexivo a esta. A propósito de los procesos reflexivos sobre la acción, Castorina (2022) subraya la separación que existe entre el logro de un hacer y la comprensión que explica cómo se hizo. Pero a la vez, en ese mismo trabajo, nos advierte sobre la necesidad de crear condiciones para que el desarrollo de procesos reflexivos derive verdaderamente en una reconstrucción conceptual de la acción profesional. Como veremos, esta es una preocupación de algunos investigadores del campo de la Didáctica Profesional.

Los vínculos entre la acción orientada a una finalidad y la reflexión sobre esa acción está ligada –así lo entendemos– al reconocimiento de dos dimensiones

indisociables en la actividad del trabajador: productiva y constructiva (Pastré, 2021). La actividad productiva refiere a las acciones del sujeto para transformar lo real de acuerdo con la finalidad del trabajo; pero, al desarrollar esa actividad, el trabajador se transforma a sí mismo, proceso que caracteriza la actividad constructiva (Castorina *et al.*, 2020). Es claro que no puede existir una sin la otra. Relacionamos estas dos dimensiones con el par *conocimiento-saber* al cual nos hemos referido a propósito de la Didáctica de la Matemática. La intención es subrayar que en ambas disciplinas está problematizado el modo en que se vinculan –se articulan, se nutren, se distancian–, en los procesos de aprendizaje, aspectos contextualizados con cuestiones generales. En efecto, cuando la acción está comandada por la finalidad –realizar un trabajo, resolver un problema–, los aspectos contextuales no se separan del conjunto de herramientas conceptuales que se ponen en juego para cumplir dicha finalidad; es recién cuando esa acción se toma como objeto de reflexión que puede reconocerse cuáles de los elementos utilizados se ligan estructuralmente a un cuerpo organizado de saberes.

A partir del interés por crear un marco para el análisis del trabajo, Vergnaud extiende sus elaboraciones acerca de la noción de *esquema* –ya tratada en este artículo para la construcción de conceptos matemáticos– al campo de la Didáctica Profesional. Recordemos que define como esquema a “una organización invariante de la conducta para una clase de situaciones dada”. Resulta entonces que el análisis del trabajo “va a esforzarse, para cada clase de situaciones, por identificar los conceptos organizadores, a menudo implícitos, que sirven para orientar la acción permitiendo al profesional ajustarse a las situaciones” (Pastré, 2011, p. 86, traducción propia). Volveremos enseguida sobre esta definición cuando nos centremos específicamente en la profesión docente.

Desde el punto de vista metodológico –lo habíamos anticipado–, la Didáctica Profesional apoya el análisis del trabajo en la psicología ergonómica que plantea una distinción fundamental entre análisis de la tarea prescripta y análisis de la actividad real. La tarea es lo establecido por la organización del trabajo, lo que las y los trabajadores deben hacer; y la actividad es lo que realizan para lograr lo prescrito (Fernández y Clot, 2007). En ese sentido, la actividad siempre desborda la tarea propuesta (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) y en esa posibilidad se ubica la dimensión

creativa del trabajo. Como plantea Pastré (2011), “la actividad es siempre más rica y más compleja que la más detallada de las prescripciones” (p. 86, traducción propia). Las consideraciones que acabamos de hacer ordenan un principio metodológico en la Didáctica Profesional: el análisis de la tarea es una condición de posibilidad para tener acceso al análisis de la actividad (Pastré, 2011).

¿Cómo se concibe el aprendizaje de las y los trabajadores en el campo de la Didáctica Profesional? Un foco fundamental es el de promover la reflexión del trabajador sobre episodios recortados de su propio trabajo; reflexión que se realiza, en general, con la ayuda de un investigador o de un formador.

La búsqueda de condiciones para que los procesos reflexivos deriven en una reconstrucción conceptual de la acción profesional y, por lo tanto, den lugar a aprendizajes por parte del trabajador es objeto de estudio para las y los investigadores en Didáctica Profesional. Esta indagación es, en general, contemporánea de los procesos reflexivos que se promueven con el trabajador. Resulta, entonces, que esta estrategia reúne a un profesional –o grupo de profesionales– con un investigador –o varios– en una escena cuya complejidad vale la pena considerar. Las y los investigadores esperan poner en juego sus herramientas conceptuales y metodológicas para contribuir con el proceso reflexivo del trabajador, quien a la vez colabora con el investigador que se pregunta por el conocimiento que se produce en ese marco y por su alcance. Es así como las situaciones que se construyen tienen, al mismo tiempo, un carácter didáctico y de investigación. Como en este artículo también mencionamos situaciones didácticas en el contexto de la Didáctica de la Matemática y, para no perder de vista que en las situaciones de reflexión está presente el propósito didáctico y el de investigación, nos referiremos a estas instancias como *situaciones de reflexión conjunta*. Obviamente, los períodos de tiempo que abarcan estos procesos reflexivos pueden ser variables. Reservaremos el nombre de *situación de reflexión conjunta*, sea cual fuere el tiempo empleado en el desarrollo del proceso reflexivo.

Las consideraciones que profesionales e investigadores hacen de los distintos actores de la situación tienen una carga valorativa que condiciona los intercambios. Retomaremos esta idea al focalizarnos específicamente en el trabajo docente.

Es momento de detenernos en el hecho de que en toda su construcción inicial –recordemos la juventud de la disciplina– la Didáctica Profesional analiza el trabajo y las

condiciones para aprender de este sin distinguir entre diferentes campos profesionales. “En el fondo, siendo el primer fin de la Didáctica Profesional analizar el trabajo, se ha privilegiado el método en relación al contenido. O más exactamente, se desarrolló un método que permitía ir directo a la especialidad de cada contenido” (Dezzuter y Pastré, 2021, p. 439). Sin embargo, con el avance de la disciplina se plantea que las formas de organizar la actividad dependen de los objetos implicados y de las propiedades y relaciones de un contexto dado (Vergnaud, 2008). La naturaleza del trabajo docente exige que revisemos algunos de los principios generales de la Didáctica Profesional y los signifiquemos a la luz de una caracterización del trabajo docente que nos permitirá, a la vez, profundizar la comprensión sobre las relaciones con la Didáctica de la Matemática.

¿De qué trabaja un docente? Para ir más allá de la respuesta obvia –básicamente trabaja de enseñar– hace falta decir que no hay una caracterización universal de este trabajo, ya que esta depende de las concepciones de la enseñanza, del aprendizaje, del conocimiento, pero también de las valoraciones sobre la función social de la escuela, sobre el compromiso que entabla el docente con sus alumnos, sobre las responsabilidades que asume y, por supuesto, como ya hemos señalado, de los condicionantes del dispositivo escolar.

Sostenemos que la enseñanza es un trabajo que involucra a otros, las y los alumnos, y que conlleva una implicación afectiva con ellos (Sadovsky y Castorina, 2020). Más específicamente, como ya lo hemos dicho, la acción docente supone una transformación de los conocimientos de las y los alumnos, cuyo logro es difícil de verificar. En ese sentido, es una profesión que se lleva a cabo con un alto grado de incertidumbre tanto con relación a las estrategias puestas en juego como a los resultados de la acción. Al respecto, Pastré (2007) señala:

una de las funciones esenciales de los docentes es diagnosticar los momentos efectivos de aprendizaje, pero también la de empujar a los alumnos a sentirse capaces de aprender. Cuando reflexionamos sobre esto vemos que se trata de una relación de causalidad muy particular, pues consiste en actuar sobre el psiquismo de otro, comenzando por evaluar el psiquismo de otro. Ciertamente el docente no entra en la “caja negra” de los alumnos; se apoya sobre indicios. Pero está en una permanente actividad de inferencia pasando del logro o del no logro



de la tarea a la atribución, o no, de un aprendizaje: evaluando la parte observable de la actividad, infiere y actúa sobre la parte interna no observable. Es una actividad sutil y aventurada y no es fácil saber si ella es fundada o no. (p. 90)

Pastré describe la incertidumbre de la tarea docente, el requerimiento permanente de realizar inferencias y, a la vez, los distintos planos en lo que interviene su accionar. Por nombrar solo algunos, plantear una cierta contextualización didáctica en función de lo que se necesita enseñar, pero también interpretar las producciones de las y los estudiantes en términos de aprendizaje y, al mismo tiempo, transmitirles confianza en cuanto a sus posibilidades de aprender. Si el docente sostiene una posición según la cual las intervenciones de las y los alumnos son constitutivas de los contenidos que enseña, deberá también incorporar esos aportes reconfigurando sus explicaciones en función de ellos. Asimismo, como ya lo hemos señalado a raíz de las elaboraciones de Robert y Rogalski, el trabajo docente se enmarca en el funcionamiento institucional, está condicionado por las características del dispositivo escolar, por las demandas de la comunidad educativa; y las decisiones de las y los docentes están permeadas por su pertenencia al género profesional.

Explicitados algunos rasgos del trabajo docente que dan cuenta de la gran cantidad de variables que intervienen en las decisiones que se toman, analizaremos las situaciones de reflexión conjunta que se recortan de las situaciones profesionales para acompañar a las y los docentes en la producción de conocimientos sobre su trabajo. Tomaremos en cuenta cómo se construyen esas situaciones y las consideraremos desde el punto de vista de los aprendizajes implicados, de las referencias que se consideran en el proceso reflexivo, de los conocimientos que se producen. Todas estas cuestiones están condicionadas por los posicionamientos que asumen investigadores y docentes respecto de sus interlocutores; no hay al respecto posturas únicas en el campo de la Didáctica Profesional y la producción está afectada por valores éticos de los actores que intervienen en los intercambios (Castorina y Sadovsky, 2021b). Como señala Vinatiere (2021), “no hay palabra que no sea emitida desde un lugar y que no convoque al interlocutor a un lugar correlativo” (p. 121).

¿Cómo se construye la situación de reflexión conjunta que será objeto de una conversación entre uno o varios docentes y un grupo de investigación

(eventualmente un único investigador)? ¿Cuándo comienza esa conversación? ¿Cuáles son las referencias que se consideran? Hay un primer intercambio en el que el docente hace explícitas sus intenciones pedagógico-didácticas con relación al proyecto de enseñanza sobre el que se trabajará. Esta instancia es imprescindible, justamente, para poder analizar el desarrollo efectivo sobre la base de las expectativas iniciales y hacer consciente en términos conceptuales las transformaciones que se produjeron en la acción. De esta manera, se generan condiciones para poder establecer lazos entre la tarea prescripta y la actividad real, cuyo interés productivo ya ha sido señalado. Digamos, de todos modos, que las anticipaciones que un docente puede hacer sobre los sentidos que adquiere para él su proyecto exceden la noción de prescripción. Efectivamente, esta última, en el caso del trabajo docente, tiene un carácter interpretativo en el que intervienen los sentidos que el maestro o el profesor atribuye a la enseñanza de ese contenido, en general afectados por su propia experiencia, así como por el valor formativo que le otorga y el modo en que considera las posibilidades de las y los estudiantes para calibrar la profundidad, las exigencias y las expectativas de comprensión en el tratamiento del contenido.

¿Cómo se posiciona el investigador en esta etapa? ¿Colabora con el docente en la explicitación de interrogantes que pueda tener respecto de la enseñanza en cuestión? ¿O más bien tiene una actitud expectante dejando que sea el profesional quien dé cuenta de las intenciones del proyecto, sin intervenir mayormente? Es claro que estas dos actitudes –y todos los matices que se puedan concebir entre ellas– configuran situaciones de reflexión conjunta diferentes. Si el investigador aporta su capacidad analítica para contribuir a que el docente formule aspectos que le preocupan o le inquietan sobre la enseñanza que se va a estudiar –y que tendrá como instancia privilegiada el retorno reflexivo sobre su desarrollo en sala de clase–, las preguntas que se planteen en esta etapa inicial se constituirán en una referencia conceptual –aunque no será la única– para las elaboraciones que se realicen. Es claro que si el investigador se atiene solamente a dejar registradas las consideraciones iniciales del docente sobre su proyecto, sin contribuir a que él formule sus preguntas, esa referencia común no se creará.

El proyecto de enseñanza que se desarrolla es retomado y analizado conjuntamente

por docente e investigador<sup>5</sup> sobre la base de diferentes huellas de la actividad –ya lo dijimos, aquello que perdura como resultado del trabajo y es susceptible de documentarlo–, entre las cuales se suele prestigiar –si las condiciones lo posibilitan– la videograbación. El docente se confronta a un análisis cuya finalidad es que pueda volver sobre algunas de sus decisiones, considerarlas con relación a sus intenciones pedagógico-didácticas y que, con la ayuda del investigador, pueda reconstruirlas haciendo explícitos los supuestos que las orientaron, condición esta última para realizar un análisis crítico.

¿Quién selecciona los episodios que se analizan conjuntamente? Aquí entran a jugar distintas decisiones posibles: podrá hacerlo el equipo de investigación o podrán también agregarse episodios seleccionados por el docente. Se juegan en estas opciones valoraciones del investigador sobre la capacidad de discernimiento del profesional para realizar una elección que resulte productiva.

El criterio que se utilice comunica modos de considerar al docente que influirán –conjeturamos– en la confianza que se establezca para suspender –o no– sospechas sobre las intenciones del investigador en estos intercambios.

El investigador participa de las entrevistas habiendo seleccionado él mismo los episodios sobre los que espera intercambiar y, en consecuencia, habiendo realizado una interpretación de estos en términos conceptuales que pondrá a consideración del profesional. Esa interpretación es crucial para el tipo de producción que se realice en la entrevista: ¿tendrá verdaderamente un estatuto conjetural que irá tomando cuerpo y se transformará con el desarrollo de los intercambios?, ¿o más bien será un juicio evaluativo previo que moldeará la conversación?, ¿hará explícitas las razones por las que eligió el episodio?, ¿ofrecerá su propia perspectiva sobre las interpretaciones del docente? Por otra parte, ¿aceptará sin más las explicaciones del profesional o intentará que los sentidos se profundicen ofreciendo una resistencia cuidada sobre la base de argumentos sólidos? Estas preguntas pretenden ofrecer solo algunas señales respecto de la importancia del posicionamiento del investigador en su interacción con el docente.

5. No nos detenemos acá en el hecho de que podrían participar en estos intercambios, eventualmente, otros docentes, además del que desarrolló la enseñanza, y más de un investigador. Nos interesa enfatizar aspectos de la interacción entre dos posiciones profesionales diferentes.

Bajo el supuesto de que el profesional orienta sus decisiones según un esquema (en el sentido de Vergnaud), el investigador buscará pistas en la conversación para interpretar si algunas de las acciones del docente podrían interpretarse regidas por normas (*antes de que trabajen en grupo tienen que resolver individualmente*), o por conceptos (*la puesta en común consiste en corregir las resoluciones en el pizarrón*). Asimismo, podrá analizar las inferencias que realiza (*me di cuenta de que, aunque copió, entendió, porque después lo volvió a hacer solo*). Hacer visibles estos aspectos en la conversación y ponerlos en discusión tanto en lo concerniente a su validez como a su alcance puede promover la conceptualización sobre la base de la reflexión sobre la acción. De todos modos, señalemos que es difícil discernir el origen y el estatus que tienen para el docente las descripciones que realiza sobre su accionar. ¿Bucea verdaderamente en los supuestos que lo orientaron o apela a un sentido común pedagógico (Castorina, 2022) que ofrece a modo de justificación? Este discernimiento no se puede resolver en unos pocos encuentros; requiere, por el contrario, interacciones de largo plazo en las que la conversación sostenida puede favorecer que las descripciones iniciales vayan dando lugar a explicaciones con un sustento más argumentativo.

Los modos de arribar a conclusiones en la situación de reflexión conjunta en la que investigador y docente dialogan sobre la acción profesional de este último, así como de validar aquello que se afirma, dependen de las expectativas que el investigador tiene respecto de la fundamentación de las elaboraciones del docente. Ese posicionamiento condiciona el tipo de vínculo que entabla con el profesional, pero también afecta la manera en que el investigador articula el doble propósito de la situación que coordina: de formación y de investigación. Al respecto, analizamos a continuación dos perspectivas diferentes dentro del campo de la Didáctica Profesional, la de Vinatier (2021) y la de (Baroth, 2021).

Vinatier propone una aproximación colaborativa entre investigador y docente con el propósito de generar condiciones para un proceso de reapropiación conceptual de la acción docente. Esta investigadora postula que es necesario un compromiso recíproco en el esfuerzo de conceptualización en el que investigador y profesional son, ambos, parte interesada. Desde esa posición colaborativa, el análisis de los intercambios en los que esta investigadora participa muestra que los aportes teóricos y los saberes de la experiencia se articulan para transformar, en procesos de largo

plazo, la experiencia profesional en conocimientos explícitos. Concibe este proceso en términos de negociaciones producto de las cuales puede arribarse a conclusiones validadas por los interlocutores, pero que también pueden fracasar debido a malentendidos. Comprender las condiciones en las que se ha logrado producir argumentos que validen las conclusiones o identificar las razones del fracaso del proceso es parte del conocimiento que el investigador busca producir. En particular, dentro de estas condiciones, Vinatier se pregunta por el papel de la teoría en los procesos reflexivos con el docente.

Entendemos que, en este marco, es posible considerar que, como resultado de las interacciones entre investigador y docente, se construye un problema profesional y sus posibles derivas sobre la base de la reflexión sobre la acción de enseñanza. Interpretamos que todo este proceso podría constituir un *caso* que habilita la comprensión de algún aspecto de la profesión. Su finalidad formativa no reside en su posible reproducción, sino en que su estudio constituye una oportunidad para habilitar reflexiones ulteriores sobre la profesión docente (Passeron y Revel, 2005).

Veamos ahora el punto de vista de Baroth (2021) con relación a la situación de reflexión conjunta. La citamos:

la Didáctica Profesional busca la invariancia en las conductas singulares y situadas, a partir de un principio de eficacia que preexiste a la acción y la trasciende. Lo que se expresa en un intento de establecer una organización conceptual de la actividad humana, siendo el concepto percibido en el trabajo como separable del sujeto actuante. En este escenario, el rol del investigador es descubrir dicha organización conceptual para volverla inteligible y transmisible (y potencialmente contribuir con los procesos de profesionalización). Incluso cuando el sujeto es requerido e invitado a tomar parte en la designación del organizador, es el investigador quien delibera y lo expresa en cuanto concepto. Haciendo eso adopta una postura de exterioridad en relación con el sujeto actuante, del cual «extrae» por métodos apropiados el objeto de su búsqueda. (p. 376)

En esta perspectiva, el docente analiza su actividad de forma intrínseca a través de un análisis de tipo hermenéutico sobre la base de las huellas de la actividad, en tanto

que, como lo expresa la cita, el investigador asume una posición de exterioridad.

Una primera observación, casi obvia: aun habitando el mismo campo disciplinar, Vinatier y Baroth adoptan posiciones muy diferentes tanto con relación a los propósitos del investigador en el marco de la situación de reflexión conjunta como respecto de la participación de los profesionales en la producción de conocimiento sobre su trabajo.

Analicemos, en primer lugar, el propósito de esta investigadora de encontrar la invariancia en las conductas singulares y situadas. Recordemos que es la noción de *esquema* de Vergnaud –ya tratada en este texto– la que sostiene esta búsqueda. Pero a diferencia de constituirse en una herramienta que el investigador pone en juego para promover la conceptualización en la situación de reflexión –esto es lo que plantea Vinatier, y así lo señalamos– se propone interpretar la acción del profesional en términos de una organización invariante para una clase de situaciones dadas.

Planteamos algunos problemas que nos surgen al intentar interpretar esta intención investigativa. En primer lugar, ¿cómo se arriba a una *clase de situaciones* referida a la profesión docente? Esta clasificación, ¿es previa a la investigación, es un resultado de esta o es una combinación de ambas alternativas? Por otro lado, ¿quiénes la realizan y quiénes la reconocen como tal? Esa clasificación, ¿tiene alguna correspondencia con tipos de clases que suelen estar presentes en las prácticas escolares (por ejemplo, en Matemática, clase de resolución de problemas, de puesta en común, de comprobación escrita)? ¿Alcanza esta distinción para considerarlas *clases* diferentes de cara al análisis de la profesión docente? ¿Cómo lo justificamos?

Recordemos que Vergnaud introduce la noción de *esquema* al estudiar procesos constructivos en la Matemática. Como vimos para el caso del campo aditivo, por ejemplo, la clasificación de problemas surge del análisis lógico-matemático y cognitivo coordinado con una investigación sobre procedimientos infantiles. Podríamos pensar que, como resultado de la investigación sobre la profesión docente, sería posible arribar a clasificaciones parciales en la medida en que se agrupan problemas de enseñanza o tipos de actividades, reconocidos por grupos de docentes. Admitamos también que esos docentes organizan esas clases apoyados en un conjunto de reglas, conceptos e inferencias relacionados entre sí, a los que se arriba como resultado de la investigación. Entendemos que esta línea requeriría estudios de largo plazo con

grupos de docentes hasta llegar a sintetizar la organización de su trabajo en un esquema que abarque los componentes mencionados. Sin embargo, son escasas las investigaciones que se vienen desarrollando en nuestro medio en el campo de la Didáctica Profesional y que ofrecen esas condiciones.<sup>6</sup>

Entendemos que, bajo el propósito de reconstruir conceptualmente la acción docente en el marco de las situaciones de reflexión conjunta, contribuir a que el docente reconozca, por una parte, la coherencia entre los diferentes conceptos o reglas puestas en juego y, por otra, se pregunte qué hay de repetible, de generalizable, de cuestionable o de original en los episodios sobre los que reflexiona (Castorina, 2022) constituye un aporte a la comprensión de sus prácticas. Entendemos también que esa construcción puede considerarse un *caso*, en el mismo sentido en que lo planteamos antes, pasible de ser estudiado por otros en situaciones de formación. Solamente estamos advirtiendo acerca de las dificultades que podría tener un propósito de generalización en la descripción del trabajo docente que procedería por suma de casos “parecidos”.

Nos interesa discutir la noción de *principio de eficacia que preexiste a la acción y la trasciende*. Entendemos que se refiere al hecho de que la profesión docente se rige por el propósito normativo de lograr los aprendizajes de las y los alumnos. Y acordamos con que tal propósito es previo e independiente a cualquier acción. Obviamente, este *principio* es interpretado de muy diversas maneras en el mundo de las prácticas educativas y, como lo hemos considerado en este trabajo, no puede escindirse de los condicionantes institucionales y sociales en los que se pone en acción. Por esta razón, resulta cuestionable admitir como hipótesis de trabajo que el modo de concebir el logro de los aprendizajes de las y los estudiantes derive en una organización conceptual separable del contexto en el que tuvo lugar. En todo caso, un enfoque tan orientado hacia la descontextualización de la acción docente corre el riesgo de que esta se considere pasible de estandarización.

6. Carlino y Cordero sostuvieron un trabajo colaborativo a propósito de la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior durante 18 meses. Algunos resultados de esta investigación pueden encontrarse en Carlino y Cordero (2023).

Finalmente, con relación a la perspectiva de Baroth, señalemos que la exclusión del docente de la posibilidad de participar de un proceso de elaboración conceptual más allá del contexto en el que actúa para hacer recaer exclusivamente en el investigador esa tarea no presenta una justificación basada en la naturaleza del conocimiento que busca producir, sino que más bien está atravesada –así lo interpretamos– por valores no epistémicos (Castorina y Sadovsky, 2021b) que responden a la histórica división del trabajo entre teóricos y prácticos, ampliamente revisada en diferentes campos disciplinares.

Es momento de hacer síntesis para concluir sobre las relaciones entre Didáctica de la Matemática y Didáctica Profesional. Allí vamos.

## **Didáctica de la Matemática y Didáctica Profesional: convergencias a favor de una mayor comprensión de la acción docente**

La Didáctica Profesional y la Didáctica de la Matemática “hablan” de situaciones didácticas. ¿Qué vínculos se pueden establecer?, ¿qué diferenciaciones? Para responder estas preguntas –inevitablemente, de una manera muy sintética y parcial– nos centraremos en tres aspectos: construcción, producción, validación.

En ambos casos se plantea una situación de aprendizaje a partir de la interacción con un contexto. En el caso de la Didáctica Profesional, ese contexto se construye a partir de una situación profesional que se registra a través de ciertas huellas que constituyen un punto de apoyo para desarrollar una reflexión conjunta entre docente e investigador. Es decir, la situación se construye como recorte de una práctica con el objetivo de conceptualizarla. La conversación da lugar a un proceso de intercambios sobre la actividad docente, que puede derivar en la construcción de un problema de enseñanza si las conversaciones habilitan la formulación de interrogantes sobre la propia acción. Si el intercambio se sostiene en una aproximación colaborativa en la que se van entramando distintos tipos de saberes, son los propios argumentos que se proponen los que van construyendo una validación de las conclusiones a las que se arriba. Serán siempre conclusiones provisionarias que se darán



por finalizadas en un cierto momento, pero no hay razón para suponer que no podrían seguir desarrollándose. Si, en cambio, el objeto de indagación del investigador es producir conocimiento sobre el trabajo docente de manera independiente de la acción del profesional que participó de la situación, no habrá validación conjunta como resultado de los intercambios. Vemos entonces que la caracterización de la situación de la Didáctica Profesional es subsidiaria de los valores epistémicos y no epistémicos del investigador. Si este considera que su perspectiva puede conmovirse a partir de los aportes que hace el docente cuando reflexiona desde el interior de su práctica, sostendrá un principio de simetría según el cual el juicio sobre la calidad de los aportes no es previo a su realización, sino que se va dirimiendo en la discusión compartida. En cambio, la desconfianza en las posibilidades del profesional de ir más allá del ámbito de su aula lleva al investigador a ubicarse en una posición de exterioridad respecto de su trabajo. Concluimos, entonces, que en una misma disciplina coexisten perspectivas que dan lugar a prácticas de investigación y resultados diferentes.

La situación que teorizó Brousseau en su TSD es un modo de contextualizar el conocimiento matemático a través de un planteo problemático cuya finalidad puede ser reconocida de manera independiente de los conocimientos a los que se apunta, pero su resolución requiere la movilización de esos conocimientos. La construcción de la situación parte de un análisis descontextualizado de los saberes y de un estudio de sus posibles utilidades para llegar a un contexto en el que el conocimiento funcione como medio de solución. El resultado que se espera es la identificación de los conocimientos que posibilitaron la resolución del problema y su validación se realiza en referencia al conocimiento matemático.

Mirando estas breves síntesis en conjunto podríamos decir que en Didáctica Profesional la situación se construye recortando un aspecto de la práctica y se valida a través de una construcción argumentativa consensuada, provisoria e inacabada, en tanto que en Didáctica de la Matemática la construcción de la situación parte del análisis del saber y se valida con referencia a ese saber.

La Didáctica Profesional hace una apuesta fuerte. Efectivamente, la situación de reflexión conjunta enfrenta al docente con componentes inesperados de su trabajo: al considerarlos logra una mayor comprensión de su actividad y, eventualmente,

se generan condiciones para transformar algún aspecto de su práctica. En ese proceso de reflexión, si se acepta que vale la pena detenerse en aquello que se enseña como aspecto central de la profesión docente, puede producirse un encuentro con los *objetos de enseñanza ya enseñados* para reconstruir los problemas didácticos que el profesional enfrentó. Se habilita una mirada de atrás para adelante respecto del modo de problematizar los objetos de enseñanza que históricamente propuso la Didáctica de la Matemática, que fueron del saber hacia las prácticas. No es una mirada alternativa; es una mirada distinta y complementaria. Permite a los docentes encontrarse con la matemática interpretada por sus alumnos, abriéndole de esta manera nuevas posibilidades de interacción con ellos. Podríamos decir que la Didáctica Profesional, a partir de sus situaciones, abrió un nuevo horizonte para la Didáctica de la Matemática.

La aproximación colaborativa de la Didáctica de la Matemática, al reunir a docentes e investigadores para construir y explorar los problemas de enseñanza, asume una posición en la que incorpora desde el vamos las condiciones del contexto social e institucional de la enseñanza. Las cuestiones didácticas aparecen entramadas con otras que hacen ver la complejidad del trabajo docente y que plantean tensiones entre el interés didáctico y otros intereses que surgen de demandas de los padres o de las exigencias de evaluación que provienen de los directivos o de la necesidad de gestionar la clase como totalidad, incluyendo a cada alumno, entre otras. Podríamos decir ahora que la aproximación colaborativa de la Didáctica de la Matemática abre nuevos problemas para abordar de manera conjunta con la Didáctica Profesional. Visualizamos el puente que habíamos anunciado al principio de este trabajo.

Cuando revisamos las investigaciones tanto del campo de la Didáctica Profesional como de la Didáctica de la Matemática nos encontramos con casos. Estos nos permiten pensar y hacer inteligible algún aspecto. Y, en ese mismo movimiento, también nos ayudan a pensar otros problemas, reconocidos en otros ámbitos. Los apreciamos por su potencia tanto para aumentar nuestra comprensión de la enseñanza como para ser concebidos como herramientas para la formación. Su valor está en su existencia y en la apertura de nuevas cuestiones a reconsiderar en otros casos. Hacer coincidir este enorme valor con su posible reproducción en otros contextos es un camino que, entendemos, no deberíamos tomar.

Convocar a las y los docentes a la reflexión sobre sus prácticas; contribuir con ellos en la realización de análisis a través de los cuales puedan ir apropiándose de nuevas herramientas para comprender su trabajo; hacer visible que parte de esta comprensión se logra cuando se reconstruyen los significados en juego para las y los alumnos, que no pueden interpretarse por fuera de la intervención docente y de las interacciones en la clase; lograr que los investigadores pongan en acto sus recursos analíticos mostrando las herramientas que la didáctica disciplinar o profesional ofrece para tal fin; poner a consideración de las y los profesionales las interpretaciones que va haciendo el investigador; dejarse interpelar por los cuestionamientos que, desde sus prácticas, algunos docentes realizan sobre los teoremas de la investigación; integrarlos para matizar el alcance de algunas convicciones de las y los investigadores; preguntarse por las relaciones entre lo contextualizado y lo general; seguir indagando por los vínculos entre la teoría y la práctica: tal vez ese sí sería un camino que deberíamos seguir transitando.

## Referencias

- Arsac, G. et al. (1992). *Initiation au raisonnement déductif au collège. Une suite de situations permettant l'appropriation des règles du débat mathématique*. Presses Universitaires de Lyon.
- Artigue, M. (1990). Ingeniería didáctica. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Artigue, M. (2020). Metodologías de investigación en didáctica de las matemáticas: ¿Où en sommes-nous? *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 25-64.  
<http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p025-064>
- Balacheff, N. (2000). *Procesos de prueba en los alumnos de matemáticas* (P. Gómez, Trad.). Universidad de los Andes. Una empresa docente.
- Barallobres, G. (2013). La noción de científicidad en la teoría de situaciones didácticas. *Educación Matemática*, 25(3), 9-25.
- Baroth, M. (2021). El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización. En L. Pereyra y A. Calderón (comps.), *Didáctica Profesional y trabajo docente* (pp. 375-386). Unipe: Editorial Universitaria.
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement: ancrage et développement des recherches

- collaboratives en éducation au Québec. En N. Bednarz, *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 13-29). L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2000). Educación y Didáctica de la Matemática. *Revistas de Educación Matemática*, 12(1), 5-38.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Carlino, P. y Cordero G. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinar. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22(2), 35-64.  
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/306>
- Castorina, J. A. (2022). La reflexividad en la Didáctica Profesional. Hacia un programa interdisciplinario de estudio. *Análisis de las Prácticas*, (1), 15-43.
- Castorina, J. A. et al. (2020). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 30(1), 179-199. doi: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2021a). Los problemas de la intervención de los valores en la investigación en Didáctica de la Matemática. Análisis y crítica. En J. A. Castorina y P. Sadovsky (dirs.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales* (pp. 191-214). Unipe: Editorial Universitaria.
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2021b). El significado de los conocimientos en los procesos. En J. A. Castorina y P. Sadovsky, *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales* (pp. 13-44). Unipe: Editorial Universitaria.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chevallard, Y. (2013). Educación y didáctica: una tensión esencial. En Y. Chevallard, *La matemática en la escuela. Por una revolución epistemológica y didáctica* (pp. 129-182). Libros del Zorzal.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Dezzuter, O. y Pastré, P. (2021). Didácticas de las disciplinas escolares y didáctica profesional. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 425-444). Unipe: Editorial Universitaria.

- Duval, R. (2006). Un tema crucial en educación matemática: la habilidad para cambiar de registro de representación. *La gaceta de la Real Sociedad Matemática*, 9(1), 143-168.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19.
- Lieberman, A. (1996). Collaborative Research: Working With, Not Working On. *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Passeron, J. -C. y Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. En J. -C. Passeron y J. Revel, *Penser par cas* (pp. 9-44). École de Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, (56), 81-93.
- Pastré, P. (2011). La Didactique Professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education, Sciences & Society*, 2(1), 83-95.
- Pastré, P. (2021). Aprendizaje y actividad. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 205-237). Unipe: Editorial Universitaria.
- Pastré, P., Mayen, P. V. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
- Perrin-Glorian, M. -J. (1994a). Théorie des situations didactiques: naissance, développement, perspectives. En M. Artigue, R. Gras, C. Laborde y P. Vignot, *Vingt ans de didactique des Mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud (97-147)*. La Pensée Sauvage.
- Perrin-Glorian, M. -J. (1994b). Contraintes de fonctionnement des enseignants au collège: ce que nous apprend l'étude de "classes faibles". *Petit X*, (35), 5-40.
- Quaranta, M. E. (2007). Gérard Vergnaud: Los aportes a la Didáctica de la Matemática y a las prácticas de enseñanza. En C. Broitman, *Enseñar matemática en el nivel inicial y primario* (pp. 1-15). 12ntes.
- Robert, A. (2003). De l'idéal didactique aux déroulements réels en classe de mathématiques: le didactiquement correct, un enjeu de la formation des (futurs) enseignants (en collège et lycée). (I. N. Pédagogique, Ed.). *Didaskalia*, (22), 99-116.
- Robert, A. (2004). Que cherchons-nous à comprendre dans les pratiques des enseignants? En M. -L. Peltier-Barbier, *Dur d'enseigner en ZEP* (pp. 15-32). La Pensée Sauvage.
- Robert, A. y Rogalski, J. (2002). Le système complexe et coherent des pratiques des enseignants des mathématiques: une double approche. *La revue canadienne des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, *Pensar*

- la educación en tiempos de pandemia II* (pp. 211-224). Unipe: Editorial Universitaria-Clacso.
- Sadovsky, P. y Castorina, A. (2022). Travail collaboratif avec des enseignants et transformation de subjectivités. *Éthique en éducation et en formation*, 12, 72-91. doi: <https://doi.org/10.7202/1090444ar>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-169.
- Vergnaud, G. (1996). Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la Didáctica. *Piaget y la Educación*, XXVI(1), 195-207.
- Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle il n'y a qu'un pas. *Travail et Apprentissages*, (1), 51-57. doi:DOI 10.3917/ta.001.0051
- Vinatier, I. (2021). La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del sujeto "capaz". En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 119-146). Unipe: Editorial Universitaria.

# Sobre la noción de confianza en un espacio de trabajo compartido por docentes e investigadores, en el marco de un estudio colaborativo

## Resumen

Este artículo, que se enmarca en el interés por profundizar en las complejas relaciones entre investigación y enseñanza, presenta una experiencia de trabajo colaborativo de la que participan maestros e investigadores. Ambos examinan de manera compartida la viabilidad y los límites de llevar a cabo, en el segundo ciclo de la escuela primaria, un abordaje del sistema de numeración que lo vincule con otros contenidos donde se utilizan notaciones que tienen una parte entera y otra decimal. El análisis que se presenta hace foco en la colaboración a partir de la noción de confianza entre unos y otros, con el propósito de problematizar esa relación y profundizar en la comprensión de su naturaleza.

## Palabras Clave

Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores • didáctica de la matemática • confianza • escrituras numéricas • prácticas de enseñanza

On the notion of trust in a Shared Workspace for Teachers and Researchers in the Framework of a Collaborative Study

\* Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires) y especialista en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Matemática (Universidad Nacional de San Martín). Profesor adjunto regular en la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE-Argentina) en los estudios de grado y en seminarios de posgrado. Integrante de la Comisión Académica de la Maestría en Formación Docente (UNPE). Docente en la Especialización en Enseñanza de las Matemáticas para el Nivel Inicial y para el Nivel Primario, FaHCE-Universidad Nacional de La Plata. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional.

## Abstract

This article explores the complex relationship between research and teaching, and presents a collaborative work experience between teachers and researchers. Together, they examine the feasibility and limitations of implementing a napp roach to the numbering system in the second cycle of primary school. This approach connects the numbering system with other content areas where notations consist of both whole and decimal parts. The text analyzes the collaboration between the parties involved, with a focus on the concept of trust. The discussion focuses on collaboration based on the notion of trust between the parties, with the aim of problematizing this relationship and deepening the understanding of its nature.

## Keywords

Collaborative work between teachers and researchers • didactics of mathematics • trust • numerical writings • teaching practices

## Presentación

Interrogarse sobre las relaciones entre investigación y enseñanza, profundizar en el tipo de vínculo que docentes e investigadores pueden construir a propósito de la definición de un tema de trabajo en el aula, saber más sobre la naturaleza de la colaboración entre unos y otros es preguntarse por la posibilidad de un diálogo entre dos mundos que –asumimos– tienen ciertas dificultades para conectarse.

En este artículo,<sup>1</sup> nos proponemos abordar una arista de estas preguntas, a partir de recoger una experiencia de trabajo con tres docentes de una escuela primaria pública de la ciudad de Buenos Aires, en el marco de una investigación colaborativa.

1. Este texto toma como base un apartado de mi tesis de doctorado, que se encuentra en elaboración, dirigida por Patricia Sadovsky y codirigida por Flavia Terigi. Su título es *Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática a propósito de la enseñanza del sistema de numeración en el segundo ciclo de la educación primaria*. Uno de los interrogantes de ese trabajo tiene que ver, precisamente, con las complejas relaciones entre investigación y enseñanza.



El proyecto reunió durante poco más de un ciclo lectivo, con una frecuencia quincenal, a dos investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional<sup>2</sup> y tres maestros, Sebastián, Martín y Mirta,<sup>3</sup> que se embarcaron en la tarea de analizar las posibilidades y condiciones para desplegar en la sala de clase cierto trabajo asociado al tratamiento del sistema de numeración en el segundo ciclo, así como de vincular su enseñanza con el abordaje de notaciones numéricas que incluyen una parte entera y otra decimal.<sup>4</sup>

El interés de llevar a cabo esta tarea surge de constatar que en las prácticas escolares no se suele tomar en cuenta la complejidad que sigue teniendo para los niños, a esa altura de la escolaridad, la elaboración de cuestiones vinculadas a la posiciónalidad y a la estructura decimal de las escrituras numéricas.<sup>5</sup>

El material de trabajo de las reuniones consistió en la transcripción de los registros de audio de los encuentros –que se realizaron con el acuerdo de los maestros– y en las producciones, los episodios y las propuestas de enseñanza que los docentes seleccionaban y aportaban voluntariamente al espacio de trabajo.

En los estudios colaborativos que dan marco a esta indagación, investigadores y docentes, mediante una actividad reflexiva, exploran conjuntamente un aspecto de la enseñanza de interés común. Estas indagaciones se plantean un doble propósito: comprender con mayor profundidad alguna cuestión de la práctica y también producir conocimiento sobre el espacio de funcionamiento donde se producen estas interacciones (Bednarz *et al.* 2020; Bednarz, 2022; Desgagné *et al.*, 2001).

En el caso que nos ocupa, este doble propósito consiste, por un lado, en analizar y comprender el proceso de producción de un grupo de maestros de segundo ciclo

2. Los investigadores que formamos parte de este proyecto fuimos Graciela Zilberman y el autor de este texto, y contamos con la dirección de Patricia Sadovsky.

3. Los docentes miembros del equipo fueron Sebastián Pardelli, Martín Dobal y Mirta Escaladas, de la escuela N° 22, D. E. 16, de la ciudad de Buenos Aires. Este grupo de docentes fue invitado a instancias de la supervisora del Distrito, Mónica Lamas, a partir de su interés permanente por reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza.

4. En la ciudad de Buenos Aires, el segundo ciclo de la escuela primaria comprende de 4° a 7° grado escolar. Se trata de niños de entre 9 y 12 años de edad.

5. Para una presentación detallada del inicio de la investigación de la que se recogen los datos para este artículo, puede consultarse Ponce, H. y Zilberman, G. (2022).

que considera, como dijimos, las condiciones de viabilidad y las posibles reconfiguraciones de un contenido de enseñanza, junto a los vínculos que podrían establecerse con otros contenidos ya definidos en los documentos curriculares. Por otro lado, y a la vez, se trata también de comprender y analizar el proceso de colaboración entre investigadores y docentes, a propósito de la reflexión sobre estas cuestiones.

La aproximación colaborativa se plantea romper con la posición de prestigio y autoridad que se suele atribuir a los investigadores, para que cada actor pueda aportar genuinamente al espacio de colaboración (Sadovsky *et al.*, 2015). No se trata de ocultar a los ojos de los maestros los conocimientos que los investigadores ya tienen sobre un tema, sino de componer una posición argumentativa en la que la validez de las afirmaciones con las que se intenta explicar los fenómenos a analizar se apoye en las razones que ambos puedan aportar.

En ese sentido, Bednarz (2000), a propósito de la modalidad colaborativa como fundamento de la interacción entre investigadores y docentes, hace referencia a la importancia y legitimidad de que tanto unos como otros hagan valer sus propios puntos de vista en el diseño, implementación y análisis de las propuestas, al mismo tiempo que remarca la riqueza de situaciones en las que participan varios docentes de un mismo nivel escolar para explorar en el aula respuestas posibles a problemas identificados.

Concebir las interacciones entre docentes e investigadores desde esta perspectiva implica asumir que hay una relación que será objeto de construcción a lo largo de la indagación, e implica asumir, también, que esta relación es compleja. Uno de los motivos de esta complejidad está dado por la arraigada división del trabajo entre docentes e investigadores, que asigna un lugar de prácticos a los docentes y atribuye una posición de prestigio y jerarquía a los investigadores. Los estudios colaborativos, entre los que esta indagación se enmarca, se alejan de ese posicionamiento y se proponen construir una posición de simetría, basada en la elaboración compartida de razones, sin desconocer las diferencias entre unos y otros (Sensevy, 2011). Este posicionamiento supone, de parte de los investigadores, reconocer, por ejemplo, que hay saberes que los docentes poseen y ponen en juego al llevar adelante la enseñanza, que existen condicionamientos que intervienen en la configuración de sus prácticas y que los docentes tienen razones para actuar como lo hacen (Sadovsky *et al.*, 2015).

Este texto recorta un aspecto de la relación entre docentes e investigadores, en el

espacio de trabajo compartido. Es decir, en las instancias donde se reúnen periódicamente para analizar producciones de los alumnos de esos docentes, planificar de manera conjunta posibles situaciones de enseñanza, o discutir sobre un episodio que los maestros aportan, porque les ha llamado la atención por algún motivo. Y, en el marco de ese recorte, nos proponemos explorar la idea de confianza mutua con la intención de problematizar esa relación y ahondar en la comprensión de su naturaleza.

## La idea de confianza. Un concepto presente en los estudios colaborativos

Los estudios colaborativos postulan la necesidad de un clima de confianza entre docentes e investigadores para el desarrollo del trabajo conjunto, de manera que los distintos integrantes puedan aportar sus ideas de forma genuina a la construcción del proyecto conjunto.

La relevancia del tema se identifica en la profusa referencia que hacen sobre esta cuestión distintos investigadores al analizar el funcionamiento del trabajo en este abordaje. Por ejemplo, Sadovsky *et al.* (2015a, 2016) mencionan la labor compartida entre docentes e investigadores sobre la interpretación de las producciones de los alumnos en términos de los conocimientos implicados que, por el carácter de producción original que entraña, hace lugar a los aportes de unos y otros, y permite que todos se vean pensando sobre una tarea común. Estos autores se detienen también en el papel que juegan las síntesis que realizan sobre cada reunión y que se leen colectivamente, como modo de construir una historia de las ideas discutidas (Sadovsky *et al.*, 2015b). Asimismo, señalan (Sadovsky *et al.* 2015a, 2016) que en la dinámica de los intercambios son los docentes quienes deciden qué aspectos de los desarrollados en el espacio retoman en sus prácticas, como también cuáles de sus decisiones comparten, como algunos de los elementos que contribuyen al establecimiento de un clima de confianza. En la misma línea, Bednarz (2022) señala la aspiración al involucramiento de manera simétrica de investigadores y docentes en las tareas que el grupo se asigna y la retroalimentación que se realiza sobre ellas en los encuentros.

Otras investigaciones (Jacob y Arousseau, 2019), y también las autoras señaladas –Sadovsky *et al.* (2019) y Bednarz (2022)– identifican la construcción de una relación de confianza entre docentes e investigadores como un tipo de vínculo necesario para el desarrollo de la tarea compartida. En esa línea, Arousseau *et al.* (2020) propone que “el trabajo conjunto realizado en la investigación colaborativa, en torno al análisis o al desarrollo de las prácticas, requiere que se establezca un vínculo de confianza entre los socios a la mayor brevedad y, de ser posible, desde la fase de co-situación (p. 140)”.<sup>6</sup> Es decir, la confianza entre los participantes aparece como una condición o una situación que se establece desde cierto momento.

Más allá de los diversos sentidos con los que se apela a esta idea, las indagaciones no profundizan en qué consiste un vínculo, una relación o un clima de confianza, y no suelen recurrir a este concepto para interpretar las interacciones en el marco de un trabajo compartido, lo que justifica nuestro interés en examinar esta idea.

En este texto, argumentaremos que hay un cierto nivel de confianza inicial que permite dar comienzo al trabajo, pero que este vínculo de confianza se desarrolla *mientras* se despliega la tarea compartida y a propósito de las actividades que se van planteando, y no como una exigencia *a priori* o un hecho consumado. Es decir, se trata de un estado dinámico que habilita nuevas interacciones entre docentes e investigadores, o permite modificar las existentes, a la vez que se retroalimenta de su desarrollo.

Como anticipamos, nos interesa explorar la idea de confianza, acotándola a la relación de un grupo de docentes e investigadores que se reúnen periódicamente a discutir problemas de enseñanza. Se trata de un recorte específico que se vincula con el interés en profundizar en la comprensión de la colaboración entre docentes e investigadores. Creemos que desentrañar esta idea puede resultar un aporte para comprender mejor la naturaleza de la relación entre unos y otros, en un espacio de trabajo compartido, a propósito de un tipo particular de tarea en común: analizar las condiciones y posibilidades de un tema de enseñanza.

6. Si bien en las indagaciones de tipo colaborativo se destaca el carácter no lineal de la investigación, algunos autores distinguen tres fases: co-situación, co-operación y co-producción. (Bednarz, 2022; Desgagné, 1997). En la fase de co-situación, los investigadores y los profesionales acuerdan gradualmente un determinado objeto a investigar y también definen las primeras modalidades de funcionamiento, que orientarán el sentido de las acciones y la reflexión posterior.

La idea de confianza ha sido abordada desde perspectivas tan diversas como la filosofía, la sociología o la psicología, por citar solo algunas. Estas disciplinas se han ocupado de aspectos distintos de este concepto, en función de sus diferentes objetos de estudio y de su posicionamiento en el propio campo (Revuelta Mediavilla, 2015). Veamos algunos de ellos. Misztal (1992) sostiene que el concepto de confianza ingresó a la sociología a través de los escritos filosóficos y políticos, ámbitos en los que había tenido un desarrollo intelectual de siglos. Esta autora realiza un extenso rastreo histórico que abarca fuentes tradicionales<sup>7</sup> de este concepto –como los escritos de Thomas Hobbes, John Locke, Adam Smith y Émile Durkheim–, desarrolla una presentación de la comprensión de la confianza en las teorías sociológicas contemporáneas y plantea una perspectiva crítica del modo en que los desarrollos de la sociología, tanto de Marx como de Weber, abordaron el tema. Misztal sostiene que ambos autores prestaron poca atención a esta idea, en tanto que sus posiciones consideran las interacciones motivadas bien por el conflicto y su acceso a los medios de producción, en un caso, o bien por su posición respecto del poder, en el otro. La autora señala que no todas las formas de relación social pueden clasificarse en torno a estas ideas y que las personas que mantienen relaciones de interdependencia pueden, en ocasiones, renunciar al conflicto y cooperar.

A su vez, como señala también Misztal (2001), con el correr del tiempo, la investigación se ha ido especializando y las definiciones se han tornado más específicas. Los investigadores ya no hacen referencia a la confianza en términos generales, sino que elaboran distintas categorías sobre esta idea o sobre la confianza en diferentes contextos, como confianza en organizaciones, en sistemas políticos o en vínculos familiares. Las indagaciones vinculadas a la confianza han abordado temas tan diversos como la participación en los espacios públicos democráticos (Misztal, 2001), las relaciones pedagógicas (Cornu 1999), los conflictos socioambientales (Espluga *et al.*, 2009) o la convivencia en la escuela (Litichiver, 2018).

7. "...todas las teorías sobre lo que hace posible la existencia social, al abordar la cuestión de la interacción mutua de las personas y relacionada con ella las ejecuciones de la conducta de los demás, se enfrentaron más o menos directamente con el concepto de confianza. En esta tradición, la confianza se considera *coextensiva a la existencia* misma de un orden social y político" (Misztal, 1992, p. 8).

A su vez, como señalan Misztal (2001) y Mariñez Sánchez (2012), algunos estudios se interesan por aspectos vinculados a las características individuales, mientras que otros hacen foco en cuestiones macro de los sistema sociales.

Postulamos que la confianza es un fenómeno complejo, condicionado social e institucionalmente, donde se despliegan posiciones personales. Si bien reconocemos que en algunas personas puede manifestarse, por ejemplo, una resistencia sistemática a aceptar las perspectivas de otros que obstaculiza el funcionamiento de un grupo de trabajo, lejos de considerarlas como cualidades esenciales individuales, asumimos, con Cornu (1999), el carácter relacional de estas posiciones.

A su vez, es posible pensar al grupo colaborativo integrado por docentes e investigadores como un dispositivo que desempeña una tarea específica en un marco institucional sujeto a normas y condiciones. La idea de confianza social o confianza en las instituciones para regular o explicar la vida social nos resulta fértil, justamente, porque, en el caso del trabajo colaborativo, si bien hay unas normas básicas iniciales, nos llama a pensar en la necesidad de una construcción normativa que se irá produciendo con el desarrollo del grupo.

En síntesis, en nuestro caso, acotamos la idea de confianza –como ya dijimos– a una característica de un tipo particular de relación: aquella que se establece voluntariamente entre docentes e investigadores, en un espacio y tiempo específico, de manera sistemática, con un propósito en común y en una perspectiva de trabajo colaborativo que tiene lugar en un marco institucional.

Desarrollaremos este concepto a continuación, a la vez que vamos a referenciarlos en este para analizar algunos fragmentos de reuniones con los maestros con los que compartimos este trabajo de investigación, con la intención de que su utilización como herramienta analítica nos permita mostrar su potencia para la interpretación de algunas interacciones y, a la vez, comprender de manera más profunda las características de la relación entre docentes e investigadores en este encuadre.

## Algunas escenas de trabajo a la luz de la idea de confianza

A continuación, presentamos tres escenas de trabajo compartido entre docentes e investigadores. La primera de ellas permite identificar la existencia de un cierto nivel de *confianza inicial* para que los miembros del grupo compartan sus dudas y puntos de vista en la interpretación de un problema. La siguiente escena remite a las supuestas expectativas que demanda la participación de los docentes en el espacio y, finalmente, la tercera está centrada en la interpretación compartida de las producciones de los alumnos. Estos últimos dos casos están incluidos con el propósito de mostrar que el vínculo de confianza se desarrolla *mientras* se despliega el proyecto de trabajo colaborativo.

### Escena 1

Un primer aspecto a desplegar sobre la idea de confianza y cómo ese concepto puede ayudar a comprender con mayor profundidad el proceso colaborativo entre docentes e investigadores tiene que ver con la construcción de una historia de ideas del grupo de trabajo, lo que comporta una dimensión temporal.

El siguiente episodio se desarrolla en la reunión 5: el primer encuentro con los docentes luego del receso de verano. Ya comenzada la reunión, los maestros comentan escenas de sus clases vinculadas al sistema de numeración que, por algún motivo, les llaman la atención y tienen interés en compartirlas en el espacio de trabajo.

Martín señala que sus alumnos a veces no utilizan puntos al escribir números de varias cifras y, entonces, la lectura se les dificulta. Mirta retoma sus comentarios y relata una actividad en la que, dado un número escrito en letras, los alumnos deben sumar cierta cantidad y anotarlo en cifras.

Tenían que completar más 1, más 1.000, más 10.000. Entonces, ahí les costó un montón hacerlo, leerlo, pasarlo a número y cambiarlo. Les costó un montón. Dependiendo del número, va a cambiar la unidad, o la unidad y la decena o... Y

me costó entender si el problema era que no lo podían pasar a número o si, una vez pensado como número, no podían hacer el cambio que se les pedía (Mirta, reunión 5).

Mirta comienza su intervención haciendo referencia a las dificultades que enfrentan sus alumnos en una actividad específica en la que se pone en juego el valor posicional y la posibilidad de denotar un número en letras y en cifras. En su análisis, distingue claramente que se trata de un conjunto de tareas diferentes: “...leerlo, pasarlo a número y cambiarlo” (es decir, anotar el resultado).

Sin embargo, lo que nos interesa resaltar aquí es la segunda parte de su comentario. Allí ella hace referencia a una dificultad propia para interpretar las producciones. “Y me costó entender si el problema era que no lo podían pasar a número o si, una vez pensado como número, no podían hacer el cambio que se les pedía”.

En este fragmento, Mirta cambia el objeto de análisis. Ya no se trata del desempeño de sus alumnos exclusivamente, sino de sus propias interpretaciones. Este giro puede considerarse como un acto de confianza en sus interlocutores: porque plantea algo propio en el grupo, sus dudas y su interés quedan expuestos. En efecto, explicitar que tiene dudas sobre el tipo de dificultad que enfrentan los niños es dar lugar a que sus compañeros y los investigadores se sumen a su interpretación individual, que no la conforma. En ese sentido, el comentario supone la convicción de que los aportes serán genuinos y de que la participación de sus interlocutores va a significar una contribución a su comprensión, ya que pondrán a su alcance sus propias ideas para elaborar una interpretación compartida.

Como señala Spaemann (2010) –en el marco de la discusión sobre si es la confianza o la desconfianza lo que es natural en el hombre–, confiar en alguien es abandonarse a alguien, apoyarse en alguien. En este caso, Mirta entrega esta preocupación y, al mismo tiempo que se hace de algún modo vulnerable, coloca esta pregunta bajo responsabilidad del grupo, posiblemente con la expectativa de elaborar en conjunto con los otros integrantes, sobre la base de las diferentes interpretaciones, pistas para la respuesta que busca.

Aunque no es posible afirmar con certeza que Mirta haya tenido esta *intención en su planteo*, podemos decir que su intervención puede interpretarse como un doble



movimiento simultáneo. Mirta tiene cierta confianza en el modo en el que el grupo alojará su comentario y, a su vez, recibirá lo que el conjunto le devuelva. Esta devolución le va a dar indicios para regular el nivel de confianza en sus futuras intervenciones.

En efecto, posiblemente esta confianza inicial se apoye en que Mirta conoce a sus dos compañeros, dado que se trata de un equipo que tiene cierta trayectoria conjunta. Pero conoce poco a los investigadores (recordemos que estamos en la reunión 5) y el funcionamiento del espacio de trabajo compartido en el que todos se encuentran.

Precisamente, como se está en una situación de incerteza respecto del funcionamiento de esa relación entre docentes e investigadores (porque debe construirse), es necesario confiar. El concepto de confianza, como dijimos, es fundamental en el marco de las interacciones.

Simmel nos ayuda a aclarar esta idea. Al referirse al secreto y las sociedades secretas, este autor hace mención a que toda relación entre personas depende del hecho previo de que saben algo unas de otras, y plantea una definición posible de confianza.

La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, una hipótesis lo suficientemente segura como para basar en ella una actividad práctica. En cuanto hipótesis, constituye un estado intermedio entre el saber y el no-saber acerca del otro (Simmel, 2019, p. 42).

A ese concepto, podemos agregarle que este estado intermedio entre el saber y no-saber del otro implica suspender momentáneamente la incredulidad y arriesgarse por uno de los desenlaces posibles de esa acción en una tarea compartida.

Los comentarios de Mirta pueden interpretarse en ese sentido. Mirta coloca en el espacio de trabajo compartido una escena de clases con sus alumnos y también una cuestión sobre su propio quehacer docente. En el momento en que realiza este planteo no puede saber el resultado de esa intervención; es una apuesta basada en la confianza. Esta confianza inicial que suspende por el momento las reservas que pueda tener sobre las interacciones con sus colegas y con los investigadores brinda la posibilidad de seguir avanzando y, en ese avance, permite algunos hallazgos y también nuevas perspectivas.

## Escena 2

Un sentido de la construcción de la relación de confianza entre docentes e investigadores tiene que ver con que hay una acción que se desarrolla en el tiempo presente, pero se apoya tanto en el pasado construido en común como en un posible desenlace futuro. O, dicho de otra manera, pone en relación el tiempo presente con el pasado y con el futuro.

Este proceso de construcción de confianza, que tiene –como dijimos– una dimensión temporal, es particularmente crítico, entre otras razones porque las cláusulas de su funcionamiento solo pueden comunicarse inicialmente de modo muy general y es el propio devenir y el accionar de los participantes el que permite construir las. Martín lo señala con claridad en la reunión 18, al reflexionar sobre qué le aportaron los encuentros a su trabajo cotidiano. En este caso, es posible identificar que el trabajo sostenido en el tiempo, a propósito de los intercambios que se van desarrollando, permite un cambio de posición en la participación de uno de los maestros, cambio que sería imposible sin un vínculo de confianza que se va desplegando *mientras* el proyecto avanza.

Yo, al principio, sí, quizás, me sentía muy “el viernes, ¿qué les puedo contar? o qué situación les puedo llevar...”. Y después ya te das cuenta que quizás es lo que venías haciendo... [...] A principio de año estaba: “uy, el viernes vienen”, “uy, no saqué una foto”, “uy, no tomé un registro”. ¿Me entendés? [...] Y después te vas dando cuenta que capaz que en esos 45 minutos te tiramos un baúl de información que para nosotros, en ese momento, no era relevante. Y después te vas dando cuenta. “Pará, sí, mirá lo que les dijimos” (Martín, reunión 18).

La primera parte de los comentarios de Martín hace referencia, precisamente, a que en el inicio del trabajo no tiene claro qué se espera que haga o prepare para las reuniones. Hay una idea de tributo en sus expresiones, en el sentido de que su incorporación al espacio de trabajo exige que aporte algún material que justifique su participación. Y, también, hay una referencia a que esa contribución esté al servicio de lo que los investigadores –y no él– esperan o buscan. “¿Qué les puedo contar?”

es una pregunta que puede interpretarse en ese doble sentido: el de tener algo que ofrecer para participar y el de que sea algo interesante para otros.

La segunda parte de sus afirmaciones, “Pará, sí, mirá lo que les dijimos”, puede entenderse como la expresión de una toma de conciencia. Esas informaciones que inicialmente no eran relevantes cobran importancia al ser tratadas entre docentes e investigadores. El ámbito compartido parece ser, entonces, un lugar en el que ciertas ideas se resignifican. Hay un cambio de posición en esta expresión. En efecto, identificar que lo dicho es relevante implica asumir de pleno derecho la participación en esas reuniones porque, precisamente, hay algo propio que es valioso para aportar. En ese sentido, los comentarios de Martín nos permiten afirmar que, en la colaboración entre docentes e investigadores, la elaboración de una pregunta genuina puede concebirse como un proceso, una conquista, y no necesariamente como un punto de partida.

En el párrafo seleccionado, Martín relata su propia experiencia de incorporación y participación en el grupo de trabajo colaborativo. Sus expresiones están en primera persona, hacen referencia a su percepción sobre ese proceso personal. En este caso, pasar de una obligación o una carga, a una valoración. Esa transformación, que va de dudar sobre la relevancia de sus propios aportes a apreciarlos, tiene que ver con haber sostenido, junto con sus compañeros docentes, el problema planteado por los investigadores, cuya definición y transformación conjunta fue objeto de trabajo en las sucesivas reuniones. Es posible que en los encuentros iniciales su participación le pareciera irrelevante porque el problema le resultaba ajeno. Perseverar en el trabajo compartido es un riesgo que asume bajo la hipótesis de que vale lo que cuesta, de que ponerse en movimiento puede llevar a algún hallazgo que, por el momento, está más allá de lo que es posible distinguir. Ese es, precisamente, un acto de confianza.

### **Escena 3**

Cornu (1999) plantea, a propósito de las relaciones pedagógicas –y podemos extender su idea a la relación entre docentes e investigadores–, que tanto la desconfianza como la confianza son, como ya señalamos, modalidades de una relación.

“Confianza como desconfianza no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen entre individuos” (p. 22).

Tomamos de Cornu la idea de que la confianza se produce entre individuos y dejamos en suspenso la discusión sobre si existen características de los sujetos que pueden generar confianza en los demás o si hay personas más propensas a confiar que otras, porque, en el análisis que estamos realizando, nos interesa interrogar la relación que se establece entre docentes e investigadores, y no los atributos personales de los participantes. Es decir, estamos tratando de contornear el sentido de un tipo particular de relación entre personas que se disponen voluntariamente a realizar una tarea compartida, cuya definición y alcance se va configurando mientras se desarrolla.

En línea con el argumento de que la confianza remite a un tipo de relación, podemos decir que la existencia de un clima de confianza se apoya en una condición de reciprocidad entre los miembros del grupo de trabajo: deben confiar unos en otros. Y también se apoya en una condición de exhaustividad: todos deben confiar en todos (aunque lo hagan en grados distintos). Si la confianza no es recíproca, se diluye. Y si no es exhaustiva, no emerge. Un clima de confianza es, entonces, un ambiente de confianza mutua.

Simmel (2019) señala, a propósito de las sociedades secretas, que “la primera relación interna esencial de este tipo de sociedad es la confianza mutua de sus integrantes, porque el propósito de mantener el secreto es la protección” (p. 78). En nuestro caso, la confianza mutua no cumple ese rol, no existe un afuera del que sea necesario protegerse. Sin embargo, hay un matiz que puede señalarse: si se decide forzar los condicionamientos institucionales (por ejemplo, modificar la organización o la distribución de contenidos de un tema de enseñanza), ese compromiso debe sostenerse entre todos, no porque sea secreto, sino porque hay un riesgo que se asume. La confianza mutua entre docentes e investigadores en este marco, entonces, tiene un carácter de protección, aunque no en el sentido de defenderse de algún peligro exterior, sino más ligado al funcionamiento interno del espacio. Esto es, al compartir escenas de aula o posibles actividades de enseñanza, estas se analizan desde el punto de vista del sentido, y no en términos evaluativos. Lo que está protegido, entonces, es la participación dentro del espacio de trabajo. Esa posibilidad de participación franca se apoya en la confianza entre los integrantes del grupo y, a la vez, genera confianza porque las

producciones de los alumnos que se comentan o las actividades que se comparten incluyen la explicitación de los propósitos, las dudas o las posibles alternativas que esas situaciones admiten. Esto es, la participación implica un alto nivel de exposición y ese modo de intervenir genera compromiso en los demás integrantes.

El siguiente episodio de la reunión 11 puede ilustrar estas ideas. Allí se trabaja sobre algunas actividades que los docentes diseñaron para abordar el orden de expresiones que combinan una escritura en cifras y distintas unidades. Recortamos, del extenso diálogo donde se analizan estas propuestas, un fragmento que se despliega en torno a una de las situaciones que elaboró el maestro Sebastián. La actividad es la siguiente:

A Juan le pidieron que ubicara a las y los futbolistas según la cantidad de dinero que ganan al año. Empezando por la o el que gane más hasta llegar a el o la que gane menos... ¿lo ayudás?

- La francesa Wendie Renard juega en el Lyon y percibe USD 390,1 mil.
  - El brasileño Neymar cobraba USD 102,6 millones en el PSG.
  - El técnico portugués José Mourinho ya no trabaja en el Manchester United, pero allí ganaba USD 34,7 millones.
  - La brasileña Marta Vieira juega en el Orlando Pride de Estados Unidos y gana
- pósito de generalización en la descripción del trabajo docente que procedería por suma de casos “parecidos”.

Y el recorte del diálogo es el que se plantea a continuación:

SEBASTIÁN: Elegí eso porque, en realidad, en los miles el número es más grande que en los dos del millón. [...] Lo pensé así, con mil y con millón, porque si ponemos todos millones o todos miles...

MARTÍN: Sí, se van a dar cuenta.

MIRTA: A mí me parece que está bueno, porque te hace focalizar en esto, en lo que decías vos. Lo decías vos al principio. Que, por ahí, hay una expresión que son millones o miles y que el número de adelante forma parte de toda la interpretación.

MARTÍN: Claro, ya no alcanza solamente con mirar la cantidad de números

para saber.

MIRTA: No alcanza con el número y no alcanza con la palabra. [...] Ahora, habría que comprobar si realmente los otros que son miles no llegan a ser millones.

HÉCTOR: Pero no le alcanza.

MIRTA: Acá, en este caso...

MARTÍN: No llega a millón.

SEBASTIÁN: Podríamos haber puesto uno que sea 600 mil y otro que sea 0,5 millón (reunión 11).

En la primera de sus intervenciones, Sebastián ofrece las razones por las cuales utilizó diferentes unidades (“Lo pensé así porque...”) y también su intención de que sea necesario considerar tanto la expresión en cifras como la unidad que se indica en la notación. La expresión “en los miles el número es más grande” permite comprender que se propone analizar con sus alumnos la consideración de la escritura completa, porque, por ejemplo, el técnico Mourinho recibe una cantidad mayor que Wendie Renard, aunque 34 sea menor que 390,1. Precisamente, porque los 34 son millones y los 390,1 son miles. Ese es el significado del comentario de Martín al señalar que ya no es posible tener en cuenta solo la cantidad de cifras para determinar si un número es mayor que otro. Como anticipamos, el fragmento es ejemplo de que lo que se está comentando es el sentido del problema, que Sebastián comparte desde el inicio. Las expresiones ya mencionadas de Martín y la de Mirta (“...te hace focalizar en esto...”) hacen notar que los maestros coinciden en que la utilización de distintas unidades obliga a considerar toda la expresión; sus intervenciones hacen foco en esa cuestión.

Y también es ejemplo de que la confianza mutua favorece un marco de interacciones en el que los docentes (y los investigadores también) pueden exponerse al plantear sus decisiones sobre la enseñanza, sin temor a ser evaluados. Lo que se preserva en ese espacio protegido es la posibilidad y el valor del debate con otros que enfrentan los mismos desafíos vinculados a la enseñanza, una tarea de la que inicialmente no puede conocerse el resultado. Ese debate centrado en el rol de la combinación entre escrituras en cifras y distintas unidades permite identificar que el clima de confianza mutua en el espacio de trabajo favorece la posibilidad de producir nuevas ideas a partir de otra que está en juego.

En efecto, el hecho de que el análisis se centre en las escrituras y en los propósitos que Sebastián comparte permite profundizar en los conocimientos que potencialmente moviliza el problema. Como ya señalamos, Martín y Mirta están de acuerdo en que no es suficiente considerar solo las cifras en las expresiones propuestas para determinar cuál es mayor. Sin embargo, Mirta va más allá en el sentido de esta afirmación al mencionar que “no alcanza con el número y no alcanza con la palabra”. Es decir, lo que Mirta plantea es que puede ocurrir que una expresión tenga una unidad en miles y sea mayor que otra con unidades del orden del millón (por ejemplo, 200 mil y 0,1 millón). Esto no ocurre en los números que seleccionó Sebastián (102,6 millones; 34,7 millones; 390,1 mil y 381 mil). Aquí, todos “los de millón” son mayores que “los de miles”. La intervención de Mirta permite entender mejor el objetivo de la actividad inicial. Sebastián se proponía llamar la atención sobre el hecho de que, aunque la parte expresada en cifras fuera menor, al intervenir las unidades de millón toda la expresión era mayor. Mirta está indicando que es importante analizar el rango de validez de esa idea, porque puede ocurrir, como enseguida agrega Sebastián, que una expresión de miles (“600 mil”) sea mayor que otra de millones (“0,5 millón”).

Retomando entonces, la idea de que la confianza mutua entre docentes e investigadores colabora con la preservación del debate en términos del sentido de las ideas que se plantean, y no en términos evaluativos, es posible señalar que la intervención de Mirta no evalúa la propuesta de Sebastián: la analiza y la extiende a un dominio mayor. “No alcanza con el número y no alcanza con la palabra” significa que es necesario coordinar ambas informaciones en un sentido que no estaba previsto por Sebastián. Y la respuesta de este maestro (“Podríamos haber puesto uno que sea...”) muestra que hay una interpretación de lo que señala Mirta y un diálogo entre ambos. En definitiva, hay un juego de ideas. La producción colectiva de ideas se despliega en un marco de confianza y el hecho de identificar que el trabajo conjunto en el espacio compartido permite producir nuevas reflexiones genera confianza para participar en él. Este es, en definitiva, el sentido de confianza al que nos hemos referido: la preservación del espacio como un lugar protegido de debate intelectual sobre la enseñanza.

## En síntesis

Hasta aquí, hemos indagado sobre la idea de confianza como componente constitutivo de la colaboración para profundizar en la naturaleza de la relación entre docentes e investigadores en un ámbito de trabajo compartido.

Considerar este concepto es relevante, en tanto permite analizar, desde un punto de vista específico, la interacción de las personas y las acciones de los demás en un marco de colaboración.

Docentes e investigadores se embarcan en una acción común. En este caso, comprender las condiciones, posibilidades y límites de abordar un tema de enseñanza. La acción es común en un doble sentido. Es común, en tanto se trata de algo que los maestros hacen cotidianamente: atribuir significados a escenas de sus aulas y a sus prácticas. Y común es también el esfuerzo en el análisis conjunto, en tanto es compartido.

La colaboración, en definitiva, es asumir una tarea en común y, por evidente que parezca, es importante señalar que no hay colaboración sin confianza.

En el desarrollo de esa tarea en común, se negocian significados. Algunas veces, sobre las propias dudas o interrogantes, como las planteadas por Mirta; otras, sobre las expectativas de la propia participación, como en el fragmento de Martín; o también sobre los conocimientos que pueden movilizarse en una actividad, como en el caso de Sebastián.

En cualquier caso, negociar significados implica ajustar, acordar y también establecer sentidos en juego, asumiendo que se trata de una hipótesis compartida. Estas interpretaciones pueden ser previas al encuentro y aceptadas en el intercambio por el resto de los integrantes del grupo, matizadas o transformadas en la reunión, o elaboradas en el espacio colectivo.

La confianza juega un rol importante porque permite que cada participante haga pública su interpretación o sus inquietudes en esta negociación, pero también supone la expectativa de que la participación en el intercambio va a ser enriquecedora. Es decir, hay cierta confianza en que es conveniente formar parte de esta negociación, si se tiene como objetivo una mayor comprensión de determinada situación. Precisamente, hacia ese sentido se orienta el significado de la expresión “negociar”.



En efecto, el origen de la palabra *negocio* reúne las raíces latinas *nec* y *otium*, es decir, lo que no es ocio, lo que no se hace en el tiempo libre, sino para obtener alguna recompensa. En este caso, la recompensa está asociada a un más profundo entendimiento. Lo común, entonces, no solo es el empeño, es también el resultado de esa acción que pasa a formar parte del patrimonio de todos los participantes.

Los fragmentos seleccionados también dan la posibilidad de identificar que un clima o un vínculo de confianza permite hacer visibles los conocimientos de los maestros, sus inquietudes, sus modos de comprender una situación y de abordarla, porque se ponen en juego en sus intervenciones. Esta es una característica y una preocupación de los estudios colaborativos. Por esa razón, cierto nivel de confianza inicial es un requisito de este tipo de acercamiento. Pero –como dijimos– también es una construcción, y esa construcción ocurre a lo largo de todo el desarrollo de la indagación. En ese sentido, nos alejamos de la afirmación de Arousseau *et al.* (2020) presentada al inicio de este artículo. La confianza no es un concepto estático; puede variar en su intensidad, y su establecimiento no ocurre de una vez y para siempre. Los comentarios de Martín sobre sus propias expectativas de participación son un buen ejemplo de este hecho.

Como muchos otros conceptos que se utilizan en el ámbito educativo, la noción de confianza no surge del propio campo, sino de otras disciplinas, donde es abordada desde perspectivas y preguntas diversas. Los estudios colaborativos apelan a un sentido específico de la idea de confianza. Se trata de un modo necesario de interacción entre docentes e investigadores.

Es necesaria esa clase de proximidad, porque la idea de confianza, en este marco, implica un posicionamiento respecto del reconocimiento de los saberes de los docentes y del interés de construir una relación de simetría. Este posicionamiento es coherente con la intención de vincular la definición de un problema de investigación con las maneras de acercarse a su estudio. En este caso, el vínculo entre investigación y enseñanza. En ese sentido, establecer un vínculo de confianza entre docentes e investigadores puede pensarse no solo como un aspecto en la construcción de una relación, sino también como el resultado de una práctica investigativa. Generar confianza entre ambos mundos, como producto del trabajo de un proyecto de investigación, puede ayudar a construir y explorar nuevas preguntas compartidas, y a imaginar y concretar nuevas formas posibles de relación entre docentes e investigadores.

Finalmente, señalemos que al revisar los registros de las reuniones con los maestros, buscando episodios en los que la construcción de confianza estuviera en primer plano, para escribir este texto, encontramos que, ineludiblemente, había en esos intercambios elaboración de nuevas ideas. Esto nos acerca al planteo de la siguiente hipótesis: en este contexto de trabajo colaborativo, la construcción de confianza y la producción de conocimiento son inescindibles.

## Referencias

- Aurousseau, E., Jacob, E., Laplume, J., Coté, C. y Couture, C. (2020). Recherche collaborative: défis relevés de chercheuses en herbe. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 132-149.
- Bednarz, N. (2000). Formación continua de los docentes de matemática: una necesaria consideración del contexto. Universidad de Quebec.
- Bednarz, N. (2022). De la problematización de una investigación colaborativa a su análisis y difusión: retorno a la conceptualización desarrollada y ejemplificación a partir de una investigación colaborativa realizada con asesores pedagógicos en matemática. En R. Martínez *et al.*, *Trabajo colaborativo entre profesores de matemática e investigadores en Didáctica de la Matemática. Desafíos y problematizaciones en la adaptación y difusión de una propuesta para la enseñanza de los números enteros* (pp. 15-56). Educo. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Bednarz, N., Bacon, L., Lajoie, C., Maheux, J.-F. y Saboya, M. (2020). L'activité réflexive en recherche collaborative: analyse polyphonique d'un projet mené avec des conseillers pédagogiques en mathématiques au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(1), 24-45.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio *et al.*, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Novedades Educativas.
- Desgagné, S. (1997). El concepto de investigación en colaboración: la idea de reunir a investigadores académicos y profesionales de la enseñanza. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.  
<https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. y Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- Espluga, J., Prades, A., Gamero, N. y Solá, R. (2009). El papel de la confianza en los conflictos socioambientales. *Política y sociedad*, 46(1-2), 255-273.
- Jacob, E. y Arousseau, E. (2019). 10 paramètres à savoir avant d'entreprendre une recherche collaborative lors d'une thèse de doctorat. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 10(1), 122-130.
- Litichiver, L. (5-7 de diciembre de 2018). *La convivencia en la escuela. Entre la confianza y la responsabilidad*. [Ponencia] X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ensenada.
- Mariñez Sánchez, C. (2012). La confianza: aproximaciones teóricas y propuesta sistémica para su abordaje en las ciencias sociales. *Século XXI: Revista de Ciências Sociais*, 2(1), 168-199.
- Misztal, B. (1992). La noción de confianza en la teoría social. *Política, organización y sociedad*, 5(1), 6-15.
- Misztal, B. (2001). Trust Cooperation: The Democratic Public Sphere. *Journal of Sociology*, 37(4), 371-386.
- Ponce, H. y Zilberman, G. (2022). De la escritura de “números grandes” a las relaciones entre sistema de numeración y medida. Discusiones entre maestros e investigadores en el marco de un trabajo colaborativo. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación IICE, Universidad de Buenos Aires*, (52), 175-195.  
<https://doi.org/10.34096/iice.n52.11012>.
- Revuelta Mediavilla, P. (2015). La confianza en cuestión. Aproximación crítica a las teorías contemporáneas [Tesis de doctorado]. Universidad Carlos III de Madrid.
- Sadovsky, P., Quaranta, M. E., Itzcovich, H., Becerril, M. M. y García, P. (2015a). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación matemática*, 27(1), 7-36.
- Sadovsky, P., Quaranta, M., Itzcovich, H., Becerril, M. y García, P. (2015b). Producción matemático-didáctica: una experiencia de planificación colaborativa entre maestros e investigadores. En Secretaría de Investigación, *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en el territorio bonaerense* (pp. 223-252). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M. y García, P. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación matemática*, 28(3), 9-30.
- Sadovsky, P., Itzcovich, H., Quaranta, M. E., Becerril, M. M. y García, P. (2019). Trabajo

colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. Reflexiones metodológicas. *Contextos de Educación*, (26), 41-49.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. De Broeck.

Simmel, G. (2019). *El secreto y las sociedades secretas*. Ediciones Sequitur.

Spaemann, R. (2010). Confianza. *Revista Empresa y Humanismo*, IX(2/05), pp. 131-148.

*Recepción: 07/09/2023*

*Aceptación: 31/10/2023*

María Malena Lenta,\*  
María Belén Sopransi\*\*  
y Josefina Yabor\*\*\*

# Trabajo docente hacia el final de la pandemia: condiciones, cargas y afectaciones

## Resumen

Desde una perspectiva psicodinámica, el objetivo del estudio es analizar las afectaciones psicosociales del trabajo docente bimodal y las estrategias de afrontamiento individuales y colectivas durante el segundo semestre de 2021 en el sistema público de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se desarrolló un diseño exploratorio-descriptivo con estrategia multimétodo secuencial y dos submuestras: una de tipo incidental de cien docentes, y otra intencional, de siete informantes clave. Se implementaron encuestas, entrevistas en profundidad y grupos focales. Se halló que el retorno a las escuelas estuvo marcado por la complejidad de la bimodalidad, las condiciones de trabajo inadecuadas y la falta de apoyo institucional. Se observó incremento del agotamiento físico y mental y prevalencia de estrategias individuales frente a las colectivas.

\* Doctora en Psicología, magíster en Psicología Social Comunitaria, licenciada en Psicología y profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA.) Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social por Clacso. Doctoranda en Estudios Interdisciplinarios de Género por la UAH. Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología, UBA. Becaria postdoctoral de Conicet. Correo electrónico: malenalenta@psi.uba.ar

\*\* Magíster en Psicología Social Comunitaria, licenciada en Psicología y profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología por la UBA. Docente investigadora en la Facultad de Psicología, UBA. Profesora del Talle de Educación Sexual Integral y del Seminario Políticas para las infancias en el IES “Juan B. Justo” y en la ENS N° 3 “Bernardino Rivadavia”. Correo electrónico: mbsopransi@gmail.com

\*\*\* Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas por la UBA. Profesora de prácticas en el Profesorado de Educación Primaria en la ENS N° 5 “Gral. Don Martín Miguel de Güemes” y del Seminario Trabajo Campo en el IES “Juan B. Justo” y en la ENS N° 4 “Estanislao S. Zeballos”. Correo electrónico: josefinayabor@gmail.com

## Palabras Claves

Trabajo docente • pandemia • bimodalidad • salud • cargas laborales

## Title

Teacher work towards the end of the pandemic: conditions, charges and impacts

## Abstract

According to a psychodynamic perspective, we aimed to analyze the psychological and social effects of teaching in a bimodal system, as well as the coping strategies used by teachers during the second semester of 2021 in the public teacher training system of Buenos Aires. We developed an exploratory-descriptive design using a sequential multi-method strategy, which involved two subsamples: one incidental group of 100 teachers and another intentional group of 7 key informants. We implemented structured questionnaires, semi-structured interviews, and focus groups. Our research revealed that the return to schools was marked by the complexity of bimodality, inadequate working conditions, and a lack of institutional support. We observed an increase in physical and mental exhaustion as well as a prevalence of individual strategies over collective ones.

## Keywords

Teaching work • pandemic • bimodality • health • workloads

## Introducción

Este trabajo forma parte de la difusión de resultados del proyecto de investigación del INFoD<sup>1</sup> “Escenarios híbridos en formación docente: estrategias y afectaciones del trabajo docente en contexto de pandemia” (convocatoria 2021), desarrollado bajo la modalidad interinstitucional, en el ámbito de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires (CABA), con sede cabecera en el Instituto de Educación Superior N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” y sede asociada en el Instituto de Educación Superior “Juan B. Justo”.<sup>2</sup> La investigación buscó producir conocimiento acerca del desgaste laboral en el nivel superior de formación docente en el escenario complejo de la pandemia de covid-19, especialmente en el contexto de hibridación de las prácticas durante el segundo semestre de 2021, a fin de generar insumos para la prevención del malestar docente, la organización colectiva y la exigibilidad de derechos vinculados a las condiciones de trabajo en el escenario pospandémico.

En el estudio nos focalizamos en el momento en que la virtualización forzada del trabajo docente por la pandemia se combinó con la presencialidad (segundo semestre de 2021). Desde allí, nos preguntamos sobre las afectaciones y estrategias singulares y colectivas frente al cambio en las condiciones de trabajo en bimodalidad.

Partimos de comprender la pandemia de covid-19 como un evento socio-eco-sistémico global que tensionó al conjunto de las instituciones sociales (Lenta *et al.*, 2021). En el caso de las instituciones educativas, su cierre a comienzos del año 2020 ocurrió juntamente con medidas para la continuidad pedagógica: modificación del calendario académico, creación de nuevas licencias y dispensas y trabajo docente bajo la modalidad remota, mediante TIC, entre otras (Lugo y Loiácono, 2020).

El escenario de virtualización del trabajo docente visibilizó problemáticas, algunas preexistentes y otras nuevas. Por un lado, las condiciones digitales de base (conectividad, plataformas digitales, repositorio, dispositivos, etc.) no estaban garantizadas para la mayoría de las y los estudiantes y docentes de los diferentes niveles (BID-CIMA, 2020; Pereyra, 2020); a la par que se observaron grandes dificultades para la adecuación de las prácticas educativas a la virtualización, como la falta de capacitación y de recursos pedagógicos (Pereyra, 2020). Esta brecha digital tuvo consecuencias en el aumento de la brecha educativa (Unicef, 2020). Por otro lado, la situación sanitaria evidenció la crisis del sistema de cuidados (Lenta *et al.*, 2021), que se expre-

1. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, República Argentina.

2. El equipo estuvo integrado por las profesoras María Malena Lenta (directora), Silvina Cuello y Lucrecia Petit, por las estudiantes Carola Santángelo, del IES N° 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo” y María Eugenia Rodríguez, del IES “Juan B. Justo”, y por las profesoras María Belén Sopransi y Josefina Yabor.

só exponencialmente en profesiones feminizadas, como la docencia (Dueñas Díaz y Román, 2021). Según Ribeiro *et al.* (2020), la mayoría de la docencia no contaba con un ambiente adecuado para el teletrabajo, compartía los dispositivos tecnológicos y/o realizaba en simultáneo tareas de cuidado. Las adaptaciones para el teletrabajo contribuyeron a un aumento de afectaciones físicas (CTERA, 2020) y sufrimiento emocional (Ribeiro *et al.*, 2020).

La Resolución NO-2021-21648778-GCBA implicó un cambio en la modalidad del trabajo docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) durante el segundo semestre de 2021 que incluyó al nivel superior de formación docente en el inicio de la bimodalidad. Según Andreoli (2021), si bien en este nivel existían experiencias previas, el nuevo escenario de hibridación y pandemia planteó un gran desafío.

Desde la teoría crítica, diversos autores y autoras y disciplinas convergen en el planteo de que la fase actual del capitalismo es cada vez más destructiva de la vida humana y no humana, así como del planeta en el que vivimos. Breilh (2022, p. 40) define esta radicalización del sistema como un proceso de hiperneoliberalización en el marco de un capitalismo 4.0, caracterizado por la aceleración global de procesos estructurales malsanos, incompatibles con la vida y la salud, entretejida con un crecimiento exponencial de la inequidad y la desigualdad. En nuestro Sur Global, el desmantelamiento de los derechos de los pueblos, la cancelación de las políticas del bien común y el extractivismo sobre los territorios y los cuerpos son algunas de sus expresiones. Fraser (2023) nomina la fase de crisis actual del sistema como capitalismo caníbal, subrayando los procesos de expropiación y extracción de la riqueza no económica, soportes vitales de la acumulación del capital, sin obligación de reponerla o repararla, y convirtiendo esto en el centro de su propia crisis. Dentro de estos soportes, encontramos la riqueza expropiada a la naturaleza y a los pueblos subyugados; múltiples formas de cuidado, crónicamente subvaluadas, cuando no negadas por completo; bienes públicos y poderes públicos, que el capital requiere y a la vez procura restringir; energía y creatividad de las trabajadoras y los trabajadores.

Asimismo, Antunes (2023) describe esta etapa como capitalismo de plataformas, haciendo foco en la recomposición neoliberal del mundo del trabajo, en la que la “uberización” resulta ser el modelo. Como forma de flexibilización, la individualización de las relaciones laborales y la consecuente descolectivización son centrales.



Estas son presentadas como favorables para las trabajadoras y los trabajadores, con el argumento falaz del aumento de independencia y el autocontrol de los tiempos de trabajo, siendo, en realidad, formas precarizadas, sin derechos sociales, mediante las que se transfieren los riesgos del capital a las trabajadoras y los trabajadores y se aumenta la jornada laboral que permea constantemente el resto de la vida. Para el autor, la pandemia fue utilizada para ajustar este modelo, expandiendo el teletrabajo y la educación a distancia como variantes de este fenómeno global, y consagrando la precariedad, del trabajo y la de la propia existencia.

Las tres perspectivas señaladas convergen, también, al plantear que el período actual conlleva la profundización del racismo y de la opresión de género, la utilización de la tecnología subsumida en el lucro capitalista, la extracción maximizada como lógica de acumulación en todos los ámbitos de la vida, así como la regresión de los derechos sociales y el avance de la privatización sobre los servicios sociales, como la seguridad social, la salud y la educación.

Como parte de las interacciones existentes entre trabajo vivo y avance tecnocientífico bajo las condiciones de los desarrollos capitalistas de las últimas décadas, las trabajadoras y los trabajadores sufren una permanente exposición a la inclusión de nuevas tecnologías y técnicas, a la inestabilidad de su lugar de trabajo y a cambios sociales u organizativos que inciden en su cotidianeidad (Gil-Monte, 2012). El incremento sin límites del trabajo muerto corporizado en la maquinaria tecnocientífica para aumentar la productividad del trabajo intensifica las formas de extracción del sobretrabajo en menor tiempo (Antunes, 2003). Esto implica una “objetivación de las actividades cerebrales junto a la maquinaria, de transferencia del saber intelectual y cognitivo de la clase trabajadora [a] la maquinaria informatizada” (Lojkin, cit. en Antunes, 2003) que no logra eliminar el trabajo vivo, sino que genera la necesidad de encontrar una fuerza de trabajo más compleja, multifuncional, explotada de manera más intensa y sofisticada. Se produce así una imbricación creciente entre trabajo material e inmaterial, subordinados a la lógica de la producción de mercancías y de capital (Antunes, 2003). En las últimas décadas, la metamorfosis del tiempo y del espacio se hizo más visible con la incorporación de nuevas TIC, desdibujando los límites entre el trabajo y el no trabajo. La hiperaceleración que la tecnología digital impuso al mundo provocó un efecto de agotamiento físico, psicológico y mental,

---

umentando los sentimientos de impotencia y obturando la capacidad de las personas para descifrar racionalmente y gobernar políticamente su entorno (Berardi, 2022). El capitalismo de la información constituye una forma intensificada del capitalismo, que ha logrado permeear todas las esferas de la vida (Han, 2021).

El trabajo docente se caracteriza por estar comprendido dentro de las formas que adoptan el trabajo inmaterial (Lazzarato, 2001) y el trabajo afectivo (Hardt, 1999). El acto de enseñar exige una implicación profunda, afectiva y cognitiva, en vínculo con los y las estudiantes (Tardif, 2014), en la que el trabajo vivo adquiere centralidad. Desde la perspectiva de la micropolítica del trabajo, el trabajo vivo no puede ser subsumido completamente por el trabajo abstracto; se plantea que el trabajo vivo en acto es en sí acontecimiento, acción, y está abierto a los procesos, tanto de capturas por las relaciones sociales capitalistas como de fuga hacia lugares no obligatoriamente dados, sino en producción, instituyentes (Franco y Merhy, 2016). La dimensión propiamente afectiva que debe ser movilizada en el trabajo docente se vincula al trabajo de cuidado, presente en todas las actividades de servicio en las que se debe “prestar atención a”, y que necesitan ser llevadas a cabo con ternura, afecto, simpatía, tacto. Históricamente, estas competencias han sido asociadas y demandadas a las mujeres, en función de supuestas características de género, aunque se trata de competencias que no están enraizadas en la naturaleza humana ni dependen de cualidades naturales (Wlosko y Ros, 2019).

Los escenarios híbridos en contexto de presencialidad controlada por la pandemia introducen profundos cambios en las condiciones de trabajo docente, lo que incluye a sus métodos de organización y gestión (Andreoli, 2021). Para la psicodinámica del trabajo, son las modalidades de dominación, en y por el trabajo, puestas en práctica mediante estrategias gerenciales las que exponen al psiquismo a nuevas exigencias y a renovadas situaciones de desestabilización subjetiva (Wlosko, 2019). En un contexto de reconfiguración regresiva de los marcos regulatorios del derecho social y laboral, la racionalidad neoliberal opera en el ámbito del trabajo a través de dos mecanismos centrales: individualización y responsabilización, que permiten dar cuenta de la lógica de la gobernabilidad neoliberal, la que es, a un tiempo, política y subjetiva. Ambas erosionan la cooperación y dificultan o impiden la construcción de colectivos de trabajo, impactando en la subjetividad individual y colectiva (Wlosko, 2019).

Como anticipamos, en este artículo focalizaremos en el momento en que la virtualización del trabajo docente comienza a combinarse con la presencialidad, nuevo marco en el que surge el interrogante acerca de cuáles fueron las estrategias y afectaciones del trabajo docente en escenarios híbridos, en los Institutos de Educación Superior y Escuelas Normales Superiores de CABA, en contexto de pandemia, durante el segundo semestre de 2021. De este modo, el objetivo de este artículo es analizar las afectaciones psicosociales del trabajo docente bimodal y las estrategias individuales y colectivas de afrontamiento del segundo semestre de 2021, en los Institutos de Educación Superior (IES) y las Escuelas Normales Superiores (ENS) de CABA.

## **Metodología**

La investigación educativa constituye un campo de indagación estratégico para la evaluación y el mejoramiento de las políticas y prácticas educativas. Desde la perspectiva sociocrítica, el eje en la participación y la acción transformadora conforma un horizonte clave de la praxis investigativa (Berardi, 2015; Capocasale, 2015). Siguiendo este enfoque y en función del problema planteado, se propone un diseño de investigación de tipo exploratorio-descriptivo, con un enfoque multimétodo secuencial. Según Cohen y Gómez Rojas (2019), esta metodología plantea la superación de la confrontación entre lo cualitativo y lo cuantitativo, proponiendo diferentes aproximaciones al objeto de estudio. De esta manera, se espera producir información extensiva y comparable con la de otras poblaciones de similares características estudiadas, en otros contextos territoriales y/o niveles educativos, así como también datos intensivos acerca de los sentidos y significados que las personas participantes del estudio producen sobre sus prácticas.

En este marco, propusimos como unidad de análisis a la docencia de los IES y las ENS de CABA. Corresponde señalar que, si bien no se ha podido identificar el dato sobre la totalidad de docentes del nivel superior no universitario, en la jurisdicción existen 29 institutos de formación en educación y profesorado, entre los cuales se seleccionó a la población docente de 18 de ellos: 11 ENS de profesorado de formación inicial y/o primaria, 2 IES de formación de profesorado de secundaria y superior, 3 IES de formación en profesorado en lenguas extranjeras y 2 instituciones de

formación pedagógica para profesionales y técnicos superiores (1 IES y 1 ENS). Las restantes instituciones del nivel en la jurisdicción, que no participaron del estudio por implicar una modalidad eminentemente práctica, corresponden a profesorado de educación artística (8), profesorado de educación física (2) y profesorado de educación especial (1) (GCBA, 2020).

A partir de la población de las 18 instituciones seleccionadas, se conformaron dos submuestras de docentes: la primera fue de tipo incidental construida a través del método de bola de nieve con control de sesgos. El mismo consistió en que el equipo de investigación seleccionó a 10 participantes con características heterogéneas con relación al género autopercebido, edad, institución, antigüedad docente y área de conocimiento. Una vez contactadas estas personas, se les pidió que refirieran el contacto de 5 personas cada una, con similares características de heterogeneidad y esto se replicó con las sucesivas participantes hasta alcanzar 100 casos. Vale aclarar que, si bien en el diseño inicial nos proponíamos conformar una muestra de 200 casos, tomando la recomendación del equipo evaluador del proyecto, redujimos la muestra a 100 casos.

El 74% de las personas de la muestra seleccionada se autopercibía mujer; el 24% se autopercibía varón; un 1%, como lesbianas y otro 1%, como otras identidades de género. En cuanto a la edad, el rango fue de 29 años (mínimo 33 y máximo 62); la media, 46,5 años; la moda, 56 años, y la mediana, 45 años. El 77% había trabajado en un IES durante el segundo semestre de 2021 y el 55%, en un ENS. El hecho de que la suma de ambos porcentajes alcance el 122 %, indica que las y los docentes trabajaron, en su mayoría, en más de una institución.

En cuanto a la formación, el 93% tenía título docente de base y, además, el 55% tenía estudios de posgrado/postítulo completos, mientras que el 26% tenía estudios de posgrado/postítulo incompleto o en curso. Sobre la formación específica en TIC, el 61% tenía dicha formación realizada en su mayoría (90%) antes de la pandemia de covid-19.

La segunda submuestra fue de tipo intencional no probabilística y estuvo conformada por informantes clave sobre la temática en función de su responsabilidad en la coordinación y/o acompañamiento a docentes en el proceso de implementación de la bimodalidad. El tamaño de la submuestra estuvo sujeto a la saturación teórica.

Dicha submuestra quedó conformada por 7 participantes, de quienes 6/7 se autopercebían mujeres y 1/7 se autopercebía varón. 4/7 eran rectoras/es o regentes, 2/7 eran vicerrectoras y 1/7 era coordinadora de carrera. 3/7 se desempeñaban en IES y 4/7 en ENS. La media de edad fue de 55 años; la moda, de 50 años y 60 años y la mediana, de 56 años. En cuanto al máximo nivel de estudios alcanzados, 6/7 tenían estudios de licenciatura y 1/7 tenía estudios de maestría.

En función de lo mencionado anteriormente, las fuentes primarias utilizadas para el estudio fueron las/los/les docentes de los IES y ENS de CABA. Mientras que no se utilizaron fuentes secundarias.

Las dimensiones de análisis sobre las que se construyeron los instrumentos fueron: prácticas de bimodalidad, género, afectaciones del trabajo, estrategias colectivas y singulares, escenarios híbridos en contexto de pandemia, condiciones de trabajo y salud de la docencia. Los instrumentos implementados fueron los siguientes:

- a) Cuestionario estructurado: se compone de un conjunto de preguntas preestablecidas, diseñadas por el equipo de investigación, que, en este caso, fueron tanto cerradas (de opción múltiple y excluyente) como abiertas. La modalidad de implementación fue autoadministrada de manera virtual y el cuestionario indagó sobre 53 ítems ordenados en 11 ejes: formación, cargo, características y recursos para el trabajo docente en bimodalidad, aspectos positivos y negativos del trabajo presencial y remoto, acompañamiento, diferencias percibidas entre trabajo antes y durante pandemia, afectaciones, estrategias, preferencias entre trabajo presencial y/o remoto, datos sociodemográficos y situación covid-19. El cuestionario se implementó de abril a julio de 2022, entre la submuestra intencional de 100 docentes. Algunos de los principales obstáculos que nos encontramos fueron la poca disponibilidad de tiempo de la docencia ante la vuelta a la presencialidad y el agotamiento ante el uso de herramientas virtuales, como la encuesta. Entre los facilitadores, destacamos el carácter autoadministrado y el anonimato de la encuesta pues la sensibilidad de los temas requería intimidad.
- b) Entrevista en profundidad: constituye una herramienta flexible, cuyo propósito es producir un diálogo entre investigadores/as e investigandos/as que

permita producir sentidos y significados acerca del objeto de estudio indagado. En esta investigación, se implementó con informantes clave y contó con 6 ejes: datos sociodemográficos; cargo; implementación de la bimodalidad; trabajo docente; demandas y estrategias de resolución; y aspectos vivenciales y afectaciones.

Las entrevistas se realizaron entre agosto y septiembre de 2022. Entre los principales obstáculos, identificamos la dificultad de coordinar horarios para la realización de cada encuentro, debido a la gran carga de trabajo. Respecto de los facilitadores, observamos el interés por participar en la entrevista debido a la temática de la investigación.

- c) Grupos focales: constituyen un instrumento que permite producir un diálogo acerca de una experiencia o vivencia común, mediante un guion que organiza la discusión en función de los objetivos del estudio. En este caso, se aplicó entre participantes de la submuestra incidental para continuar la indagación sobre los tópicos emergentes del cuestionario y de las entrevistas en profundidad. Estos grupos estuvieron organizados a partir de la presentación de los principales hallazgos de la encuesta estructurada y contaron con los siguientes ejes: características sociodemográficas de las/los/les participantes; carga global del trabajo; afectaciones psicofísicas y vinculares del trabajo docente; estrategias de afrontamiento y valoraciones del escenario híbrido; y un conjunto de preguntas provocadoras de la discusión en los grupos.

Los grupos focales desarrollados fueron dos y se implementaron con 6 personas en total, de manera virtual. Se realizaron entre noviembre y diciembre de 2022. Entre los principales obstáculos, observamos el agotamiento de la docencia y la falta de tiempo para poder participar en el espacio. Es por ello que optamos por realizarlos de manera virtual. No obstante, quienes finalmente participaron valoraron positivamente el espacio de encuentro, así como el conocimiento de los resultados preliminares del estudio.

Para el análisis de datos se desarrollaron dos estrategias. Para los datos cuantitativos provenientes de la encuesta, se realizó una sistematización de la información a partir de la creación de una base de datos en el *software* SPSS, versión 25.0. Luego, se analizó la

información a partir de pruebas de estadística descriptiva para caracterizar a la población y se llevaron adelante pruebas de estadística inferencial para observar la relación entre las variables. El tratamiento de los datos cualitativos producidos a través de las entrevistas en profundidad y grupos focales implicó la transcripción de los registros de audio para un procesamiento sucesivo de codificaciones abierta, axial y selectiva (Capocasale, 2015; Cohen y Gómez Rojas, 2019), a través del *software* Atlas.ti, versión 9.2.

Los criterios de validación (Denzin y Lincoln, 2012; Valles, 2000; Vasilachis de Gialdino, 2019) considerados para este estudio fueron la validez pragmática, la validez semántica, la validez hermenéutica. La validez pragmática se obtuvo a través de la explicitación a quienes participaron del estudio, de los objetivos, propósitos, alcances y riesgos de su participación en la investigación. La validez semántica, que refiere al reconocimiento del contexto en la construcción de significaciones por parte de las investigadoras, fue alcanzada por ser las propias investigadoras docentes y estudiantes del Nivel Superior de Formación Docente, durante la pandemia de covid-19. Y la validez hermenéutica fue lograda al dilucidar las ideas previas de las investigadoras con especialistas en la temática y con pares, en jornadas y congresos sobre la temática.

Finalmente, cabe señalar que se implementó un consentimiento informado sobre el alcance del estudio y la participación. En el marco de la investigación educativa, se promovió no solo la no maleficencia del proceso, sino también la apropiación salutífera de los resultados. Asimismo, se buscó lograr el anonimato de quienes participaron, sustituyendo los nombres y otras referencias de las personas por códigos; y la confidencialidad, mediante la eliminación de las diferentes publicaciones de cualquier información que no fuera relevante o no estuviera estrictamente vinculada a los objetivos del estudio.

## Resultados

### *Las cargas del cuidado*

Al caracterizar las cargas del trabajo de cuidado doméstico de las personas participantes del cuestionario (n = 100), identificamos a la cantidad de hijos/as/es, las

personas con las que convivían, el tipo de vínculo y las responsabilidades en relación con el cuidado. Sobre la cantidad de hijos/as/es, el 36% no tenía, el 30% tenía 2, el 26% tenía 1, el 7% tenía 3 y el 1% restante tenía 5. Ahora bien, en cuanto a las personas con las que convivían, el mayor porcentaje (45%) lo hacía con sus hijos/as/es, seguido de quienes convivían con sus parejas (36%), quienes vivían solos/as/es (15%), con otras personas (2%) y otras personas familiares (2%).

No obstante, al indagar sobre las responsabilidades en relación con el cuidado, el 29% indicó tener responsabilidades de cuidado de personas mayores de 65 años o más; seguido del cuidado de niños/as/es en edad escolar primaria (6 a 12 años), en el 27% de los casos; niños/as/es de 0 a 5 años, en el 17% de los casos; de 19 a 64, en el 15% de los casos; de 13 a 18, en el 12% de los casos; y con alguna discapacidad funcional, un 6% de los casos.

Ahora bien, al desagregar estos datos por género autopercebido, las mujeres tenían más personas a cargo en todas las categorías, destacándose la brecha en el cuidado de personas mayores de 65 años, actividad en la que las mujeres tienen tres veces más presencia que los varones (37% mujeres vs. 8% varones). En el mismo sentido, las narrativas dieron cuenta de cómo las cargas de género implicaron una mayor demanda para las mujeres, tanto en el cuidado de hijos/as/es menores de edad como de personas adultas a cargo, fundamentalmente madres y padres, lo que se vincula con la edad de la muestra:

Sí, mi padre, muy anciano, postrado, fue tremendo. No se contagió, logramos llevarlo a vacunar, me tuvieron que ayudar porque yo sola no lo puedo mover, pero tiene una cuidadora, y después la siguiente logramos que fueran a la casa a darle la vacuna, pero sí, el cuidado de mi padre (entrevista 7).

Al indagar sobre las cargas del trabajo asalariado durante el segundo semestre de 2021, identificamos la cantidad de instituciones educativas en las que se desempeñaban y el trabajo fuera del ámbito educativo, la cantidad de horas semanales trabajadas en docencia y la carga total de horas semanales de trabajo asalariado.

Respecto de la cantidad de instituciones educativas en las que trabajaron en el período mencionado, la media fue de 3,14; la mediana fue de 3; la moda, de 2; y el



desvío estándar de 1,41. En cuanto a las horas en IES y ENS, la media fue de 23,78 horas, la mediana de 20,5 horas y la moda fue de 6 horas. De las cuales, el total de horas presenciales durante el período implica una media de 14,35 horas, una mediana de 9 horas y una moda de 4 horas. El total de horas virtuales fue de 20,71 horas de media, 15 horas de mediana y 5 horas de moda.

Asimismo, un 29% de los participantes de la muestra trabajó también en otras instituciones fuera del ámbito educativo, mientras que el 71% lo hizo exclusivamente en educación. Considerando el total de horas trabajadas en todos los ámbitos, se observó que la media fue de 42,13 horas, la mediana de 40 horas y la moda de 50 horas.

Las narrativas dieron cuenta de cómo la gran cantidad de horas de trabajo y sus cargas impactaron en un desdibujamiento de los límites del tiempo de trabajo y no trabajo:

Infinito, no había carga horaria. Esto lo tengo medio registrado, particularmente el segundo cuatrimestre, no me acuerdo de los anteriores. Yo trabajé fijo de lunes a lunes 14 horas por día adelante de la computadora, porque adelante tenía mis clases (entrevista 6).

## **Condiciones para el trabajo remoto**

Al indagar sobre las condiciones en las que se llevó a cabo el trabajo remoto en el período estudiado, observamos el ámbito en el cual este se desarrolló, los recursos con los que se contó, el tipo de tareas que implicó, la relación con la dinámica familiar y el apoyo percibido para el desempeño de la tarea docente.

En cuanto al espacio físico donde las personas realizaron el trabajo remoto, la mayoría lo había hecho en un espacio compartido en su domicilio personal (59%), mientras que el 41% lo había realizado en su domicilio, aunque en un espacio no compartido. Además, en el 4% de estos casos, también se habían realizado actividades de trabajo remoto en bares, en espacios prestados y en las propias instituciones educativas.

Acercas de las actividades que desarrollaron en este período, estas fueron diversas. Principalmente, se destacaron las tareas de corrección de trabajos y exámenes (100%), diseño de actividades (99%), clases sincrónicas (98%), lectura y respuesta

de e-mails (97%), compleción de planillas (88%), diseño de materiales específicos para entornos virtuales (87%), realización de videollamadas (83%), creación de aulas virtuales (76%) y, en un menor porcentaje, grabación videos para clases (56%) y compleción de libro de temas online (29%). Las narrativas resultan consistentes con la multiplicidad de las actividades realizadas y dan cuenta de la complejidad del desarrollo de estas:

[...] el agotamiento, las horas frente a la computadora... Yo pasaba casi 12 horas diarias, terrible. Terrible. Y bueno, muchos docentes estuvieron en la misma situación que yo, ¿no? Pero bueno... Estar en tu casa también, hacer las cosas de ahí. Todo se sumaba. No era nada fácil de hacerlas con gente alrededor (Grupo Focal 1).

Sobre los recursos con los que contaban para la realización de tareas, el 87% indicó que invirtió parte de su salario para poder llevarlas a cabo. Al profundizar en los recursos empleados, se registró un porcentaje mayor en la utilización de recursos de tipo propios: conexión a internet (98%), computadora (96%), teléfono celular (94%), silla ergonómica (29%) y tablet (26%). En el caso de quienes contaron con recursos institucionales, solo se identificó a un 8% que recibió computadoras.

Al problematizar el uso de recursos en los grupos de discusión, las narrativas insisten en que el aporte de recursos propios fue clave para realizar las tareas docentes, aun pese al alto costo y la falta de apoyo de las instituciones:

[...] ahora recuerdo que en pandemia se me quemó tres veces la computadora y dos el celular y fue desesperante poder comprar de nuevo o poder solucionar la situación, ¿no? (GF 1).

Asimismo, en cuanto a las plataformas virtuales para el soporte de aulas, el 68% utilizó el campus institucional, mientras que el 64% usó la aplicación Classroom, de Google. En el caso de las plataformas de conexión online (Zoom, Google Meet, otras), el 62% utilizó plataformas pagas con recursos propios y solo el 20% logró utilizar plataformas pagas por la institución. En cuanto a los programas de capacitación en TIC –tanto pagos, elegidos por cada docente, como aquellos gratuitos ofrecidos por la

institución–, estos fueron cursados por el 22% de quienes participaron en el estudio.

Al indagar sobre el apoyo percibido por parte de las instituciones para resolver situaciones problemáticas o complejas durante la virtualidad, cabe señalar que el 50% de los participantes de la muestra recibió apoyo (la mitad de las veces, la mayoría de las veces o siempre) para la carga de la matrícula estudiantil; seguida de la resolución de trámites virtuales como actas, planillas y otros, en el 45% de los casos; el desarrollo de exámenes remotos, en el 36% de los casos; el diseño de aulas virtuales, en el 34% de los casos; y, el soporte técnico, en el 33% de los casos.

Finalmente, al reconocer las situaciones cotidianas en las que el trabajo en el ámbito remoto fue interrumpido, cabe señalar que el 44% sufrió interrupciones (frecuentes y muchísimas veces) por eventos no programados, como ruidos fuertes, accidentes, cortes de luz, cortes de internet, etc.; el 34%, por cuidar a sus hijas/os/es; el 32%, por realizar tareas de limpieza, cocina, etc.; el 25%, por asistir a otros familiares a cargo; el 21%, por recibir compras online; el 20%, por problemas por el uso compartido de dispositivos; y el 17%, por el uso compartido del espacio. A su vez, estas interrupciones implicaron diferentes sensaciones, como miedo, temor, malhumor y ansiedad, según emerge de las narrativas:

[...] tampoco podían darse cuenta de que, en la casa de muchos docentes, no era posible dar clases sincrónicas porque no tenían con quién dejar a los chicos, o sea, todo el otro sistema no está funcionando... Entonces, estaban enojados [con los docentes que] mandaban el material por mail. [Les estudiantes] decían que no daban clases. O sea, que entre nosotros no pudimos compartir eso que les pasa a algunas compañeras que no estaban en condiciones de dar clases sincrónicas y había reclamos de les estudiantes (GF 2).

## ***Retorno a la presencialidad en el segundo semestre de 2021***

Con respecto al retorno a la presencialidad durante el segundo semestre de 2021, el 51% lo hizo en el transcurso de dicho período para realizar diferentes actividades, mientras que el 49% no lo hizo. Esto se debió a que en algunos casos las actividades

de retorno a la presencialidad eran obligatorias, mientras que en otras instituciones eran optativas.

Las actividades comprendidas en el retorno a la presencialidad fueron: clases frente a curso (83%), exámenes (73%), trámites administrativos (61%), tutorías/asesoramientos (47%), observación de residentes/practicantes (42%), otros (19%). Dentro de las actividades presenciales obligatorias, se destacan: exámenes (89%), trámites administrativos (82%), clases frente a curso (65%) y observación de residentes/practicantes (60%). En el grupo de actividades que se plantearon como optativas, resaltan las tutorías/asesoramientos (81%). En relación con las horas semanales destinadas al trabajo presencial, la media fue 14,35 horas semanales, siendo la mediana 9 horas y la moda 4 horas, con un desvío estándar de 13,23, dentro de un rango de 2 a 58 horas.

Los temores e incertidumbres por el regreso y los protocolos sanitarios no estuvieron ausentes, tal como surge de las narrativas:

[...] hasta principios de este año, hubo docentes que continuaron exceptuados, y está muy bien, eso no se cuestionaba. Pero realmente otros docentes tenían todo armado para seguir en la virtualidad, entonces cambiar en septiembre, por ejemplo, porque hasta que conocimos las nuevas implicancias y todo, cambiar en septiembre cuando ya tenían toda la dinámica familiar y de la vida, eso fue muy difícil (entrevista 7).

En las narrativas de las personas informantes clave entrevistadas se resaltó además “la complejidad” del retorno a las actividades presenciales, frente a la heterogeneidad de situaciones que presentaba el cuerpo docente, principalmente, entre quienes querían regresar a la presencialidad a toda costa y quienes presentaban resistencias:

[...] bueno, pasaron muchas cosas, varias cosas. Por un lado, la necesidad de un grupo de profes importante de volver a la presencialidad, la necesidad, y al mismo tiempo, otro grupo de profes con mucha resistencia. Fue todo muy complejo (entrevista 1).

Con respecto a la solicitud de licencias y/o dispensas frente al retorno a la presencialidad durante el período estudiado –incluso identificando resistencias para el retorno por razones familiares, de salud, entre otras–, el 88% no las solicitó, mientras que el 12% restante sí lo hizo. Dentro de este último grupo, los motivos de la solicitud fueron la pertenencia a un grupo de riesgo (29%), enfermedad de covid-19 (24%), cuidado de personas a cargo (18%) y otros (29%). Las solicitudes fueron otorgadas en el 91,6% de los casos y denegadas en el 8,4%.

A pesar de que no fueron muchas las licencias y dispensas, las narrativas saturaron que existieron muchas situaciones que habrían requerido licencias o dispensas, pero que, por desconocimiento, miedo a sanciones, burocracia o dificultades para autopercebir tal necesidad, no se solicitaron:

[...] dispensas creo que, no me acuerdo si alguien pidió, no hubo. Una tendencia en los docentes fue a trabajar en cualquier circunstancia, se les moría alguien, bueno. Así tuvimos situaciones académicas de mierda, además de personales de mierda, gente que pretendía seguir conectada con el mundo a través de las clases, en condiciones psicológicas en que no lo podían hacer (entrevista 6).

### ***Dinámicas institucionales y condiciones del trabajo presencial***

Quienes retornaron a la presencialidad durante el segundo período de 2021 reconocieron haber contado con los siguientes recursos relativos a la prevención del covid-19 dentro de la institución: baños y otros espacios de higiene (88%), aulas y otros espacios de trabajo con doble circulación de aire (70%), protocolo de prevención de covid-19 (18%), alcohol brindado por la institución (7%) y barbijos brindados por la institución (7%).

En las narrativas de las personas informantes clave satura la dificultad de lograr la higiene necesaria para implementar los protocolos de prevención del covid-19:

[...] recursos de material, qué se yo, alcohol, todo eso, sí. Tal vez, faltaron recursos humanos, se necesitaban muchas más manos para limpieza, para la sanitización

de los baños. En el protocolo decía que cada vez que usaban los baños tenían que ser sanitizados, para lo cual tenés que poner una persona continuamente a disposición de los baños y la verdad es que eso no sucedió (entrevista 3).

En cuanto a las dificultades en la organización institucional, saturan en las entrevistas las referencias a los espacios necesarios para respetar la distancia y ventilación requeridas, así como la distribución de burbujas:

[...] complejísimas, porque hubo que acotar, cambiar tiempos, modalidades de corrección, talleres virtuales y en algunos casos, como se trabajaba por burbujas, el problema era cómo acomodar los espacios. Algunos podían ir unos días, otros, si seguían la mitad o si seguían una burbuja o seguían cursos completos, acordar. Las burbujas no siempre eran los mismos días, sino que una semana, lunes, miércoles y viernes. Y la otra, martes y jueves, con la posibilidad de poder seguir los mismos profesores. Era una bimodalidad también, porque dos por tres se cerraban esos cursos, entonces había que seguir virtualmente esas clases, cuando lo permitían o cuando se hacían. Había varias escuelas [en] que nadie se conectaba, entonces, si se cerraba la burbuja, no tenían los chicos cómo conectarse desde sus casas. Fue un armado cuerpo a cuerpo, y paso a paso, profesor por profesor y estudiante o residente, por su lado, y la escuela con la que se hacía [...] (entrevista 2).

El 90% de quienes regresaron a la presencialidad sostuvieron a la par el trabajo virtual/remoto. Entre los principales motivos de sostenimiento de la bimodalidad se destacan, por un lado, la modalidad propuesta por las propias instituciones (retorno parcial o progresivo), así como las resistencias del estudiantado a regresar de manera plena a las clases presenciales, por motivos familiares, laborales o por acostumbramiento.

En relación con las herramientas utilizadas para el trabajo virtual/remoto durante la bimodalidad, se emplearon: mails (92%), aula virtual (79%), plataformas de Zoom, Google Meet u otra (77%), Classroom (46%), grupos de Whatsapp (42%), canal de YouTube (21%) y otros (6%).

## **Aspectos positivos y negativos percibidos sobre el trabajo presencial y el trabajo remoto**

Sobre la caracterización que realizan quienes retornaron a la presencialidad durante el segundo semestre de 2021, el 39% respondió de modo ambivalente, destacando aspectos positivos y negativos simultáneamente, el 37,3% solo señaló aspectos negativos, el 22%, exclusivamente aspectos positivos del retorno a la presencialidad, y el 1,7%, otros.

Dentro del primer grupo (modo ambivalente), se enuncian los siguientes aspectos positivos: el 56% caracterizó la vuelta como necesaria/relevante/esperada para el acompañamiento y fortalecimiento de vínculos con estudiantes, y en términos pedagógicos; el 36% la vinculó con sentimientos/sensaciones de alegría por el regreso, de algo grato, de algo bueno, de alivio; y el 8% aludió a otras cuestiones (por ejemplo, regreso cuidado, acostumbamiento rápido).

A la par, dentro de los aspectos negativos señalados por este primer grupo, el 26% relacionó la vuelta con los siguientes sentimientos/sensaciones: miedo al contagio, estrés, agotamiento, ansiedad, colapso, soledad, extrañamiento, sobrecarga; el 21% caracterizó el retorno como difícil, caótico, complejo, dificultoso, raro, duro, abrupto; el 16% enunció cuestiones ligadas a los/as estudiantes: ausentismo estudiantil y abandono de cursadas, superposición de cursadas, resistencia estudiantil a la vuelta, falta de apropiación del espacio, discontinuidad por aislamientos preventivos, escasez de encuentros; otro 16% planteó dificultades para la organización familiar: problemas en la compatibilidad de la presencialidad con la organización familiar propia y de los/as/es estudiantes; un 11% destacó incomodidades en la tarea: dar clases con barbijo, desacostumbramiento a la presencialidad; un 8% aludió a las condiciones: falta de condiciones para el retorno, escaso acompañamiento institucional y del Estado; y un 2% señaló otros aspectos (por ejemplo, aumento de la agresividad en el entorno institucional).

La posición ambivalente también saturó las narrativas:

[...] en general, también lo que pasó fue que cuando nos fuimos encontrando acá, nos fuimos dando cuenta de lo lindo que era encontrarnos acá y los estudiantes también. Pasó eso. Primero hubo un poco de resistencia, pero después

cuando nos fuimos encontrando nos dimos cuenta de la necesidad del encuentro. Era también muy difícil: “Bueno, chicas, no tomen mate, no se abracen”, o “Chiques, no se puede comer en las aulas”. Ahí, también hubo todo un... Porque daba muchas ganas de abrazar a alguien. [...] (entrevista 7).

En el segundo grupo, que solo señaló aspectos negativos (37,3%), el retorno a la presencialidad se caracterizó como desordenado, caótico, complejo, dificultoso, incierto, raro, horrible, abrupto, inconsulto, desorientado (40%). Describieron sentimientos/sensaciones que acompañaron el período tales como miedo al contagio, estrés, agotamiento, sobrecarga laboral (26%); señalaron cuestiones vinculadas a los/as/es estudiantes: ausentismo estudiantil y abandono de cursadas, superposición de cursadas, estudiantes desanimados/as/es y afectados/as/es por la pandemia, pérdida del quehacer estudiantil y de las habilidades para el trabajo colectivo, problemas en la compatibilidad de la presencialidad con la organización familiar propia y del estudiantado (22%). El 12% restante aludió a las condiciones en las que se dio el regreso: falta de recursos, instituciones desarticuladas, infraestructura inadecuada para el contexto de pandemia, reglas y demandas institucionales poco flexibles, limitaciones a la tarea. Dentro de este grupo encontramos narrativas como las siguientes:

Hice todo lo posible para no hacerlo. Porque no iba a sostener... lo híbrido. Porque me parecía que el esquema híbrido era aún más desgastante. Entonces, me parecía que, si habíamos pactado a principios de año ciertas condiciones laborales, tenemos que sostenerlas hasta final de año. Por eso estoy a favor de la presencialidad. Pero no el modelo híbrido. El modelo híbrido era a costa de nuestra salud física y emocional (GF\_2).

En el tercer y último grupo, ubicamos a quienes respondieron exclusivamente sobre aspectos positivos del retorno a la presencialidad durante el segundo semestre de 2021 (22% del total de participantes en el estudio). El 55,6% de las respuestas de este tercer grupo caracterizó el retorno como esperado, deseado, necesario, bueno, adecuado, positivo. Valoraron sobre los/as/es estudiantes: conocerlos/as/es cara a cara y lo enriquecedor que resultó en términos pedagógicos (22,2%); asociaron



sentimientos/sensaciones de intensidad emocional y movilización afectiva (11,1%); por último, se agruparon otras respuestas: retorno consensuado con estudiantes, recuperación del sentido de la tarea docente (11,1%). En este grupo de respuestas positivas, se identificaron narrativas como la siguiente:

La vuelta a la presencialidad otorgó mayor valor a todo lo que sucede en el encuentro presencial. Los estudiantes mencionan concentrarse más. Para mí, fue importante volver porque había perdido un poco el sentido de mi tarea (mujer, 37 años, encuesta).

Respecto a las preferencias durante el período por el trabajo presencial o el trabajo virtual/remoto, un 36% prefirió el presencial, otro 36%, el virtual/remoto, y un 28% respondió preferir ambos por igual. Quienes prefirieron la presencialidad reconocen como factores que influyeron en su preferencia los siguientes: retomar vínculos y contactos sociales (36%), brindar mejores clases (36%), tener la tercera dosis de la vacuna para covid-19 (25%), resolver dificultades técnicas o administrativas (24%). Quienes prefirieron el trabajo remoto o virtual destacan como factores que influyeron la elección: evitar tiempos de traslados (29%), comodidad de la casa (22%), evitar enfermarse de covid-19 (21%) y conocer casos de fallecimientos por covid-19 (15%).

Con respecto a la percepción de acompañamiento –suficiente, bastante o siempre–, el 88% señala haberse sentido acompañado por la familia y amistades, seguido del 78% que señaló el acompañamiento por colegas, mientras que el 77% mencionó haberse sentido acompañado por estudiantes. En este punto, las narrativas saturan en que dicho acompañamiento implicó un reconocimiento por parte de estos actores institucionales y entre ellos:

Yo voy a decir, a nivel de equipo, nos sentimos que nunca se habló de la rectora o de la vicerrectora o de la regente, siempre hacia el equipo. Muy reconocida. Y a las bedelías ni hablar, o sea, fue en general mucho de reconocimiento. Si bien había cuestionamientos y demás y algunas personas..., en su mayoría, reconocieron mucho la tarea, docentes y estudiantes. En la enorme mayoría, del equipo, ellos hablan siempre del equipo (entrevista 5).

Como contrapartida, fue percibido como deficitario –poco o nada– el acompañamiento del Ministerio de Educación de la CABA (98%) y del Ministerio de Educación de Nación (90%). En este último punto, la totalidad de las autoridades entrevistadas registran el poco o deficitario acompañamiento recibido de parte de las autoridades estatales, tal como se observa en las narrativas:

No generaron condiciones para acompañar, ayudar, no hubo dispositivos ni demás. Esto, con la escuela en general, en el nivel superior nos bajaron la normativa y nos dejaron que la armáramos como a nosotros nos parecía, no hubo mayor influencia, cuando se le planteó la necesidad de dispositivos para los estudiantes, inclusive para docentes, pero más que nada estudiantes que no tienen, que necesitan para seguir trabajando, que con la bimodalidad y demás... ya veníamos de un año muy duro, nunca dieron absolutamente nada. No, no, no. El vínculo es un vínculo de tensión permanente, no es un vínculo cercano ni con el que ofrezcan soluciones, o ayuda, con el que escuchen las necesidades (entrevista 5).

En las entrevistas, saturan también la existencia de conflictos basados en el desconocimiento del contexto específico de la formación docente por parte de las autoridades ministeriales, así como la escasa apertura al diálogo, lo que se refleja en una percepción de falta de reconocimiento:

Yo diría que el principal malestar, no sé si tiene que ver particularmente con la pandemia y con el período. Tiene que ver con el poco reconocimiento a la tarea docente y a la tarea directiva que tienen las autoridades del Ministerio, básicamente el sentir que la formación docente no les importa, que somos el único nivel que nos adaptamos a lo que piensan para otros, porque vuelven los planteos de la virtualidad y vuelven los planteos [de] que somos resistentes a los cambios. Nosotros no somos resistentes a los cambios, nosotros tenemos una fundamentación por la cual decimos “este cambio puede ser posible y este cambio no”. Como que siempre te vean como el que pone trabas y la verdad es que creo que no saben lo que es estar en un Instituto de Formación Docente (entrevista 4).

No obstante, tal falta de visibilidad y de reconocimiento por parte de las autoridades ministeriales también aparece connotada positivamente en las narrativas ya que, en algunos casos, permitió el desarrollo autónomo de aspectos organizacionales, como prácticas que derivaron de la ausencia del acompañamiento estatal:

[...] el Ministerio de Ciudad, en ese punto, que es muy bueno, por un lado, pero también es malo por otro. Tuvimos mucha autonomía para nosotros armar nuestro propio dispositivo. Nosotros también trabajamos con los docentes, con las decisiones que tomaba cada uno. No hubo, no está habiendo, pero bueno, en ese momento específico, tampoco hubo un acompañamiento específico (entrevista 1).

Finalmente, con relación a la percepción de reconocimiento en general, el 59% de las personas encuestadas señaló no haberse sentido reconocida por el trabajo docente desempeñado durante el período.

### ***Afectaciones vinculadas al trabajo docente***

Al indagar sobre el impacto del trabajo en los afectos y la corporalidad, se identificaron sensaciones y sentimientos vinculados al trabajo docente durante el segundo semestre de 2021. El registro se concentra mayoritariamente en las siguientes respuestas: cansancio/cansado/a, exhausto/a, extenuado/a, abrumado/a, agotamiento/agotada/o, agobiado/a, sobrecargado/a, estresado/a, explotado/a, devastado/a; seguidas por respuestas vinculadas a la soledad, el sentirse solo/a, tristeza, depresión y desesperanza. En menor medida, identificamos cuatro grupos de respuestas: el primero, vinculado a la sensación de extrañamiento (raro/a, extraño/a); el segundo, a afectaciones y emociones ligadas al bienestar (sentirse bien, feliz, contento/a, esperanzado/a, confiado/a, animado/a, entusiasmado/a, creativo/a); el tercero, al temor, al miedo, a la incertidumbre (desorientado/a, preocupado/a) y a la inestabilidad; y el cuarto, relacionado con la frustración, el fastidio, el enojo y la ira.

Estas palabras clave, referidas a las sensaciones y sentimientos, que fueron relevadas en la encuesta resultan consistentes con la sobrecarga de trabajo presentada en los apartados anteriores y con las narrativas de las personas informantes clave:

Hay mucho malestar, hay un malestar muy grande. Las instituciones estamos en un momento de malestar muy grande, tenemos mucha presión de muchos lados. Es como que todo lo que está pasando a nivel social explosiona dentro de la escuela y se hace muy difícil sostener los vínculos, las redes. Vemos muchas personas, muchas... docentes y estudiantes con problemas emocionales importantes, muy importantes. Yo estoy anonadada (entrevista 5).

A su vez, estos sentimientos y sensaciones se expresan, mayormente, en la percepción de un malestar general con impacto en la corporalidad. En cuanto a los malestares relacionados con el trabajo docente durante el período, aparecen en primer lugar los dolores osteoarticulares, musculares y dolores de cabeza (42%), luego aquellos ligados a la sobrecarga laboral –estrés, cansancio extremo y agotamiento– (20%), malestares emocionales –sentimientos de ira, bronca, enojo y angustia– (18%), malestares vinculados a la vista (8%), malestares vinculados al sueño (7%), y otros malestares (5%). Tal como se observa en este punto, también insisten los malestares emocionales y el agotamiento vinculados a la sobrecarga del trabajo.

En las entrevistas fueron recurrentes las referencias a problemas del sueño y de la vista, así como a dolores físicos, tal como aparecen en estos fragmentos:

[...] sí, períodos con dificultad para dormir a pesar de haber trabajado muchísimas horas y de estar muy cansada. O de despertarme, y de despertarme sin haber podido dormir la cantidad suficiente. Entonces, esto sí, uno termina más agotado porque no termina de dormir bien nunca, te despertás a la mitad de la noche pensando en algo que tenés que resolver... (entrevista 4).

De mayor a menor, las principales causas de dichos malestares fueron atribuidas a la sobrecarga de trabajo, los bajos salarios, la burocracia, el destrato e invisibilización y la falta de acompañamiento.

## Problemas y estrategias de afrontamiento

Entre los principales problemas que tuvieron que enfrentar las y los docentes en su trabajo, se enuncian: agotamiento y cansancio extremo por sobrecarga de trabajo – exceso de horas de trabajo y falta de tiempo–; falta de materiales técnicos necesarios para la realización de las tareas –computadoras, ambiente propicio, etc.–; dificultades en la adecuación curricular; situaciones de salud propias y/o de familiares; conectividad propia y de estudiantes; y burocracia. Frente a ellos, el 60% planteó que pudo resolver los problemas, mientras que un 40% señaló que no pudo.

Sobre la colaboración de otros y otras para resolver los problemas, se señala como colaboradores a compañeros y compañeras docentes (73%), familiares o amistades (69%), estudiantes (54%), directivos y directivas (39%), terapeuta (36%), sindicatos (8%) y otros (15%). Estos datos resultan consistentes con los resultados en relación con el acompañamiento, ya trabajados en apartados anteriores.

A su vez, durante el segundo semestre de 2021, las y los docentes brindaron acompañamiento a distintos integrantes de la comunidad educativa frente a diversas situaciones. Entre estos acompañamientos brindados por las y los docentes, se destacan el apoyo a estudiantes por problemas económicos o de conectividad (76%), el acompañamiento a estudiantes y colegas con covid-19 (70%), el acompañamiento en situaciones de duelo (69%) o de violencia de género (31%), entre otros (25%).

Frente a las situaciones problemáticas, las y los docentes desarrollaron diferentes estrategias. Tal como insisten las narrativas, aquellas de tipo colectivas resultaron escasas en función del mencionado agotamiento, del malestar generalizado y de la primacía de estrategias individuales de afrontamiento, aunque se valoraron como necesarias:

[...] hubo mucho encuentro entre regentes, a partir de lo que fue Unicaba, en el 2018. La creación y toda la lucha. Hubo una unión muy importante entre rectorados, regentes de los institutos de formación docente... Pero no fue tan fácil de sostener en pandemia. [...] Nosotros tratamos de... Si bien cada institución tiene cierto margen de autonomía, nosotros tratamos de tomar decisiones en

conjunto. Las decisiones que toma un Normal después no nos perjudiquen a otro. Pero no siempre se logró. Costó lo colectivo (entrevista 1).

En cambio, primaron aquellas estrategias de tipo individual, centradas en el plano familiar o fuera del espacio educativo. Ante las diferentes problemáticas identificadas, la mayoría de la docencia participante del estudio recurrió principalmente a: consultas médicas, consultas psicológicas, uso de analgésicos recetados y no recetados, uso de psicofármacos, comida, consumo de películas y series, o uso del Whatsapp, entre otras estrategias. Estas estrategias fueron utilizadas como modo de “desconexión” o “ayuda”, frente a un escenario agobiante:

[...] algo que usé yo como para tratar de desconectarme, para sobrellevar esto, fue comprar una bicicleta. La médica me dijo que era una locura estar todo el tiempo que estaba yo frente a la computadora y, bueno, que tenía que empezar a moverme, y compré una bicicleta (GF\_1).

## Discusiones y conclusiones

Este estudio partió del interrogante en torno a cuáles fueron las estrategias y afectaciones del trabajo docente en escenarios híbridos, en los IES y las ENS de CABA, durante el segundo semestre de 2021. Tal como coinciden estudios anteriores (Ahumada Ebratt y Gil Olivera, 2020; Dussel, 2020; Mazza, 2020; Nekane *et al.*, 2020; Oros *et al.*, 2020; Pérez Centeno, 2020; Socolovsky, 2020; Tejada, 2022; entre otros), el trabajo docente se vio transformado radicalmente en función del impacto de la pandemia de covid-19 y de las medidas de aislamiento social preventivo. El pasaje de la modalidad presencial a la modalidad remota se dio en un tiempo acelerado y tuvo implicancias en la organización, las condiciones y las características del trabajo docente (Pierri *et al.*, 2021), cuya peculiaridad es la de ser un trabajo inmaterial que se presenta como trabajo vivo en acto, por lo tanto, tiene la capacidad de transformarse en dicho proceso (Antunes, 2003; Franco y Merhy, 2016; Lazzarato, 2001).

Ahora bien, el segundo semestre de 2021 constituyó un período especialmente complejo para la docencia, por el pasaje del trabajo remoto al trabajo presencial. En el caso de los IES y las ENS de CABA, a diferencia de lo acontecido en otros niveles educativos, dicho retorno se dio con escasos lineamientos ministeriales y con un formato bimodal que implicó, nuevamente, aceleradas modificaciones en las condiciones de trabajo del colectivo docente.

En este contexto, resulta relevante recuperar la información expuesta al comienzo de este artículo acerca de quiénes eran los y las docentes de los IES y las ENS participantes del estudio, en cuanto a sus condiciones y cargas familiares y laborales en dicho escenario. Según se pudo observar, la mayoría eran personas de género autopercebido mujer, con una media de 45 años, altamente capacitada (ya que el 81% poseía estudios de posgrado completos o incompletos y el 61% tenía formación en uso de TIC). Además, se trataba de una población con pocos hijos/as/es menores de cinco años a cargo, pero con una significativa carga de cuidado de personas mayores (29%) y de cuidado de personas a cargo en general (51%). A su vez, se observó que existía una amplia inserción laboral, ya que el trabajo docente se dio en múltiples instituciones educativas (por lo menos en tres) y casi un tercio trabajaba, además, en otra institución fuera del ámbito educativo, alcanzando una media de 40 horas semanales de trabajo.

Estos datos nos permiten inferir que, además de ser una población feminizada, en consistencia con los estudios de SEGAP (2020), se trata de una población de mediana edad, altamente calificada y con una significativa carga de trabajo, si consideramos tanto el pluriempleo como las cargas del cuidado en el espacio doméstico, cuestión especialmente demandada a las mujeres, en función de la división sexual patriarcal del trabajo (Socolovsky, 2020), aun cuando, como sostiene Wlosko (2019), “el cuidado no es una disposición intrínseca de la femineidad, sino que, ante todo, es un trabajo” para el cual se requieren “saberes técnicos y actitudinales que impliquen poder trabajar con la vulnerabilidad y el sufrimiento de otro [y que] [s]e trata de saberes que, lejos de depender de cualidades naturales y/o sexuadas femeninas, se obtienen en y por el trabajo” (p. 18).

Tanto fue así que, durante el segundo semestre de 2021, si bien la amplia mayoría trabajó en su domicilio (ya sea de forma bimodal o exclusivamente remota),

más de la mitad no tenía un espacio propio para realizar sus tareas, sino que debía compartirlo con otras personas. Asimismo, la mayoría invirtió dinero de su salario en recursos para desarrollar la práctica remota de trabajo, lo cual resulta consistente con el estudio de CTERA (2020) en torno a la precarización generalizada de las condiciones de vida de la docencia.

En cuanto a las tareas específicas del trabajo docente, las personas desarrollaron múltiples actividades que implicaron grandes cargas de trabajo cognitivo/intelectual y, a su vez, sufrieron dificultades técnicas con interrupciones especialmente desgastantes, no solo por cortes de internet, sino también por las tareas de cuidado de las personas a cargo. En este punto, resulta relevante recuperar las categorías de CyMAT –condiciones y medioambiente de trabajo– y los desarrollos de Neffa (2015), acerca de los riesgos psicosociales en el trabajo. Neffa sostiene que su impacto sobre la salud de trabajadoras y trabajadores tiene su origen en la organización y contenido del proceso de trabajo. En este caso, los riesgos psicosociales provienen de un medioambiente de trabajo que, lejos de compensar las amenazas externas, intensificó los tiempos y trastocó la organización, en función de la inclusión de las TIC y el distanciamiento social, en un escenario de ausencia de dispositivos de prevención de los riesgos ocupacionales y de acceso precario a la atención en salud. Esto implicó, a la par, una alteración en el juicio de belleza y de utilidad del trabajo, que se da en el entrecruzamiento de las dimensiones individual y colectiva del trabajo como reconocimiento del propio hacer, en términos de retribución simbólica de la comunidad de pertenencia profesional, que apuntalan la identidad habilitando la sublimación a través del trabajo (Dejours, 2000). Es por ello que, a pesar del incremento de la carga laboral, el bloqueo en el reconocimiento social e institucional de la tarea docente supuso mayores cargas de sufrimiento.

En las condiciones señaladas, se dio el retorno a la presencialidad en las aulas. A partir de ello, se puede inferir un aumento cualicuantitativo de las cargas de trabajo por el incremento de las tareas, el aprendizaje de nuevos protocolos de cuidado y la derivación de nuevas actividades surgidas de la combinación de la docencia remota con la presencial.

El retorno a la presencialidad fue calificado como “complejo”, tanto por las personas informantes clave como por la docencia sin responsabilidad de conducción que participó del estudio. Si bien en algunos casos el retorno se valoró positivamente como respuesta a una necesidad de encuentro con otras personas, dando cuenta



de la revalorización de los vínculos, del contacto cara a cara y de la condición de humanidad constitutiva de las prácticas pedagógicas del trabajo docente, presentó problemas mayormente vinculados a la logística institucional (falta de espacios, recursos básicos de cuidado y protocolos adecuados) y personal (organización del cuidado familiar, nueva readecuación pedagógica), así como asociados al miedo y a la incertidumbre del devenir pandémico.

En este escenario, es notable la primacía de sensaciones y sentimientos como el “agotamiento”, el “cansancio” y el “agobio”, que aparecieron de modo muy insistente en las narrativas de las entrevistas, en los grupos focales y en la encuesta, al momento de caracterizar este período de trabajo docente. Estos afectos pueden vincularse con lo que para Han (2012) se denomina sociedad del rendimiento y de la actividad, la cual implica una “necesidad” de cumplir con las múltiples demandas de trabajo (de cuidado y docente, en este caso), aun cuando estas resulten excesivas y pongan al límite la salud integral de las personas. Pues, de hecho, a pesar del claro malestar percibido en las dolencias físicas (fundamentalmente dolores osteoarticulares y de cabeza) y emocionales (estrés), así como en la sobreexigencia y multiplicidad de tareas nuevas (de la adecuación pedagógica bimodal, las demandas burocráticas, etc.), solo 12 personas solicitaron licencias o dispensas.

Como sostiene Han (2012), el cansancio y el agotamiento excesivos en la sociedad del rendimiento tienen una particularidad: “es un cansancio a solas [...], que aísla y divide” (p. 72). Y el agotamiento tiene un signo incapacitante, pues el incremento de carga de trabajo requiere de una particular técnica de administración del tiempo y de la atención que repercute en la estructura de esta última. De allí que la estructura y la economía de la atención se vean modificadas, por lo cual, “la percepción queda fragmentada y dispersa” (p. 33). Las evidencias de *multitasking* en la población participante dan cuenta de procesos que requieren una hiperatención continua, ligada a las nuevas exigencias y a los procesos de desgaste laboral.

En función de ello, es posible inferir una significativa prevalencia del síndrome de *burnout* (Jackson y Maslach, 1982; Oros *et al.*, 2020; Zaldúa *et al.*, 2000) como una respuesta de estrés emocional crónico, caracterizado por el agotamiento psicofísico, la despersonalización y el sentimiento de inadecuación para la tarea, frente a la reconfiguración del trabajo docente en este contexto. Autores como Antunes (2003)

sostienen que, en la nueva fase del capitalismo contemporáneo, el uso de las TIC incrementa la demanda del trabajo intelectual y, por tanto, inmaterial, procurando involucrar más fuerte e intensamente la subjetividad del trabajador y la trabajadora en el proceso de trabajo. Pero dicho proceso no se restringe a esta dimensión,

toda vez que parte del saber intelectual es transferido hacia las máquinas informatizadas, que se tornan más inteligentes, reproduciendo parte de las actividades a ellas transferidas por el saber intelectual del trabajo. Como la máquina no puede suprimir el trabajo humano, necesita de una mayor interacción entre la subjetividad que trabaja y la nueva máquina inteligente. (p. 147)

Y, en este proceso, el involucramiento interactivo incrementa más aún el extrañamiento y la alienación del trabajo, de modo que amplía las formas modernas de la reificación, con el consiguiente distanciamiento de la subjetividad respecto del ejercicio de una vida auténtica y autodeterminada.

A partir de ello, es posible sostener que el hecho de que la mayor parte de las estrategias frente a las problemáticas y malestares vividos en este período se haya resuelto apelando al ámbito familiar o de pares, así como mediante el recurso a la atención médica, psicológica, al uso de analgésicos o de psicofármacos, o al consumo de películas y series, es consistente con la preeminencia de una subjetividad más alienada e individualizante, vinculada a las transformaciones en la organización de la vida cotidiana en este escenario. Especialmente, dado que es posible observar, en el sentido de Wlosko (2015), los dos mecanismos centrales operantes, la individualización y la responsabilización, vinculados a la lógica de gobernabilidad neoliberal.

No obstante, resulta importante destacar la percepción de falta del acompañamiento que se reclamaba desde las instituciones educativas, con especial énfasis, a los Ministerios de Educación de la CABA y de la Nación. Incluso, en el caso de las autoridades y equipos de conducción, no se percibió acompañamiento por parte de las autoridades ministeriales, siendo mayor y más directa la vinculación, lo que llevó a caracterizar esta situación como de “abandono”. Frente a ello, surgieron diferentes estrategias de resistencia que intentaron recuperar y revalorizar la dimensión colectiva para afrontar el complejo escenario.

El colectivo de trabajo alude a una comunidad de pares en el trabajo, a un tejido de lazos entre individuos, en los que las relaciones de confianza y cooperación se hacen posibles por medio de la elaboración de reglas comunes del oficio; como tal, constituye el eslabón central de la dinámica intersubjetiva y de la identidad en el trabajo. El colectivo posee tres funciones básicas: en primer lugar, una función de elaboración, para la cual es preciso que exista confianza recíproca entre los individuos que lo constituyen. Es la confianza la que permite la libertad de palabra necesaria para la elaboración y confrontación de experiencias. En segundo lugar, el colectivo cumple una función de límite: define, mediante reglas del oficio, el margen o la distancia posibles respecto de las consignas prescriptas por la organización del trabajo. Esta distancia es objeto de consenso en un colectivo de trabajo dado, y cumple un papel de marco que sostiene al individuo en su confrontación con lo que las consignas puedan tener de inadaptadas o irrealizables. El núcleo de un colectivo de trabajo está en relación con la confianza, la que permite establecer y reconocer límites comunes (aunque, al mismo tiempo, el colectivo sigue vivo solo si puede ser lo suficientemente flexible como para poder recibir las invenciones de sus miembros). En tercer lugar, el colectivo cumple una importante función en la dinámica del reconocimiento, es decir, en la validación de la tarea por el juicio de los pares (Dejours *et al.*, 2005; Dejours, 2007). Es por ello que recuperar esta dimensión resulta central en el escenario pospandémico del trabajo docente.

Berardi (2022) plantea que, en la pospandemia, al contrario de lo esperable, parecen profundizarse “los signos de malestar psicosocial [...] No hay duda de que todo ha empeorado: el estado de ánimo, el nerviosismo generalizado, el racismo, la violencia saqueadora del capitalismo, la desigualdad” (p. 147). Es por ello por lo que la recuperación de la dimensión colectiva del trabajo docente y su hacer situado, problematizando las nuevas lógicas de hibridación que se busca consolidar en la organización del trabajo, son sustanciales para afrontar el sufrimiento psicosocial y producir prácticas del trabajo docente salutíferas, creativas y no alienadas. Recuperando a Renaud (1992), el apoyo social del colectivo implica reconstruir redes de apoyo cognitivo, normativo, afectivo y material, para poder mantener como posible la vida humana.

Cabe señalar que, si bien este trabajo presenta limitaciones, fundamentalmente referidas a la profundización en los análisis de género en cuanto al impacto

psicosocial del trabajo docente en el segundo semestre de 2021, así como en las estrategias de afrontamiento, sin duda, permite inferir algunas previsiones sobre las afectaciones de estas modalidades de trabajo en el colectivo docente. Como sostiene Antunes (2023), si dejamos que se naturalicen estas dinámicas de organización del trabajo en el capitalismo –que, en su fase actual, es un capitalismo de plataformas–, estaremos en poco tiempo “uberizados/as” en las diferentes esferas de la vida. De hecho, actualmente, las políticas educativas para la formación docente en CABA atraviesan un proceso de reforma del nivel de formación docente que –tal como lo plantea el documento “Lineamientos curriculares para la formación docente inicial” (22/12/2022) del Ministerio de Educación de la Ciudad–, entre otras modificaciones –como recortes de horas y de cantidad de materias, o la inclusión de examen de ingreso y la restricción de los procesos de selección docente–, establece que, como mínimo, las carreras deberían tener un 30% de su formación virtual, pudiendo llegar hasta un 50%, lo que derivaría en un aumento de la hibridación del trabajo docente. Pero el mundo del capital requiere del trabajo vivo en acto y allí acontecen, aun en situaciones adversas, formas de solidaridad e invención de resistencias.

## Referencias

- Ahumada Ebratt, D. y Gil Olivera, N. (2020). En tiempos de coronavirus: ¿cuáles son los factores que aumentaron los niveles de estrés en los docentes? *Revista Boletín REDIPE*, 10(8), 432-443.
- Andreoli, S. (2021). *Documento 13: Modelos híbridos en escenarios educativos en transición*. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas” [Archivo PDF]. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), Universidad de Buenos Aires. [http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs\\_D13\\_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf](http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/06/AcaDocs_D13_Modelos-h%C3%ADbridos-en-escenarios-educativos-en-transici%C3%B3n-Documentos-de-Google.pdf)
- Antunes, R. (2003). Trabajo y superfluidad. *Herramienta. Revista de debate y crítica marxista*, (23), 141-147.
- Antunes, R. (2023). Un mundo uberizado / Entrevistado por Daniel Gatti. *Brecha*, (1959). <https://brecha.com.uy/un-mundo-uberizado>
- Berardi, F. (2022). *El tercer inconsciente. La psicosfera en la época viral*. Caja Negra.

- Berardi, L. (2015). La investigación cuantitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo y R. Rojas Soriano, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 48-80). Clacso Uruguay.
- BID-CIMA (2020). *La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe antes COVID-19* [Archivo PDF].  
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Breilh, J. (2022). La determinación social de la salud y la transformación del derecho y la ética. Metodología metacrítica para una ciencia responsable y reparadora. *Revista Redbioética*, 25(1), 39-59.
- Capocasale, A. (2015). La investigación educativa cualitativa. Aproximación a algunos de sus métodos de investigación. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García Montejo y R. Rojas Soriano, *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 119-132). Clacso Uruguay.
- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Teseo-Clacso.
- CTERA (2020). *Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19"*. Secretaría de Salud Laboral CTERA.
- Dejours, C. (2000). Psicodinámica del trabajo y vínculo social. *Revista Actualidad psicológica*, (274), 2-5.
- Dejours, C. et al. (2005). O corpo da Psicossomática. *Psicologia Revista*, 14(2), 245-256.
- Dejours, C. (2007). *La banalización de la injusticia social*. Topía.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (vol. 1: *El campo de la investigación cualitativa*). Gedisa.
- Dueñas Díaz, S. y Román, J. (2021). ¿Por qué somos todas mujeres? Un abordaje exploratorio sobre la incidencia de mandatos de género en la experiencia formativa de estudiantes de un profesorado de educación primaria. *Praxis educativa*, 25(2), 1-14.  
<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250207>
- Dussel, I. (julio 2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFIDGES*, 6(10), 13-25.
- Franco, T. B. y Merhy, E. E. (2016). *Trabajo, producción del cuidado y subjetividad en salud: textos seleccionados*. Lugar Editorial.
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal. Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta, y hasta pone en peligro su propia existencia*. Siglo Veintiuno.

- Gil-Monte, P. R. (junio 2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237-241.
- Han, B.-C. (2012 [2010]). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2021). *No-cosas: quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Hardt, M. (1999). Affective Labor. *Boundary 2*, 2(26), 89-100.
- Jackson, S. E. y Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 63-77.
- Lazzarato, M. (2001). El ciclo de la producción inmaterial. En M. Lazzarato y A. Negri, *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad* (pp. 19-24). DP&A Editora.
- Lenta, M., Longo, R., Zaldúa, G. y Veloso, V. (2021). La salud de las trabajadoras de la salud en contexto de pandemia. *Anuario de Investigaciones*, 27, 147-154.  
[https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos\\_completos/27/lenta2.pdf](https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajos_completos/27/lenta2.pdf)
- Lugo, M. T. y Loíacono, F. (2020). Planificar la educación en la pospandemia: de la educación remota de emergencia a los modelos híbridos. *Educación y Tecnología*, 3(1).  
<https://publicaciones.flacso.edu.uy/index.php/edutic/article/view/2>
- Mazza, D. (abril 2020). *Documento 7: Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Serie “Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas” [Archivo PDF]. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP), Universidad de Buenos Aires.  
<https://drive.google.com/file/d/1HlbnmgMxPg0LYXmZpQesoHraM6vMwtr/view>
- Nekane, B., Gómez, B., Montesinos, D., Gorostiaga, A., Espada, J., Padilla, J. y Santed, M. (2020). Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento. Informe de Investigación. *Revista UNED*, 8(14), 5-10.
- Neffa, J. C. (2015). Condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT) y salud. *Orientación y sociedad*, 15, 0-0.
- Oros, L., Vargas Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología*, 54(3), e1421, 1-29.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). UNIPE: Editorial Universitaria-Clacso.
- Pérez Centeno, C. (2020). La educación superior en América Latina. Situación y futuros frente a la emergencia del covid-19. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la*

- educación en tiempos de pandemia I. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (pp. 87-100). UNIPE: Editorial Universitaria-Clacso.
- Pierri, C., Lenta, M. M., Longo, R. y Zaldúa, G. (2021). Docencia universitaria: teletrabajo y cuidado en pandemia. *Anuario de Investigaciones*, 28(1), 309-317.
- Renaud, M. (1992). De la epidemiología social a la sociología de la prevención: 15 años de investigación sobre la etiología social de la enfermedad. *Cuadernos Médico sociales*, (60).
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- SEGAP (2020). Afectos, actividad esencial. *Cuadernos materialistas*, (6), 17-21.
- Socolovsky, Y. (2020), Preguntas a la coyuntura. Reflexiones, problemas y preocupaciones acerca del trabajo docente, el uso de las tecnologías y las desigualdades ante la pandemia. *Trayectorias Universitarias*, 6(10).
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejada, M. (2022). *Una aproximación a las intervenciones sindicales de UTE y ADEMyS sobre el trabajo docente durante la pandemia del Covid-19*.
- Unicef (2020). *Los equipos de conducción frente al Covid-19: claves para acompañar y Orientar a los docentes, las familias y los estudiantes en contextos de emergencia*.  
<https://www.unicef.org/argentina/publicaciones-y-datos/serie-conduccion-covid>
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II* (vol.22). Gedisa.
- Wlosko, M. (2015). Clínica de los procesos subjetivos en relación al trabajo: el abordaje de la Psicodinámica del Trabajo. *VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría*, 16, 417-426.
- Wlosko, M. (2019). Introducción. En M. Wlosko y C. Ros, (coords. y comps.) *El trabajo: entre el placer y el sufrimiento. Aportes desde la Psicodinámica del Trabajo* (pp. 23-50). EdUNLa.
- Wlosko, M. y Ros, C. (2019). Aportes de la Psicodinámica del Trabajo al análisis de la violencia laboral: análisis del caso de enfermería. En M. Wlosko y C. Ros (coords. y comps.), *El trabajo: entre el placer y el sufrimiento. Aportes desde la Psicodinámica del Trabajo* (pp. 71-116). EdUNLa.
- Zaldúa, G., Lodieu, M. T. y Koloditzky, D. (2000). La salud de los trabajadores de la salud. Estudio del síndrome de *burnout* en hospitales públicos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 19(4), 167-172.

Recepción: 03/08/2023

Aceptación: 14/09/2023





# Construcción de ciudadanía en prácticas de enseñanza de Ciencias Sociales en nivel superior. Estudio de caso

## Resumen

Nuestra investigación, enmarcada en la Didáctica Profesional, analiza prácticas de aula de una docente de Ciencias Sociales de nivel superior. Buscamos comprender cómo la profesora resuelve problemas que ella reconoce en su enseñanza, referidos a la construcción de ciudadanía. Durante el trabajo de campo, realizamos dos entrevistas a la docente y grabamos videos de clases. A partir de la sistematización, lectura y articulación entre estos registros, seleccionamos dos episodios filmados de clase para observarlos junto a la profesora y escuchar sus reflexiones en la segunda entrevista. Los análisis realizados durante este trabajo nos permiten avanzar en la comprensión de las relaciones que la docente establece entre la construcción de ciudadanía y sus prácticas de enseñanza desplegadas dentro de la situación profesional de la clase.

## Palabras Clave

Construcción de ciudadanía • enseñanza de las ciencias sociales • situación profesional • dispositivo-clase

Construction of Citizenship in Teaching Practices of Social Sciences at a Higher Level. Case Study

\* La autora es profesora de Educación Primaria, licenciada en Educación (Universidad Nacional de Quilmes), abogada por la (Universidad de Buenos Aires) y magister en Formación Docente (Universidad Pedagógica Nacional). Ha trabajado como docente de grado, directora de nivel primario, profesora a cargo de talleres de investigación en la UNIPE y, actualmente, se desempeña como profesora en Talleres de Práctica y Residencia en profesorado públicos de educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Filiación: UNIPE. Correo electrónico: rosana.brufal@unipe.edu.ar

## Abstract

Our research, framed in Professional Didactics, analyzes the classroom practices of a Higher Level Social Sciences teacher. We seek to understand how the teacher solves problems related to the construction of citizenship that she recognizes in her teaching. During the fieldwork, we conducted two interviews with the teacher and recorded videos of the classes. Based on the systematization, reading, and relationship between these records, we selected two filmed class episodes that we observed along with the teacher in the second interview. The analyses carried out during this work allow us to advance in understanding the relationships that the teacher establishes between the construction of citizenship and her teaching practices deployed within the professional situation of the class.

## Keywords

Construction of citizenship • teaching of social sciences • professional situation • class device

## Introducción

Nuestra investigación, enmarcada en la Didáctica Profesional (DP), registra y analiza prácticas de aula de una docente de Ciencias Sociales de nivel superior, buscando traer a la superficie los esquemas que sustentan las acciones que pone en práctica para resolver en su enseñanza problemáticas que reconoce respecto a la construcción de la ciudadanía.

La DP se centra en identificar y comprender el aprendizaje del adulto en su ambiente de trabajo a través del análisis reflexivo de sus actividades. Reconoce, desde la perspectiva piagetiana, que la primera propiedad del conocimiento es su operatividad para guiar las acciones que posibilitan la adaptación de cualquier persona a su entorno. Vergnaud (1990), retomando a Piaget y Gréco (1974), introduce el concepto de *esquema*, pensado como una organización invariante lo suficientemente general para poder

adaptarse a un gran número de situaciones. Para ambos autores, conocimiento y acción confluyen en las funciones operatorias, aunque los sujetos no expliciten ni conozcan suficientemente su organización. Según la DP, un análisis de la actividad permite evidenciar esas invariancias y su adaptabilidad a cada circunstancia, señalando algunos conceptos organizadores utilizados para orientar y guiar la acción. En ese proceso de reconocimiento y análisis, un adulto puede convertir una situación profesional problemática en una situación de aprendizaje. Este pasaje de la acción a la conceptualización requiere comprender la distancia que se genera entre la tarea prescrita y aquella efectivamente realizada en una determinada situación profesional. Nuestro trabajo avanza en la comprensión singular de las acciones didácticas de una docente en el tratamiento de la construcción de ciudadanía. Consideramos la centralidad de esta temática porque, desde el inicio de los Estados modernos, los sistemas escolares se ocuparon, a través de sus prescripciones curriculares, de perfilar la formación de la ciudadanía esperada.

A partir de la indagación, hemos podido avanzar en un entramado específico de dos niveles de análisis interrelacionados: por un lado, el nivel de las políticas públicas enunciado a través de los diseños curriculares y, por otro, el nivel de las representaciones y marcos referenciales de la docente.

Analizamos una secuencia de trabajo referida a los procesos revolucionarios de principios del siglo XIX en el Virreinato del Río de la Plata. A partir de los episodios seleccionados en el material fílmico de las clases, propusimos a la docente una reflexión guiada por las preguntas de la investigación que pretendían, en primer lugar, analizar su estructura conceptual de la situación, para luego interpretar sus acciones, a través de indicadores que visibilizaran su modelo operativo.

El trabajo de campo releva una secuencia de seis horas cátedra dictadas en un instituto público de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), durante el mes de mayo de 2019, y se centra en el desarrollo de su planificación, implementación y posterior análisis, a través de una entrevista de autoconfrontación.<sup>1</sup> Las preguntas que guían nuestro trabajo articulan el enfoque curricular y la práctica docente, y buscan com-

1. Llamamos así a uno de los dispositivos distintivos de la DP, a través del cual el o la docente entrevistada observa la filmación de un episodio de su práctica y responde a las preguntas que el o la investigadora formula, buscando activar sus procesos reflexivos.

prender cuestiones tales como: qué relaciones establece una docente de nivel superior del profesorado de educación primaria entre la construcción de ciudadanía y la enseñanza de las Ciencias Sociales; qué tratamiento tiene la construcción de ciudadanía en los documentos curriculares vigentes y cómo los interpreta la docente; cómo se expresan estas interpretaciones en sus prácticas de enseñanza.

A través de los dispositivos de la investigación, la docente reflexionó sobre tres problemáticas de enseñanza que identificó en su práctica: la desmitificación del relato escolar, la interpretación de las lecturas propuestas y las reproducciones de las prácticas influenciadas por las biografías escolares de los estudiantes. La investigación suma al análisis rastros discursivos que traen a la superficie la incidencia del dispositivo-clase en el modelo operativo de la docente.

Hemos organizado el análisis en cuatro partes. La primera refiere a la estructura conceptual de la situación, es decir, la descripción de los conceptos pragmáticos y pragmatizados<sup>2</sup> (Pastré, 2011) que sirven para orientar la acción. La segunda analiza, a través de determinados indicadores, el modelo operativo de la docente. En la tercera parte, se presenta un análisis sobre los episodios seleccionados por la investigación. Por último, y como resultado del proceso, se presentan las conclusiones.

## **Primera parte. La estructura conceptual de la situación**

### *Coser el esqueleto. La enseñanza, entre mitos y discursos*

En la entrevista inicial, frente a la pregunta sobre el sentido y espacio que daba a la construcción de la ciudadanía en la enseñanza de su materia, la profesora manifestó:

2. Se denomina *pragmáticos* a los conceptos movilizados en la acción por cada sujeto para resolver los problemas de su trabajo. Estos conceptos orientan las acciones después de un diagnóstico sobre la situación; no están totalmente implícitos, pero tampoco están definidos o prescriptos. Pragmatizados son aquellos conceptos originados en los saberes disciplinares, no en la misma acción. Por lo general, se encuentran en diferentes tipos de documentos y prescripciones. Por ejemplo, los diseños curriculares jurisdiccionales.

Bueno, mirá, en principio, te hago un poquito el desarrollo de la materia para que se entienda o para tratar de pensar juntas dónde se inserta [la ciudadanía], porque no estoy pensando todo el tiempo en eso. Bien... Eh..., primero, trabajamos el sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, para lo cual recuperamos su propia biografía escolar, la de los alumnos, para poder pensarla, ponerla sobre la mesa, eh..., y ver ciertas continuidades con formas de enseñar... Ciertas continuidades, ciertas rupturas, obviamente, que tienen que ver con los contextos; sí, ciertas continuidades... [...] Entonces, a partir de ahí, empezamos a pensar cómo son enseñadas las Ciencias Sociales, eh..., y todo el camino nos lleva a las efemérides, ¿no? Entonces, ahí, trabajamos el concepto de efemérides. Qué representan las efemérides o qué fueron representando las efemérides para la escolaridad en todo el siglo..., finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Y ahí vemos que las efemérides tenían un claro como anclaje en ciertos intereses de construir un determinado tipo de ciudadano homogéneo, civilizado entre comillas, donde la diversidad y las diferentes culturas y diferentes historias van a quedar de lado: “eso en tu casa, en la escuela sos argentino, argentinito”. [...]

Sí, y después de eso, se traslada a las familias... Eh, entonces, ahí empezamos a pensar que lo que se enseña en la escuela, sobre todo pensando las Ciencias Sociales, puede tener que ver con cierto proyecto político de país, cierta intencionalidad de tener cierto tipo de ciudadanos para lograr ciertas cosas. Y entonces eso queda muy claro cuando, bueno, tomamos fines del siglo XIX, comienzos del siglo XX, todo el orden conservador. Entonces, va quedando claro cuál es el proyecto político del país y por qué se necesitaba determinado tipo de ciudadano. Entonces, acá la ciudadanía está atravesando, porque lo que vamos a hacer después es romper todo eso.

En esta enunciación, la docente, por un lado, organiza en forma competente los conceptos pragmatizados que se desprenden de los lineamientos curriculares: sentido de las enseñanzas de las Ciencias Sociales, continuidades y rupturas, relato escolar hegemónico, proyecto político de país, características del ciudadano deseado en ese tipo de proyecto, concepto de efemérides, biografías escolares. Por otro lado,

hacia el final, agrega una intencionalidad didáctica de “romper” elementos del discurso historiográfico. A partir de esta enunciación, se entiende el sentido del recorte pedagógico.

Me parece que, además, el recorte que seleccioné para la materia es significativo. [...] La Revolución de Mayo es algo con lo que se van a encontrar todo el tiempo, entonces, me interesaba deconstruir ese discurso escolar, escolarizado de la Revolución de Mayo, eh... Es decir, romper con ese mito de que la revolución dio origen a la Nación Argentina y restituir ese hecho a un proceso histórico y... enmarcarlo dentro de un proceso.

¿A qué se refiere la docente cuando habla de “romper con el mito” de la revolución que dio origen a la Nación Argentina? ¿Por qué pretende desmitificar? Sobre esta idea, volverá una y otra vez indagando sus sentidos, a medida que la reflexión discursiva se activa. Sin duda, el mito de origen de la Nación es una construcción que acompañó el proyecto político del Estado moderno surgido luego de la sanción de la Constitución Nacional y forjado en las últimas décadas del siglo XIX y primeras tres décadas del siglo XX. Supone, como dice la docente, “cierta intencionalidad de tener cierto tipo de ciudadanos para lograr ciertas cosas”. Esa intencionalidad está instrumentada, en parte, en el relato escolar con el que la profesora discute y quiere romper. La ruptura del mito sostenido por el relato escolar debe dar paso al discurso histórico que trae aparejado otras intencionalidades. La posibilidad de incidir en la formación de un tipo de ciudadano a través de la enseñanza no está cuestionada, sino que se pretende ofrecer un conocimiento del discurso histórico para comprender y posibilitar una puesta en cuestión de un tipo de relato aún vigente en el sistema escolar. Es necesario identificar que el sentido de la deconstrucción está orientado específicamente a la desmitificación. Lo que ella pretende “romper”, “desarmar” es el relato escolar que sostiene el mito que habilitó muchos de los rituales y discursos escolares que buscaron un sentido de pertenencia nacional, una ciudadanía homogénea y hegemónica. La desmitificación cobra un sentido preciso en la estructura conceptual de la docente, según el cual, el conocimiento del proceso histórico posibilita al ciudadano un posicionamiento crítico y alternativas de intervención. Este posicionamiento evidencia dos aspectos sustantivos de su estructura conceptual. En primer lugar, un acuerdo con las

prescripciones curriculares vigentes que distinguen la enseñanza de las Ciencias Sociales como un espacio específico donde es posible incidir en una construcción de ciudadanía que hoy implica autonomía y criticidad. Segundo, el reconocimiento de una problemática recurrente en su enseñanza: la persistencia de un mito de origen al tratar los procesos revolucionarios del Virreinato del Río de la Plata. Su experiencia la alerta sobre la necesidad de reconocer el discurso escolar para discutirlo desde el discurso histórico. En sus interpretaciones, el primer tipo de discurso está asociado a la formación de un ciudadano homogéneo ligado al orden conservador y a un enfoque de enseñanza tradicional:

Estamos..., estoy pensando en ese... [mito], porque la construcción de la ciudadanía a fines del siglo XIX, comienzos del siglo XX, se va a amparar bastante en el relato histórico escolar. Entonces, bueno, me parece que impugnando el relato histórico escolar también impugnamos ese sentido de ciudadanía único que quería dar la élite o la oligarquía dominante en su momento.

La docente presenta una contraposición entre mito e historia que ella nombra como “relato escolar” y “proceso histórico”, respectivamente. Funciona como un juego de oposición que no solo organiza la tarea de enseñanza, sino que permite rastrear un juicio pragmático que orienta fuertemente su modelo operativo y la “pone en alerta” al momento de realizar sus intervenciones de clase y corregir secuencias didácticas de sus estudiantes.

En los lineamientos curriculares de nivel superior para la formación de profesores de enseñanza primaria en la CABA (2015), se reconoce una tensión entre la tradicional formación de ciudadanos por adhesión y las propuestas de formación con espíritu crítico.

En este sentido, se apunta a la formación de un ciudadano-docente que se asuma como protagonista y pueda apreciar las potencialidades del conocimiento social rigurosamente construido.

Por otro lado, el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de CABA (2004) afirma que la ciudadanía como práctica de lo público debe incluir a todos los miembros de la sociedad, brindándoles herramientas para el uso responsable de la libertad, la conquista del disfrute pleno de los derechos humanos y la participación autónoma en la vida social.

Al momento de ser consultada en la entrevista inicial sobre su manera de interpretar estas prescripciones, la docente comentó:

Bien..., el diseño curricular, cuando yo armé esta materia fue en 2010, lo armé, lo anclé en el diseño..., después fui desarmando un poquito. [...] Me parecía que algo me faltaba... [...] Me parecía que ellos necesitan poder entender el discurso histórico.

Y fue dejando en claro, desde su rol de profesional experimentada, cómo había enriquecido su registro epistémico con su registro pragmático:

Algo como que los discursos escolares no estaban del todo cuestionados o no del todo analizados o puestos sobre la mesa, entonces, ahí, es que incorporó corrientes historiográficas. Entonces, decido que después de efemérides, y para pensar por qué estos proyectos y por qué esta enseñanza de la historia que tiene estas continuidades y que persiste en esta mirada...

La diferenciación de las corrientes historiográficas, en la visión de la docente, puede ser interpretada como un juicio pragmático: ciertos saberes son necesarios para construir ciudadanía, porque permiten posicionarse y discutir el discurso hegemónico. Dentro del sistema dinámico de sus prácticas, la docente reorienta sus decisiones dando singularidad a su propuesta, porque entiende que es por allí donde se juega uno de los problemas de su enseñanza. Durante el trabajo de campo, la investigación recuperó una expresión de la docente, quien habló de “coser” conocimientos. Se le preguntó por qué elegía esa imagen:

Bien, en parte, es porque es eso para mí. Para proveer algún relato que tenga sentido. No dejar nada suelto. Eh..., reunir diferentes campos, si se quiere: lo pedagógico, lo metodológico, lo disciplinar. O sea, reunirlos de alguna manera y, sí, coserlos, darles forma, unirlos, entrelazarlos, no sé cómo [...] Pero para mí es un concepto que lo uso... es una idea que la uso mucho.



Aparece un giro expresivo que asocia los conocimientos que “cose” con los fundamentos de su enseñanza: “proveer algún relato que tenga sentido”, “No dejar nada suelto”. La enseñanza es entendida como una transmisión de conocimientos con un sentido determinado. Se “cose” de una manera y en búsqueda de un resultado, para “no dejar nada suelto”.

Durante la clase en la que se realizó el registro filmado, una alumna pregunta a la docente si ella enviará por algún medio digital ciertos carteles con información que está utilizando para apoyar la explicación. En la respuesta, la profesora le dice que si desea puede tomar apuntes, porque ella está “cosiendo cosas”. Cuando la investigadora indaga sobre esa intervención, la profesora continúa ampliando el sentido de su concepto:

...lo que estaba ofreciendo ahí en realidad es una estructura. O sea, vos tenés que leer. Si vos no leíste lo que tenías que leer, en tal caso, es completar esa estructura. O sea, yo te estoy ofreciendo un esqueleto. La cronología es un esqueleto, ¿sí? Bueno, con tu lectura vos vas complejizando, complementando, completando ese esqueleto que es como una base. Es con la lectura de ellos. En clase, ¿qué hago? Es coser ese esqueleto, en definitiva.

Queda claro que la “costura” que ella realiza organiza contenidos de diferente tipo: pedagógico, metodológico, disciplinar. Esta preocupación está relacionada con el objetivo pedagógico de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los estudiantes aprenden para enseñar, y su profesora, dentro de su competencia profesional, conoce esta especificidad.

La docente plantea la segunda problemática detectada en su tarea profesional: la falta de lectura y las dificultades de los estudiantes para la comprensión del discurso histórico. Esta circunstancia implica un inconveniente al momento de la transmisión de conocimientos. Distinguimos un nuevo elemento de su estructura conceptual: la enseñanza de ciertas herramientas didácticas para promover la autonomía, tanto en el aprendizaje actual como en la futura tarea de enseñanza de los estudiantes. Volveremos enseguida sobre este punto.

El esqueleto es otra figura relevante en su discurso. Lo ofrece como sostén, como

una estructura para la lectura que el alumno irá “completando, complejizando y complementando”. La lectura pretendida en la bibliografía de cátedra presenta a la autora Marcela Ternavasio.<sup>3</sup> Esta selección muestra indicios de la fundamentación docente para enseñar cómo se construye el contenido histórico:

Entonces, me parece que eso es positivo metodológicamente para que ellos también vayan viendo que los historiadores construyen hipótesis; que en ese sentido van a hacer todo un desarrollo, una investigación; y... ¡les cuesta ese texto!

La profesora deja en claro, nuevamente, la importancia de comprender el trabajo de los historiadores al construir hipótesis para sus investigaciones. Un trabajo científico, alejado de los mitos y de la reproducción acrítica.

En el acceso a esta lectura detecta las dificultades de comprensión y ofrece la costura del esqueleto. Quiere acompañar a sus estudiantes en la lectura de un nuevo tipo de discurso que trae aparejada la complejidad y quiebra el pensamiento lineal tradicional entre causa y consecuencia.

La tarea prescripta es clara, organizada, requiere de la lectura de los estudiantes y tiene como objetivo desmitificar el relato escolar. La profesora, en sus planificaciones y explicaciones, “cose un esqueleto” que estructura y da sentido a sus acciones y reflexiones en torno a la construcción de ciudadanía.

### ***La puesta en escena. Autonomía y herramientas didácticas***

Durante la entrevista inicial, la docente presentó la organización de su cátedra como una gran secuencia espiralada que a su vez desplegaba en su interior microsecuencias relacionadas. Se le preguntó, entonces, cuál consideraba que era el eje que atravesaba toda la secuencia.

3. Historiadora rosarina, autora del libro *Historia Argentina 1810-1853*, editado por Siglo Veintiuno.

Bueno..., poder entender que la enseñanza, en general, y de las Ciencias Sociales, en particular, responde a un proyecto político del país, un modelo del país, y me parece que como docentes tienen que empezar a posicionarse.

Eso, por un lado, por el lado formativo, pero también, desde cuestiones más metodológicas, que puedan ser cada vez más autónomos para resolver cuestiones que tienen que ver con la enseñanza... Siempre hay como la puesta en escena de algún instrumento metodológico, como para que ellos también, en la misma puesta en escena..., eh... vayan aprendiendo el uso de ciertos recursos o de ciertas herramientas, también con su correspondiente fundamentación. [...] Yo creo que lo metodológico es lo que más se va construyendo, ¿sí?, a lo largo de la carrera docente.

Continúa, completando sus sentidos con respecto a las herramientas y recursos, ligándolos con uno de sus problemas de enseñanza: deconstruir el relato escolar.

Estoy buscando que ellos también deconstruyan formas de dar Ciencias Sociales. Porque también ellos piensan que dar Ciencias Sociales, por lo que vienen viendo y por sus propias experiencias, y por lo que recabamos en las primeras clases, es “el manual, de acá hasta acá”. [...] Entonces, la idea mía es no solo una deconstrucción desde el “para qué”, sino también pensar en el “cómo”, ¿no?, que me parece súper interesante, donde los estudiantes tengan posibilidad de producción.

En esa posibilidad de producción se puede rastrear un indicador de su concepción de autonomía. Considera que los estudiantes deben tensionar sus vivencias biográficas escolares reconociendo no solo un tipo de relato, sino una forma acrítica de transmitirlo. Frente a este problema-situación la docente propone “la puesta en escena” de ciertas herramientas.

Yo fui afianzando esta materia con el tiempo, como todos, ¿no? Primero..., mis primeras, a lo mejor, trabajos con Ternavasio eran más expositivos. Después dije: “No, así no va esto”, y empecé a pensar otras estrategias más interactivas. [...] Vas

aceitando un montón de cosas. Yo, por ejemplo, me anoto las clases que me gusta cómo me salieron, no sé, termino, tengo un rato, y me anoto como la secuencia. Me la planifico, ¿viste? Entonces eso me queda. Si después la quiero volver a hacer, puedo leerlo, puedo retomarlo, puedo mejorarlo...

Estos registros escritos quedan como una dimensión formativa de sus competencias profesionales, le dan singularidad a su tarea y enriquecen su registro epistémico desde su género profesional. Es interesante pensar cómo se subvierte el orden que le da a la planificación. No es previa a la clase, sino posterior. Eso nos indica la continuidad de un proceso (la gran secuencia que constituye su cursada) que, como ella explica, presenta una forma espiralada y le permite pensar a partir de lo hecho para reajustar sus próximas intervenciones en un interesante proceso de alternancia formación-trabajo.

Hemos descripto hasta aquí, dentro de su situación profesional, el conjunto de conceptos pragmáticos y pragmatizados que orientan la acción de la docente. En el siguiente apartado, intentaremos analizar cómo estos conceptos son apropiados y puestos en acto en la singularidad de su modelo operativo.

## Segunda parte. El modelo operativo

### *Poner el cuerpo. Estrategias de intervención*

Como anticipamos, durante la entrevista inicial, la docente reconoció que la lectura y comprensión del material bibliográfico seleccionado por la cátedra presenta un segundo problema identificado en su enseñanza. La investigación pregunta, entonces, por sus estrategias de intervención frente a esta problemática. La primera que surge es la lectura compartida en clase, es decir, una lectura mediada por explicaciones de la docente. Luego agrega:

Y después otras intervenciones, que tienen que ver con la participación en grupos, por ejemplo, trabajamos..., leemos las actas, del 22, 24 y 25 de mayo. Ahí,

trabajan en grupos, también con alguna consigna, después las compartimos. O sea, hay mucho de poner el cuerpo mío en las clases de Sociales.

Se interviene preguntando el sentido de la expresión “poner el cuerpo”.

Bien, eh..., mucho trabajo de interacción, mucho trabajo de pizarrón con interacción, con ideas que ellos tienen, con... con conclusiones que vamos sacando... completar afiches. [...] O sea, es mucho pizarrón, para que visualmente sea ordenado el proceso que uno les presenta, y con esas estrategias de línea de tiempo, mmm..., a veces me disfrazo.

En su modelo operativo, estas formas de intervención son respuestas que fue intentando frente al problema que plantea sobre la dificultad en la lectura y la interpretación de textos históricos

...lo mío fue tan autodidacta, y tan a pulmón, toda esa construcción que hice de esta materia. [...] Sí, es mucho ponerle el cuerpo. Llevar mucho material, ponerle mucha onda...

Vuelve reflexivamente sobre su actividad y revaloriza sus estrategias, porque la acercan a su objetivo. Tanto las herramientas como los recursos forman parte de su modelo operativo, porque singularizan su actividad. La construcción autodidacta que hizo de la materia es algo propio que refiere como “su cuerpo”. “Pone” los recursos para que sus alumnos puedan entender mejor el proceso histórico. Es decir, en un primer momento, habló sobre un esqueleto, una estructura que aporte sentido, que no deje nada suelto, y ahora completa esta idea marcando sus intervenciones docentes para lograr la mejor comprensión posible de la transmisión de conocimientos que “ha cosido”.

Sin embargo, muchos estudiantes, al momento de planificar repiten los métodos más tradicionales relacionados con sus biografías escolares.

...Bueno, hagan una secuencia, para primer o segundo ciclo, como quieran. “Festejamos el cumpleaños de la Patria”. Listo, entonces, no entendimos nada.

Otra vez. Dije “bueno, a ver qué está pasando”. [...] Todo un cuatrimestre de-construyendo que la Nación no nace el 25 de mayo [...] y, sin embargo, me ponés “El cumpleaños de la Patria”. O sea, algo está pasando acá. Entonces esa fue una advertencia para mí.

La advertencia se activa en la docente cuando reconoce las persistencias de las propuestas tradicionales. Ante este problema, en sus clases, introduce la idea de “producción”.

Entonces, eh... A mí no me sirve de nada dar clases expositivas. [...] Porque me parece que tiene que haber producción de parte de ellos. [...] Y, entonces, trabajo con un texto de Pigna muy sencillo, que es: “Revolución, independencia, y ¿después? [...] les doy una consigna: “bueno, ahora son los cocheros de Belgrano”. “Ustedes son los...” [...], eh, “las sirvientas que atendían en la casa de Doña Bazán de Laguna”, “Ustedes son los congresales que asisten a las sesiones secretas”, “Ustedes...”, y así se van dividiendo en diferentes actores sociales y lo que les pido es que organicen un diálogo, carta, comentario, lo que quieran..., que haya una producción sobre lo que está pasando en Tucumán con esos actores sociales.

La interactividad buscada a través de las estrategias vuelve a asociarse a la producción por parte de los estudiantes. La profesora está “poniendo en escena” un recurso metodológico que luego podría recrearse con alumnos de primaria. Desde esta perspectiva metodológica, discute la reproducción basada en las biografías y busca sumar un arco de herramientas didácticas que impliquen la producción de estudiantes mediante juegos de roles.

En el discurso de la docente, las buenas prácticas de enseñanza, aquellas que posibilitan la autonomía, presentan la interactividad y la producción, asociadas a una eficaz utilización de las herramientas didácticas.

## **Tercera parte. Análisis a partir de la reflexividad de la docente sobre los episodios seleccionados**

En el trabajo de investigación, se recortaron dos episodios para observar y analizar junto a la docente. El criterio de selección priorizó, por una parte, las interacciones surgidas a través de preguntas y participaciones de los alumnos en la clase. Esas interacciones permitieron reconocer indicadores que orientaron las decisiones tomadas por la profesora y también nos ayudaron a rastrear las huellas de su actividad previa. Por otro lado, la investigación tuvo en cuenta los problemas reconocidos por la docente y el formato particular del dispositivo clase, porque entendemos que se relacionan estrechamente con el sentido que la docente da a sus prácticas de enseñanza asociadas con la construcción de ciudadanía.

### ***Primer episodio. Relativo a los levantamientos aborígenes***

La docente comenzó la clase proponiendo completar tres líneas temporales simultáneas que identificó en el pizarrón con tres colores diferentes, distinguiendo entre territorio del Virreinato del Río de la Plata, España y resto del mundo. El primer episodio seleccionado se abre con la pregunta de una alumna que intenta asociar los levantamientos indígenas americanos a los hechos nombrados y registrados en la línea temporal como antecedentes o causas de los procesos revolucionarios.

El episodio completo tiene una extensión temporal de aproximadamente nueve minutos. A los fines de esta presentación, hemos decidido seleccionar solo determinados fragmentos que evidencian un momento de la clase donde los estudiantes participan de manera fluida y espontánea, no solo en interacciones con su docente, sino también manteniendo diálogos entre pares. La palabra circula entre varios actores de la clase. Se evidencia un interés particular en la interpretación de estas rebeliones aborígenes contra la dominación española y sus continuidades en la actualidad. Se generan interesantes relaciones conceptuales que marcan continuidades con el presente.

ALUMNO: ¿Y la... el levantamiento de Túpac Amaru, también o nada que ver?

DOCENTE: Sí, ya vamos. Quería avanzar un poquito, pero me fueron quedando cosas. Entonces, vamos a recapitular. Mmm..., sí. Esas Reformas Borbónicas, que habían creado una serie de impuestos y obligaciones de los súbditos hacia la Corona van a generar en zona de Perú, y después también en Alto Perú, una serie de rebeliones, porque los pueblos originarios, las comunidades, eran quienes más estaban afectadas.

ALUMNO: Ah, claro, y ahí aparece Túpac Amaru.

ALUMNO: Mil siete ochenta.

ALUMNO: ¿Las rebeliones indígenas, vos decías que eran consecuencias, también de las...?

DOCENTE: De las Reformas Borbónicas. ALUMNO: ¿Pasan a ser qué?

DOCENTE: O sea, los campesinos pobres de América. O sea, la clase campesina. [...] Pero pasan a ser los campesinos pobres de América. Ya no comunidades originarias, que había cierto estatus, cierta jerarquía, que el derecho español algunas... algunos derechos [...], ¿sí? Algunos tenían título de tierra. Ya eso no, se terminó. ¿Está? Es como castigo, si se quiere, termina siendo eso. [...]

[Murmullo de varias voces de estudiantes participando].

ALUMNO: Pero cuando decís que pasan a ser los campesinos, ¿te referís a que se borra la identidad...?

DOCENTE: No. Se borra... lo primero que dijiste. ¿Sí? Se los interpreta de otra manera.

ALUMNO: Se borra como el registro de... histórico, de...

DOCENTE: Sí, se les... se les saca, como... Se les saca identidad, se les saca posibilidades de ser reconocidos, en el sentido de que el que es reconocido, a lo mejor, puede interpelar a ciertos poderes. Se los homogeneiza, de alguna manera. La conquista no es solo material, también es simbólica. ¿Avanzamos un poquito?

¿Qué se pone en juego en este episodio? ¿Qué indicadores que visibilicen el modelo operativo de la docente puede aportar al análisis de la práctica? ¿Qué relaciones pueden establecerse en torno a la construcción de ciudadanía?

No es posible avanzar sobre estos interrogantes sin describir la clase como un formato comunicativo situado. Entendemos que esta categoría funciona como la



primera organizadora de su práctica. Es necesario reconocer su funcionamiento, porque se relaciona con las invariantes y juicios pragmáticos de la docente. Dentro del dispositivo clase, la profesora opera con un tiempo-control. Esta idea constituye una clave fundamental para entender el esquema-situación donde se desenvuelve la actividad analizada.

Durante la entrevista inicial, la profesora había manifestado que la falta de tiempo era una preocupación en su práctica.

El tiempo es un componente duro. Es una materia cuatrimestral, una materia que requiere cierta continuidad y llevarle el hilo, y bueno. [...] Después, por otro lado, sí, hay algunas cuestiones que me quedan por... que me quedan afuera. Esos son obstáculos. [...] Pero nada, no tenemos tiempo.

Estas consideraciones se visibilizaron en su clase. Al inicio del episodio, una estudiante pregunta si el levantamiento aborígen liderado por Túpac Amaru puede relacionarse con las Reformas Borbónicas. La profesora comienza a contestar esa inquietud y se generan una serie de intercambios, no solo entre docente y estudiantes, sino que también la palabra circuló entre estos y la ayudante de cátedra. Durante este diálogo, la docente cambia momentáneamente su posición. Escucha y participa de los intercambios cediendo la palabra. Opina sobre el aporte de un estudiante que describe el trabajo que se realiza en una tecnicatura, y vuelve finalmente la atención hacia la línea temporal del pizarrón proponiendo al grupo: “¿Avanzamos un poquito?”. Esa intervención nos hace suponer que interpretó el diálogo precedente como una detención de la clase. En la entrevista de autoconfrontación, reconocerá: “Quería avanzar un poquito, pero me fueron quedando cosas”.

¿Cuál es el avance que pretende? ¿Hacia dónde se dirige? ¿Qué cosas “fueron quedando”? Recordemos su preocupación por “cuestiones que quedan afuera”. Habla sobre un tiempo que no maneja y que delimita un adentro y un afuera de la clase. Insistimos, un tiempo que funciona como control del avance de contenidos.

La docente manifiesta su interés por avanzar en uno de los objetivos de esa clase: utilizar la línea temporal, la herramienta didáctica que ha seleccionado para

representar y analizar el proceso revolucionario. Los estudiantes, durante el episodio, suspenden esa actividad y abren un espacio de preguntas y debates.

Cuando el episodio es revisado en la entrevista, la profesora enuncia en primer término: “Ellos mismos insistieron con lo de Túpac Amaru, que yo me lo estaba pasando, así que estuvo bueno”. Puede reconocer el interés de los estudiantes sobre el tema, pero el tiempo disponible se presenta como un condicionante. Cuando dice: “yo me lo estaba pasando”, interpretamos que alude a una responsabilidad profesional, a algo que le correspondía ofrecer desde su rol como profesora.

En su programación, en la estructura y secuenciación de su clase, en la línea temporal que estaba exponiendo, había previsto hablar de estos levantamientos indígenas, pero, en la premura por avanzar, no se había detenido a explicarlo.

Sostenemos, desde la investigación, que este tipo de indicadores traen a la superficie el funcionamiento del dispositivo clase como organizador de su actividad. En esa organización comunicacional específica, la profesora manifiesta que es su responsabilidad la transmisión del conocimiento, y para eso dispone de un tiempo escaso.

Volvamos a pensar en el dispositivo. La palabra *clase*, en sentido estricto, nombra las subdivisiones en el seno de las escuelas, asociándose, según Hamilton (1993), desde su inicio, a promover una mayor eficiencia. Comenzó a utilizarse en las escuelas francesas del siglo XVI para controlar a los profesores y alumnos, de manera que pudiesen enseñar y aprender materias difíciles en el mínimo de tiempo (Huppert, 1984, p. 40). Cuando la docente da clase, toma cierto control y se responsabiliza por la transmisión, pero a la vez está siendo controlada por el dispositivo que le exige la mejor relación posible entre tiempo y conocimientos ofrecidos. De alguna manera, se juega su competencia como buena profesora. Recordemos ahora su interés por “coser un esqueleto”, armar una estructura que relacione diferentes tipos de conocimientos para dar un sentido determinado al proceso histórico. Entendemos que esta búsqueda inicial de eficiencia en la transmisión de contenidos permanece implícita en la actividad de la docente. Luego de escuchar y participar de estas intervenciones de los estudiantes, propone el avance en la clase. Lo anterior ha insumido un tiempo que ella necesita para llegar a término con las explicaciones de los contenidos que ha programado. Dentro de

las clases, el tiempo funciona como control y condiciona el espacio. Un espacio que hubiera podido habilitar la docente, si no estuviera también sujeta al dispositivo que queda invisibilizado por su naturalización dentro del formato escolar. Opera una perspectiva instrumental de eficiencia. A partir de la decisión político-económica de alfabetizar a la población, la instrumentación de recursos para este objetivo se convirtió en un punto crucial de la planificación del sistema educativo. Determinados contenidos deben darse a la mayor cantidad de personas, en el menor tiempo posible y con la mejor economía de recursos. Enseñanza en serie, adhesión, homogeneización. Las diferencias, la criticidad, la autonomía requieren otro tiempo, un tiempo que puede abrir espacios de intercambio ¿Qué relación tiene todo esto con la construcción de ciudadanía que proponen las mismas prescripciones curriculares hoy? ¿Una docente, dentro del dispositivo tradicional de la clase, puede contribuir a la formación de un ciudadano crítico, autónomo, con capacidad de intervención? ¿Es suficiente asegurar la transmisión eficiente de determinados contenidos? Mientras intenta una deconstrucción del discurso escolar para construir un discurso histórico, ¿cómo el dispositivo de la clase incide en el modelo operativo de esta docente?

Durante la entrevista de autoconfrontación, se pregunta a la docente si haría modificaciones o cambios en su propuesta a partir de las intervenciones de sus estudiantes y del interés demostrado por los levantamientos aborígenes. En su respuesta, reaparecen variables del funcionamiento del dispositivo clase:

...hay una clase que doy sobre levantamientos aborígenes, en realidad. Que no la... no la incluí en ese cuatrimestre porque no sé..., nos perseguían los tiempos. Pero hay una clase donde trabajo todas las rebeliones. Con..., también, líneas de tiempo pensando en antes de mil siete ochenta, que ya había rebeliones. [...] Eso haría. Tal vez, digo: “bueno, a ver, paréntesis, vamos a dar una clase específica sobre eso”, y... Y nada. Tal vez, continuar la clase y, sí, retomar otra clase que ya está pensada y preparada, y que tiene que ver más..., meternos más en el mundo andino y en lo que son las... los impuestos. También poner las Reformas Borbónicas.

Es pertinente resaltar el uso del singular y el plural en ciertas conjugaciones verbales. Los tiempos (escolares, asociados a la cantidad de clases, asignados por la caja curricular oficial) resultan un factor limitante tanto para los estudiantes como para ella: “no la incluí en ese cuatrimestre porque no sé... nos perseguían los tiempos”. Sin embargo, el trabajo de dar la clase sobre las rebeliones aborígenes es singular y lo enuncia como una decisión desde su rol. La clase a la que alude, que ya está pensada y preparada, está lista para que vean, para que se den cuenta. La transmisión de esos contenidos incluye las conclusiones a arribar, no hay espacio/tiempo para una construcción conjunta, para una reflexión más autónoma, porque el dispositivo clase está operando. Cuando se observa el episodio en la última entrevista, ante la indagación sobre otra posible forma de intervención, la docente reitera lo que considera que son sus obligaciones profesionales, nuevamente, desde la falencia, sobre lo que ella tenía y le faltó dar por no contar con el tiempo suficiente. Podríamos pensar que enuncia una justificación, porque el control del dispositivo sigue operando sobre todos los sujetos que lo habitan.

Por último, en esta revisión reflexiva durante la segunda entrevista, vuelven a mencionarse las herramientas metodológicas como una alternativa de intervención, siempre en la búsqueda de una mejor y más eficiente transmisión de determinados contenidos: “las herramientas, los recursos usados serían esos: líneas de tiempo, imágenes, fuentes y una cronología que yo armé con todas las rebeliones”.

La conjugación verbal vuelve al singular y se insiste en la responsabilidad docente en la organización de los contenidos. Retomando una de nuestras preguntas iniciales sobre qué indicadores en el análisis de la práctica pueden visibilizar el modelo operativo de la docente, reconocemos una valoración destacada de las herramientas metodológicas en la tarea de transmisión de contenidos disciplinares.

Dentro de este modelo, la enseñanza está fuertemente asociada a la transmisión de saberes que permitirían generar criticidad en los estudiantes, mientras que la utilización de las herramientas metodológicas adecuadas permitiría autonomía y capacidad de intervención. Siguiendo esta línea de análisis, la distancia entre las prescripciones curriculares y las prácticas de enseñanza, según las comprende y asume esta docente, sería muy próxima.

## **Segundo episodio. Relativo al relato escolar y la construcción de ciudadanía**

El segundo episodio se produce casi al final de la clase que se desarrolla el miércoles previo a la efeméride del 25 de Mayo.

Recordemos que, en el inicio, la profesora había presentado tres líneas temporales sincrónicas (utilizó tres colores distintos para representar sucesos en el Virreinato del Río de la Plata, en España y en el resto del continente europeo y Estados Unidos) para explicar, en un contexto ampliado, las causas de los sucesos revolucionarios de mayo en el Río de la Plata. Luego, propuso la utilización de una cronología (representada por carteles que ella tenía escritos y secuenciados) para profundizar los sucesos de la semana previa a la constitución de la Primera Junta. En una tercera instancia de la clase, luego del breve corte del recreo, se leyeron en grupo y se analizaron bajo determinadas consignas fuentes documentales correspondientes a las actas del 22, 24 y 25 de mayo, que la profesora entregó reproducidas en fotocopias. Recortamos un episodio que tuvo lugar al finalizar una serie de intercambios en los que se habían puesto en común los análisis sobre la firma de esos documentos:

DOCENTE: Vamos a qué ver qué pasa el 25 de mayo, finalmente. Vamos a ver qué termina ocurriendo el 25 de mayo, y nos vamos a ir haciendo nuevas preguntas acerca del proceso revolucionario. Va a llevar bastante más tiempo. 25 de mayo, ver qué pasa y analizar este... este documento... Así que..., cortamos acá...

ALUMNO: Pero el sábado, ¿qué hacemos?... ¿Festejamos el 25 de Mayo o no festejamos?

La docente sabía que esta pregunta final iba a ser formulada, no la sorprendió. Quien la formuló quiso visibilizar en este cuestionamiento una tensión que la profesora conscientemente había hecho crecer. El estudiante utilizó un tono humorístico. La docente y el grupo de pares comprendieron esa broma que vinculó las vivencias escolares biográficas a la “desmitificación” que la docente se ha propuesto abordar durante el transcurso de las clases, a través del conocimiento disciplinar y epistemológico.

Cuando en la entrevista se revisa el episodio, la docente comenta:

DOCENTE: Brillante. Porque era algo... La... la pregunta era esa, ¿no?, qué había que hacer. Estuvo bueno. Yo intenté dar una respuesta y después me arrepentí. Porque la idea era no dar ninguna. O sea, no es la primera vez que me hacen esta pregunta, después de todo eso. Por lo general, la clase cierra con alguien preguntando eso. Es como casi fija.

La docente califica esta intervención como “brillante”. ¿Por qué? Después de “poner el cuerpo” en cada una de las explicaciones durante todo el transcurso de la cursada, después de desplegar una serie de herramientas pedagógicas para comprender los antecedentes de los procesos revolucionarios y de haber propuesto un trabajo de lectura de actas documentales en grupos, la profesora encuentra en esta intervención un indicador claro sobre el cuestionamiento del discurso escolar.

La propuesta que ella ha intentado llevar adelante muestra resultados. Por otra parte, comenta que se arrepiente de haber apurado una respuesta. ¿Por qué hubiera preferido no contestar? Sigue ampliando su reflexión sobre esta intervención: “Que lo piensen, porque ahí se juegan otras cosas. [...] Se juega algo de la construcción histórica, del sentido de la revolución, del impacto de ese hecho en el presente”.

Las “otras cosas” que se están jugando se relacionan con la construcción de ciudadanía. El sentido con el que se interpreta la Revolución de Mayo se asocia al modelo tradicional o al modelo crítico de ciudadano. La forma en que la docente asocia y reflexiona en torno a los conceptos de festejo y revolución nos remite a su interés por desmitificar y restituir un discurso histórico.

La revisión de este episodio durante la entrevista de autoconfrontación permite a la investigación preguntar a la docente si sus prácticas de enseñanza en Ciencias Sociales están orientadas a formar ciudadanos críticos, tal como lo prescriben los lineamientos curriculares.

Eh... Sí, no sé si me va tan lejos. Pero sí que puedan pensarse protagonistas de su propio trayecto docente. Porque cuando estamos trabajando corrientes historiográficas, que es un tema que se sorprenden porque desconocen, el sentido de eso

es que tengan criterio de selección de material. O sea, que sean autónomos, por un lado; por otro lado, que sean críticos, que puedan reflexionar, o sea... Y que eso lo incorporen como práctica cotidiana. O sea, “bueno, voy a dar esto. ¿Qué voy a buscar? Voy a buscar esto. Bueno, esto, ¿de dónde viene? ¿De...? ¿Qué ideología tiene? ¿Qué hay detrás de este relato? ¿De quién es?”

La docente manifiesta una coherencia sólida entre sus sentidos y sus prácticas de enseñanza. Como analizamos anteriormente, la autonomía y la criticidad que les permitirían pensarse como protagonistas está intencionalmente buscada y diseñada en la enseñanza a través de la trasmisión de contenidos disciplinares y metodológicos.

Es interesante observar cómo –si bien la relación entre la enseñanza de ciertos contenidos de Ciencias Sociales y la construcción de ciudadanía se encuentra explicitada en el Diseño Curricular y, a la vez, resulta asumida por la docente– la pregunta directa por el vínculo entre las prácticas de enseñanza y la construcción de ciudadanía se responde mencionando que es algo que se va “demasiado lejos”, que excede a sus prácticas de enseñanza. Explorar estas relaciones requeriría la incorporación de otros niveles de análisis (institucional, social) que dialoguen con el abordaje de las prácticas de enseñanza en el contexto del aula, lo que podría abrir una línea de indagación a futuro.

## Conclusiones

Dentro del corpus conceptual de la DP, hemos indagado las relaciones existentes entre las prescripciones curriculares y las prácticas de enseñanza de una docente de Ciencias Sociales en el nivel superior, centrándonos en la construcción de ciudadanía. El análisis de las entrevistas nos permitió caracterizar la estructura conceptual de la situación y el modelo operativo de la profesora. En una segunda instancia, reflexionamos junto a ella sobre dos episodios de su práctica de aula que nos parecieron significativos, porque permitieron traer a la superficie indicadores y huellas de su actividad para ponerlos en relación con su modelo operativo.

Al momento de presentar nuestras conclusiones, las ordenamos en dos niveles estrechamente entrelazados. En el primero, desplegamos el análisis que vincula las prescripciones curriculares respecto a la construcción de ciudadanía con las prácticas de enseñanza y en el segundo abordamos el proceso de reflexividad que la docente activó a partir de esta investigación.

En el primer nivel, encontramos una coherencia conceptual que se prolonga en las prácticas de enseñanza de la docente. Sus sentidos sobre cómo se construye ciudadanía desde las aulas del profesorado es seguido por las acciones y actividades que propone a los estudiantes. Desde un posicionamiento político explícito, plantea como el principal problema de su enseñanza deconstruir el mito de la creación de la Nación, a través del conocimiento del discurso histórico. Considera que el conocimiento de diferentes corrientes historiográficas puede aportar a una mirada crítica y a la capacidad de intervención de los estudiantes al momento de realizar sus propias propuestas de enseñanza. Al registro de esta primera problemática de enseñanza, suma otras dos: las dificultades para una correcta comprensión lectora del discurso histórico y la fuerza con la que operan en las biografías escolares los vestigios de una enseñanza sostenida en el enfoque tradicional, ligada principalmente a los modelos de adhesión. Reflexiona y busca respuestas a estos problemas profesionales, a través de las explicaciones, el tipo de intervenciones, los recursos metodológicos y las puestas en escena. Relaciona las posibilidades de autonomía de los estudiantes con el conocimiento y manejo de herramientas y recursos didácticos. En la revisión de los episodios presentados, manifiesta como su responsabilidad profesional la transmisión de conocimientos estructurados (“cosidos”) de una determinada manera.

Evalúa sus clases, considerando las interacciones de los estudiantes y las producciones logradas a partir de sus propuestas. Como docente experimentada, ha sumado –en palabras de Ochanine– a su registro epistémico su registro pragmático, en una alternancia continua entre formación y trabajo (Mayen, 2012).

De estas reflexiones, han surgido replanteos para mejorar sus clases, ha “puesto el cuerpo” en las explicaciones, la selección de herramientas y recursos didácticos que sus estudiantes podrían, a su vez, utilizar en sus propias prácticas de enseñanza.

Conoce en profundidad las prescripciones curriculares vigentes y las reinterpretar



desde su práctica, manteniendo una distancia estrecha entre las orientaciones de enseñanza generales y su propuesta didáctica.

Esta coherencia entre sentido y práctica y la estrecha distancia entre las prescripciones curriculares y la actividad de enseñanza parecen ser condiciones necesarias para sumar a la construcción de una ciudadanía crítica. Sin embargo, desde la investigación nos preguntamos si estas condiciones habilitan la acción y reflexión de los estudiantes en la singularidad del proceso.

Analizando tanto la tarea de la docente, como sus enunciados reflexivos en torno a la esta, entendemos que el sentido de enseñanza que ha construido se apoya fuertemente sobre la transmisión de determinados conocimientos desde determinada estructura.

¿Es suficiente asegurar una adecuada transmisión de esos conocimientos para sumar autonomía y criticidad a la formación del ciudadano? ¿Es posible, desde este sentido, interpelar las biografías escolares construidas en el marco de un relato escolar que responde al paradigma tradicional? ¿Alcanza con el compromiso de la docente, con este “poner el cuerpo”, “coser el esqueleto”, ofrecer buenas clases?

No contamos con elementos suficientes para dar respuestas a estos interrogantes, pero podemos acercarnos a partir del trabajo de investigación algunas ideas. Una de las cuestiones que intentamos poner en debate es el peso del dispositivo de la clase en el modelo operativo de la docente. Este modelo presenta un formato de tiempo duro que ordena la transmisión eficiente dentro del paradigma tradicional, que supone un colectivo de aula homogéneo y receptivo. Distingue con claridad las responsabilidades docentes de las responsabilidades de los alumnos y, fundamentalmente, no considera la construcción de conocimiento nuevo, sino que asegura la transmisión de conocimientos validados con anterioridad. Resulta interesante porque, aunque contempla la interactividad del conocimiento, que puede moverse de docentes a alumnos o viceversa, no reconoce la posibilidad de conocimiento nuevo, de una construcción singular e inédita que podría darse en el “entre”, pensado desde el espacio, y el “mientras”, pensado desde el tiempo. Nos preguntamos si la autonomía y la criticidad que las prescripciones curriculares reclaman para el ciudadano pueden ser enseñadas desde un sentido único de transmisión, sin apertura a la construcción. Podríamos ir más lejos en nuestros interrogantes y preguntarnos

si para la enseñanza dentro del sistema (o situación profesional) existen las condiciones suficientes o debemos conformarnos con reconocer, en cada oportunidad, las necesarias. ¿Puede una docente en su práctica profesional reflejar los cambios de enfoque de las prescripciones curriculares en sistemas de enseñanza que no han prácticamente variado sus formatos tradicionales? ¿Cómo puede una docente, en un contexto áulico, con tiempo, espacio, contenidos y roles sistematizados, en lugar de cerrar una buena clase, abrirla? ¿Cuáles de las características de la situación profesional deben ser revisadas para alojar actividades de enseñanza y de aprendizaje que contribuyan a una ciudadanía crítica?

La experiencia y el compromiso de la docente le han permitido pensar, ajustar y mejorar sus prácticas profesionales, buscando alternativas a los problemas de enseñanza que su práctica presenta. Sin embargo, estas condiciones del sujeto capaz, susceptible de transformar un hacer en un saber, encuentran un límite en la situación profesional donde los formatos escolares (como la clase), al quedar invisibilizados por la costumbre, no son suficientemente cuestionados y operan en los modelos singulares del trabajo de los docentes con la misma fuerza que operan en las biografías escolares de los estudiantes los enfoques tradicionales de enseñanza.

En nuestro segundo nivel de análisis, abordamos el proceso de reflexividad que la docente activó a partir de esta investigación.

Las diferentes instancias del trabajo de campo propusieron a la profesora pensar y hablar sobre sus interpretaciones, sobre la construcción de ciudadanía y las formas singulares de traducirlas a sus prácticas de enseñanza.

Durante la entrevista de autoconfrontación se generó el siguiente intercambio:

DOCENTE: Yo estoy pensando más en el rol [refiere al futuro rol docente de los estudiantes], pero también estoy pensando en ciudadanos, porque de hecho hay como una... [Silencio] No sé cómo decirlo. Este..., hay como una atención puesta..., eh..., en su... en la... Sí, en su construcción de ciudadanía.

INVESTIGADORA: Hay una atención tuya puesta...

DOCENTE: Una atención puesta en que ellos sean... A ver, esperá. Porque yo también lo estoy pensando, cuando te lo estoy diciendo. Que, a lo mejor, no... Uno lo tiene como más, eh..., como más solapado, porque, bueno, son prácticas

que uno viene haciendo de hace mucho y, a lo mejor, al pensarlas se... Al explicitarlas, está bueno, eh... [Silencio] Bien. ¿Qué es lo que prete... pretendo yo? No sé... Con todo esto, un poco, eh... [Silencio de seis segundos] Sí, que sean críticos. [...] Ser crítico es criticar la realidad social porque es injusta y desigual. Entonces, desde ese lugar, me interesa que se posicionen. Si trabajan sociedad colonial, tienen que trabajar la desigualdad; no la vestimenta, por ejemplo. Eh... [Silencio] Y eso es todo un posicionamiento. No solo pedagógico, sino tal vez un posicionamiento político. [...] Por eso, no me da lo mismo que sepan corrientes historiográficas que que no las sepan.

Resaltamos los momentos de silencio durante la enunciación de la docente, porque entendemos que allí se visibiliza un proceso de reflexividad sobre los sentidos de su práctica. Siguiendo a Pastré (2011), podríamos decir que la docente trajo a la superficie conceptos organizadores que ella utiliza para orientar sus acciones. Aparece un intento de conceptualizar qué relación se establece entre su práctica y su sentido de la ciudadanía crítica. Ella enuncia que esos conceptos los está pensando a medida que los dice y entiende que estaban implícitos en la práctica.

Terminan siendo esos espacios de silencio los que dan sentido a nuestra tarea de investigación. Si consideramos que la DP tiene como objeto el desarrollo profesional del adulto en su ambiente de trabajo, si sostenemos que la actividad desarrollada arrastra consecuencias reflexivas cuando se la somete a análisis, podemos conjeturar que la docente que protagonizó nuestra investigación tuvo una oportunidad diferente de revisar su tarea y pensar sus prácticas en torno a la relación entre enseñanza y construcción de ciudadanía.

Recapitulando, en la primera pregunta de la entrevista inicial, la profesora contestó:

...te hago un poquito el desarrollo de la materia para que se entienda o para tratar de pensar juntas dónde se inserta [la ciudadanía], porque no estoy pensando todo el tiempo en eso...

Hacia el final de la entrevista de autoconfrontación dijo:

Yo estoy pensando más en el rol, pero también estoy pensando en ciudadanos, porque de hecho hay como una... [Silencio] No sé cómo decirlo. Este..., hay como una atención puesta..., eh..., en su..., en la... Sí, en su construcción de ciudadanía.

Entre estas dos reflexiones, se despliega nuestro trabajo.

## Referencias

- Clot, Y. (2010). La psicología del trabajo en Francia y la perspectiva de la clínica de la actividad (traducción de Elisabeth Muñoz de Corrales). *Fractal: Revista de Psicología*, 22(1), 207-243.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42  
<https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes—467242.kjsp>
- Diseño Curricular para la escuela primaria (2004) Segundo ciclo de la escuela primaria. Educación General Básica. Tomo 1. Buenos Aires.  
<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1).  
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- Huppert, G. (1984). Public Schools in Renaissance France, *Urbana*, University of Illinois Press, XVII-159.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. DOI: <https://doi.org/10.7202/1006484ar>  
 <<https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006484ar/>>  
 [Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional, traducción de E. Muñoz de Corrales. En A. Pereyra y L. Calderón, (comps.) (2021), *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 105-118). UNIPE: Editorial Universitaria]
- Pagés, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso*

- Internacional*. Libro 2 (pp. 140-154). Universidad Pedagógica Nacional-Universidad de Antioquia-Corporación Interuniversitaria de Servicios.
- Pastré P. (2011). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education sciences & society*, 2(1), 83-95.
- Pereyra, A., Moscato, P., Calderón L. y Oviedo, M. (2016). *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional*. Unipe: Editorial Universitaria.
- Piaget, J. y Gréco, P. (1974). *Aprendizagem e conhecimento*. Freitas Bastos.
- Profesorado de Educación Primaria (noviembre de 2009). Resolución N° 6635/12.  
<https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pep6635.pdf>
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. En G. Sensevy y A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-50). Presses Universitaires de Rennes.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(23), 133-170
- Vergnaud, G. (1996a). Au fond de l'action, la conceptualisation. En J-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). PUF.
- Vergnaud, G. (1996b). Some of Piaget's Fundamental Ideas Concerning Didactics. *Prospects*, 26(1), 183-194.

Recepción: 23/03/2023

Aceptación: 17/08/2023



# ESCUELA SECUNDARIA: aproximaciones a sus prácticas de enseñanza

## Introducción

En este número, la *RAP* recoge diversos estudios y experiencias que, de una u otra manera, han asumido los desafíos que en la actualidad enfrentan las instituciones educativas de nivel secundario, respecto de las transformaciones socioculturales que las atraviesan.

La democratización del nivel no solo ha permitido que muchos sectores sociales excluidos históricamente continúen sus estudios ingresando a las escuelas secundarias, sino que también ha planteado la necesidad de reconceptualizar el sentido del nivel para las futuras generaciones. En otras palabras, la democratización de la escuela secundaria ha interpelado a las prácticas de enseñanza y al sujeto de la educación. Estudiantes que no responden a lo esperado, docentes que no logran convocar al estudiantado, conocimientos disciplinares desvalorizados, etc., son algunas de las cuestiones que hoy atraviesan la escolaridad secundaria. Por esto, el análisis de las prácticas de enseñanza cobra un protagonismo ineludible en la búsqueda de mejorar los procesos de aprendizaje que se procura promover en el nivel.

Los artículos que se presentan a continuación van en esta línea, muestran caminos posibles, alternativas de

trabajo y revisiones sobre el sentido de la escuela secundaria.

El artículo de Cora Steinberg “Prácticas para la transformación de la escuela secundaria en Argentina” presenta la experiencia de implementación del programa PLaNEA, impulsado por la Unicef en provincias de Argentina, bajo el modelo de la enseñanza basada en proyectos y la concepción de la escuela secundaria como institución compleja. La experiencia muestra un abordaje llevado a cabo, tanto a nivel de un conjunto de escuelas como en las áreas de gobierno, en la provincia de Tucumán, con el objetivo de promover la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes y de garantizar la inclusión. En su desarrollo, destaca la importancia de la planificación estratégica y del trabajo colaborativo como aspectos para alcanzar la meta, también muestra su vinculación con experiencias en otras provincias. El artículo permite que el lector se aproxime a una original forma de conceptualizar la enseñanza desde la perspectiva institucional.

Por su parte, el artículo de Beatriz Aisenberg, Mariana Lewkowicz y Mariela Pica, “Diferentes modalidades del trabajo con fuentes primarias en la enseñanza de la historia. Diálogos entre docentes e investigadores en el marco de una investigación colaborativa”, presenta un análisis didáctico en el marco de una investigación colaborativa entre investigadores e investigadoras y docentes, en una clase de Historia de un segundo año de secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La experiencia refiere a distintas modalidades de trabajo con fuentes con las que se puede abordar un mismo contenido de enseñanza. El artículo muestra cómo, a partir del análisis del trabajo realizado en el aula y de las producciones de las y los estudiantes, la práctica de enseñanza se modifica, en función



del proceso de construcción de conocimiento de los alumnos y alumnas. Asimismo, se destacan las potencialidades del trabajo colaborativo para enriquecer el trabajo docente y los aprendizajes de los y las estudiantes.

El trabajo de Rafael del Campo, Antonio Gutiérrez y Lucía Litichever “Entre capitanes y marineros: análisis de las prácticas de directoras de escuelas secundarias” hace foco en el análisis de la actividad de equipos directivos de escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Se analizan las tensiones por las que atraviesan estos actores institucionales en la gestión escolar y, en particular, las intervenciones pedagógicas que pueden realizar para fortalecer los proyectos educativos de las instituciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El artículo de Silvina Cruciani Ricci aborda otra dimensión de los procesos de democratización de la escuela secundaria. En “El *volantazo*: reflexiones sobre las estrategias de enseñanza en un bachillerato popular”, la autora analiza las reflexiones que realizan educadoras populares sobre las estrategias de enseñanza que llevan a cabo en un bachillerato popular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de un dispositivo de análisis de las prácticas docentes. De particular importancia para la educación popular es el lugar asignado a los valores, cuyo sostenimiento es también una dimensión importante para la toma de decisiones en los procesos de enseñanza que se implementan en la sala de clases (“volantazos”).

El *dossier* finaliza con una entrevista realizada por dos miembros del comité editorial, Carolina Scavino y Karina Benchimol, al director y al asesor pedagógico, respectivamente, de la Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno. En esa institución, se desarrolla un

proyecto de integración curricular, a partir de un trabajo de articulación entre los docentes de las diferentes asignaturas de un año escolar. La consideración de esta experiencia ofrece al lector posibilidades de analizar variaciones en el tratamiento de los contenidos en las aulas, como respuesta a las limitaciones que genera en este nivel educativo la tradición disciplinar.

Así, el *dossier* recorre formas de trabajo alternativas en sala de clases, entre equipos docentes e investigadores, y con los equipos directivos y autoridades de gobierno, en las que la enseñanza aparece, en todas las instancias, como referencia para pensar mejoras en los procesos de aprendizaje del estudiantado y para superar las miradas denostadoras sobre los y las jóvenes de hoy y sobre sus intereses en relación a la escuela. En síntesis, este dossier ofrece análisis de diferentes prácticas que intentan dar respuesta a los problemas que enfrentan hoy docentes, directivos y autoridades de nuestra escuela secundaria.

*Comité editorial de la RAP*

# Prácticas para la transformación de la escuela secundaria en Argentina<sup>1</sup>

## Resumen

La escuela secundaria argentina se expandió notoriamente en las últimas décadas, ampliando el acceso a grupos históricamente excluidos. Sin embargo, persisten dificultades para que todas y todos transiten y finalicen el nivel con los aprendizajes esperados. En los últimos años se impulsan e implementan un conjunto de políticas con el objetivo de mejorar las trayectorias y aprendizajes de los estudiantes. Este artículo busca caracterizar las prácticas de transformación de la escuela secundaria del programa PLaNEA, impulsado por UNICEF e instituciones aliadas en la provincia de Tucumán. Recoge también lecciones aprendidas de su implementación en las provincias de Córdoba y Chaco. El análisis retoma aspectos del proceso de implementación, la propuesta de transformación desde un enfoque sistémico y algunos de los resultados obtenidos y de las lecciones aprendidas.

## Palabras Clave

Reflexión • Dimensión Cognitiva, intersubjetiva y social • Análisis crítico y representación social • Marco teórico dialéctico

Secondary school transformation practices in Argentina

\* Especialista de Educación de UNICEF Argentina, licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Políticas Sociales y Planeamiento por la London School of Economics and Political Sciences, profesora adjunta e investigadora de UNIPE (en licencia). Correo electrónico: csteinberg@unicef.org / corastein@gmail.com

1. Agradezco a Victoria Rio por su colaboración en la revisión de este texto.

## Abstract

Argentine secondary schools have expanded significantly in last decades, extending access to historically excluded groups. However, difficulties persist for everyone to progress and complete the level with the expected learning outcomes. In recent years, a set of policies have been promoted and implemented with the aim of improving the trajectories and learning of students. This article seeks to characterize the secondary school transformation practices of the PLaNEA program, promoted by UNICEF and allied institutions in the province of Tucumán. It also includes lessons learned from its implementation in the provinces of Córdoba and Chaco. The analysis addresses the implementation process, the transformation proposal from a systemic approach and some of the results obtained and lessons learned.

## Keywords

Secondary school • transformation policies • adolescents • learning

## 1. Situación educativa de los y las adolescentes de Argentina en la educación secundaria

En Argentina, la escuela secundaria regular de gestión estatal, aquella a la que asisten casi el 70% de los y las adolescentes en el país, logró que casi todos accedan a ella. Las tasas de escolarización se han incrementado sostenidamente desde el retorno de la democracia, la sanción de la Ley Federal de Educación y a partir de que entrara en vigencia la Ley de Educación Nacional. Este crecimiento se dio fuertemente entre los sectores más postergados, de contextos más vulnerables y aislados, reduciendo así una brecha histórica: cabe señalar que mientras en 1980 la tasa de escolarización del nivel era del 42%, en 2022 era del 94% (Cappellacci y Miranda, 2007; Ministerio de Educación de la Nación [MEN], 2023). Asimismo, a modo de ejemplo, en el año 2000, la brecha en la tasa de asistencia al nivel entre adolescentes de hogares de menores y mayores ingresos de los aglomerados urbanos era de 19 puntos porcentuales (74% y 93%, respectivamente). En 2021 se había reducido a 6, y más del 90% de

adolescentes de ambos grupos asistía al nivel (91% y 97%, respectivamente) (Siteal basado en EPH Indec). Estos datos muestran logros del sistema educativo y de las autoridades educativas que llevaron adelante políticas de inclusión y apoyo a las familias para garantizar la asistencia. De todas maneras, cabe destacar que, de acuerdo con los datos, persisten disparidades en el acceso al nivel en el ámbito rural. Así, mientras que a fines de 2023, más del 95% de los chicos asistía al nivel secundario en el ámbito urbano, este porcentaje es menor en el ámbito rural y sabemos, según datos del Ministerio de Educación, que, hasta 2019, había cerca de 2.600 comunidades rurales dispersas donde aún no existía la oferta de educación secundaria.

Sin embargo, el sistema no ha tenido la misma capacidad para asegurar trayectorias significativas y terminalidad. Así, los datos muestran que, aun cuando casi todos logran acceder al nivel, completarlo es un desafío para muchos, especialmente para aquellos que se encuentran en condiciones socioeconómicas más desfavorables. En 2022, solo uno de cada dos estudiantes de nivel socioeconómico bajo había completado el nivel antes de los 20 años, mientras que, en el caso de los jóvenes que residían en hogares de mayor poder adquisitivo, 8 de cada 10 lo había conseguido (EPH Indec, 2022).

Asimismo, transitar y completar el nivel es un desafío para aquellos que han repetido, así como para quienes llegan a la escuela secundaria sin saberes básicos de lecto-comprensión (en 2021, 4 de cada 10 chicos que cursaban el último año de primaria no alcanzaron saberes satisfactorios en Lengua y el 45%, en Matemática) (MEN, 2022). Un reciente informe de UNICEF y OEI (UNICEF-OEI, 2023) muestra datos elaborados sobre los operativos Aprender 2019 que evidencian que la repitencia se asocia con menores resultados de aprendizaje satisfactorios. Además de que, como se ha estudiado, la repitencia se asocia también al abandono escolar (Cerruti y Binstock, 2004; Scasso, Bortolotto y Jaureguizar, 2014). Por último, cabe señalar que este escenario está signado por grandes disparidades a nivel territorial, entre regiones, provincias y al interior de ellas, como producto de grandes desigualdades en los niveles de desarrollo social y económico al interior del país, distintas capacidades institucionales y de oferta de servicios públicos de calidad (Steinberg, 2015; UNICEF-OEI, 2023).

Una encuesta reciente de condiciones de vida a nivel nacional (Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes –MICS, por sus siglas en inglés–,

2019-2020) muestra que una parte importante de los chicos y chicas de entre 12 y 17 años que interrumpen su escolaridad indica que lo ha hecho por motivos asociados a factores escolares (49%), es decir, aspectos que hacen a las características de las escuelas hoy: pertinencia de los contenidos, de las prácticas de enseñanza, el régimen académico, modelos de promoción y disciplina. Se destaca, a su vez, que un 28% de los encuestados señaló que abandonó la escuela porque no le interesa, no la considera necesaria. Un 33% de las causas, en cambio, están vinculadas a factores sociales o económicos.

¿Qué hace la escuela por construir este interés? ¿Cuánto de la dinámica escolar en el nivel secundario hace sentido para los y las adolescentes en nuestro país? El desafío es más complejo si consideramos que un 57% de los niños, niñas y adolescentes viven en hogares bajo la línea de pobreza monetaria, es decir, en hogares con ingresos insuficientes para adquirir alimentos y servicios básicos que hacen al acceso a la salud, la educación, a una vivienda digna y al esparcimiento (EPH 2023, Indec). Esto representa 7,2 millones de chicos y chicas.

Este escenario de masificación del nivel se dio en un contexto de inversión educativa con marchas y contramarchas, falta de mantenimiento y equipamiento en las escuelas, especialmente en aquellos contextos de mayor vulnerabilidad, y con insuficiencia de políticas de fortalecimiento de las condiciones laborales y de formación profesional de docentes y directivos, con bajos niveles de integración de tecnologías en las prácticas de enseñanza para el desarrollo de habilidades digitales (Morduchowicz, 2010; MEN, 2020).

Como se señaló, si bien el sistema educativo estatal logró masificar la cobertura y asegurar que asistan al nivel 9 de cada 10 chicos y chicas en el país, hoy muestra límites para garantizar que todos aprendan y desarrollen habilidades claves para el presente y el futuro.

Desde mediados del siglo XX se han impulsado diversas reformas y procesos de diversificación del nivel, buscando trascender el corte enciclopedista y avanzar en dar respuesta al desarrollo económico y de la fuerza de trabajo. En Argentina, se implementaron, desde principios del siglo XXI, sucesivas reformas de la escuela secundaria a nivel nacional, y también a nivel provincial. El sistema educativo argentino generó diversas estrategias para incorporar a nuevos sectores sociales, manteniendo su

capacidad de diferenciar a los públicos y promoviendo, en muchos casos, procesos de segmentación que han generado un campo educativo muy desigual (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2015, 2018; Tenti Fanfani, 2007; UNICEF, 2021; UNICEF-Flacso, 2020). Por otra parte, hay vasta evidencia del peso que tiene el modelo pedagógico vigente en el nivel secundario como barrera para la permanencia y progresión de los estudiantes: la organización curricular, la organización del trabajo de directivos y docentes en la escuela y sus condiciones laborales, los modelos de gestión de las burocracias educativas y de la formación docente (Acosta, 2012; Terigi, 2008; Terigi, Briscioli y Toscano, 2012; Tenti Fanfani, 2021; Tenti Fanfani, Steinberg y Frederic, 2009).

Desde el establecimiento de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), y antes en algunas jurisdicciones que avanzaron en la obligatoriedad del nivel secundario como meta, se han producido cambios en las normativas y resoluciones del Consejo Federal de Educación, como aquellas establecidas en los años 2009 y 2017, que impulsaron nuevas directrices para orientar esta hoja de ruta. Algunas provincias argentinas han implementado transformaciones significativas en el modelo y organización de la escuela secundaria, que constituyen antecedentes significativos en la actual etapa de transformación de corte más sistémico. Dichas transformaciones están orientadas a asegurar el acceso a aprendizajes y trayectorias significativas. Entre ellas, cabe destacar, con más de cinco años de implementación, los avances de la nueva escuela en Río Negro, las escuelas secundarias del Programa Avanzado de Educación Secundaria en TIC (PROA) y los cambios de régimen académico en las escuelas orientadas en Córdoba, la escuela del futuro en Ciudad de Buenos Aires, las modalidades de educación rural mediadas por tecnologías en las provincias de Chaco, Jujuy, Misiones, Río Negro, Salta, Santiago del Estero y Tucumán. No obstante, son pocas las jurisdicciones que han avanzado de manera sistemática en el proceso de transformación del nivel. Un estudio reciente sistematizó los avances en cinco provincias argentinas, que impulsaron modelos de transformación de algunos aspectos claves y estructurantes del nivel secundario: políticas de inclusión y flexibilización de las trayectorias escolares, cambios en los regímenes académicos y sus modelos de promoción, cambios en la malla curricular y estructura del trabajo docente, modelos de organización del currículo escolar y sus contenidos (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

## 2. Un modelo para transformar las prácticas en la escuela secundaria: PLaNEA, nueva escuela para adolescentes

A continuación, se presentan los objetivos y principales componentes del modelo PLaNEA, una propuesta estructurada desde la cooperación, elaborada sobre la base de la evidencia e investigación reciente en procesos de cambio en las escuelas. El modelo toma como supuestos que la escuela es una institución compleja, parte de un entramado más amplio de relaciones institucionales, políticas, entre actores y sus intereses. Las prácticas que la rigen son el resultado de un conjunto interdependiente de culturas escolares, historia de la formación del profesorado, el devenir normativo del nivel, capacidades institucionales de las burocracias educativas, sus sistemas de información y gestión, la inversión en el nivel educativo y condiciones laborales del profesorado, los equipos directivos y no docentes. Inicialmente, se elaboró una propuesta técnica modélica (UNICEF, 2017) donde se establecieron los fundamentos teóricos y conceptuales del modelo propuesto (UNICEF, 2018),<sup>2</sup> un modelo que propone un enfoque sistémico y multidimensional que integra cambios en tres niveles: 1) la gestión del nivel secundario, sus normativas, modo de organización del trabajo docente en la escuela y acompañamiento de la oferta; 2) la gestión institucional de la escuela, y, finalmente; 3) la gestión de la enseñanza en el aula. El modelo promueve la enseñanza basada en proyectos, poniendo el desarrollo integral de los y las adolescentes, sus aprendizajes y habilidades en el centro de la tarea educativa.

Así, los objetivos generales de programa PLaNEA son: i) garantizar más y mejores oportunidades educativas, desarrollando innovaciones en las formas de enseñar y aprender y asegurando el bienestar de los y las adolescentes en la escuela y ii) brindar asistencia técnica a los gobiernos provinciales para desarrollar una educación secundaria inclusiva y de calidad que forme a los y las adolescentes en saberes y capacidades críticas para su vida en el siglo XXI.

2. Esta fuente recoge la elaboración de la teoría de cambio para el caso tucumano. Esta se elaboró de manera participativa con los distintos actores de la gestión educativa de la provincia.



El programa se propone impulsar acciones que posibiliten que todos los y las adolescentes desarrollen saberes fundamentales en Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y habilidades fundamentales y transferibles para aprender a aprender a lo largo de la vida, de metacognición, sociales y emocionales, como la ciudadanía activa, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva. Propone la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje a partir de actividades que involucran la resolución de problemas auténticos que les exigen tomar decisiones, indagar en diversas fuentes, poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes. Asimismo, promueve la alfabetización digital y la enseñanza de programación para preparar a los y las estudiantes para el mundo digital. El modelo impulsa la puesta en marcha de un proceso de planificación estratégico y el desarrollo de un conjunto de iniciativas y actividades institucionales y de gestión que contribuyen al fin último del cambio propuesto en las escuelas y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

El programa se implementa desde el primer ciclo de la escuela secundaria con un modelo ciclado, con el objeto de consolidar el desarrollo de saberes y habilidades que permitan finalizar el ciclo básico con aprendizajes clave para avanzar en el ciclo orientado. Se distinguen en su hacer operativo tres niveles de intervención del programa. El primero está vinculado a la gestión del nivel, donde se promueve la revisión y adecuación de las normativas, del modelo de organización del trabajo de los equipos de conducción y el profesorado, de la malla curricular, de los usos de los espacios y tiempos escolares, de los criterios de evaluación, promoción y acreditación, y de contenidos de algunas áreas. También, se promueve el seguimiento de las trayectorias escolares y dispositivos como las tutorías y el uso de tecnologías. Esto incluye apoyo técnico y financiero a las gestiones ministeriales.

En segundo lugar, se desarrollan acciones vinculadas a la institución/escuela. En este nivel de intervención, se estructura un modelo de acompañamiento a los equipos de conducción y a docentes mediante la construcción de dos redes de trabajo: la Red de Equipos de Conducción (compuesta por supervisores, equipos de referentes territoriales, directores/vicedirectores y asesores pedagógicos) y la Red Docente (compuesta por profesores de las distintas áreas involucradas en el programa). Así,

los equipos directivos de las escuelas PLaNEA se reúnen mensualmente junto con los referentes del Ministerio de Educación –supervisores y territoriales– para encontrar soluciones a problemas comunes vinculados con la gestión institucional de los procesos de transformación y la implementación de PLaNEA en cada una de las escuelas. Asimismo, en este nivel se promueve la puesta en marcha de algunos dispositivos orientados a asegurar procesos de cuidado y bienestar en la comunidad educativa: “Entre pares (docentes)”, que apunta a que docentes de cada una de las escuelas realicen actividades de trabajo horizontal –recreativas, culturales o de formación– para fomentar el trabajo en equipo; y “Yo me proyecto”, para promover espacios el trabajo colaborativo entre grupos diversos, con centro en las iniciativas y preocupaciones de los y las estudiantes, con el fin de consolidar su pertenencia institucional a través de sus propias voces. Otro de los dispositivos que se promueven es la puesta en marcha de Asesorías integrales en salud adolescente: integración de un espacio abierto a estudiantes en la escuela, durante el horario escolar, a cargo de referentes de salud local o de la institución. Las asesorías se constituyen en un espacio de escucha y consulta para los estudiantes en encuentros individuales o grupales.

Las escuelas PLaNEA cuentan con equipos técnicos que asisten a ambas redes en la adaptación y adecuación al cambio. A su vez, el programa tiene foco en la transferencia de capacidades a los equipos de la gestión del nivel, sus equipos técnicos y curricularistas. Para ello, se despliegan de manera periódica reuniones de trabajo y se elaboran documentos para la reflexión y la coordinación de las dos redes. La red de conducción elabora documentos específicos que sirven como guía para la implementación del cambio en las escuelas. PLaNEA propone también, a nivel institucional, la constitución de un consejo de evaluación interdocente (CEI) en el que, por año de estudio del nivel, el grupo de docentes se reúne al finalizar cada uno de los trimestres para analizar la situación integral de los alumnos, especialmente de los que tienen notas bajas.

En tercer lugar, esta iniciativa promueve cambios al nivel del aula, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí, el trabajo se apoya en dos ejes centrales: el trabajo de enseñanza basada en proyectos para aprender en profundidad contenidos priorizados y desarrollar habilidades transferibles, y el modelo de evaluación formativa. Para ello, se ofrece a los profesores materiales para el desarrollo de tres

proyectos por año por área. Cada uno de estos materiales, está elaborado sobre la base del currículum del año y nivel. Así, los y las docentes de PLaNEA cuentan con materiales específicos para cada una de las áreas disciplinares. Periódicamente, se reúnen para formarse en este enfoque y conocer el material. A su vez, paulatinamente, un grupo de docentes asume tareas de diseño y escritura de los proyectos. Por otro lado, la iniciativa propone un rol asociado al acompañamiento a las trayectorias: el consejero estudiantil. Adicionalmente, y como resultado del cambio en normativas y malla curricular, PLaNEA propone, durante el primer ciclo, la implementación de un Taller de aprendizaje con foco en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender. En este espacio, liderado por algún docente seleccionado por cada institución, se ofrece a los estudiantes actividades que les permitan consolidar su rol estudiantil, abordar de manera colaborativa el trabajo escolar y aprender a buscar, sistematizar e interpretar información proveniente de diferentes fuentes. Finalmente, también PLaNEA acompaña a las gestiones provinciales que lo requieren en la reconversión de los contenidos del currículum de la materia Tecnologías o Computación, según cada caso, para priorizar la alfabetización digital y la enseñanza y el aprendizaje de saberes básicos del mundo digital y la introducción a saberes de las ciencias de la computación y la programación. Con el apoyo de la Fundación Sadosky, se ha avanzado en dos provincias en este sentido, sumando un espacio de fortalecimiento de la formación de los y las docentes a cargo.

UNICEF impulsa este programa en las provincias, brindando asistencia técnica, desarrollo de recursos pedagógicos para equipos de gestión, directivos y docentes, asegurando el fortalecimiento de las capacidades de los actores del sistema a través de la creación de redes de trabajo de equipos de conducción y docentes entre escuelas e inversión en equipamiento para apoyar los procesos de transformación del nivel secundario. El programa se implementa con distinta escala y cobertura en tres provincias de Argentina. PLaNEA se implementa en la provincia de Tucumán desde 2018 en el ciclo básico y el orientado y llega a más del 30% de las escuelas secundarias estatales. En Chaco, se desarrolló entre 2021 y 2023, donde alcanzó a 32 escuelas secundarias, y en la provincia de Córdoba, el programa se realiza en todas las Escuelas Secundarias con Formación Profesional (ESFP) y en la Red de escuelas PROA, desde 2022.<sup>3</sup>

### 3. Lecciones aprendidas en el proceso de transformación sistémica del nivel secundario provincial

En este apartado se presentan algunas reflexiones sobre la puesta en marcha del proceso de transformación de la escuela secundaria en la provincia de Tucumán entre 2018 y 2023. Una mirada que tiene el foco en el *cómo* de la cuestión. Un proceso que fue atravesado por la emergencia educativa y la interrupción de la escolaridad presencial en el marco de la pandemia, y el requerimiento de poner en pausa modalidades de intervenciones, pero sosteniendo el eje del proceso en marcha. El recorrido deja algunas pistas para pensar cuáles son los pilares para avanzar en la transformación y cómo construir la hoja de ruta para acelerar el proceso a nivel local.

#### 3.1. Transformar el nivel secundario deber ser una decisión al más alto nivel de autoridad de gobierno

Desde el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el país, se impulsó un proceso de reestructuración y ampliación de los servicios educativos a fin de garantizar el Derecho a la educación de las y los adolescentes. Entre 2010 y 2021, la cantidad de secciones de educación secundaria aumentaron un 10,6% (UNICEF-OEI, 2023).

La puesta en marcha de PLaNEA en las escuelas tucumanas en 2018 fue una respuesta a la voluntad política de avanzar en un proceso de fortalecimiento y mejora del nivel secundario, que había tenido una gran expansión entre 2001 y 2010, pero aún presentaba grandes desafíos para asegurar que todos asistieran y lo completaran.

3. UNICEF realizó la etapa piloto del programa junto al gobierno de Tucumán entre 2018 y 2019 con el apoyo de la Fundación Sadosky en los temas asociados al desarrollo de contenidos para el área de tecnologías, la elaboración de proyectos y el fortalecimiento de saberes de los profesores del área complementarios. A partir de 2020, UNICEF trabaja con Flasco Argentina para escalar las acciones de apoyo a los gobiernos de Chaco y Córdoba. A cargo de Flasco está el acompañamiento a las Red de Conducción y Docentes, y el desarrollo de proyectos para el aula.

En 2016, con el cambio de gestión, las nuevas autoridades analizaron los procesos en marcha, sus progresos y resultados, y decidieron avanzar en esta política de fortalecimiento de la concentración horaria docente y en los cambios en el modelo pedagógico y de gestión. Sobre la base de la evidencia disponible, se comprometieron en dar continuidad a aquellos elementos que son valorados y asegurar la puesta en marcha de un conjunto de dispositivos para acompañar más y mejor a las escuelas en este camino.

En este proceso, definido por el ministro de Educación y su secretaria de Estado, se estableció la hoja de ruta, la disposición política para avanzar en el cambio de normativas y la creación de nuevas resoluciones para dar marco al conjunto de transformaciones propuestas. El trabajo sistemático en este camino por parte de las autoridades y la Dirección de Educación Secundaria, su equipo técnico y supervisores acompañó el quehacer con los directivos, asesores, docentes, estudiantes y familias de las escuelas que se fueron involucrando. Se trató de un proceso que no estuvo exento de vaivenes, en función de los tiempos que demanda la gestión para la construcción de condiciones institucionales en las escuelas y los tiempos electorales nacionales y provinciales. Estos elementos atraviesan de manera significativa también la gestión de las políticas educativas y la asignación de recursos humanos para el desarrollo de las actividades de acompañamiento y monitoreo.

La implementación de una política pública, lejos de ser lineal, es el resultado de una complejidad de acciones y definiciones, actores, marchas y contramarchas que imponen ritmos distintos a la gestión y posibilidades diversas, en el marco de demandas múltiples y de un contexto social, político y económico de un país signado, en el período considerado, por distintas crisis sanitarias, sociales, económicas y políticas.

PLaNEA logró implementarse como política pública gracias a algunos aspectos clave en el campo de las decisiones de política y su sostenimiento en el tiempo. En primer lugar, se constituyó en un compromiso de las más altas autoridades educativas que permitió asignar equipos técnicos y articular de manera estratégica con distintas áreas al interior del Ministerio de Educación (finanzas, administración, junta de clasificación de cargos, el área de Formación Docente –FORMAR–, el área de políticas socioeducativas, la dirección de calidad e información) y con sectores externos como el Ministerio de Salud y la Universidad de Tucumán. Como se ha visto

en diversas investigaciones sobre políticas de cambio, esta es una de las claves para avanzar en las definiciones y la adecuación de procesos y normativas requeridos para implementar procesos de transformación y mejora de los sistemas educativos (Marchessi, Tedesco y Coll, 2008; Rivas y Scasso, 2020).

En segundo lugar, las decisiones fueron tomadas con base en la evidencia sobre procesos históricos recientes a nivel jurisdiccional y nacional, y garantizando la continuidad del trabajo en las escuelas que habían subsistido. En efecto, las lecciones aprendidas en el proceso de implementación de las Escuelas de Nuevo Formato en Tucumán, sus logros, alcances y desafíos observados posibilitaron profundizar, redefinir y ampliar el proceso de transformación necesario en el nivel secundario.

Así, PLaNEA impulsó un modelo de transformación que avanzó sobre estas bases, incorporando nuevas dimensiones de intervención y alcance, promoviendo cambios en tres niveles: el de la gestión del sistema y acompañamiento a las escuelas secundarias; el de la escuela y su organización; y el de las prácticas de enseñanza, evaluación y aprendizaje en el aula.

Durante la etapa de diseño y adaptación del modelo PLaNEA, fue central la coordinación y gestión entre la Dirección de Educación Secundaria de la provincia y la Secretaría de Estado de Educación, con sostenidos intercambios para construir la hoja de ruta con todos los actores y lograr una fuerte adhesión del equipo técnico asociado al programa por el sentido de las propuestas y el trabajo con los actores del sistema. Se destaca, especialmente, el liderazgo a nivel territorial y el trabajo mancomunado con el equipo de especialistas de UNICEF y con los actores clave del Ministerio de Educación. Cabe destacar que el avance en las definiciones y la adecuación de procesos y normativas requeridos para la implementación se produjo gracias a la *expertise* de los equipos técnicos del Ministerio –con varios años de antigüedad en la dirección de nivel– y a la disposición a trabajar con el equipo técnico de la cooperación externa.

El trabajo compartido a lo largo de este tiempo –más de cinco años de acompañamiento sostenido– posibilitó también evidenciar vaivenes propios de la gestión y acompañarlos con el apoyo de la cooperación y organizaciones aliadas como soporte para responder a los cuellos de botella y encontrar los límites que se plantean a las escuelas cuando los ritmos y acontecimientos pautados no se desarrollan en

las condiciones ideales o esperadas. Un ejemplo de este aspecto fue el proceso de concentración horaria docente: una dimensión priorizada desde la gestión, sobre la que efectivamente se avanzó, pero a tiempos desacompañados entre el ciclo lectivo y la incorporación de nuevas escuelas. Así, fue a fines de 2022 que el conjunto de escuelas que se integraron al programa contó con las horas institucionales previstas para las áreas específicas.

### ***3.2. El trabajo en red colaborativo permite la construcción de las políticas en el territorio: de arriba abajo y de abajo hacia arriba***

La evidencia local, regional e internacional de políticas que lograron avanzar en procesos de cambio en educación muestra que es necesaria la construcción de una visión común sobre el sentido de las transformaciones propuestas y la hoja de ruta a seguir. La voluntad clara de las autoridades y técnicos que despliegan una planificación centrada en los objetivos y resultados propuestos no prospera o se hace “carne” si los supervisores, directivos, asesores y profesores no se apropian del sentido y lo comparten. El trabajo colaborativo, que reconoce y pone en el centro la reflexión de los actores, sus saberes, sus prácticas y resultados alcanzados, es un aspecto clave del trabajo realizado en PLaNEA.

En este sentido, la constitución de comunidades de aprendizaje para liderar el proceso de transformación, a partir del trabajo en red con equipos de conducción y docentes, fue una pieza fundamental para materializar un espacio de intercambios y acuerdos de “abajo hacia arriba” y de “arriba hacia abajo”, integrando de manera sistemática lo que ocurre en el territorio, los contextos específicos y las definiciones de las políticas, el sistema educativo y sus alcances.

El intercambio sostenido en el tiempo entre pares que incorporan la reflexión y sus saberes sobre sus escuelas, el contexto y la implementación fue crítico para la toma de decisiones oportunas: ajustar estrategias e intensidad y producir los materiales en el primer año piloto. La participación de supervisores, directores y asesores pedagógicos fue clave para entusiasmar y sumar adhesión entre profesores y colegas en las convocatorias a incorporarse al proceso. Adicionalmente, su participación en



instancias nacionales y de intercambio con otras provincias da cuenta del nivel de apropiación de las nuevas prácticas en desarrollo en cada escuela.

El devenir de la implementación permitió también identificar qué aspectos y miradas de los cambios propuestos pudieron desarrollarse y ser apropiados por los actores y cuáles aún están en proceso. Al tiempo que también, tras el impacto de la pandemia que impuso interrupción de prácticas y el escalamiento del programa en la provincia de Tucumán, se evidenció que no todas las condiciones o cambios esperados se dieron con el mismo alcance o profundidad en las escuelas participantes.

La expansión gradual y progresiva del programa en la provincia, que pasó de 16 a 24 escuelas entre 2018 y 2019, resultó otra forma de construir sentidos compartidos y asegurar niveles de adhesión necesarios para avanzar en el cambio de prácticas institucionales y pedagógicas en el aula. La convocatoria a nuevas escuelas se realizó junto a instituciones del primer grupo que compartieron su experiencia en primer persona, como protagonistas del proceso. Esta modalidad resultó en un espacio de intercambio y reflexión para que sean las escuelas, sus autoridades y equipos quienes eligen sumarse con base en sus contextos, posibilidades y disposición para abordar los desafíos de la transformación. El protagonismo de las escuelas con experiencia en estos espacios resultó clave para transmitir los aprendizajes desarrollados, los desafíos y los logros alcanzados en sus comunidades. Lejos de presentar la iniciativa como “programas enlatados”, la participación de los actores de las escuelas permite dar cuenta de los diversos niveles de adecuación y estrategias adoptadas. La inmersión de las nuevas instituciones y sus consultas posibilitan anticipar con ellas los desafíos. La segunda etapa de expansión fue más amplia, y se llevó a cabo a partir de consultas con las escuelas por parte de las autoridades. Este proceso se dio entre 2019 y 2020, con la complejidad de la irrupción de la pandemia y, con ello, la interrupción y el cambio de modalidades en el acompañamiento. En este período se sumaron 40 escuelas secundarias, que pasaron a formar parte de la red de escuelas en proceso de implementación. Si bien los testimonios de los equipos de conducción mostraron gran adhesión al trabajo en el marco de las redes, su incorporación enfrentó barreras en torno a distintas condiciones para el desarrollo de las estrategias de implementación que no se pudieron garantizar.



En este sentido, es importante, en el proceso de escalamiento, sostener la gradualidad de la incorporación de escuelas, asegurando las condiciones para la implementación de este crecimiento. La evaluación de PLaNEA, realizada post pandemia, alerta sobre la dimensión del impacto que ha tenido la interrupción de las clases presenciales en la escolarización y continuidad pedagógica (y también en el proceso de transformación del modelo educativo). Se identificó, sin embargo, que las escuelas valoraron ser parte de la red de escuelas PLaNEA y disponer de dispositivos, enfoques y materiales para sostener el trabajo y la priorización de contenidos. El intercambio sostenido en el espacio de las redes de equipos de conducción y de docentes permitió llevar adelante un acompañamiento de las prácticas, enfrentar las dificultades de la gestión en el marco de la pandemia y también ofreció un espacio de contención social y emocional que contribuye a la construcción colectiva del quehacer del día a día de las instituciones (un aspecto que ha sido muy valorado por los distintos actores de las escuelas y la gestión). Un modo de hacer y acompañar a las escuelas para que pudieran, según el decir de los actores, desempeñar su tarea en beneficio de sus estudiantes.

### ***3.3. Formación docente continua, horas institucionales para asegurar más tiempo de los profesores en la escuela y recursos pedagógicos***

Definir un sistema de acompañamiento y fortalecimiento de capacidades de los agentes del cambio con objetivos comunes de trabajo permitió promover más y mejores condiciones para enseñar y aprender en la escuela. En estos espacios, a lo largo del ciclo lectivo, se propone un trabajo coordinado –en conjunto con los equipos técnicos del nivel– que favorece la construcción de nuevos conocimientos entre pares, reconoce el saber experto de las y los profesores y propicia el intercambio horizontal, la participación y el trabajo colaborativo en el desarrollo de nuevas prácticas.

Transformar la escuela secundaria requiere del fortalecimiento de capacidades, de la reasignación de recursos y de la adecuación de normativas para promover más tiempo de trabajo docente en la escuela. Las autoridades se propusieron asegurar

el incremento de una hora institucional por semana para el trabajo fuera de clases asignado a planificación, producción de materiales e intercambio con colegas, para cada uno de las y los profesores de las asignaturas involucradas en el programa, avanzando de esta forma en el proceso de concentración horaria docente en las escuelas. Lograron hacerlo a un ritmo moderado, dado el proceso de escalamiento progresivo implementado. Para algunas escuelas, esto supuso avanzar con las propuestas de cambio en las prácticas, sin disponer de manera oportuna de esas horas adicionales. Esto conllevó algunas barreras: el uso de los recursos pedagógicos para llevar adelante la enseñanza basada en proyectos y el espacio de la red posibilitaron avanzar en la gran mayoría de los casos.

Otro elemento fue la provisión de distintos recursos materiales y la asistencia técnica para acompañar la gestión del programa, además del trabajo de los supervisores territoriales, de los equipos de conducción y de las y los profesores. Por ejemplo, recursos pedagógicos para el desarrollo de la enseñanza basada en proyectos, cuadernillos para docentes y también para los estudiantes; equipamiento tecnológico para desarrollar saberes y habilidades digitales. Estos resultaron clave para impulsar los cambios deseados. La modelización de las prácticas y la disposición de las condiciones y recursos materiales son fundamentales para contribuir a la construcción de una institución con capacidad para enseñar, aprender y garantizar el desarrollo integral de todos los y las estudiantes.

PLaNEA promueve transformar las prácticas institucionales en el aula y la enseñanza de contenidos fundamentales para el desarrollo de saberes y habilidades de los y las adolescentes en el siglo XXI. El enfoque propuesto fue el de la enseñanza basada en proyectos y la resolución de problemas genuinos, vinculados con el mundo actual. Esta metodología que impulsa pedagogías activas basadas en evidencia sobre estrategias que promueven mayor involucramiento de las y los estudiantes pone en marcha diferentes caminos de experimentación, investigación y elaboración de respuestas y resultados concretos basados en los objetivos de aprendizaje establecidos. Esos objetivos, así como las distintas formas en que serán evaluados, son anticipados a las y los estudiantes. El trabajo se propone en espacios colectivos e individuales, y el docente crea las condiciones para asegurar su desarrollo e implementa un proceso de evaluación formativa (UNICEF, 2017).

La evaluación es abordada en distintos ejes: como un núcleo clave en el proceso de cambio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y como herramienta para el acompañamiento integral de las trayectorias adolescentes en la escuela, a través de la mirada colegiada del conjunto de profesores. La reflexión y la retroalimentación oportuna y de calidad a las y los estudiantes –pero también a las y los profesores desde el nivel de la conducción– contribuyen con el trabajo colaborativo que impulsa el proyecto institucional de la escuela. La formación y el fortalecimiento de las capacidades de los distintos actores resultan un nudo crítico, en tanto se promueven cambios, no solo en el saber conceptual, sino en las prácticas de todos los días.

El trabajo de los equipos territoriales, supervisores y agentes que acompañan a cada una de las escuelas también es una pieza clave para facilitar articulaciones y dar seguimiento a acciones comprometidas. Contar con los equipos suficientes para esta tarea –en sistemas con situaciones educativas tan dispares– es crítico.

Durante la pandemia, el proceso iniciado tuvo que adaptarse a la situación de emergencia, redefiniendo los tiempos y modos de acompañar y sostener el trabajo en red. Los distintos espacios pasaron a un esquema remoto y se diseñaron cuadernillos impresos para las y los estudiantes. Estos desafíos se espejaron también con los retos que tuvo que afrontar el sistema, la gestión y las y los profesores de la Red de Docentes PLaNEA para sostener las actividades planificadas para el doble de escuelas.

El primer año de la pandemia evidenció la complejidad del desafío de enseñar y aprender en un contexto de emergencia. Según directivos y profesores, las nuevas prácticas de gestión y trabajo impulsadas por el modelo PLaNEA permitieron a los equipos de la red contar con materiales y con proyectos que priorizaron contenidos y actividades para el trabajo en aulas heterogéneas (UNICEF, 2023).

### ***3.4. Una escuela para adolescentes como espacio de aprendizajes fundamentales para la vida, la participación, el desarrollo y la protección integral***

Otro de los aspectos destacados en el enfoque de PLaNEA es haber considerado como parte fundamental del programa el bienestar docente y estudiantil como aspecto

importante para el logro de los objetivos de mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, lo que permite abordar también aspectos que hacen a las condiciones de vida adolescente, a sus necesidades y preocupaciones, así como a las de los y las docentes.

La clave es la integralidad de la propuesta y la mirada sobre los sujetos. PLaNEA propone ubicar en el centro de la escuela al estudiante, promoviendo que aprenda y produzca conocimiento, pero sin escindirlo de su contexto y sus preocupaciones. Del mismo modo, los y las docentes, como principales agentes de cambio, necesitan construir un sentido común, apropiarse de una narrativa colectiva que dé lugar a una pertenencia específica al programa y a una valorización de su rol como actores destacados del proceso de transformación educativa. Se trata de la construcción de un proceso que reconoce a los distintos actores de cambio: desde la gestión del nivel hasta los equipos de conducción y el cuerpo docente. Sin duda, un proceso que se construye de manera permanente.

El programa impulsó la implementación de tres dispositivos para dar lugar a nuevos espacios de intercambio: uno, entre pares docentes; el segundo, entre pares estudiantes; y un último destinado al desarrollo de las Asesorías integrales en salud, una estrategia implementada en articulación con el Ministerio de Salud.

El primero involucra la iniciativa “Yo me proyecto”, que, propiciando el trabajo entre estudiantes de distintos cursos, dio muestras claras de la necesidad de abordar temas comunes a toda la escuela con todo el estudiantado como colectivo, en un ámbito descontracturado y creativo. Estas condiciones fueron propicias para abordar –a la par que se lo hacía en los proyectos areales– las habilidades transferibles, especialmente aquellas orientadas a la construcción de procesos de autonomía, toma de decisiones y planificación. La iniciativa, que invita a participar a toda la escuela por fuera del trabajo en el aula graduada, posibilitó dar otros lugares y roles a los y las adolescentes, jerarquizando su participación y situándolos como actores centrales y empoderados a la hora de definir los proyectos y las temáticas a trabajar. Las escuelas mostraron un fuerte compromiso y entusiasmo para el desarrollo de esta iniciativa, incluso en el contexto de la pandemia, cuando se sumaron las familias para acompañar a los y las estudiantes y se abordaron temas específicos vinculados con las emociones que tuvieron lugar durante la interrupción de la escolaridad presencial.

La segunda iniciativa, “Entre pares docentes”, tuvo como propósito asegurar un espacio de trabajo y construcción de lazos entre docentes. Se implementó más cabalmente entre 2018 y 2019. En su puesta en marcha y sostenimiento, fue clave el rol de la red de conducción para organizar y calendarizar estas actividades. Fueron los directivos quienes debían impulsar en las escuelas esta iniciativa para abordar las condiciones de bienestar docente. Si bien hay problemáticas que tienen las instituciones y condiciones de trabajo que no pueden resolverse desde este dispositivo, la institucionalización de un encuentro para compartir actividades junto con todo el plantel docente de una misma escuela, con foco en el grupo humano y sus retos profesionales, suma para pensar y construir de manera colectiva el proceso de transformación de las prácticas. Por supuesto, se identifican resistencias que es importante poner en la mesa de trabajo para atender las distintas miradas sobre el proceso. A lo largo de estos cuatro años, los y las docentes pudieron plantear sus necesidades específicas de trabajo y eso fue muy valorado como espacio de formación e intercambio entre el propio equipo de cada escuela.

Finalmente, el tercer dispositivo que se integra en la escuela con el objeto de constituir un espacio específico para que los y las adolescentes puedan abordar temas de desarrollo de los jóvenes más allá de sus aprendizajes es la Asesoría Integral en Salud, impulsada originalmente desde el sector de Salud y luego desde el Plan ENIA. Las asesorías constituyen espacios de escucha atenta y orientación a los chicos y chicas en el horario escolar, y son implementadas por profesionales del sistema de salud o de la educación formados para esto. Las articulaciones provinciales, en el marco del Plan ENIA, con las áreas correspondientes en educación tuvieron avances y alcances diferentes a los esperados al inicio. Sin embargo, la experiencia mostró resultados positivos para acompañar a chicos y chicas –y a sus familias también– en situaciones que hacen a temas vinculados al desarrollo, la salud sexual y la salud mental. Sin duda, la articulación con sectores como salud y desarrollo social es crítica para asegurar más y mejores condiciones para todos los y las adolescentes. Las evaluaciones realizadas han comprobado mayores niveles de apropiación e impacto en las escuelas que avanzan en un proceso de transformación educativa centrado en los y las adolescentes (UNICEF, 2019).

### **3.5. Planificación estratégica participativa, monitoreo de resultados, retroalimentación a los actores y documentación del proceso**

Como en toda puesta en marcha de políticas públicas de transformación, las instancias de planificación estratégica que involucren a los distintos actores y basen las decisiones en la evidencia disponible son clave para establecer la ruta de acción para la implementación con sentido para las partes.

El monitoreo y la documentación de logros y cuellos de botella son centrales al momento de retroalimentar la implementación de los procesos de transformación de las políticas para realizar ajustes y, con ello, avanzar y consolidar los procesos que posibilitan los cambios deseados. En este sentido, la construcción participativa de la Teoría del Cambio (UNICEF, 2018), elaborada al inicio de la implementación con representantes del equipo técnico del nivel y la gestión, directivos y docentes, así como el relevamiento sostenido del desarrollo de las propuestas y el trabajo de la comunidad con los resultados obtenidos, permitió realizar ajustes al modelo de manera oportuna. Devolver la información relevada a los equipos de gestión de manera periódica para alimentar los procesos de toma de decisión permite ajustar procesos y esquemas de trabajo. A lo largo de la implementación, se realizaron reuniones periódicas con los equipos de la Secretaría de Educación y la Dirección del Nivel Secundario con este fin.

Por otro lado, a lo largo del programa, se monitorean un conjunto de indicadores sobre la implementación de las acciones, las trayectorias estudiantiles y las percepciones de estudiantes, docentes y directivos, que posibilitan valorar resultados intermedios y realizar ajustes y adecuaciones.

Los resultados relevados en los primeros años de implementación muestran logros en las trayectorias escolares, el clima escolar y áulico, la percepción de los estudiantes sobre su escolaridad y las prácticas docentes.

Con respecto a lo primero, los indicadores muestran que mejoran las trayectorias escolares cuando se compara el primer grupo de escuelas PLaNEA con sus pares del sector estatal o el total provincial de escuelas. Es muy interesante ver que, si bien hay una tendencia de mejora general, son las escuelas PLaNEA ubicadas en contextos de mayor

vulnerabilidad las que muestran mejoras más pronunciadas en la promoción y la reducción de la repitencia e interrupción escolar durante el ciclo lectivo (Steinberg, 2022).

Asimismo, las indagaciones sobre percepciones en la primera etapa de implementación indicaron logros en la cotidianeidad del aula: más participación de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que antes no lo hacían, mayor motivación con los contenidos y sus aprendizajes, mejoras en la oralidad y la capacidad de expresión, reconocimiento de otras formas de enseñar y aprender, mayor intensidad en el trabajo cognitivo, valoración del trabajo colaborativo, otros usos del espacio escolar. Datos que iluminan un camino que es necesario profundizar. La evaluación externa del programa en Tucumán, realizada en 2022, ponderó la pertinencia del programa y su foco en el núcleo pedagógico de la transformación. Además, destacó la integralidad de la política y el abordaje sistémico y participativo que propicia el continuo trabajo con los actores del sistema en sus distintos niveles, promoviendo el liderazgo de los equipos de gestión y el rol de supervisores, equipos de conducción y docentes. El engranaje multidimensional de acciones que acompaña la transformación en los distintos niveles de la gestión educativa y la institución posibilitan los cambios que se dan en el aula. Adicionalmente, un informe del Ministerio de Educación de la provincia analiza los resultados de los operativos Aprender de las escuelas PLaNEA en el período 2013-2022 en comparación con otros grupos. Este análisis indica que, aun en niveles de aprendizaje bajos observados en todos los grupos de escuelas consideradas –total nacional, provincial, provincial estatal, grupo de escuelas Planea y grupo de Control de escuelas PLaNEA–, en el grupo de escuelas PLaNEA se advierte una tendencia alentadora. Este grupo de escuelas, ubicadas entre aquellas en situación de mayor vulnerabilidad, muestra una mejora marcada en Lengua (10 pp.) e inicial en Matemáticas (2 pp.) entre 2017 y 2019 (período de puesta en marcha del programa). Tras el impacto de la pandemia, se observa una caída de desempeño semejante entre los grupos en Lengua y menor en escuelas PLaNEA que en el grupo Control en Matemáticas (MET, 2023). La sensibilización de las escuelas y el trabajo continuo con equipos de conducción permiten tomar estos resultados como elementos a considerar en el sostenimiento y fortalecimiento de las políticas de transformación. Se trata de resultados alentadores que impulsan el sostenimiento y fortalecimiento de estas políticas de transformación.



En el caso de las escuelas bajo programa en Tucumán, la observación del trabajo de un grupo de docentes de primer año del programa en las aulas evidenció avances de la transformación de las prácticas a distintos ritmos. Por un lado, se ha generalizado en todas las aulas una disposición del mobiliario y de estudiantes que propicia el trabajo colaborativo, en grupos, donde el profesor o profesora circula haciendo uso de distintos frentes y recursos para desplegar la clase. Luego, se advierte que, mientras un conjunto de docentes logró poner en marcha el desarrollo de los proyectos impulsando distintos momentos de metacognición y retroalimentación, otros pusieron en marcha las dinámicas, pero sin propiciar espacios oportunos para profundizar en los saberes o participación de los y las estudiantes. Se advierten, a su vez, dispares niveles de apropiación acerca de la implementación de la evaluación formativa y de su articulación con la evaluación de tipo sumativa: mientras algunos docentes pueden dar cuenta de los elementos que evidencian logros de aprendizajes concretos en las producciones de los y las estudiantes, otros aún vinculan los avances solo en el plano de las actitudes y disposiciones a nivel de grupos. Los testimonios relevados entre las y los profesores permitieron también dimensionar el impacto de la pandemia en la continuidad del ejercicio de las nuevas prácticas puestas en juego con los proyectos del programa. En suma, contar con evidencia robusta sobre los logros y desafíos de la puesta en marcha en el proceso resulta central para actuar con los equipos docentes y de conducción, para fortalecer y asegurar condiciones para su desarrollo y logro en el proceso de transformación.

Sabemos que no son metas de corto plazo, sino que requieren del sostenimiento de prácticas de la transformación, que incluyen marchas y contramarchas (Fullan, 2005). La pandemia ha sido, como en todos los ámbitos de la vida escolar, una gran barrera para la continuidad de procesos iniciados que suponen el día a día en la escuela.

### ***3.6. Analizar prácticas de gestión, conducción y enseñanza para avanzar en políticas que posibiliten construir una escuela para que todos y todas las adolescentes aprendan***

Se trata de construir una educación que asegure escuelas con recursos y equipamiento, con docentes formados y capacitados en saberes y habilidades para enseñar



a chicos y chicas diversos, en aulas heterogéneas, a construir su proyecto de vida, adquirir capacidades del siglo XXI, aprender a lo largo de la vida, ejercer una ciudadanía plena e insertarse en el mundo del trabajo.

En países como la Argentina –con altos índices de pobreza infantil y desiguales oportunidades de desarrollo, donde los y las adolescentes enfrentan diversas situaciones de vida–, construir una escuela que pueda acompañar y enseñar para que todos aprendan desde una perspectiva integral y de Derechos es uno de los desafíos más grandes y urgentes para asegurar un horizonte de igualdad y la construcción de una sociedad más justa. Acceder al conjunto de saberes y habilidades es su Derecho, el tiempo en la escuela es una oportunidad y es obligación de los Estados, los adultos responsables y la sociedad toda contribuir a materializar los arreglos, recursos y cambios necesarios para lograrlo.

La evidencia es contundente: la escuela que tenemos logró muchísimo para muchos – especialmente para aquellos que vienen de hogares con diversos capitales: económicos, sociales y culturales–, pero no para todos y todas. Tal como la conocemos hoy, la escuela secundaria no asegura los resultados esperados por las normativas vigentes: ni en terminalidad ni en aprendizajes ni en el desarrollo de habilidades para ejercer una ciudadanía plena en el siglo XXI, ingresar en el mundo del trabajo o continuar los aprendizajes. Transformar la secundaria es, desde el sector educativo, el paso ineludible para contribuir al desarrollo de adolescentes y jóvenes. Ello requiere asegurar recursos humanos y financieros para hacerlo, pero también una hoja de ruta basada en evidencia, en aprendizajes construidos con los actores del sistema a nivel local. La puesta en marcha de PlaNEA en Tucumán, como estrategia para acompañar políticas de transformación del nivel secundario, se suma a aquellas políticas que se implementan en otras provincias, como Córdoba, donde se impulsaron las escuelas PROA y, más recientemente, la modalidad de ESFP, que tomó diversos elementos del modelo PlaNEA para su diseño y actual implementación. También contamos con las escuelas PlaNEA en Chaco, que avanzan con un grupo promotor y el cambio del régimen académico, así como con otras experiencias innovadoras en Río Negro, Ciudad de Buenos Aires, Misiones y La Pampa. Analizar los casos locales, las dimensiones de intervención, los resultados a lo largo del proceso y los logros en las metas de mejora de las trayectorias y el desarrollo integral de los

aprendizajes permitirá construir un corpus de conocimiento robusto para acelerar los procesos en marcha.

Analizar las prácticas en la implementación de las políticas, las prácticas de gestión, el acompañamiento a los procesos de cambio y el trabajo de las y los docentes en el aula es crucial para construir conocimiento sobre el cómo de la cuestión. El programa PLaNEA en Tucumán, el trabajo que se está facilitando en Chaco y Córdoba, liderado por las autoridades provinciales y sus equipos de gestión, comienza a mostrar un conjunto de efectos buscados para transformar la escuela secundaria y garantizar que todos y todas puedan acceder al conocimiento y el desarrollo de habilidades. El avance en la hoja de ruta planteada, aun fuertemente atravesada por el impacto de la pandemia y la interrupción prolongada de clases presenciales, muestra altos niveles de adhesión, pertinencia y sostenibilidad según la evidencia relevada. Sin embargo, surgen nuevas preguntas para abordar algunos desafíos: ¿Cómo escalar las iniciativas para transformar las escuelas secundarias, sosteniendo un alto protagonismo de los actores? ¿Cómo acompañar mejor los tiempos que requieren las adecuaciones normativas y laborales con la dotación de equipamiento y sostenimiento de redes para el fortalecimiento de las capacidades? ¿Cómo lograr acompañamientos diferenciados atentos a distintos puntos de partida de las escuelas, sus condiciones, equipamiento y situación de los y las estudiantes? ¿Cuál es el nivel de inversión necesaria para asegurar más y mejores condiciones para enseñar y aprender?

Algunas de estas preguntas, junto con la evidencia y construcción sostenida de conocimiento sobre los procesos de transformación implementados en el sistema educativo en nuestro país, permitirán contribuir a la mesa de trabajo de los tomadores de decisiones para el desarrollo de políticas dirigidas a transformar el nivel secundario en la Argentina.

## Referencias

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Flacso, Grupo Editor Latinoamericano.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie “La educación en debate”. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2004). Camino a la exclusión: determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. [Trabajo presentado en el I Congreso Asociación Latinoamericana de Población (ALAP)].
- Fullan, M. (2005). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En M. Fullan, *The Roots of Educational Change, International Handbook of Educational Change* (pp. 202-216). Springer.
- Marchessi, A., Tedesco, J. C. y Coll, C. (coords.) (2008). *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*. Serie “Metas educativas 2021”. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación [Archivo PDF].  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion\\_educacion\\_secundaria\\_argentina\\_2019.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Aprender 2021: Educación Primaria: informe nacional de resultados: análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe\\_aprender\\_2021\\_1.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_aprender_2021_1.pdf)
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Tasas de escolarización: consideraciones sobre las fuentes y métodos de cálculo: documento metodológico*.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tasa\\_de\\_escolarizacion\\_-\\_consideraciones\\_sobre\\_las\\_fuentes\\_y\\_metodos\\_de\\_calculo.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tasa_de_escolarizacion_-_consideraciones_sobre_las_fuentes_y_metodos_de_calculo.pdf)
- Ministerio de Educación de Tucumán. Dirección de la calidad educativa (2023). *Informe de análisis comparativo de Escuelas PLaNEA, Escuelas de Control y Escuelas Estatales de Tucumán en base a los resultados de la evaluación Nacional Aprender. Desempeños de aprendizajes en Escuelas Planea Tucumán*.
- Morduchowicz, A. (2010). El federalismo fiscal-educativo argentino. En D. A. Oliveira, *et al.*, *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.
- Rivas, A. y Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.

- Scasso, M., Bortolotto, G. y Jaureguizar, M. (2014). Los avances y desafíos en la inclusión educativa en Argentina en la última década: hacia la universalización de la educación secundaria. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (25).  
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3890/2591>
- Steinberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas, territoriales y emergencia educativa. En J. C. Tedesco, *Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Fundación OSDE-Siglo Veintiuno.
- Steinberg, C. (comp.) (2022). *Viaje a la transformación de la escuela secundaria. Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de los y las adolescentes*. Siglo Veintiuno-UNICEF.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-Flacso.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo Veintiuno.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno.
- Tenti Fanfani, E., Steinberg C. y Frederic, S. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. PNUD-IIPE Unesco.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, (29), 63-71.
- Terigi, F., Briscioli, B. y Toscano, A. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares [ponencia presentada en el Segundo Foro de la Asociación Internacional de Sociología, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires].
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta educativa*, (44), 24-37.
- Tiramonti, G. (2018). *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* [Archivo PDF]. Flacso.  
<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- UNICEF (2017), *PLaNEA. Diseño y Fundamentos de una nueva escuela para adolescentes*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/argentina/media/10166/file/Planea-disenio-fundamentos.pdf>
- UNICEF (2018). Teoría del Cambio—Programa PLaNEA [documento de trabajo].
- UNICEF (2019). Evaluación—Programa de Cooperación (2016-2020). Argentina [informe final].  
<https://www.unicef.org/lac/media/41516/file>

UNICEF (2023). Resultados de la evaluación externa del programa PLaNEA [documento de trabajo].

UNICEF, CNCPS, SENNAF y MDS (2021). Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (MICS) 2019-2020, Informe de resultados de la encuesta. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/argentina/informes/mics-2019-2020>

UNICEF-Flacso (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en Argentina. Modelos institucionales y desafíos*. Serie “Generación Única”. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.  
<https://www.unicef.org/argentina/media/9391/file/Mapa%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20secundaria%20rural%20en%20la%20Argentina.pdf>

UNICEF-OEI (2023). *Adolescentes, jóvenes y educación secundaria*. Unicef-OEI.  
<https://www.unicef.org/argentina/informes/adolescentes-jovenes-y-educacion-secundaria>



Beatriz Aisenberg,\*  
Mariana Lewkowicz\*\*  
y Mariela Pica\*\*\*

## Diferentes modalidades de trabajo con fuentes primarias en la enseñanza de la historia. Diálogos entre docentes e investigadores en el marco de una investigación colaborativa<sup>1</sup>

### Resumen

Presentaremos un análisis de una investigación didáctica que, mediante el trabajo colaborativo de docentes e investigadorxs, estudia proyectos de enseñanza orientados a promover en lxs alumnxs la construcción y problematización de conocimiento histórico.

En el proyecto seleccionado otorgamos relevancia al análisis de fuentes primarias en relación con sus contextos, considerando: qué clase de objeto es, datos biográficos del actor social- autor de la fuente, situación particular en la que escribe, a quién le escribe, con qué posibles intenciones.

\* Doctora en Educación (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora para la enseñanza primaria. Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Desde 2000, dirige o codirige investigaciones en didáctica de la historia. Profesora de seminarios sobre aprendizaje escolar en carreras de posgrado. Fue profesora titular de Didáctica de Nivel Primario (Departamento Ciencias de la Educación, FFyL-UBA). Autora de numerosas publicaciones sobre su especialidad. Filiación: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Correo electrónico: baisenberg@gmail.com

\*\* Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (UBA). Profesora Adjunta del Departamento de Educación (UNLu) e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Coordinadora académica de la Actualización en Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria (INFoD) y autora de numerosas publicaciones de su especialidad. Integra el equipo de producción curricular de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Filiación: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - INFoD. Correo electrónico: marianalewkowicz@gmail.com

\*\*\* Profesora en Historia (ISPJVG). Profesora y licenciada en Sociología (UBA). Dicta clases de Historia en escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires desde 2011. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Filiación: Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - ENS N°4. Correo electrónico: marielapica@gmail.com

1. El artículo se basa en una ponencia presentada (no publicada) en las XIX Jornadas Nacionales y VIII Internacionales de Enseñanza de la Historia (APEHUN, UBA, UNGS, UNQ), CABA, setiembre de 2023.

Mostraremos distintas modalidades de trabajo con fuentes en un mismo proyecto de enseñanza, en relación con los intercambios entre la docente (coautora de este artículo) y otrxs investigadorxs durante la planificación y realización en el aula.

### Palabras Clave

Didáctica de la historia • enseñanza de la historia • investigación didáctica • investigación colaborativa

Different Modalities of Working with Primary Sources in the Teaching of History. Dialogues between Teachers and Researchers in the Framework of a Collaborative Research

### Abstract

We will present an analysis of a didactic research project that, through the collaborative work of teachers and researchers, studies teaching projects aimed at promoting the construction and problematization of historical knowledge in students.

In the selected project, we give relevance to the analysis of primary sources in relation to their contexts, considering: what kind of object it is, biographical data of the social actor - author of the source, the particular situation in which they write, to whom they write, with what possible intentions.

We then show various approaches to working with sources in the classroom within the same teaching project, in relation to the role the exchange between the teacher (co-author of this paper) and other researchers on our team.

### Keywords

History didactics • history teaching • didactic research • collaborative research

## Introducción

Existe amplio consenso entre los especialistas sobre la relevancia del trabajo con fuentes primarias en la enseñanza de la historia. Numerosas publicaciones señalan falencias en los usos realizados habitualmente y desarrollan ideas sobre el sentido



y las modalidades que debería asumir el trabajo con fuentes para promover la construcción de conocimiento histórico y/o para la formación del pensamiento histórico de lxs estudiantes (entre muchos otros, Seixas y Morton, 2013; Santisteban Fernández, 2010; Borghi, 2012; Andrade y León, 2022).

Hay investigaciones con base empírica sobre el uso de fuentes en el aula realizadas desde diversas perspectivas, no necesariamente excluyentes: sean las propuestas denominadas “trabajo del historiador” o las centradas en competencias y habilidades contempladas en la línea de la literacidad. En ciertos casos, se conciben dichas prácticas como contenidos más relevantes que los procesos o problemáticas históricos (por ej., Camargo Arteaga, 2008). Aunque otros especialistas consideran que dichos contenidos históricos también son importantes, no los encontramos incluidos en los desarrollos que presentan de sus investigaciones (por ej., Godoy Vera, 2018 y 2019; Ortega y Cervigon, 2019).

Por su parte, Plá Pérez (2021) cuestiona la centralidad generalmente otorgada a las competencias y habilidades (entre ellas, el análisis de fuentes primarias) y remarca la relevancia educativa de los contenidos sobre temáticas históricas, así como la importancia del uso de buenas narraciones para la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Desde nuestra perspectiva, el trabajo con fuentes forma parte de proyectos de enseñanza que articulan contenidos sobre procesos históricos y contenidos –por lo general, implícitos en las prácticas– sobre la construcción del conocimiento histórico. Nuestro equipo ha indagado diferentes aspectos del trabajo con fuentes primarias en el aula en relación con la enseñanza y el aprendizaje de procesos históricos específicos que consideramos relevantes (Aisenberg, Kogan *et al.*, 2016; Aisenberg, Beloqui *et al.*, 2017; Azurmendi, Jakubowicz *et al.*, 2017; Finocchietto, Hilman *et al.*, 2017; Torres, Lerner *et al.* 2018; Aisenberg, Lerner *et al.*, 2020; Aisenberg, Larramendy *et al.*, 2020; Conde, 2021). No hemos encontrado antecedentes de otrxs investigadorxs que tomen por objeto el trabajo con fuentes articulado con la enseñanza y el aprendizaje escolar de procesos históricos específicos.

En esta ponencia, presentamos resultados de una investigación didáctica<sup>2</sup> radicada en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. En el marco de un trabajo colaborativo entre docentes

e investigadorxs, estudiamos casos de proyectos de enseñanza orientados a promover en lxs alumnxs la construcción y problematización de conocimiento histórico. El estudio de casos de proyectos de enseñanza supone su elaboración, su realización en diferentes aulas y el análisis de los materiales producidos en los trabajos de campo (entre ellos, las transcripciones de los registros de audios de las clases, las producciones escritas de lxs estudiantes, los materiales utilizados, etc.). Asimismo, realizamos entrevistas clínico-didácticas con estudiantes que nos brindan aportes sobre diferentes aspectos de los casos en estudio.<sup>3</sup>

Desde 2018, estudiamos proyectos de enseñanza en primaria y en secundaria sobre las resistencias de pueblos de los Valles Calchaquíes a la conquista española (siglos XVI y XVII). Consideramos especialmente importante consolidar la enseñanza y el aprendizaje sobre resistencias indígenas (Aisenberg, Lerner *et al.* 2020; Aisenberg, Larramendy *et al.* 2020),<sup>4</sup> temática que cuenta con escasa tradición en la historia escolar, a pesar de estar presente en las prescripciones curriculares desde hace más de una década.<sup>5</sup> En los proyectos de enseñanza, buscamos abordar el análisis de fuentes primarias en relación con sus contextos, considerando para cada una: qué clase de objeto es, datos biográficos del actor social/autor de la fuente y sobre su rol en la sociedad colonial, la caracterización de la situación particular en la que escribe, a quién le escribe, con qué posibles intenciones, etc.

También contemplamos la problemática relativa a que los documentos disponibles que aluden a las resistencias indígenas fueron escritos en su gran mayoría por españoles.

2. El equipo está conformado por Beatriz Aisenberg, Delia Lerner, Alina Larramendy, Mariana Lewkowicz, Karina Benchimol, Mirta Torres, Eugenia Azurmendi, Mariana Azparren, Juan Manuel Conde, Lucía Finocchietto, Julieta Jakubowicz, Mariela Pica, Sofía Seras y Gonzalo Vázquez.

3. En Aisenberg (2018) se desarrolla en detalle el proyecto de investigación y sus abordajes metodológicos.

4. Esta publicación desarrolla las bases que elaboramos para la construcción de proyectos de enseñanza sobre la temática señalada de resistencias indígenas, incluyendo especificaciones de la planificación del caso que analizamos en el presente artículo, así como de otro caso realizado sobre la misma temática con un grupo de alumnxs de sexto y séptimo grados de escuela primaria.

5. Los diseños de algunas jurisdicciones incluyeron el tema en la década de 1990. Con la sanción de la Ley Nacional de Educación, en 2006, la presencia de las resistencias como contenido escolar se generaliza y profundiza.

En la investigación, buscamos conceptualizar características de prácticas áulicas favorables para que lxs estudiantes avancen, al mismo tiempo, en el conocimiento del proceso histórico en estudio y en su aproximación al análisis crítico de las fuentes.<sup>6</sup>

## Diferentes modalidades de trabajo con la misma fuente primaria

Presentaremos dos modalidades de trabajo con una misma fuente primaria correspondientes a dos situaciones consecutivas de un mismo proyecto de enseñanza. El proyecto se realizó en un segundo año de escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), y se desplegó en seis clases de ochenta minutos cada una, durante el mes de noviembre de 2018. Focalizaremos el trabajo con un fragmento adaptado de una Carta de la Real Audiencia de Charcas al Rey Felipe II (1562). Fue la primera fuente primaria abordada en el proyecto y las situaciones que analizaremos se desarrollaron en la segunda y en la tercera clase del proyecto.

Las diferencias en la forma de trabajar la fuente se relacionan con la intención de la docente (una de las autoras de esta ponencia) de aproximarse a una modalidad apropiada para promover el análisis crítico de las fuentes históricas por parte de lxs estudiantes. Asimismo, dichas diferencias se relacionan con los intercambios sostenidos entre la docente – incorporada al equipo poco antes de la realización del trabajo de campo– y otrxs investigadorxs del equipo durante el proceso de planificación y realización del proyecto en el aula.

Dada la distancia que suele producirse entre las intenciones de una propuesta de enseñanza y lo que efectivamente sucede en las aulas –sobre todo, cuando se pretende transformar el funcionamiento habitual de una disciplina escolar (Cuesta Fernández, 1997)–, nos preguntamos qué pasó en el aula cuando se trabajó con el fragmento de la “Carta de la Real Audiencia...” y por qué. Buscamos establecer qué

6. Nuestra investigación toma por objeto las relaciones entre enseñanza y aprendizaje de la historia. Privilegiamos el estudio de prácticas de análisis de fuentes primarias y de prácticas de escritura, siempre en el contexto de proyectos completos que articulan diversidad de situaciones didácticas.

características de las prácticas áulicas realizadas se muestran favorables (o no) para promover que lxs estudiantes avancen en el conocimiento de la temática en estudio, a partir de una aproximación a aspectos de un análisis crítico-interpretativo de las fuentes primarias. En relación con ello, caracterizamos las aproximaciones y reconstrucciones de lxs estudiantes sobre la temática histórica en estudio, así como las modalidades de su participación en las clases.

A continuación desarrollaremos, en primer lugar, el análisis de una modalidad tradicional en el uso de fuentes, desde la perspectiva de la docente. En segundo lugar, caracterizaremos el análisis compartido de la Carta realizado en la tercera clase.<sup>7</sup>

### ***1. A pesar de las intenciones... Análisis en primera persona de una situación de clase con la modalidad tradicional en el uso de fuentes primarias***

Relataré cómo llegué a la segunda clase del proyecto de enseñanza –que es cuando introduje el análisis de fuentes primarias– y qué ocurrió en esa situación. Es una mirada personal que comentamos y revisamos a lo largo del proyecto y, sobre todo, en análisis posteriores con otrxs miembros del equipo de investigación.

Mi acercamiento al equipo fue muy poco tiempo antes de la realización del proyecto que aquí analizamos. Me pareció interesante la propuesta de incluir a lxs docentes en la investigación, desde el armado de las clases hasta su análisis posterior. Por lo tanto, mi conocimiento acerca de cómo se trabajaba en el equipo y cuál era el marco teórico en el que se apoyaba fue casi simultáneo al desarrollo de estas clases. Entendía que uno de los ejes a indagar era el trabajo con fuentes primarias en las clases de historia, algo habitual en la tarea cotidiana de quienes estamos en las aulas.

Planifiqué el proyecto sobre la base de materiales e ideas compartidas en reuniones del equipo. Durante la primera clase y parte de la segunda, introduje el tema de

7. A medida que se avanzó en el proyecto, tanto en intervenciones orales como en producciones escritas, se fueron estableciendo relaciones entre dicha Carta y otros aspectos estudiados del proceso de resistencia de pueblos aborígenes en los Valles Calchaquíes.

la resistencia indígena en general, haciendo hincapié en la diversidad de modalidades y estrategias utilizadas por los pueblos originarios para resistir los intentos de los españoles de someterlos y apropiarse de sus riquezas. Lxs estudiantes analizaron diferentes textos sobre el tema –textos de manuales escolares y la adaptación realizada por el equipo de investigación de un texto de una especialista– y comenzamos luego a enfocarnos en la resistencia en los Valles Calchaquíes. Realizamos lecturas compartidas de los textos, los chicos y las chicas hicieron actividades de escritura en sus carpetas y construimos en forma colectiva una línea de tiempo sobre el proceso de resistencia en los Valles Calchaquíes. Todo este trabajo resultó una base imprescindible para abordar posteriormente las fuentes primarias. Considero importante destacar que este proyecto de enseñanza se realizó en las condiciones habituales en las que solemos enseñar en las escuelas públicas. En todas las clases surgieron vicisitudes e imprevistos de la vida cotidiana en las escuelas (entre otras, problemas por malas condiciones de infraestructura, la devolución de una prueba que quedó de la semana anterior, interrupciones de distintos miembros de la escuela con anuncios disruptivos, suspensiones de clases por la realización de otras actividades previstas en el calendario escolar, etc.). En este contexto, con el correr de las clases los chicos y chicas de segundo año van hablando sobre resistencias, realizan producciones escritas, intercambian entre ellxs y conmigo, se enojan porque “los españoles se victimizan”, se muestran cada vez más involucrados y comprendiendo qué es lo que lleva a los indígenas a resistir y cómo resisten...

En la mitad de la segunda clase comenzamos el trabajo con fuentes primarias. Seleccioné fragmentos adaptados de: una Carta de la Real Audiencia de Charcas al Rey Felipe II (1562), la Relación de las provincias de Tucumán, por Pedro Sotelo Narváez (1580), y una Carta del gobernador de Tucumán Don Felipe de Albornoz (1629). Para introducir estas fuentes, conversé con lxs estudiantes acerca del concepto de fuente histórica, retomando ideas que ya venían trabajando desde el año anterior.

Desde los primeros intercambios por mail con algunas compañeras del equipo, comenté mis dudas sobre cómo abordar el trabajo con fuentes. Releer esos intercambios hoy hace que me pregunte sobre algunas cuestiones: ¿por qué si yo ya trabajaba con fuentes estaba planteando dudas con respecto a eso? Incluso lxs chicxs mencionan que unas clases antes (cuando vimos conquista de América)

habíamos trabajado con fuentes. No era algo nuevo para mí ni para el grupo. Probablemente, yo ya tenía dudas acerca de cómo hacer para que ese trabajo con fuentes fuera realmente significativo. Sabía que lo que me estaban proponiendo era algo diferente a lo que estaba acostumbrada a hacer. En una primera versión de la planificación manifesté la inquietud sobre si era mejor trabajar por grupos y que cada grupo hiciera el análisis de una fuente distinta. Beatriz me sugirió que abordáramos primero una fuente entre todos, “en un trabajo de reconstrucción compartida”. Mi miedo, sobre todo, era el tiempo. Quería analizar los tres fragmentos seleccionados de las fuentes, pero estábamos a mediados de noviembre. Aparece ahí, de forma implícita, la cuestión del tiempo escolar, un mandato que tanto nos cuesta dejar de lado. En el imaginario escolar, la idea de estar toda una clase “dando vueltas” con un texto de diez renglones nos pesa, porque si hacemos eso todas las clases *no llegamos*. Luego veremos, a la luz de los registros de las clases, que dedicar tiempo en una (o varias) clases a analizar una fuente primaria no supone perder tiempo. Por el contrario, es necesario dar espacio para que los estudiantes avancen en la comprensión de la situación histórica y puedan, a la vez, hacer un análisis crítico de esa fuente. Al profundizar en la lectura y el análisis de las fuentes *sí llegamos* a una comprensión del tema a la que de otra manera no estábamos llegando.

Veamos qué pasó en la segunda clase. El material que entregué a los estudiantes sobre la adaptación de la Carta de la Real Audiencia es el siguiente:

### *Fuente N° 1: Carta de la Audiencia de Charcas al Rey Felipe II (1562)*

La **Real Audiencia de Charcas** era el máximo tribunal de la corona española en el virreinato del Perú y que tenía su sede en la actual ciudad de Sucre (llamada durante la época colonial La Plata o Chuquisaca). Según cuenta Ana María Lorandi, a principios de 1562 en una carta de la Audiencia de Charcas al Rey Felipe II se relata que los calchaquíes cortaron el agua que abastecía el fuerte en Córdoba de Calchaquí, y al fin:

“una noche determinaron el riesgo de salirse huyendo llevando consigo sus hijos y sus mujeres y siguiéronlos los indios y mataron quince españoles y de treinta y uno que eran y tres mujeres españolas, y muchos indios criados suyos y indias y mestizos prendieron y mataron y algunos por no se detener dejaban caer los hijos de los caballos que fue la mayor lástima del mundo; vinieron diez y seis destrozados con veinte flechazos cada uno que fue milagro escapar vivos y de camino llegando a un pueblo que se dice Nieva y viendo que los indios se querían allí rebelar se despobló y retruxéronse a Omaguaca y de allí también se han salido porque se querían rebelar como los demás...”

Tomado de Lorandi, A.M. “Las rebeliones indígenas”. En Tandeter (2000): *La sociedad colonial*. Ed. Sudamericana. Bs. As.

- 1) ¿Quién es el que escribe?**
- 2) ¿A quién y con qué objetivo escribe?**
- 3) ¿Qué dice de los indígenas?**
- 4) En el hecho que se relata, ¿qué hicieron los españoles y por qué?**

Hicimos una lectura compartida del fragmento de la Carta. Luego de la lectura, ante la primera pregunta, los chicos y chicas responden que quien escribe es Ana María Lorandi. En la clase anterior habíamos mencionado a Lorandi como autora de un texto y también habíamos hablado acerca de qué son las fuentes primarias (“lo que está en presente” había dicho María, una de las alumnas). Varixs alumnxs dieron al mismo tiempo una respuesta apresurada: parecería que *Lorandi* es el primer nombre que encontraron... Es un comportamiento relacionado con la modalidad habitual de buscar y extraer información sin tener en cuenta la naturaleza de la fuente. Ante mi repregunta sobre si es Lorandi quien escribe, varixs estudiantes dudan y empiezan a *arriesgar* opciones: el rey, la Audiencia de Charcas... Son opciones más cercanas a una idea conocida: una fuente primaria es algo que se escribió en ese momento.

Aquí empiezo a dudar sobre lo que estoy promoviendo: los chicos y chicas pueden decirme correctamente qué es una fuente primaria pero, ante mi pregunta

sobre una de ellas, responden de modo automático. En cuanto a mis intervenciones, parecería que mi supuesto era que entenderían la Carta respondiendo las preguntas. Esta modalidad de trabajar fuentes –limitada a lo que ellas dicen y guiada por cuestionarios que promueven la identificación y reproducción de datos– es muchas veces la respuesta que tenemos lxs docentes ante la escasez de tiempo en relación con los contenidos a enseñar.

Quedó como tarea la respuesta escrita a las preguntas sobre la Carta, así como la lectura de las otras dos fuentes y la respuesta a sus respectivas preguntas. Veamos algunas respuestas. Marcela responde, erróneamente, que la Audiencia le escribe al rey Felipe II “con el objetivo de que los calchaquí[sic] cortaran el agua que abastecía el fuerte en Córdoba de Calchaquí”. Otra de las alumnas, Soledad, escribe que el objetivo de la audiencia es que “el rey se entere qué pasaba”. No es una respuesta errónea, pero la podríamos catalogar como genérica, en tanto no aporta información específica sobre lo que la estudiante está interpretando. Y tenemos también la respuesta de María, quien dice que la audiencia tiene como objetivo “hacerle saber al rey cómo los indígenas pasan”. No precisa cuál sería el mensaje, no es claro qué quiso decir con “cómo los indígenas pasan”.

Como veremos en intervenciones de estas mismas alumnas en la clase siguiente, estas respuestas escritas muestran que las preguntas formuladas no ayudaron y, en algún caso, hasta dificultaron la comprensión de la Carta. Esta manera de plantear la actividad es la forma tradicional de trabajar fuentes primarias en las clases de historia (inclusive con esta idea de analizar y responder preguntas sobre una de ellas en la clase, como una especie de “modelo” para que el resto de los fragmentos de fuentes pueda ser analizado por lxs estudiantes “de tarea” y que puedan responder las preguntas). Se trataba de fuentes distintas, escritas por otras personas, con objetivos distintos y de diferentes momentos del proceso histórico que estamos analizando.

A partir de la tercera clase, cambié la propuesta para analizar las fuentes. Si en la segunda clase se trataba de extraer información de la fuente, en la clase siguiente cambia el lugar que ella tiene. Por un lado, empezamos a ver que la fuente nos permite adentrarnos en la situación y reconstruirla desde lo intelectual y lo afectivo para poder comprenderla. Por otro lado, en esa tercera clase intenté que lxs estudiantes



vieran las diferentes fuentes como hechos producidos por ciertos actores en un cierto contexto, pasando a ser testimonios directos de un momento histórico. Este desplazamiento en el análisis es posible gracias a intercambios que tuvimos antes de la tercera clase con compañeras del equipo sobre el modo de abordar las fuentes. Entre ellos, hubo uno que tuvo un alto impacto en cómo yo estaba pensando las clases y el trabajo con las fuentes. Fue un correo electrónico en el que una de las integrantes del equipo, Alina Larramendy, me sugería algunas ideas para pensar y ordenar las fuentes. Las cuatro preguntas que yo había pensado para cada fuente se transformaron en varias hojas de análisis y cuestiones a recuperar en el intercambio sobre cada una de ellas.

Entre las sugerencias destaco:

...meterse a fondo con cada fuente: recuperar lo que el autor cuenta y lo que podemos inferir sobre la resistencia (leyendo al trasluz) [...] En los diferentes casos, yo arrancarí por este lado: qué es esta fuente (una carta de la Audiencia al rey Felipe II, una descripción de la región por parte de un conquistador..., una carta del gobernador de Tucumán al rey Felipe II) y qué nos dice sobre la resistencia de los pueblos de los Valles Calchaquíes. Empezaría de esta manera abierta para ver qué rescatan los chicos... A partir de ahí, promover el intercambio e ir profundizando, recuperando aspectos de la fuente que no se hayan tratado hasta el momento, promoviendo que hagan inferencias respecto de algún aspecto de las fuentes –si corresponde–, promoviendo la reconstrucción de la situación histórica (Alina Larramendy, mail, noviembre de 2018).

Esto me marca un cambio en el abordaje que hago en la clase siguiente. Si en segunda estoy aferrada al cuestionario que les di; en la tercera, eso ya no se ve tanto. Estas sugerencias de Alina me predisponen a intervenir de forma más genuina, sin esperar la respuesta correcta, sino buscando comprender qué están pensando lxs estudiantes. Entiendo ahí que la comprensión y la reconstrucción van por otro lado.

En el siguiente apartado, volviendo a la primera persona del plural, caracterizaremos una modalidad de análisis compartido de la Carta sobre la base de fragmentos de los registros clase.

## II. Un cambio en la modalidad de trabajo con la Carta de la Real Audiencia: el análisis compartido de la situación histórica y de la intencionalidad de los actores

Al comenzar la tercera clase, lxs estudiantes mencionan que tenían que responder preguntas. Algunxs dicen que era difícil de entender; otrxs que no lo hicieron. Mariela retoma el tema de la resistencia. Presenta un mapa histórico de la zona de los Valles Calchaquies, y señala la ubicación de diferentes pueblos y ciudades nombrados en la Carta de la Real Audiencia. Luego, reitera la idea de que la Carta está escrita por españoles y lo que esto implica para conocer sobre las resistencias indígenas a la conquista.

A continuación transcribimos algunos segmentos del registro de la clase<sup>8</sup> para dar cuenta de la modalidad de análisis compartido con esta fuente y con su contextualización. Mariela (docente) explica qué es la Real Audiencia y luego promueve el análisis: quiénes escriben la Carta, cuál es su intencionalidad. *Entremos a la clase:*

DOCENTE: ¿Por qué la Audiencia de Charcas [enfaticando] está escribiendo esto al rey [enfaticando]? Un poco lo habíamos empezado a comentar acá.

MARÍA: Ah, yo no sé si está bien, pero...

ALUMNA: [superponiéndose a la compañera] Ah, para... ¿para ver de cómo, de cómo están atacando a los españoles? ¿Algo así?

[...]

DOCENTE: Los diaguitas, bien. Cómo estaban atacando, qué es lo que estaba pasando en ese territorio. Eso es lo que la Real Audiencia de Charcas quiere contarle al rey. ¿En qué año es esto?

Varixs alumnxs [leyendo en simultáneo]: Eh... 1562.

DOCENTE: Bien. Y si nosotros vemos la línea de tiempo [señalándola], ese 1562 ¿con qué etapa coincide de los 130 años de la resistencia?

8. La situación de análisis compartido se extiende por más de media hora, la transcripción de su registro ocupa más de veinte páginas. Reproducimos algunos fragmentos seleccionados en función de los propósitos de este artículo.

ALUMNO: La gran rebelión.

DOCENTE: La gran rebelión, bien... Con la primera gran rebelión que tuvieron estos pueblos hacia los conquistadores españoles. Eh... ¿Qué nos dice esta fuente, este texto, sobre la resistencia?

Este abordaje de la Carta es bien diferente de la modalidad de extraer información de la fuente a partir de un cuestionario. Efectivamente, Mariela comienza promoviendo que lxs estudiantes piensen en los actores de la situación histórica, en sus intenciones; también busca contextualizar la Carta en el proceso de resistencia. Son ideas que están más allá de la fuente (es decir, no están explicitadas en ella), y que son esenciales para analizarla, para reconstruir la situación histórica.

En la última intervención, Mariela se refiere a “esta fuente”, “este texto”. Nos cuestionamos sobre estas denominaciones, que son frecuentes en la enseñanza usual: dado que se está analizando un objeto específico del pasado, pensamos que es más pertinente hablar de “la Carta de la Real Audiencia”. La diferencia señalada alude a la consistencia entre el contenido que pretendemos enseñar y el contenido efectivamente enseñado.

Mariela abre espacios de participación y lxs alumnxs toman la palabra. Esta modalidad de intercambio es posible porque ya está establecida en la dinámica usual de las clases –a modo de contrato implícito–. Ante la última pregunta de Mariela (que apunta a la temática central en estudio), una alumna la interrumpe diciendo que no entendió una de las preguntas dadas de tarea, orientada también a un contenido central:

MARÍA: No entendí algo, lo del objetivo. ¿Cuál era el objetivo? DOCENTE: ¿Cuál era el objetivo que tenían?

PEDRO: ¿Quiénes?

ALUMNA: Hacerle saber al rey lo que ocurría con los... con los... MARÍA [completa]: ...indígenas.

PEDRO: ¿Los objetivos de quiénes, profe?

DOCENTE: ¿Cuál era el objetivo que tenían los que escribieron esta fuente [...]?

PEDRO: ¿Los españoles?

ALUMNA: Hacerle saber al rey lo que ocurría con pueblos.

DOCENTE: Bien. Hacerle saber al rey lo que estaba ocurriendo en ese momento

en esa zona, ¿sí?

PEDRO: Dejándolos bien parados a ellos.

DOCENTE: Bueno, eso, ahora podemos ver, sería como un objetivo quizás más, eh, implícito dejarlos bien parados a ellos. ¿Quiénes? Cuando decís “dejarlos bien parados a ellos...”.

PEDRO [interrumpiendo]: Algunos fueron sinceros y, tipo, dijeron que... no fueron tan bien parados, o sea, que no quedaron bien lo que hicieron.

ALUMNA: ¿Qué?

PEDRO: No sé si me explico. [...] Dijeron que, o sea, fueron sinceros, dijeron todo, no dijeron lo que les conviene.

DOCENTE: ¿Te estás refiriendo a lo que decía la otra vez María, lo de que no todos justificaban la conquista?

PEDRO: Sí.

El trabajo compartido brinda espacio para que María recuerde y exprese su duda (posiblemente compartida por algunxs de sus compañerxs). El segmento de registro anterior da cuenta del involucramiento e interés en las intenciones de los actores de la situación histórica en estudio. Ahora bien, una primera alumna expresa una inferencia claramente ajustada (“hacerle saber al rey lo que ocurría”). En cambio, las intervenciones de Pedro remiten sobre todo a contenidos aprendidos en el análisis de fuentes primarias realizado en el proyecto anterior, que remarcaba la existencia de españoles con diferentes posturas sobre la conquista. Pedro recurre a ese aprendizaje anterior sin *entrar* en el contenido específico de la Carta en estudio. En nuestras investigaciones, encontramos este recurso de modo recurrente: lxs alumnxs usan lo que ya saben y es necesaria la intervención docente para que muchxs alumnxs se involucren en la nueva temática. Como veremos en la continuación de la clase, Mariela vuelve a centrar la atención en la Carta que están analizando, promueve su relectura y la reconstrucción de la situación que relata.

DOCENTE: Bueno, a ver. Vamos a retomar algunas cosas de... esta... primera fuente. ¿Qué es lo que dice, qué es lo que cuenta? Hasta ahora dijimos: la escribe la Real Audiencia de Charcas, con el objetivo de contarle al rey...

[Alumnxs hablan en simultáneo]. MARÍA [interrumpe]: ...que los mataron.  
 DOCENTE: ¿Que los mataron quiénes? ¿Quiénes a quiénes? MARÍA: Los españoles.  
 MARCELA: Que los mataron los indígenas a los españoles. ALUMNO: Al revés.  
 MARÍA [se corrige]: Al revés, al revés, al revés [se ríe]. DOCENTE: Bien.  
 María: Estoy acostumbrada a que sea [inaudible]. DOCENTE: Estás acostumbrada a que sea ¿qué? MARÍA: Los españoles maten a los indígenas.  
 DOCENTE: ¿Que los españoles maten a los indígenas? MARÍA: Sí.  
 DOCENTE: Bien. Bueno, acá, lo que están contando los españoles es que los indígenas...  
 LUDMILA: ...los indígenas están atacando a los pañoles [sic]. [Alumnxs se ríen de “pañoles”]  
 DOCENTE: Los están atacando, bien. ¿Cómo empieza esa fuente? Si quieren la releemos.

Los fragmentos de clase dan cuenta de la importancia de la intervención docente en el trabajo compartido para que todxs lxs alumnxs avancen en la caracterización del objetivo de los autores de la carta y para que reconozcan a los actores y sus acciones. Al respecto, es clave la pregunta de Mariela, cuando solicita la explicitación de los sujetos. En las clases de historia muchas veces los sujetos quedan tácitos y puede parecernos que lxs estudiantes entienden lo mismo que nosotrxs; pero en realidad no sabemos qué están pensando. Esta es una de las razones relevantes para realizar el análisis compartido, promoviendo que lxs estudiantes expliciten sus ideas e intercambien. Mariela va repreguntando: no se queda con lo primero que responden, indaga qué están entendiendo. Y termina validando de modo explícito la reconstrucción correcta.

Como dijimos, encontramos con frecuencia que en las clases (en el trabajo oral y en el escrito) hay ambigüedades en las referencias a los sujetos. En este caso particular, el error se vincula a la historia escolar: son los españoles los que matan. Es una historia de “buenos y malos”. Los indígenas son los buenos, los oprimidos. Además, juega una representación social: los buenos no matan. En entrevistas que realizamos

con alumnxs de primaria y de secundaria, centradas en la lectura de textos sobre resistencias indígenas, reencontramos el mismo error: los indígenas no matan, no resisten, no se defienden. Hay errores históricos de lxs estudiantes directamente relacionados con la historia enseñada: las resistencias no son temas instalados.

El fragmento del registro anterior termina con una invitación de Mariela a releer la Carta. La relectura no es una práctica habitual y es otra condición fundamental para el análisis de una fuente (ahora sí, cualquiera o al menos la mayoría). Para seguir pensando y reconstruyendo es preciso releer. Remarcamos que releer no es seguir enseñando *lo mismo*; releer y pensar con otrxs es una vía para profundizar, para establecer nuevas relaciones, para avanzar hacia la complejidad de la situación histórica en estudio.

Como veremos a continuación, en la lectura compartida de la contextualización de la fuente, Mariela promueve la reconstrucción de las acciones de los indígenas, de sus motivaciones, de las vivencias de los españoles. Apela a la imaginación<sup>9</sup>, es decir: promueve la construcción de representaciones sobre la situación histórica en función de lo relatado en la Carta. Lleva a lxs alumnxs a involucrarse, a establecer nuevas inferencias, no a repetir lo que está escrito. Recordamos que la contextualización anticipa que los calchaquíes cortaron el agua.

DOCENTE: Bien, cortaron el agua que abastecía al fuerte de Córdoba de Calchaquí, esta ciudad que está acá [señala en el mapa]. ¿Qué implica eso? ¿Qué les parece que implica que se corte el agua? Los indígenas cortaron el agua en una ciudad que había sido fundada por los españoles.

MARCELA: Implica todo. Implica todo, profe, porque no se podía ni comer, ni bañarse, ni nada.

DOCENTE: No se podía comer, ni bañarse...

MARCELA: Aparte, podía, la gente podía morir de sed.

MARÍA [superponiéndose]: Una forma de protesta.

9. No se trata de la fantasía opuesta a la razón, sino de “una disposición clave para dar sentido a las acciones y evidencias históricas [que permite] dotar de sentido a los acontecimientos históricos, a través de la empatía y la contextualización” (Santisteban Fernández, 2010).

DOCENTE: La gente podía morir de sed.

ALUMNO: De hambre.

MARÍA [superponiéndose]: ¿Una forma de protesta, puede ser?

DOCENTE: ¿Protesta hacia quién?

MARÍA: Hacia... hacia los españoles.

MARCELA: Hacia los españoles.

Mariela promueve la reflexión sobre qué implica que corten el agua. Lxs alumnxs reconocen la acción como una forma de resistencia, de protesta, como una reacción al sometimiento: están haciendo inferencias que suponen relaciones entre el relato de la Carta y el conocimiento sobre el contexto histórico en el que esta se escribe. En este sentido, el análisis compartido de la Carta incluye al mismo tiempo la enseñanza y el aprendizaje sobre el proceso de resistencia indígena en los Valles Calchaquíes a la conquista española y sobre el análisis de fuentes. Efectivamente, la práctica compartida que están realizando es un *contenido en acción*: es una práctica esencial para enseñar cómo analizar una fuente.

Mariela conduce un análisis minucioso de la descripción que hace la carta sobre la huida de los españoles. Es una situación que ella misma califica como terrible.<sup>10</sup>

A continuación, Mariela retoma el tema de las intenciones de los autores de la carta, por qué le escriben esa carta al rey. Las respuestas que dieron algunxs alumnxs al inicio de la clase, es decir, antes de la reconstrucción compartida de la carta, se basaban en conocimientos anteriores y no tenían en cuenta la situación descrita en la carta. Pedro había dicho que buscaban “hacerle saber al rey lo que ocurría con pueblos. Dejándolos bien parados a ellos”. *Entremos* nuevamente al aula:

DOCENTE: Em... Cuando ustedes antes decían, al principio, que decían “Los españoles escriben estas fuentes porque quieren quedar...”

ALUMNO: Bien parados.

10. Discutimos en nuestro equipo sobre el impacto que tuvo para lxs alumnxs la huida de los españoles relatada en la Carta. Nos cuestionamos sobre el abordaje de situaciones tan crudas.

DOCENTE: "...bien parados". ¿Qué les parece con esto que acabamos de leer?  
¿Quieren quedar bien parados?

ALUMNA [superponiéndose]: Parados no, cayeron porque [inaudible].  
[Varixs alumnxs participan en simultáneo y se superponen, algunas intervenciones son inaudibles, varios asienten].

HERNÁN: Quieren quedar como víctimas. Como víctimas. Como "Ay, nos mataron".

ALUMNA: Sí, que es todo al revés.

ALUMNA: Quieren victimizarse.

ALUMNA: Se creen de juh! [voz aguda].

PEDRO: Ahora se creen las víctimas porque explican que los indios, como que los quieren atacar...

LUDMILA: ...pero en realidad ellos fueron los primeros que atacaron a los indios.

HERNÁN [por lo bajo]: Ellos también hicieron cosas feas.

MARCELA: Y aparte, profe, si los atacan no sería nada malo porque ellos los atacaron primero.

[...]

DOCENTE: Sacate los auriculares, dale. Eh, decían, quieren victimizarse, quieren dejar a los indios como malos...

PEDRO: En realidad, son más buenos que el pan.

MARCELA: Profe, que igual tipo sería, no sería nada malo, porque ellos lo habían hecho antes, igual. O sea, los españoles ya lo habían hecho antes...

PEDRO: Iniciaron con la conquista y ahora es como...

MARCELA [interrumpe]: Y si ellos se querían huir es como que era lo mismo, o sea.

PEDRO [en broma]: Perdón por hablar.

ALUMNO: No, no te perdono.

[Continúan hablando, en el fondo una alumna participa, pero no se entiende lo que dice].

SOLEDAD: Como que cuentan una [inaudible] parte de la historia, como para...

Tipo, cuentan que los indios... Ellos atacaron, pero no cuentan que ellos atacaron a los indios... [inaudible]

MARÍA: Tampoco... [...]

ALUMNA: Porque... ellos estaban siendo atacados por los indígenas, o sea, los



españoles estaban siendo atacados por los indígenas, pero ellos también [inaudible, mucha dispersión y ruido de otros alumnos], capaz que en ese momento como que se sintieron en el lugar de los indígenas [inaudible].

MARÍA [interrumpe]: Y tampoco cuentan el por qué hicieron eso.

MARCELA: Porque empezaban a resistir antes de [inaudible].

MARÍA: Lo que dijimos Marcela y yo [se ríe].

MARCELA: Porque querían huir de los tributos, de la mita y todo eso.

El análisis compartido y sostenido de la Carta permite que lxs estudiantes precisen las intenciones de sus autores, que registren claramente que los indígenas atacan y matan. Y espontáneamente necesitan justificarlo, posiblemente para sostener la idea de indígenas como los buenos, y también en relación con su posicionamiento ante la conquista.

Mariela pregunta por las razones de estas acciones, es decir, por la intencionalidad de los indígenas. En este caso, lxs alumnxs cuentan con conocimiento trabajado anteriormente: un texto adaptado de Lorandi (leído en la segunda clase) explicita los motivos de los indígenas para resistir. Y las respuestas se basan en dicho texto: “querían huir de los tributos, de la mita y todo eso”. El conocimiento del contexto histórico en el que se escribe la Carta permite avanzar en su análisis y en el conocimiento histórico. Esto parece una obviedad, pero creemos necesario tenerlo presente, porque hay prácticas y propuestas en las que se espera/supone que lxs estudiantes pueden analizar fuentes cuando no tienen suficiente conocimiento del contexto histórico para hacerlo, y que pueden hacerlo sin ayuda.

En cuanto a la intencionalidad de los autores de la carta, lxs alumnxs construyen inferencias y relaciones que van más allá de la fuente: dicen que los españoles quieren victimizarse, mostrar a los indígenas como malos. Afirman que cuentan solo una parte de la historia: no cuentan que ellos atacaron primero, tampoco dicen por qué atacan los indígenas. Lxs alumnxs retoman los motivos de la resistencia.

En el segmento de clase recién transcrito, hay momentos en que varixs alumnxs hablan a la vez, discuten sobre la situación histórica, se interrumpen. Esto suele ocurrir cuando están movilizadxs y muy interesadxs en el tema en estudio. Son situaciones favorables para el aprendizaje, que complican el registro de datos para la investigación.

## A modo de conclusión

Hay distintas formas de trabajar con fuentes. La forma de trabajo, es decir, la práctica que se instala en el aula, forma parte del proceso de construcción de conocimiento de lxs alumnx (Aisenberg, 2021). Hay una estrecha relación entre *el cómo* y *el para qué*. En los análisis presentados, reconocemos dos modalidades diferentes de trabajo con fuentes que llamamos respectivamente “tradicional” y “crítica o interpretativa”; son modalidades que están en los extremos de un abanico de posibilidades, con muchos matices.

En la primera situación analizada, identificamos un estilo de trabajo muy cercano al predominante en la enseñanza tradicional, en el que no se problematiza la naturaleza de la fuente, se la considera como una descripción objetiva de lo que pasó. El clásico trabajo con cuestionarios-guía lleva a muchxs alumnx a extraer información, a buscar respuestas, y no a reconstruir la situación histórica.

En contrapartida, la modalidad de análisis compartido del fragmento de la Carta permite, por un lado, que lxs alumnx avancen en la construcción de conocimiento sobre la resistencia de los indígenas a la conquista, que incorporen conocimiento que no tenían: los indígenas se defienden y, para ello, atacan y matan. Esto enriquece la comprensión sobre la conquista y matiza el esquema estereotipado de buenos y malos, predominante en la historia escolar. Por otro lado, y al mismo tiempo, la modalidad de análisis compartido de la Carta contribuye a que lxs alumnx reflexionen sobre la intencionalidad de sus autores y establezcan relaciones entre la Carta y su contexto histórico; con ello, se están aproximando a aspectos centrales del análisis crítico-interpretativo de fuentes primarias.

El desarrollo de la reconstrucción y análisis compartido presentado muestra una intensa labor docente que equilibra la claridad sobre los contenidos a enseñar y la escucha de lo que van entendiendo sus alumnx. Ellxs participan elaborando inferencias y relaciones, se interrumpen, muchxs quieren hablar, dicen que es al revés de lo que pensaban, hacen bromas sobre el contenido. Se desarrolla un tipo de interacción en la que se entrelazan el involucramiento y el aprendizaje.

Para finalizar, retomamos algunas ideas que nos parecen importantes:

- La necesidad de saber para analizar fuentes primarias: saber sobre la situación histórica en estudio, sobre la naturaleza de la fuente que se trabaja, sobre su/s autor/es actor/es –personas, instituciones, etc.–.
- El análisis de fuentes enriquece, contribuye a avanzar en el conocimiento de la situación histórica.
- La importancia de releer y de repreguntar (no dar por sentado) en el análisis compartido de las fuentes históricas.
- La potencia de establecer relaciones entre distintas fuentes de información: textos, mapas, línea de tiempo, fuentes primarias.
- El análisis de fuentes como forma de acercar a lxs estudiantes al conocimiento de los procesos históricos y, al mismo tiempo, a la forma en que esos conocimientos fueron construidos: reconocer actores con perspectivas, intenciones, intereses distintos que pueden ser legítimos, inferir la voz de los que no la tienen.

## Referencias

Aisenberg, B. (2018). Relaciones entre enseñanza y construcción de conocimiento en clases de Historia. Un proyecto de investigación. En M. A. Jara *et al.* (coords.), *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la Formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos* (pp. 499-513). Colección actas, parte III. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales.

<http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/libro-serie-actas-2018>

Aisenberg, B. (2021). La construcción de conocimiento social en el aula. Una aproximación didáctica. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (19), 13-64.

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/13>

Aisenberg, B., Beloqui, C. *et al.* (2017). Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. Una investigación con trabajo colaborativo entre maestros e investigadores. *Actas XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Mar del Plata.

<https://interescuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/123-aisenberg.pdf>

Aisenberg, B., Kogan, N. *et al.* (8 de septiembre de 2016). *Construcción de una propuesta de contenidos sobre sociedad colonial para la Escuela Primaria. Avances de una investigación didáctica* [Comunicación en congreso]. XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia. APEHUN-Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.

<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/view/891/854>

Aisenberg, B., Larramendy, A. *et al.* (2020). Enseñar sobre resistencias indígenas a la conquista española en los Valles Calchaquíes. Una propuesta de contenidos y de análisis de fuentes primarias. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (18), 17–43.

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3138>

Aisenberg, B., Lerner, D. *et al.* (2020). La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica. *Cuadernos del IICE N° 4*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL, Universidad de Buenos Aires. <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-indigena-la-conquista-espanola-como-tema-de-enseñanza>

Andrade, G. y León, L. (2022). Propuestas pedagógicas de archivos históricos digitales. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (21), 27-42.

<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4369>

Azurmendi, E., Jakubowicz, J. *et al.* (9 y 10 de agosto de 2017). *El análisis de fuentes en la escuela primaria y las ideas de los alumnos acerca de la naturaleza del conocimiento histórico* [Comunicación en congreso]. XVI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<https://www.academica.org/000-019/708>

Borghi, B. (2012). Los cofres mágicos de los mitos. El uso de las fuentes narrativas en los laboratorios de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (71), 7-17.

[https://drive.google.com/file/d/1qH-7np\\_rLwugee\\_0E70Pg31kuUkVyvwv/view](https://drive.google.com/file/d/1qH-7np_rLwugee_0E70Pg31kuUkVyvwv/view)

Camargo Arteaga, S. (2008). *El desarrollo de nociones históricas en el aula mediante el empleo de fuentes primarias y las Tecnologías de la Información y la Comunicación* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, México].

[https://www.academia.edu/24847875/El\\_desarrollo\\_de\\_nociones\\_hist%C3%B3ricas\\_en\\_el\\_aula\\_mediante\\_el\\_empleo\\_de\\_las\\_fuentes\\_primarias\\_y\\_las\\_Tecnolog%C3%ADas\\_de\\_la\\_Informaci%C3%B3n\\_y\\_la\\_Comunicaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/24847875/El_desarrollo_de_nociones_hist%C3%B3ricas_en_el_aula_mediante_el_empleo_de_las_fuentes_primarias_y_las_Tecnolog%C3%ADas_de_la_Informaci%C3%B3n_y_la_Comunicaci%C3%B3n)

Conde, J. M. (2021). Representaciones de alumnxs de escuela primaria sobre actores de la sociedad colonial y sobre autorxs de fuentes. Reflexiones a partir de una entrevista de

- lectura. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (18), 45-63.  
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3139>
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Finocchietto, L., Hilman, D. et al. (9 y 10 de agosto de 2017). *Enseñar sobre la dominación colonial en la escuela primaria. El trabajo con fuentes* [Comunicación en congreso]. XVI Jornadas Interescuelas, Departamentos de Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata.  
<https://interescuelasmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/128-finocchietto.pdf>
- Godoy Vera, F. (2018). Fuentes de información histórica en el desarrollo de la literacidad crítica de estudiantes de educación secundaria. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (16), 17-43.  
<https://apehun.uncoma.edu.ar/revista-resenas/n-16>
- Godoy Vera, F. (2019). Uso de fuentes en el aula de historia, ¿para qué? En M. Ballbé, N. González Monfort y A. Santisteban (eds.), *Quin professorat, quina ciutadania, quin futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. GREDICS-UAB.  
<https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2019/220367/docs2-quinprofessorat-ciutadania-futur-2019.pdf>
- Ortega Cervigón, J. I. (2019). ¿Es viable un taller de paleografía en la educación primaria? La utilización de fuentes históricas en el aula. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (18), 35-47. Universidad de Barcelona.  
<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/363064/457507>
- Plá Pérez, S. (2021). Sebastián Plá en primera persona: Diálogo sobre teorías y epistemologías en la enseñanza de la historia. *Perspectivas*, (22), 1-17.  
<https://www.revistas.una.ac.cr/in-dex.php/perspectivas/article/view/15574/21918>
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34-56.  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Torres, M., Lerner, D. et al. (2018). El trabajo con fuentes históricas en la escuela primaria. Propósitos, criterios de selección y adaptación. Primeros análisis de lo que ocurre en el aula. En M. A. Jara et al. (coords.), *Los aportes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de la Historia y de la Geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos. Colección actas, parte III* (pp. 499-513). XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia, II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica

de las Ciencias Sociales.

<http://apehun.uncoma.edu.ar/index.php/libro-serie-actas-2018>

*Recepción: 16/10/2023*

*Aceptación: 14/12/2023*

Rafael del Campo,\*  
Antonio Gutiérrez\*\*  
y Lucía Litichever\*\*\*

# Entre capitanes y marineros: análisis de las prácticas de directoras de escuelas secundarias

## Resumen

Se presenta un estudio sobre las prácticas de equipos directivos de escuelas secundarias, profundizando sobre sus intervenciones pedagógicas con docentes y orientadores. Tiene un enfoque cualitativo centrado en estudios de caso (Stake, 1999), encuadrado en un marco referencial vinculado con la didáctica profesional (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

Se expone cómo el directivo define su función y rol cotidiano en la escuela, sobre-dimensionando su responsabilidad, y cómo el desarrollo de una visión y un proyecto que guíe e impulse la propuesta educativa y esté en sintonía con los recursos con los que cuenta y el contexto social de la escuela fortalece las propuestas educativas. Se avanza en una definición de gestión pedagógica de los equipos directivos desde una perspectiva de análisis de las prácticas.

## Palabras Clave

Educación secundaria • dirección escolar • gestión pedagógica • análisis de las prácticas

Between captains and sailors: analysis of the practices of high school principals

\* Magíster en Psicología Educacional por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigador. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional (Argentina). Correo electrónico: rafael.delcampo@unipe.edu.ar

\*\* Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla (España). Docente e investigador. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional (Argentina). Correo electrónico: antonio.gutierrez@unipe.edu.ar

\*\*\* Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional (Argentina) y Flacso. Correo electrónico: lucia.litichever@unipe.edu.ar

## Abstract

A study is presented on the practices of school management teams in high schools and to examine in depth their pedagogical interventions with teachers and guidance teams. It has a qualitative approach focused on case studies (Stake, 1999), framed in a referential framework linked to professional didactics (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006).

It is exposed how the head teacher defines his function and role in the school, overestimating his responsibility, and how the development of a vision and a project that guides and drives the educational proposal and is in tune with the resources it has and the social context of the school strengthens the educational proposals.

A definition of pedagogical management by the management teams is developed from a perspective of analyzing practices.

## Keywords

High school education • school management • pedagogical management • practice analysis

## Introducción

El presente artículo presenta avances del proyecto de investigación “Análisis de las prácticas de directivos de escuelas secundarias. La conducción de la enseñanza con docentes y el equipo de orientación escolar”, que se lleva adelante en la Universidad Pedagógica Nacional. La investigación en curso tiene como objetivo analizar las prácticas de los equipos directivos de escuelas secundarias, profundizando sobre sus intervenciones pedagógicas con docentes y equipos de orientación. Se encuadra en un marco referencial vinculado con la didáctica profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) y la metodología aportada por la clínica de la actividad (Fernández y Clot, 2007).

Desde los años setenta del siglo pasado, la teoría de las organizaciones (Fayol, 1971) ha brindado a la gestión educativa un marco de referencia valioso. Estableció la posibilidad de historización, organización y planificación que potencia a la dirección de las escuelas y sus posibilidades de intervención (Flores-Flores, 2021). Desde



esta perspectiva, se han escrito diversos manuales, libros y recomendaciones que dan cuenta de distintos roles y procesos en torno a la dirección escolar (Gairín Sallán, 1999; García, Manzione y Zelaya, 2017). Sin embargo, cuando analizamos la gestión desde el funcionamiento de la propia escuela, encontramos que las situaciones que atraviesan directoras o directores no son tan simples ni tan precisas como las que se establecen en esos libros y manuales (Muñoz de Corrales y del Campo, 2018). Los emergentes; los conflictos cotidianos; las personas que ocupan los roles, con sus personalidades; el contexto social; entre otros elementos hacen que las situaciones no puedan ser reducidas a cuestiones administrativas de organización ni de planificación.

Otro desarrollo valioso para describir y analizar el funcionamiento de la gestión de la escuela fue el enfoque de las culturas institucionales (Escolano Benito, 2008). Desde las perspectivas de construcción sociohistórica, la historiografía de la educación afirmó la necesidad de nuevos modos de producción intelectual que ponen el acento en las prácticas y en los discursos que subyacen en ellas. Sitúa el ámbito de reflexión en el interior mismo de la comunidad que practica la historiografía de la educación o de otros ámbitos que estudian las interacciones educación-sociedad-cultura, en el entorno mismo de la educación. Se postula analizar el sentido cultural de las innovaciones y la reflexividad sobre la misma acción de los actores educativos involucrados. La recontextualización teórica y metodológica de la historia de la educación constituye el nuevo campo de conocimiento de lo que se denomina *cultura o culturas de la escuela*. También se ha dado un aporte relevante al abordar la micropolítica que se da al interior de las instituciones educativas, describiendo y señalando situaciones y vínculos que tienen lugar a partir del manejo del poder en las organizaciones escolares (Ball, 1994).

El análisis de las prácticas nos permite volver a situar la mirada de la investigación en la escuela y analizar específicamente los fenómenos que se van desarrollando y ocurriendo con relación al acontecer cotidiano. En este caso, buscamos, desde la clínica de la actividad, profundizar el conocimiento sobre las acciones de los equipos directivos al interactuar con sus equipos docentes y de orientación, y describir intervenciones y sentidos que van configurando estas acciones. Analizar la práctica de los equipos directivos nos permite conocer con profundidad cuáles son las situaciones cotidianas que deben enfrentar, como también los criterios y prioridades que intervienen en sus

decisiones. Al enfocar su trabajo con los equipos docentes y de orientación, procuramos recortar esas intervenciones con relación a las personas que llevan adelante de manera más directa los procesos de enseñanza al interior de la escuela y describir cómo el equipo directivo acompaña, refuerza, evalúa y supervisa esos procesos.

## Metodología

El presente estudio adoptó, en su formulación, un enfoque cualitativo centrado en estudios de caso (Stake, 1999). Se realizó una muestra intencional, que procura describir la acción de directivos que trabajan con poblaciones diversas y formatos institucionales diferentes. La selección de los casos buscó una diversidad en la que apoyarse para proponer un posible contraste en las estrategias de gestión, de acuerdo con la metodología propuesta.

Se realizaron entrevistas a directoras de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Por un lado, se trabajó sobre tres casos de escuelas del conurbano norte y, por otro, sobre dos casos de localidades del interior de la provincia. Asimismo, se aplicaron cuestionarios relacionados con la gestión a directores y directoras de la provincia de Santa Fe –específicamente, de la ciudad de Rosario–, que se utilizarán para triangular la información y profundizar los análisis cualitativos.

Se trata de una investigación en curso, en la que se están registrando las intervenciones de equipos directivos, a lo largo de un ciclo lectivo. A continuación, se presenta un avance de los análisis en torno a las primeras entrevistas llevadas a cabo con una de las directoras de una escuela secundaria del Gran Buenos Aires.

## Imágenes engañosas de la dirección escolar

Yo lo que soy es capitán y lo único que tengo que hacer es llevarlos a puerto. En el medio, te va a pasar de todo. Lo que vos tenés es siempre fijarte de que eso, que vos querés que suceda, tiene que pasar y garantizarlo (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

La imagen de capitán del barco con la que se identifica la directora de la frase resulta interesante para analizar cómo entiende la función directiva y su tarea en la escuela. El capitán del barco tiene una tarea de conducción y de decisión sobre el rumbo a tomar y sobre cómo organizar la nave. La imagen del capitán remite a un conductor que define la ruta a seguir, coordina las tareas de los marineros y toma las decisiones necesarias para llegar a destino frente a los imponderables que se presentan en el devenir del viaje. Esa frase se complementa con otros elementos que aparecen en la entrevista, en la que destaca que ella debe saber “todo” lo que sucede en su escuela.

En la referencia se destaca especialmente la parte de conducción por sobre la de organización. Y, en este sentido, hay una referencia a un trabajo en el que las decisiones son individuales y las responsabilidades son también particulares. Esas funciones no se comparten con otros y otras (vicedirección, secretaría, equipo de orientación, preceptores, docentes). Es más, puede ser visto como una referencia de flaqueza o de falta de compromiso el no asumir esa conducción del barco:

... acá para que el docente trabaje la única manera es que yo lo habilite. Si no lo habilito yo al espacio, el docente no hace nada (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

El trabajo compartido, la visión colectiva (Murillo Torrecilla, 2006), el intercambio enriquecedor para definir y entender situaciones, problemas y proyectos aparece en segunda instancia, a partir de la iniciativa de la dirección.

Esta imagen de “capitán de barco” es creada o reforzada también por la normativa que fija las responsabilidades de los directores y de las directoras como conductores, organizadores, referentes y máximas autoridades de los establecimientos educativos. Según se dispone en el *Manual de procedimientos institucionales para educación secundaria* (2009), los directores y las directoras son responsables de prácticamente todo lo que allí sucede:

En la escuela no puede suceder nada que yo, como directora, no esté enterada (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

En otros estudios ya se ha marcado que la normativa plantea una alta exigencia y sobredimensión de las tareas y responsabilidades de la conducción escolar (Romero, 2017). Puntualmente, en el aspecto que estamos abordando, hace responsable a la dirección tanto por todo lo que ocurre dentro de la institución escolar, como así también de ejercer un liderazgo democrático y que distribuya responsabilidades entre su personal (Decreto 2.299/2011), sin aludir a los recursos con que cuenta para realizarlo. Destaca que debe “saber delegar” como parte del ejercicio del liderazgo; pero al mismo tiempo será responsable de todo lo que ocurre.

## Slogans en educación: el liderazgo

Periódicamente, surgen en el campo educativo distintos conceptos o desarrollos que pasan a ser aludidos como la solución a todos los problemas. Estos conceptos suelen nacer de estudios importantes e interesantes, pero a medida que van siendo utilizados y presentados en debates y normativas van perdiendo su referencia original y su potencia. Las referencias a ellos en distintas presentaciones y frases aparecen como salvadoras para las crisis, las limitaciones o los problemas que se plantean en educación, y terminan sobredimensionándose sus reales posibilidades de transformación. Es por eso que resulta sumamente importante acotar estos conceptos a los desarrollos serios y profundos en que se gestaron o a los autores que los profundizan y desarrollan de manera rigurosa.

Esto ocurre, por ejemplo, con el concepto de liderazgo de los equipos de conducción escolar en la gestión educativa (Vaillant, 2011; Fullan, 2014) que, muchas veces, es presentado acertadamente como un elemento importante. Sin embargo, en otros desarrollos sus posibilidades de impacto en las instituciones van escalando y resultan ser la clave para poder determinar el éxito o el fracaso de un proyecto educativo. De acuerdo con este enfoque *salvador*, el equipo directivo, los y las directoras, deben ser líderes en todas las dimensiones presentes en una institución escolar. Deben ejercer un fuerte liderazgo para alcanzar el éxito de la organización escolar. Para ello, deben tener capacidad de autogestión, de negociación y resolución de conflictos, y saber trabajar en equipo y desarrollar una comunicación efectiva,

entre otros elementos (Gvirtz y Zacarías, 2010). Esto ya ha sido notado y señalado por otros autores que marcan la diferencia entre un líder y un ser extraordinario (Mañú Noáin, 2009).

El concepto de liderazgo funciona como elemento salvador de problemas que aparecen en la organización y funcionamiento de la escuela. En su investigación sobre liderazgo, Romero (2017) señala que en Argentina hay un contraste entre una normativa que marca un rol pedagógico complejo y exigente, y la ausencia de condiciones (institucionales, materiales y formativas) para desarrollar el rol de la manera establecida. Así, se crea, desde lo simbólico, desde lo normativo y desde algunos desarrollos académicos, una sobredimensión del rol de los equipos directivos en las escuelas, que termina transformándose en una tarea imposible de ser cumplida.

En las entrevistas realizadas, el concepto de liderazgo aparece vinculado con el de “capitán de barco”, o habilitador de todo lo que ocurre en la escuela, como se planteó en el apartado anterior.

También se puede observar que, de manera complementaria al desarrollo de estos conceptos salvadores de la crisis de la educación, surgen otros que procuran arroparlo o protegerlo, cuando elementos de su implementación en lo cotidiano presentan dificultades. En el caso de “liderazgo”, el concepto aliado por excelencia es “saber delegar”. “Saber delegar” es presentado como parte del ejercicio de ese rol de liderazgo. En este sentido, estos planteos complementarios nuevamente hacen foco en el director o directora para que esa delegación ocurra, se concrete. Al plantearlo de esta manera, vuelven a reforzar un esquema de organización en que la dirección es la responsable de todo lo que acontece en la institución escolar (Brenner, 2019).

Si lo delegué [...] es porque que tengo que confiar en el otro. Esperar. Y si ve que falta, bueno..., tendrías que poner un poco más de ganas, fijate, si lo hacemos por este lado, vamos a lograrlo, pero tenés que delegar. Para hacerlo cada vez más simple también (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

Esta concepción de liderazgo aparece en el presente estudio. Por ser líderes, “capitanes de barco”, se consideran responsables de todo lo que acontece en la escuela,

incluso, de habilitar el trabajo y las intervenciones de los docentes. Esta acumulación sobre uno de los actores tiene como contrapartida la delegación de definiciones y decisiones de los otros actores sobre el primero. Docentes, estudiantes y familias descargan, depositan en el equipo directivo parte de su propia capacidad de actuar, comprometerse e intervenir. Se genera una sobredimensión de las responsabilidades y tareas del equipo directivo. Surge, como en el apartado anterior, una tarea imposible de ser cumplida tal como está formulada.

## Gestión pedagógica y proyecto educativo

Mi idea, en realidad, es abrir un ESEA.<sup>1</sup> O sea, yo tengo una ambición mucho más grande. [...] Es la visión que yo tengo pensando que acá hay muchas escuelas que son técnicas (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

Uno de los aspectos que parece distinguir la gestión de una directora activa y que permite el desarrollo de una propuesta educativa significativa es tener en claro algunos elementos centrales del proyecto educativo que se está desarrollando. Tener una definición sobre el sentido de la educación secundaria y lo que aporta a los y las adolescentes en su formación. De manera complementaria, un análisis e información de la población que asiste a esa escuela, de los recursos que tiene, y, en relación con estos elementos, adónde debería apuntar su proyecto educativo, cuáles deben ser sus principales ejes.

Cuando hay claridad sobre el proyecto educativo que se está llevando adelante por parte del equipo directivo, eso se transmite en las distintas intervenciones y acciones que realizan con los y las docentes, con el equipo de preceptores, con el equipo de orientación y con los estudiantes y sus familias. Esto brinda coherencia y cohesión en las acciones que se van desarrollando y, al mismo tiempo, facilita que el

1. Escuela Secundaria especializada en Arte.

resto de la comunidad educativa pueda también tener en claro ese proyecto y actuar en consecuencia (Murillo Torrecilla, 2006; Mañú Noáin, 2009; Fullan, 2014; Gairín Sallán, 2020).

La elaboración y definición del proyecto institucional se encuentra principalmente en la dirección escolar, y su implementación requerirá de su intervención y de todo el resto de los actores institucionales. En este sentido, ciertas definiciones de liderazgo y delegación que se mencionan en el apartado anterior pueden generar confusión al suponer que el equipo directivo es el único responsable de definir e implementar el proyecto, y no el mayor responsable.

Un proyecto educativo necesita una conducción que diseñe e implemente las propuestas, pero requiere el protagonismo y responsabilidad de todos los implicados para que su ejecución sea relevante y significativa en términos de procesos de enseñanza y de procesos de aprendizaje (Perrenoud, 2019).

Un camino posible para salir de la confusión generada por la sobredimensión del concepto de liderazgo, mencionada en el apartado anterior, es impulsar un enfoque de trabajo compartido, de visión colectiva, de intercambio enriquecedor, para definir y entender situaciones, problemas y proyectos; y diseñar de manera conjunta intervenciones, propuestas o proyectos.

Este enfoque permite dimensionar mejor las posibilidades del equipo directivo, porque busca generar corresponsabilidades al interior de la escuela en la implementación del proyecto educativo. No se trata de una cuestión de delegación, sino de que los otros actores son responsables y protagonistas de la gestión y deben actuar en ese sentido.

Este enfoque compartido requiere de tiempos compartidos; requiere que docentes, preceptores, equipos de orientación y directivos cuenten con tiempos y espacios para desarrollar intercambios, debates, reflexiones, formulación de proyectos, de propuestas, seguimientos y evaluaciones de manera conjunta. Y esto implica una organización institucional y del ciclo lectivo diferente a la establecida en la normativa.

## Cuando el concepto de dimensión pedagógica se empasta...

Al analizar la entrevista sobre la práctica de la directora, encontramos que las acciones que realiza a lo largo del día no son tan sencillas de ser clasificadas dentro de las dimensiones más divulgadas en los debates sobre gestión educativa. La división de las acciones de la dirección escolar en administrativas, pedagógico-didácticas y sociocomunitarias puede resultar útil en un manual para explicar los posibles campos de acción de un equipo directivo, pero para describir y analizar las intervenciones reales en el cotidiano escolar resultan un tanto confusas o poco precisas.

Al poner el foco en sus intervenciones, se encuentra que la división de las tareas en esa clasificación resulta poco significativa o clara, ya que una misma acción puede estar ocupando las tres dimensiones o dos de ellas (revisar las inasistencias de estudiantes para poder identificar trayectorias y determinar posibles intervenciones de preceptores; analizar notas y reportes con docentes para trabajar sobre el proceso que llevan adelante con los cursos; o reunirse con organizaciones comunitarias para coordinar capacitación a los docentes de la escuela). Resultaría ser más relevante el sentido: para qué la dirección escolar realiza esa determinada acción.

Entonces, al tratar de acotar lo pedagógico, encontramos que este término se hace muy difuso para poder entender las acciones de la dirección escolar. Todas las acciones pueden llegar a ser pedagógicas, porque pueden ser definidas para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela (sentido central de la institución educativa y sentido central de una intervención pedagógica). Lo mismo sucede con las otras dimensiones (administrativa, sociocomunitaria) que se han propuesto para describir las intervenciones del equipo directivo. Todas ellas pueden llegar a ser interpretadas (o realizadas) en un sentido puramente administrativo y de cumplimiento de norma, sin impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan al interior de la escuela. Y si todo puede llegar a ser definido como pedagógico, el poder de delimitación del concepto resulta impreciso y poco relevante.

A lo largo del presente estudio se va definiendo la gestión pedagógica como las intervenciones que realiza el equipo directivo para fortalecer, impulsar y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta definición hace alusión,



fundamentalmente, a la palabra *pedagógica*. Con la palabra *gestión*, se alude al carácter intencional, planificado y sostenido de esa construcción pedagógica.

De acuerdo con esta definición, se propone una primera aproximación para clasificar estas intervenciones: directas, indirectas y de sostenimiento.

- Intervenciones directas: todas las acciones que realiza el equipo directivo para organizar, fortalecer e impulsar los procesos de aprendizaje, interviniendo directamente con sus protagonistas, ya sean docentes, preceptores, equipo de orientación escolar y/o estudiantes. Estas intervenciones se dan en la elaboración de proyectos; en la organización de jornadas; en observaciones y entrevistas; en reuniones de equipo.
- Intervenciones indirectas: son aquellas que realiza el equipo directivo y generan algún insumo que pueda ser utilizado por los docentes, por los estudiantes, por las familias, e incluso por la supervisión, para apuntalar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pueden ser revisión de registros, realización de comunicados, presentación de informes o reporte de calificaciones.
- Intervenciones de sostenimiento: finalmente, las acciones de sostenimiento son las que realiza el equipo directivo para que los procesos de enseñanza y aprendizaje se puedan brindar de la mejor manera posible en la escuela. Atender emergencias para que el docente pueda seguir dando clase en el aula; brindarles recursos (desde tiza, hasta videos) para que estos no tengan que suspender parte de su clase en su desarrollo; pensar estrategias para aprovechar de la mejor manera posible los recursos disponibles en la implementación de las clases de manera cotidiana; cubrir espacios para que los docentes puedan organizar y llevar adelante proyectos de salidas o de otro orden con sus estudiantes.

De acuerdo con esta clasificación, lo que se estaría priorizando es la intencionalidad del equipo directivo para organizar, impulsar y sostener la enseñanza en la escuela, centro de la gestión pedagógica. Considera las acciones e intervenciones que realiza de acuerdo al resultado que procura alcanzar y/u obtiene el equipo directivo en relación con la gestión pedagógica.

## Educación secundaria, organización escolar y gestión pedagógica

Al tener esa concentración de docentes acá, que son titulares, que están hace un montón de tiempo en la escuela, es diferente el equipo de trabajo. [...] La mayoría de las escuelas tienen docente taxis. Acá no [...]. Entonces, las actividades que se puedan realizar son diferentes con respecto a otra escuela (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

A partir de este comentario de una de las directoras y de una situación puntual que se plantea en una de las escuelas que interviene en el estudio, se propone una reflexión sobre la educación secundaria.

Más allá de observaciones críticas sobre manuales o definiciones estandarizadas, hay un consenso bastante avanzado sobre cómo debería ser la organización institucional de una escuela secundaria. La normativa (Resolución 587/2011), los manuales (v. g., Anijovich, 2016) y las investigaciones (Pinkasz, 2015, entre otras), de forma más directa o indirecta, lo formulan. De manera sucinta, podemos enumerar las siguientes características:

- La conformación de un equipo directivo con perfiles y funciones complementarias entre sí.
- La existencia de una asesoría pedagógica y de un equipo de orientación.
- La posibilidad de desarrollo de proyectos institucionales, con un plantel docente con nombramiento por cargo que cubra todas las horas.
- Un equipo de preceptores que implique, por lo menos, un preceptor cada dos cursos.
- Edificio propio con un equipamiento básico para llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje establecidos por los diseños curriculares.

Con estos elementos dados, es probable que una escuela secundaria brinde una buena educación. Hay que señalar, sin embargo, que son condiciones necesarias, pero no suficientes.

Hay docentes que tienen horas institucionales [...]. Esos docentes históricos están encargados de los departamentos. Entonces, ellos arman grupo de WhatsApp, o tal vez se van comunicando con docentes o le piden permiso y, en un horario específico, por ejemplo, las preceptoras se quedan a cargo de los alumnos y ellos se pueden reunir. [...] [Esas horas] son del docente, se jubila [o se va] y se pierden (directora de escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Entrevista, abril 2023).

Al señalar la entrevistada que esas horas caerán al jubilarse o renunciar esos docentes, es posible afirmar que parte del proyecto ya tiene fecha de defunción. Un modelo de organización escolar que está funcionando con buenos resultados, por lo menos de acuerdo con la directora, no tendrá continuidad.

Desde fines del siglo XIX, hay en educación secundaria experiencias debidamente sistematizadas, investigadas, que dejan registro de la importancia de todos estos elementos (Krichesky, Gagliano y Lucas, 2021, por mencionar una reciente; Aguerrondo, 1985, por referenciar una de hace unos cuarenta años). Equipo de orientación, tutorías o consejerías, proyectos institucionales, infraestructura escolar en función de las actividades de enseñanza y de aprendizaje son propuestas que tienen más de un siglo de haber sido probadas y comprobadas. Sin embargo, el esquema organizacional preponderante en la mayoría de las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires es un equipo directivo y de preceptores mínimo, un equipo docente nombrado por horas de clase (y no por cargo) y el equipo (o parte del equipo) de orientación escolar (Anuario Estadístico Educativo, 2022, cuadro 2.4.8 y 2.4.9). Cuando aparece la posibilidad de contar con horas institucionales para fortalecer proyectos de la propia escuela, corresponden a planes que tienen una precariedad y una exigencia administrativa que termina convirtiendo al equipo directivo en un equipo administrador (Bocchio, 2013). La existencia de cualquier proyecto o nombramiento extra será de carácter provisorio y requerirá un alto compromiso administrativo por parte del colegio que lo lleve adelante. Entonces, una vez más, la responsabilidad de la educación, de la inclusión, recae en los actores escolares (Bocchio, Schwamberger y Grinberg, 2020).

Si se sabe cuáles son las condiciones básicas para que una escuela secundaria pueda aspirar a conseguir buenos resultados, ¿por qué no se implementan? ¿Por qué se

prefiere apelar a cuestiones discursivas y/o normativas para buscar sus mejoras, por sobre la intervención en la organización y recursos de la propia institución escolar? ¿Eso no deja más desamparados o forzados a quienes deben enseñar y aprender en organizaciones que no tienen las condiciones adecuadas para hacerlo?

Nuevamente, se señala que las reflexiones de este apartado procuran describir una situación que se plantea en la educación secundaria. Son elementos que se deben seguir indagando en el presente estudio. Será importante seguir investigando si, en cierto sentido, el cargo directivo es una trampa para aquellos que quieran cumplir el desarrollo de un proyecto educativo contextualizado y serio, ya que aparecen limitadas sus posibilidades de acción e intervención, al no contar con los recursos, los medios y las herramientas necesarias para poder construirlo de acuerdo con la realidad que atraviesan las escuelas (Vázquez Recio, 2013).

## Conclusiones (preliminares)

A lo largo del presente artículo, se han ido presentando distintas observaciones y comentarios sobre la gestión pedagógica que parten de un análisis de las entrevistas realizadas a equipos directivos de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. Es un primer avance del estudio y, por lo tanto, corresponde señalar que se trata fundamentalmente de un conjunto de reflexiones que van surgiendo del análisis de informaciones parciales. Deberán seguir un recorrido en su elaboración y crecer en el respaldo que le brinde el trabajo de campo que se continúa llevando adelante.

Es posible mencionar algunos elementos destacados a tener en cuenta en una propuesta de gestión pedagógica que busque, en el marco de recursos y contextos actuales, mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las escuelas secundarias. Uno de ellos es la elaboración, desarrollo e implementación por parte del director o directora de una visión y un proyecto que guíe e impulse la propuesta educativa y esté en sintonía con los recursos con los que cuenta y el contexto social de la escuela.

Al analizar las entrevistas en relación con el contexto normativo y conceptual (en especial con lo que aludíamos como “*slogans* en educación”) que se da hoy en

torno a la gestión pedagógica, se puede observar que se ha creado una distancia entre el contexto mencionado y el acontecer escolar cotidiano. Estas normativas y conceptos resultan ser inabarcables en el día a día. Es por eso que resulta relevante estudiar cómo los directores y directoras procuran saldar o resolver esa distancia: qué tipo de respuestas van construyendo, qué priorizan y cómo. La continuación de este estudio pondrá foco en este aspecto.

Finalmente, desde una perspectiva de análisis de las prácticas, el establecimiento de una definición sobre gestión pedagógica de los equipos directivos resulta algo a seguir profundizando. Su delimitación en acciones e intervenciones con docentes y equipos de orientación requiere seguir avanzando en el estudio. Por el momento, se la ha definido como intervenciones del equipo directivo para fortalecer, impulsar y organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En las siguientes etapas del estudio se tratará de profundizar esta definición, describiendo y estableciendo posibles clasificaciones y modelos.

Más allá del análisis de las entrevistas a equipos, al reflexionar sobre el nivel secundario surgen las limitaciones en la organización, la conformación del personal y la infraestructura de las escuelas secundarias. Estas cuestiones parecen debilitar y limitar las posibilidades de la gestión educativa. Reconocer e indagar más sobre esto brinda también parte del contexto necesario para poder analizar las prácticas de los equipos directivos.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (1985). *Alcances y límites del Proyecto 13*. Ministerio Nacional de Educación de Argentina.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc.
- Bocchio, M. (2013). Gestión por proyecto y autonomía escolar. Contribuciones para un estado del arte sobre la cuestión. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 2(2), 1-12.

- Bocchio, M., Schwamberger, C. y Grinberg, J. (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost. Una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190.
- Clot, Y. y Fernández, G. (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, III(I), 15-19.
- Coignard, S. (2011). *Le pacte immoral*. Albín Michel.
- Escolano Benito, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (18), 131-146.
- Fayol, H. (1971). Principios generales de la Administración. En H. Fayol, *Administración general* (pp. 33-61). Herrero Hermanos.
- Flores-Flores, H. (2021). La gestión educativa, disciplina con características propias. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, año IX, (1).  
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/arti-cle-view/2832/2847>
- Fullan, M. (2014). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Gairín Sallán, J. (1999). Las estrategias de dinamización. En J. Gairín Sallán, *La organización escolar: contexto y texto de actuación* (pp. 393-470). La Muralla.
- Gairín Sallán, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, número especial, 228-256.
- García, L., Manzione, M. A. y Zelaya, M. (2017). El campo de estudio de la organización, administración y gestión de la educación. En L. García, M. A. Manzione y M. Zelaya, *Administración y gestión de la educación: la configuración del campo de estudio* (pp. 15-57). Universidad Nacional de Quilmes.
- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Gvartz, S., Abregú, V., Larrondo, M. y Torrelles, M. (2021). *Aprender a ser director/a: herramientas para el concurso y la formación de equipos directivos*. Santillana.
- Gvartz, S. y Zacarías, I. (2010). *El equipo directivo en la construcción de una buena escuela*. Escuelas del Bicentenario.
- Krichesky, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2021). Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019). *RELAPAE*, (14), 51-63.
- Mañú Noáin, J. M. (2009). *Manual básico de dirección escolar: dirigir es un arte y una ciencia*. Narcea Ediciones.

- Muñoz de Corrales, E. y del Campo, R. (2018). La dirección escolar: una perspectiva formativa desde la didáctica profesional. En A. Abalos y L. Mombello (comps.), *Una mirada sobre la propia práctica* (pp. 106-120). Unipe: Editorial Universitaria.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196-210.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Perrenoud, P. (2019). *La organización del trabajo, clave para cualquier educación diferenciada*. Graó.
- Pinkasz, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Flacso Argentina.
- Romero, C. (2017). Liderazgo directivo para la mejora escolar: Regulación, formación y prácticas. Un estudio sobre directores escolares en Argentina. En F. J. Murillo Torrecilla (coord.), *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 474-478). Rilme.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Morata.
- Vaillant, D. (2011). La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos. *Educar*, 47(2), 327-338.
- Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de centros: gestión, ética y política*. Morata.

## Normativa y documentos

- Anuario Estadístico Educativo (2022). Fuente: Relevamiento Anual 2022. RedFIE-DIE, Dirección de Información Educativa, Dirección Nacional de Evaluación e Información Educativa, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
- Comunicación Conjunta 01 (2023). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto 2.299 (2011). Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Ley Provincial de Educación 13.688 (2007). Congreso de la Provincia de Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006). Congreso de la Nación Argentina.
- Manual de procedimientos institucionales para educación secundaria (2009). Compilado por D. Lauría. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Resolución 2.433 (2009). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Resolución 587 (2011). Régimen Académico Común para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

*Recepción: 14/10/2023*

*Aceptación: 07/12/2023*



Silvina Alejandra  
Cruciani Ricci\*

# El “volantazo”: reflexiones sobre las estrategias de enseñanza en un bachillerato popular

Dossier

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada entre los años 2018 y 2016 en un Bachillerato Popular de la Ciudad de Buenos Aires, con el objeto de conocer y analizar las reflexiones de las educadoras acerca de sus estrategias de enseñanza. El trabajo se enmarcó en la metodología de la clínica de la actividad didáctica, con un diseño de investigación de estudio de caso. Para llevarlo adelante, se utilizaron tres estrategias de indagación de información, una retroalimentación y la revisión, sistematización y análisis de materiales curriculares. El trabajo representa un aporte al reconocimiento del papel desempeñado por el interés en el aprendizaje y por las concepciones y valores de la educación popular en los cambios promovidos por las educadoras.

## Palabras Clave

Educación permanente de jóvenes y adultos • bachillerato popular • estrategias de enseñanza • reflexión docente • equipo pedagógico

The Swerve: Reflections on Teaching Strategies in a Popular High School

\* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación para el Nivel Medio y Superior (FFyL-UBA). Especialista en Formación de Formadores (Crefal, México). Magíster en Formación Docente (UNIFE). Docente en instituciones de formación docente y formación técnica. Filiación: Universidad Pedagógica Nacional, Argentina.

ESCUELA SECUNDARIA: aproximaciones a sus prácticas de enseñanza

## Abstract

This article presents the findings of a research study conducted between 2018 and 2019 in a Popular High School located in the city of Buenos Aires. The study aimed to understand and analyze the teaching strategies employed by teachers and their reflections on these strategies. The research was conducted using the clinical methodology of didactic activity, with a case study research design. To carry out the research, three information inquiry strategies were used, along with feedback, and the review, systematization and analysis of curricular materials. The work represents a contribution to the recognition of the role played by interest in learning and by the conceptions and values of popular education in the changes promoted by teachers.

## Keywords

Permanent education of youth and adults • popular high school • teaching strategies • teaching reflection • pedagogical team

Descubrí también que la efectividad de mi práctica estaba ligada a la necesidad de *aceptar el protagonismo de los demás*.  
Freire, 2014, p. 55 (resaltado del original)

## Introducción

La intención del presente artículo es aportar nuevos insumos para analizar e intervenir en la educación de personas jóvenes y adultas. Las contribuciones provienen de una investigación realizada durante los años 2018 y 2019, en el marco de la Maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPED), a partir del trabajo de análisis de la actividad docente en un Bachillerato Popular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La pregunta a la que se buscó dar respuesta fue: ¿qué reflexiones realizan las educadoras sobre sus decisiones respecto de las estrategias de enseñanza que llevan adelante, en una secuencia didáctica de historia, en un espacio educativo alternativo de nivel secundario para personas jóvenes y adultas con trayectorias socioeducativas

reales? Para abordarla, se buscó identificar varios aspectos de la actividad docente: cómo organizan su actividad las educadoras; cuál es el registro epistémico, es decir, el originado en los aportes científicos y técnicos, sobre las estrategias de enseñanza que poseen esas educadoras y cuáles son los conceptos pragmáticos, aportados por la acción profesional, sobre las trayectorias socioeducativas de los estudiantes que se ponen en práctica; además de las posibles relaciones que se pueden establecer entre esos aspectos. El estado de las publicaciones sobre los Bachilleratos Populares (BP) ha continuado avanzando desde el momento de finalización de la investigación que se comparte. Es de resaltar que, durante el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)<sup>1</sup> dictado en nuestro país a razón de la pandemia mundial por Covid-19, las investigaciones sobre los BP continuaron desarrollándose. Por ejemplo, el trabajo de Zonino (2020) tiene por objetivo describir y analizar las características del proceso de enseñanza dentro de los espacios de educación popular atravesados por el contexto de pandemia. En una investigación descriptiva y cualitativa, mediante entrevistas a cinco educadores, la autora indica que estas señalan que el trabajo con otros, es decir, con los estudiantes, es central en la concepción sobre el proceso de enseñanza. En cuanto a las estrategias didácticas, el foco de estas está en el trabajo grupal, el incentivo de la palabra y el debate. Es de resaltar que las estrategias implementadas en 2019 debieron modificarse durante el contexto de ASPO; sin contar con una descripción de tales cambios.

También Lupino (2022) indaga sobre las prácticas educativas al interior de las experiencias educativas alternativas durante el contexto de pandemia. Sus principales conclusiones son que el modo de trabajo del BP debió adaptarse para estar en relación con los postulados de la educación popular: por un lado, los educadores tuvieron que atender a las necesidades de los participantes en cuanto a la situación social y económica en el nuevo contexto y, por el otro, modificar la prioridad de contenidos hacia conceptos específicos de prevención de la enfermedad, así como cambiar la forma de abordar tales contenidos. Se debió abandonar el trabajo en pareja pedagógica y el contacto con los estudiantes tenía lugar en el momento de retiro de las viandas.

1. Decreto 297/2020, con fecha 19 de marzo del 2020. Indica que el aislamiento comienza el día 20 de marzo.

Es de resaltar que la pandemia y el ASPO profundizaron la situación de vulnerabilidad social de la población destinataria de las propuestas formativas de los espacios de educación alternativa para jóvenes y adultos.

A pesar de lo que se ha indagado sobre los BP, tanto antes de la investigación que se comparte en este artículo como luego de ella, y de las múltiples dimensiones consideradas en su análisis, la actividad de los docentes todavía ha sido poco abordada. Por esta razón, el presente trabajo hace foco en la actividad profesional del docente desde los aportes de la Didáctica Profesional, cuyo objetivo es identificar los saberes profesionales que se movilizan en la acción docente, partiendo de situaciones de trabajo para convertirlas en instancias formativas. En el caso de la presente investigación, el foco de interés se colocó en las situaciones de trabajo de las educadoras de educación popular.

## Algunos puntos de partida

Para comenzar, se presentan algunos conceptos centrales que desagregan la temática de la investigación y resultan un insumo indispensable para comprender el análisis y los aportes que se exponen sobre la actividad docente en el marco de la educación popular.

### *La actividad docente desde la Didáctica Profesional*

El trabajo asume la perspectiva de la Didáctica Profesional como eje nodal para el análisis y la concepción sobre la actividad profesional docente que sostiene. Desde esta perspectiva, la tarea prescripta y la actividad efectivamente realizada no resultan suficientes para el análisis de la actividad profesional. Pastré (2011b) indica que la actividad real resulta más compleja y enriquecedora para la comprensión de la acción profesional. Propone, para su análisis, otras dimensiones: lo que no se logró realizar, así como lo que se piensa que es posible realizar en otros espacios profesionales.

En segundo lugar, este abordaje conceptual considera que la actividad profesional se organiza desde aspectos que el sujeto extrae de sus situaciones de trabajo. A partir de eso, se estructuran aspectos variables y algunos más permanentes. A estos últimos se los considera invariables, ya que se podrían utilizar para desempeñarse y analizar cualquier situación similar; es decir, el profesional obtiene de la situación de trabajo dimensiones que le son de utilidad para orientar su actividad. Estas dimensiones, que representan las invariantes operatorias, constituyen la base de la conceptualización que organiza la actividad.

Mientras que los aspectos invariantes de la actividad se reflejan en los saberes sobre la acción, los aspectos variables hacen referencia a las necesarias modificaciones que conlleva la adaptación al contexto de trabajo. Por ejemplo, cuestiones institucionales, los vínculos con compañeros, el grupo de estudiantes, etc.

En relación con el carácter conceptual de la organización de la actividad, Vergnaud (2013) comenta que los saberes se expresan de dos formas: por lo que se dice y por lo que se hace en acción; es decir, de una forma predictiva y de otra operativa. “Ciertamente, la forma operatoria es mucho más rica que la forma predictiva, tal como lo atestigua el desfase entre la competencia que un sujeto puede manifestar en situación y aquello que es capaz de decir al respecto” (Vergnaud, 2013, p. 147).

En tercer lugar, la corriente de la Didáctica Profesional identifica en la actividad profesional tanto el estilo como el género profesional (Clot y Faïta, 2012). El género se asocia con los lineamientos de funcionamiento de la profesión, tanto en lo que hace al lenguaje como a las técnicas de trabajo. Estas funcionan como un bagaje del colectivo de trabajadores que ofrece insumos para la actividad personal en la situación de trabajo. El estilo personal, por su parte, consiste en las adaptaciones que cada docente realiza en vista a su desempeño en situaciones concretas de trabajo, a partir del género profesional. En este marco, interesa identificar los saberes profesionales que se movilizan en la acción, es decir, en la actividad constructiva donde el aprendizaje se produce en el propio ejercicio de la profesión. El eje de interés son las decisiones y lógicas individuales que convierten una situación de trabajo en una de formación y, desde allí, logran el desarrollo profesional.

## ***El Bachillerato Popular: espacio de educación popular***

En Argentina, en los años noventa, producto de una fuerte crisis económica y social, se vieron afectados los derechos básicos de los sujetos. Frente al clima generado por las medidas políticas llevadas adelante por el Estado, los movimientos sociales asumieron un rol central, especialmente en lo que respecta a la defensa del derecho a la educación. El surgimiento de diversas ofertas formativas que brindaron las organizaciones sociales – entre ellas, los BP– como una propuesta de educación popular para jóvenes y adultos fue una de tales respuestas.

La experiencia educativa analizada se considera alternativa, ya que se enmarca dentro de lo señalado por Puiggrós (1990), cuando define a una práctica alternativa como aquella que en algún término –educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodología, técnicas– transforma el modelo educativo dominante representado por el sistema educativo público, centralizado y estatal (citado en Michi, 2012).

A partir de los aportes de distintos autores (Cabrera y Brusilovsky, 2014; Finnegan y Montesinos, 2016; Gluz, 2013; Janjetic, 2018; Michi, 2012; Rubinsztain, 2013; entre otros), se identifican algunos atributos de esas experiencias educativas. Por un lado, se enmarcan dentro de movimientos populares u organizaciones que trabajan por la constitución de una propuesta política educativa. Las particularidades de los movimientos han impactado en el vínculo con el Estado, planteándole un abanico de reclamos: desde la lucha por el reconocimiento en varios planos –becas para los estudiantes, títulos oficiales, financiamiento integral y marcos normativos propios– hasta el pago de salarios para los docentes.

Por otro lado, se trata de experiencias educativas para jóvenes y adultos de nivel secundario que se desarrollan en el marco de la educación popular. Su vertiente latinoamericana se centra en la especificidad de los sujetos participantes y en el desarrollo y fomento del diálogo, ubicando la problematización de las relaciones sociales, económicas y culturales como dimensiones indispensables para articular la interacción educativa.

El Movimiento Popular en el que se enmarca el Bachillerato Popular con el cual se realizó el presente trabajo cuenta con sus propios lineamientos en lo que hace a la concepción de la construcción del conocimiento a abordar en los espacios

educativos, el recorte de los contenidos y el trabajo en pareja pedagógica, entre otros aspectos identificados como nodales a lo largo de la experiencia de educación popular del Movimiento (Czernikier, Ithuralde y Panal, 2018).

## ***Estrategias de enseñanza como foco de interés***

El núcleo del problema que se investigó fueron las reflexiones de las educadoras en relación con las estrategias de enseñanza, es decir, las decisiones en pos de promover el aprendizaje de sus estudiantes (Álvarez *et al.*, 2008; Anijovich y Mora, 2009; Feldman, 2010).

Los autores de referencia resaltan que las estrategias de enseñanza son decisiones que buscan promover el aprendizaje en los estudiantes. Ahora bien, cada uno de ellos menciona aspectos diferentes a ser identificados según la diversidad de variables que impactan en las decisiones de los profesionales: los contenidos disciplinares, los objetivos, los recursos disponibles, las restricciones, las tradiciones institucionales, las características de los estudiantes y las particularidades de los docentes.

El análisis y el conjunto de decisiones que el educador toma se centran en la definición de cómo se transmite un contenido disciplinar; es decir, consideran el objetivo que se espera lograr y el saber específico a difundir a los estudiantes para definir cómo se hará. Lo anterior expone el vínculo entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el que se llevan adelante acciones para apoyar y orientar los aprendizajes de los estudiantes.

## ***Historia como disciplina escolar***

Tomando en consideración lo señalado anteriormente, la especificidad del contenido escolar es necesaria para pensar las estrategias de enseñanza. La particularidad del espacio dentro de la experiencia educativa alternativa en la cual se abordó el problema de investigación fue un curso de Historia Argentina, considerada una disciplina específica dentro de las ciencias sociales.

Siede (2012) comenta que “la función de las ciencias sociales en la escuela es, principalmente, desnaturalizar las representaciones de la realidad social” (p. 276); a partir de ofrecer diversas herramientas para analizar los discursos propios y ajenos sobre esa realidad. Tales herramientas provienen de los aportes de diversas disciplinas, necesarios para abordar la complejidad propia de las ciencias sociales.

Dentro de la Historia, se reconocen dos grandes corrientes: escuela tradicional o positivista y escuela de los Annales o Nueva Historia (Varela, 2009). La primera tiene una concepción objetivista del conocimiento: se presenta en forma descriptiva y focalizada en un orden cronológico de acontecimientos. En cambio, la segunda propone considerar a la realidad histórica como una totalidad compleja y dinámica, donde diversos campos (económico, político, social, espacio, mentalidades colectivas, entre otros) se vinculan entre sí.

En cuanto a las capacidades que se esperan desarrollar en los estudiantes, la simple repetición y reproducción o un conjunto más complejo, como comprender, analizar, fundamentar e interpretar los procesos históricos, representan a la corriente tradicional y a la Nueva Historia, respectivamente.

A pesar de los avances para analizar la complejidad de la historia, en el ámbito escolar conviven ambas corrientes. Algunas particularidades de cada una de ellas coexisten en los espacios educativos: la exposición oral docente junto con la intención de que los estudiantes comprendan y analicen los acontecimientos históricos; la reproducción del conocimiento junto con la multiplicidad de dimensiones y la complejidad de los hechos. Esto demuestra que en las experiencias educativas se alternan aspectos de las dos grandes corrientes de la Historia como disciplina escolar.

### ***Trayectorias socioeducativas reales de las personas jóvenes y adultas***

Otro aspecto a valorar al momento de tomar las decisiones acerca de las estrategias de enseñanza son sus destinatarios y sus trayectorias socioeducativas. Si se coloca la mirada en las trayectorias teóricas ideales de los estudiantes; es decir, en el recorrido hipotético, se hace foco en los caminos educativos indicados por una progresión



lineal en tiempos marcados por una periodización estándar (Terigi, 2007). Esto conlleva ciertos supuestos pedagógicos y didácticos implícitos en los que se apoya el sistema escolar.

Desde este trabajo, se comparte una concepción integral de lo educativo; en otras palabras, se reconoce la vinculación entre los ámbitos educativos, las experiencias formativas más allá de ellos y las posibilidades que ofrece el entorno y las instituciones que en él se encuentran (Sirvent, 1996). La mirada totalizadora de la educación resulta ser permanente a lo largo de toda la vida, abarcando tanto los aprendizajes que se logran en el sistema educativo como los que lo trascienden (Sirvent, 2005).

Este posicionamiento se vincula con la consideración de las trayectorias reales de los estudiantes, donde resulta necesaria la combinación, al momento de analizar, del sujeto y las instituciones. Una mirada sesgada, que se detiene solo en el estudiante, no ayuda a la construcción de la articulación entre la trayectoria de vida y el recorrido por las instituciones educativas. Por el contrario, es necesario tomar como fundamento que las posibilidades de aprender dependen más de las particularidades de la situación educativa y de las condiciones institucionales y pedagógicas ofrecidas durante el proceso educativo que de las capacidades y aptitudes individuales (Greco, 2015; Terigi, 2007).

## Metodología

### *Encuadre metodológico: recolección y análisis de datos*

La investigación se enmarcó dentro de la clínica de la actividad didáctica (Rickenmann del Castillo, 2012; Fernández y Clot, 2007), y se basó en un modelo de las situaciones didácticas donde la terna conformada por docente, contenidos y alumnos funciona como un sistema. Esto significa que los componentes se determinan en función de las acciones que cada uno de los sujetos hace sobre los conocimientos en juego.

Se propuso como diseño de investigación un estudio de caso con el objetivo de describir y comprender en profundidad la actividad de las docentes; es decir, las

condiciones y los procesos con los cuales los profesionales de la educación se desenvuelven durante las situaciones de trabajo (Mayen, 2012). La unidad de análisis se definió a través de la dimensión temporal de los procesos de enseñanza y de aprendizajes; en otras palabras, se abordó una secuencia didáctica con vínculos explícitos entre los contenidos abordados en esta.

Desde la clínica de la actividad didáctica, se implementaron tres estrategias de indagación que resultaron complementarias: entrevista inicial, videoscopia y entrevista de autoconfrontación. Además, se utilizó un procedimiento de validación de conocimiento propio de la investigación acción participativa (IAP): la retroalimentación (Sirvent y Rigal, 2012, 2014). Se sumó la revisión, sistematización y análisis de materiales curriculares específicos y pertinentes que enmarcaron la actividad de las educadoras dentro del BP.

En junio del 2018, se realizó la presentación del proyecto de investigación en una reunión de la Coordinación Pedagógica del BP donde estuvieron presentes algunos educadores y estudiantes. Es una práctica recurrente del espacio que cumple el objetivo de acordar los criterios de funcionamiento, las investigaciones y diversas jornadas de capacitación que allí se implementan.

La primera parte de la recolección de datos se concretó en tres momentos, entre los meses de agosto y diciembre de 2018. El primero consistió en una entrevista inicial y tuvo por objetivo conocer algunos datos básicos acerca de las educadoras, indagar sobre el funcionamiento del equipo pedagógico y del BP, y acerca de aspectos de la secuencia didáctica a observar. También se puso el foco en las concepciones de las docentes acerca de las estrategias de enseñanza, los estudiantes y sus trayectorias socioeducativas. En esta instancia, participaron las tres educadoras. Según Rickenmann del Castillo, el objetivo de la entrevista de indagación es conocer las “estructuras pre-reflexivas o rutinarias que pueden tener incidencia en los fenómenos observados por videoscopia” (2012, p. 16).

El segundo momento de recolección de datos fue la videofilmación, cuyo objetivo fue registrar las situaciones auténticas de trabajo de las docentes. Partiendo de considerar a la observación como un proceso contextualizado, donde lo local, lo institucional y lo histórico tienen su valor para ayudar a comprender lo que sucede (Evertson y Green en Wittrock, 1989). Se filmó una secuencia didáctica de cinco

encuentros de una hora y veinte minutos de duración cada uno, aproximadamente. En cuatro de los encuentros filmados, estuvieron presentes dos educadoras, mientras que solo en uno estuvieron las tres presentes.

Además del registro fílmico, cada uno de los encuentros se transcribió textualmente. Estos insumos, junto con la desgrabación de la entrevista inicial y los materiales pedagógicos y curriculares del BP y del espacio de Historia Argentina, fueron analizados. A partir de reiteradas lecturas del material empírico y de la observación de las videofilmaciones, se construyeron categorías de análisis que posibilitaron construir probables explicaciones acerca de las decisiones de las educadoras respecto de las estrategias de enseñanza en un espacio de educación popular.

Para la entrevista de autoconfrontación, el tercero de los momentos de recopilación de información, se seleccionaron cinco fragmentos de las filmaciones que resultaron significativos en función de los objetivos propuestos. Esos episodios, huellas de la actividad de las educadoras, funcionaron como un apoyo al intercambio entre ellas y la investigadora. A partir de la proyección de los fragmentos, que les permitieron recordar y describir la actividad realizada, las docentes procuraron explicar la acción desarrollada (Vinatier, 2021).

La confrontación con los registros de su propia actividad facilitó una posición reflexiva. Se buscó no juzgar el accionar de las educadoras, sino comprenderlo a partir de favorecer la conceptualización de sus propias prácticas. La autoconfrontación con el registro permite poner en evidencia algunos aspectos no observables de la actividad vivida y el sentido que las educadoras producen en la acción; aspectos a los cuales no se podría acceder mediante la observación directa (Cahour y Licoppe, 2010; Vanatier, 2010). En esta instancia, estuvieron presentes las educadoras A y B.<sup>2</sup>

A partir de la transcripción de la entrevista de autoconfrontación, se realizó una segunda etapa en el análisis: entrelazar todos los insumos empíricos, construyendo categorías que permitían entender las reflexiones de las educadoras en relación con las estrategias de enseñanza. Con los resultados alcanzados hasta el momento, en diciembre de 2019, se realizó una reunión de retroalimentación con las docentes, a

2. Las educadoras se identifican con letras para mantener su anonimato.

fin de compartir las conclusiones y recabar sus opiniones y comentarios. La intención del intercambio fue generar la posibilidad de enriquecer el saber producido a partir de la participación de las involucradas, con el objetivo de que se apropiaran de los conocimientos para organizar acciones de transformación de su realidad cotidiana (Sirvent y Rigal, 2012).

A partir de la construcción colectiva de conocimiento que se logró mediante las metodologías de investigación, recolección y análisis de datos implementadas, se presentan los aportes sobre las reflexiones acerca de las estrategias de enseñanza que las educadoras llevan adelante en una secuencia didáctica del espacio Historia Argentina, en una experiencia educativa alternativa de nivel secundario para personas jóvenes y adultas con trayectorias socioeducativas reales.

## Contexto de investigación

Para comprender los aportes que se comparten en el presente artículo, es necesario contar con la descripción del contexto institucional en el cual se desarrolló la experiencia educativa alternativa, de la trayectoria de las educadoras y de la secuencia didáctica abordada.

### *Contexto institucional*

El trabajo de campo se realizó en un BP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ubicado en el barrio de Villa Crespo. El espacio educativo comenzó a funcionar en 2009, en un local, y pasó al Club Atlanta a mediados del año siguiente, debido a la expansión de su matrícula. Tras varios años de lucha, se logró la habilitación oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que permitió la expedición de títulos oficiales, sin que perdiera su autonomía, según lo expresa un folleto propio.

El BP es uno de los seis creados por el Movimiento Popular La Dignidad. Cuenta con lineamientos pedagógicos y políticos propios, entre ellos, la concepción del conocimiento como construcción permanente con la praxis; la consideración de la

enseñanza de las ciencias sociales como herramienta para un análisis crítico de la realidad actual y para el desarrollo de la conciencia de clase de los estudiantes; o la orientación del trabajo en pareja pedagógica con el objetivo de romper con el aislamiento del trabajo docente.

A partir de las orientaciones del Movimiento, el BP avanza sobre sus formas de trabajo. Por ejemplo, por un lado, identificó ciertos objetivos generales para cada año de cursada: desnaturalización, crítica y transformación.<sup>3</sup> Por otro lado, las dinámicas de trabajo se acuerdan mediante el intercambio dentro de las Reuniones de la Coordinación

Pedagógica. Esta representa la instancia institucional donde se acuerdan los aspectos pedagógicos, y están presentes educadores y estudiantes.

El grupo de estudiantes de Historia Argentina de tercer año estaba formado por un total de 14<sup>4</sup> jóvenes y adultos de entre 17 y 45 años, la mayoría de ellos, mujeres. Sus intereses para finalizar los estudios secundarios, según lo informado por las educadoras, eran diversos: cuestiones pendientes en sus trayectorias de vida, la posibilidad de continuar con otros estudios o conseguir otros y/o mejores trabajos.

La propuesta educativa alternativa funcionó en el primer piso del Club Atlanta, debajo de su gimnasio. Las clases del BP se llevaron adelante en tres espacios,<sup>5</sup> además se contaba con la biblioteca y un baño.

El aula del grupo de tercer año era rectangular, con una ventana con orientación a la calle, dos pizarrones, carteles de los espacios educativos pegados en las paredes, un armario con carpetas (que contenía los materiales y consignas de cada clase de Historia Argentina) y varios juguetes destinados a los hijos e hijas de los estudiantes. En varias oportunidades, las estudiantes<sup>6</sup> concurrieron con sus hijos o hijas. En uno de los encuentros, llegaron a estar presentes cuatro niños de diferentes edades.

3. Objetivos correspondientes al año 2018.

4 La cantidad de estudiantes presentes en el aula varió según el encuentro. Entre nueve y doce jóvenes y adultos asistieron a las clases filmadas.

5 Cada espacio correspondiente a cada año del BP.

6 Fueron cuatro las estudiantes que concurrieron con sus hijos o hijas.

Dentro de la propuesta del BP, los contenidos del espacio de Historia Argentina se acuerdan con los docentes del mismo espacio de los otros años, con el objetivo de evitar la superposición y repetición de los saberes.

## *Trayectoria de las educadoras*

Tres fueron las educadoras del espacio Historia Argentina del BP: dos con mayor responsabilidad y una –la educadora C– que cumplía el rol de ayudante, ya que deseaba incorporarse de a poco a la experiencia educativa y no podía asegurar su presencia todos los días de encuentro.

Mientras que las docentes A y B no contaban con experiencia en el sistema educativo obligatorio, la educadora C sí se había desempeñado en este durante varios años como profesora de historia, tanto en la gestión pública como privada (cargos a los que renunció). Hasta su inclusión en la propuesta del BP, no había vuelto al ámbito educativo. Las educadoras A y B eran estudiantes avanzadas de la carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Las tres docentes se desempeñaban en actividades laborales no vinculadas con la docencia. En lo que respecta a sus participaciones dentro del BP, para las docentes A y C fue su primer año, mientras que para la docente B fue su tercer año con el mismo grupo de estudiantes y en el mismo espacio formativo: Historia Argentina.

Las educadoras del espacio llevaron adelante su actividad desde una modalidad de trabajo en equipo pedagógico. En las clases, trabajaron como pareja pedagógica o en trío, como sucedió en una clase. El trabajo en equipo pedagógico implicó la planificación previa –actividad que realizaron de forma virtual–, las definiciones finales antes de las clases –que efectuaron en el bar del Club–, el desarrollo de estas y la reflexión posterior –que realizaban al finalizar el encuentro o mediante comunicaciones posteriores–.

## *Secuencia didáctica observada*

En la sucesión de cinco encuentros videofilmados los días jueves de 19:00 a 20:20 horas, el contenido abordado e informado en la entrevista inicial fue la primera

presidencia de Juan Domingo Perón.

A lo largo de los encuentros fueron surgiendo temas que no estaban indicados en el programa de Historia Argentina, por ejemplo, el feminismo a través de las acciones de la Fundación Eva Perón y la figura de la primera dama. Los temas respondieron a los intereses de las estudiantes en vinculación con la actualidad, por ejemplo: la educación sexual integral o el feminismo.<sup>7</sup>

Los recursos utilizados fueron variados. Por un lado, fragmentos del video “El peronismo (1943-1955)”, de Felipe Pigna.<sup>8</sup> Para su proyección, las educadoras dispusieron de una tela blanca como pantalla, mientras que los parlantes y la computadora fueron aportados por ellas. Por el otro, materiales diversos construidos por ellas mismas: una guía de preguntas sobre el video del historiador, una selección de fragmentos de la Colección *Horizontes*,<sup>9</sup> además de otras fuentes consultadas por las docentes. En todos los encuentros se utilizó el pizarrón para realizar anotaciones de palabras o conceptos claves.

Durante las clases observadas, y al comienzo de cada una de ellas, las educadoras retomaron el contenido central del encuentro anterior mediante preguntas a los jóvenes y adultos presentes. Las estrategias de enseñanza llevadas adelante fueron: el trabajo en parejas a través de consignas y materiales preparados especialmente, la puesta en común del trabajo de los pequeños grupos, la práctica de lectura por parte de los estudiantes –tanto en voz alta para todo el grupo como en silencio y en forma individual– y la exposición dialogada efectuada por alguna de las docentes, siempre con aportes de la/s restante/s educadora/s presente/s.

El hábito de la pregunta y la repregunta por parte de las docentes hacia los estudiantes fue una práctica constante a lo largo de los encuentros observados. Así como la circulación por el aula y el acercamiento a cada joven y adulto, tanto en los momentos de trabajo grupales como individuales.

7. Durante el 2018, se estaba discutiendo el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) que finalmente fue ley.

8. Forma parte de la serie *Ver la Historia*, creada por la TV Pública y el Canal Encuentro durante el año 2015.

9. Producida por el Ministerio de Educación de la Nación para el ciclo básico de la educación secundaria en contextos rurales. Publicado en 2015.

## Reflexiones sobre las estrategias de enseñanza: *volantear* en la actividad docente y sus dimensiones.

Luego de presentar el problema de investigación, abordado desde el marco teórico que se compartió y desde la metodología de trabajo detallada, se darán a conocer los aportes construidos sobre las reflexiones que las educadoras de un BP de jóvenes y adultos –considerando sus trayectorias socioeducativas reales– realizan sobre las estrategias de enseñanza en el espacio de Historia Argentina.

A partir de los primeros análisis que se construyeron, se tomó la decisión de correr el foco de atención de las estrategias específicas de la disciplina histórica y extender la mirada a las estrategias de enseñanza en sentido más amplio. Esta decisión, se fundó en que las educadoras que tenían un rol central en los encuentros (A y B) no contaban con formación docente específica en el área de Historia y, por lo tanto, la pregunta por la didáctica disciplinar no lograba abrir los sentidos que ellas otorgaban a sus decisiones pedagógicas. En cambio, los aportes de las corrientes de la Historia sí se consideraron para un análisis más enriquecedor de los aportes de la investigación, ya que para las docentes el diálogo con estas corrientes resulta una referencia significativa.

Desde los aportes construidos, podemos decir que las reflexiones de las educadoras sobre las estrategias de enseñanza se enmarcan en una trama pedagógico-didáctica que incluye el concepto organizador de la actividad profesional docente atravesado por la centralidad de los estudiantes, es decir, reconoce el foco en los jóvenes y adultos destinatarios del BP. La acción de *volantear*<sup>10</sup> que las educadoras deciden y ponen en acción refleja la relación entre las dimensiones que organizan su actividad: los objetivos a alcanzar, las particularidades de ellas mismas como docentes y los contenidos específicos de Historia Argentina, en menor medida.

El registro epistémico sobre las formas de enseñar que poseen las docentes y los conceptos pragmáticos sobre las trayectorias socioeducativas de los estudiantes se

10. Las educadoras llaman “volantear” a la acción de realizar cambios que llevan adelante durante el encuentro con los estudiantes, modificando el rumbo que habían planificado previamente para esa clase.



ven permeados por sus experiencias personales como estudiantes. Además, ambos aspectos revelan el valor que otorgan a lo que ellas mencionan como “el compromiso con la educación popular” (Entrevista de Retroalimentación, en adelante, ER).

Sus estilos y lo que se podría identificar como el género profesional docente específico de la educación popular parecen orientar sus decisiones y prácticas pedagógicas. En los siguientes apartados se revisan estas aproximaciones.

## **Volanteando en la actividad docente: el aporte de los pares y la centralidad de los estudiantes**

La actividad docente es compleja y, por lo tanto, requiere de diversos niveles de organización. Tomando a Masselot y Robert, Pastré (2007) identifica tres niveles de organización de la acción: el macro, el meso y el micro. El macro corresponde a las orientaciones y lineamientos del espacio educativo alternativo, donde se incluyen concepciones y valores rectores de la actividad centrados en la educación popular; el meso representa el encuentro entre estudiantes y educadoras (desde la planificación, pasando por el desarrollo –considerando las modificaciones e improvisaciones propias de la dinámica del encuentro– hasta su posterior reflexión) y el micro, representado por gestos y rutinas profesionales. Según las docentes, ellas realizan *volantazos* (entrevista de autoconfrontación, en adelante EA) que implican llevar el encuentro para otro lado del que habían planificado cuando el devenir de la clase lo requiere. Tomando los niveles de organización, las educadoras mencionan el giro de la acción en el nivel medio, es decir, en la planificación y en el desarrollo de las clases. Especialmente, las reflexiones y decisiones que implementan se concretan en el momento en que se produce el encuentro con los jóvenes y adultos.

Algo central en la práctica de los *volantazos* es que la acción se realiza gracias al trabajo con otro/s educador/es. Al romper con el trabajo solitario de la docencia, se pasa a la actividad profesional a partir de la contribución de otro docente, como lo expresan los lineamientos de la educación popular. Mientras que la educadora A expresa que “la pareja pedagógica es [...] fundamental” (ER), la educadora C identifica en qué consiste la contribución de esa forma de trabajo: “el otro está viendo de

afuera algo y aporta y dice” (ER). El trabajo del educador realizado en forma solitaria es difícil de sobrellevar por diferentes cuestiones: tiempo, atención, conocimiento y motivación. Para la docente A, el trabajo con otros se convierte “en un círculo virtuoso del que te das manija, del que se te van ocurriendo cosas” (ER); además de reconocer que “el trabajo se sostiene de otra manera, es una ayuda física, mental, psicológica fundamental” (ER). Las tareas se vuelven más activas y enriquecidas: armar el programa, hacer las dinámicas de las clases considerando a los estudiantes (y las diferentes miradas sobre ellos que las educadoras puedan tener) y leer el clima dentro del aula.

Las recomendaciones y resoluciones tomadas por el equipo docente, que generan los *volantazos*, responden a la centralidad de los estudiantes. Así lo expresan las docentes en la ER:

EDUCADORA A: No... Por mí, básicamente, era: no están con el celular o en otra.

EDUCADORA B: Las caras, las caras, depende también qué era lo que no funcionaba. Una cosa es, bueno, si nos están entendiendo, pero se están embolando es una cosa. Ahora estamos hablando, pero están así... con cara de no sé de qué me estás hablando.

EDUCADORA A: Y no entendiendo nada. [...]

EDUCADORA B: [En]cuanto la actividad en sí, porque era un embole, o en cuanto a cómo lo estábamos transmitiendo nosotras, que por ahí no se entendía.

Los indicios considerados para tomar la decisión de cambiar las estrategias de enseñanza son las manifestaciones y actividades de los estudiantes. Dicho de otro modo, son las expresiones faciales, el uso del celular en clase y la observación de la poca motivación que genera la actividad propuesta las señales que las docentes reconocen para *volantear* durante el desarrollo de las clases. Los *volantazos* se dan en función de lo que sucede en los encuentros con los estudiantes, siendo ellos el centro de interés de las educadoras.

La centralidad de las características del grupo de estudiantes en las decisiones que las educadoras toman se ve reflejada en algunas de sus frases: “todo depende también del grupo”, “que ellos sean parte de su propio proceso de formación”,

“depende un poco de ellos que marcan el ritmo de la clase” y “lo que mejor funciona de acuerdo también a quién está” (en referencia a los estudiantes presentes en la clase) (entrevista inicial, en adelante EI).

Más allá del lugar central de los estudiantes, no los consideran un grupo homogéneo, sino que, por el contrario, reconocen las especificidades de cada uno de ellos. Por ejemplo, sus tiempos de aprendizaje, el vocabulario que manejan, personalidades y trayectorias de vida. Ellas lo expresan de la siguiente forma:

EDUCADORA B: Tratamos de ir lo más rápido posible, pero también respetando el ritmo de los estudiantes; porque hay veces que nosotras pensamos que vamos a ir a un ritmo y después decís: no cazaron [entendieron] nada de lo que dije.

EDUCADORA C: El contingente era uno, después el otro era que los movimientos populares fueron incrementándose. Estás diciendo algo que es sumamente natural, pero la palabra no existe en el vocabulario de ellos, con lo cual: ¿qué concepto están leyendo? Entonces, hay muchísima demora y tiempo en ir viendo, ajustando.

EDUCADORA B: Lo que pasa es que es un grupo que si bien es, o sea, están [...] Porque ya hace tres años que..., digo, entre ellos son bastante... no son tan homogéneos en cuanto a lo que aprenden, como los conceptos que retiene cada uno y demás, entonces también depende del tema, es cómo lo vamos a abordar (EI).

EDUCADORA A: Eran re diferentes, de personalidades, de todo, de trayectorias, de edades, de vivencias, de situaciones, de seguridades o inseguridades, y cada uno le aportaba algo al grupo que, por ahí, ellos mismos no veían (EA).

Las educadoras conocen a sus estudiantes, sus historias personales, por qué han elegido continuar estudiando y sus individualidades, en lo que respecta al ámbito escolar. La contemplación del grupo de estudiantes y de cada uno de ellos se menciona en los documentos del BP, cuando se hace referencia a “tener en cuenta las características del grupo y la de los sujetos que lo componen” como uno de los aspectos centrales (Documento “Jornada de formación #1, 2017”). El nivel macro de organización de la actividad (Massetot y Robert en Pastré, 2007) representado por las recomendaciones de la experiencia educativa alternativa se vincula con las decisiones

pedagógicas de las educadoras. Como indica Feldman (2010), las sugerencias pedagógicas institucionales se convierten en orientaciones que enmarcan y delimitan las acciones de las docentes.

Estas ponen en valor ciertas particularidades de los jóvenes y adultos para ejecutar las estrategias de enseñanza: cantidad de estudiantes presentes y ausentes en las clases, los intereses demostrados, aspectos que se valoran o no de las clases anteriores, si demuestran aburrimiento con las actividades, dificultades con el vocabulario, etc.

Un ejemplo del reconocimiento de las singularidades de los estudiantes y su vinculación con las estrategias de enseñanza y los *volantazos* que se ponen en marcha se ve en el trabajo de acercamiento uno a uno con ellos. Resulta interesante señalar que la decisión se construye colectivamente en las Reuniones de la Coordinación Pedagógica del BP y que las educadoras han identificado evidencias para llevar a la práctica tales decisiones pedagógicas. Consultadas acerca de esa estrategia de trabajo, las docentes comentan:

EDUCADORA B: Va surgiendo, yo creo que las tres, digamos, en este caso que les dimos la consigna y que ellos tenían que sentarse, leer tranquilos y ver... Creo que por eso es el tema de caminar y ver si están haciendo algo o si están... lo están mirando y no lo están leyendo, entonces acercarse y decir si no entienden o...

EDUCADORA A: Lo que sí charlamos entre nosotras es, antes de cada clase o también en las RECOPE [Reunión de la Coordinación Pedagógica] con el resto de profes, bueno, una situación general de cada alumno; entonces entendemos quiénes les cuestan mucho más y quiénes no.

EDUCADORA B: Si por ahí estás como más atenta, si lo está entendiendo, la cara que va poniendo o si le preguntas “¿te ayudo con algo?”. A veces, directamente te llaman.

EDUCADORA A: Sí, vas a ver que hay estudiantes que casi no nos acercamos porque sabemos que no hace falta y... la tienen clara, igual también prestamos atención (EA).

Las educadoras están de acuerdo en que las estrategias que reconocen más adecuadas se construyeron a partir del intercambio con los estudiantes, demostrando el

respeto y consideración por la opinión de ellos. Dándole un lugar central al debate, a la pregunta, a los comentarios de los estudiantes a través de sus experiencias con los contenidos de los encuentros. Esto refleja el posicionamiento de las educadoras hacia la educación popular, con relación al reconocimiento de los educandos como sujetos de derecho a la educación y como sujetos políticos, cuya voz debe ser tomada en consideración y valorada (Janjetic, 2018; Cabrera y Brusilovsky, 2014).

El registro de la singularidad de los estudiantes se corresponde con el aporte de Álvarez *et al.* (2008) con relación al proceso de análisis y toma de decisiones a partir del cual el docente lleva adelante un curso de acción con miras a apoyar y orientar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En otras palabras, el foco de atención de las estrategias de enseñanza es el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, todas las decisiones de las educadoras deben estar orientadas a acompañar a los jóvenes y adultos hacia el logro de los aprendizajes.

La centralidad de los estudiantes, como grupo y como sujetos individuales, se evidencia también en la selección de los recursos que acompañan las estrategias de enseñanza. El uso de recursos con fuerte impacto visual, la selección de fragmentos de videos, la construcción de consignas de trabajo y el uso permanente de los pizarrones del aula se vinculan con la centralidad de los procesos de aprendizaje de los jóvenes y adultos que son destinatarios de las formas de enseñar de las educadoras. Los andamios de apoyo al aprendizaje son soportes de información y conocimientos, en el caso de los textos y el video, y de comunicación y expresión, en el caso del pizarrón (Davini, 2008).

Valorar la especificidad de los sujetos destinatarios de la propuesta educativa alternativa refleja una de las bases de la educación popular: cobijar a los estudiantes y demostrarles que son sujetos del derecho a la educación (Janjetic, 2018). Es la centralidad de los jóvenes y adultos, propia de la educación popular, que se refleja en la disposición a modificar las estrategias de enseñanza previamente planificadas. Este núcleo también plasma la imposibilidad de analizar la actividad docente sin considerar a los destinatarios de esta, como señala la Didáctica Profesional. La co-actividad (Pastré, 2008), es decir, la actividad de los estudiantes, influye sobre la acción de las educadoras y ejerce condicionantes que en este caso resultan relevantes.

## Los objetivos como rector de la actividad docente

Según las educadoras, además de a la centralidad de los estudiantes, los *volantazos* se debían a la adecuación hacia los objetivos, poniendo en evidencia la dimensión central de la organización de su actividad docente. La educadora C lo expresó claramente en la ER: “Bueno, por dónde... por qué otro lado se entra al objetivo, medio que el objetivo pareciera como un rector”.

Ahora bien, en cuanto a los objetivos es pertinente identificar algunas posibles aristas: por un lado, los planteados por el BP y, por el otro, los específicos del espacio de Historia Argentina. El BP sostiene como eje fundante la transformación de la realidad con el fin de que esta sea más justa e igualitaria, a partir de la construcción del poder en manos del pueblo. Para lograr este objetivo general, el espacio apuesta al pensamiento crítico para la toma de decisiones y a la defensa de las posturas que se asumen mediante la educación popular.

A partir del eje central, la experiencia educativa identifica propósitos específicos que atraviesan cada año de formación. El nexo se refuerza con los propósitos de la materia Historia Argentina: “el pensamiento crítico, la participación política y los movimientos sociales como herramientas para la construcción de conocimiento hacia una historia social colectiva despegada de los personalismos y el poder hegemónico” (Programa de Historia Argentina de 3° año, 2018).

La educadora A sintetiza los vínculos entre los objetivos del BP y de la materia Historia Argentina: “Entonces, bueno, ya desnaturalizaste, destruiste, o sea, criticaste todo, ¿y con eso que hacemos? Cambiamos y hacemos algo nuevo, algo diferente, algo hecho por nosotros mismos, una realidad diferente” (EA).

Aquí se observa la relación entre los objetivos que se proponen desde el BP y el espacio de Historia Argentina, ambos en línea directa con la educación popular. Además, estos objetivos se encuentran en vínculo con el paradigma de la Nueva Historia: el desarrollo de capacidades complejas en los estudiantes, como comprender, analizar, fundamentar e interpretar los procesos históricos; habilidades que van más allá de la repetición, que buscan complejizar el conocimiento. La particularidad de la experiencia educativa alternativa es que el fin último del desarrollo de esas capacidades es la construcción de un mundo más justo e igualitario donde el cumplimiento de los derechos se haga efectivo.

## Las educadoras: sus fuentes de saberes y estilos

Dentro de la trama pedagógica-didáctica de los *volantazos*, las educadoras y sus estilos personales impactan en las decisiones que toman en cuanto a las formas de enseñar; es decir, sus compromisos con el cambio político pedagógico por el que trabaja la educación popular, sus experiencias en el BP y las formaciones universitarias –en el caso de dos de ellas– tienen efectos sobre las estrategias de enseñanza que llevan adelante.

Estos aprendizajes provenientes de sus tránsitos por el sistema educativo y por la experiencia del BP son fuentes de saberes que se ven reflejados en los conceptos sobre las estrategias didácticas y las trayectorias socioeducativas que las educadoras ponen en juego en su actividad docente. Según Tardif (2009), los saberes que utilizan los docentes para su actividad provienen de dos fuentes principales: la formación, las disciplinas y los documentos curriculares, por un lado, y los aprendizajes que son producto de la experiencia individual y colectiva que adquieren durante su desempeño, por el otro. Los primeros responden a saberes epistémicos; mientras que los segundos, a saberes pragmáticos.

En el caso de los conceptos epistémicos sobre las estrategias de enseñanza, las educadoras con un rol central en los encuentros no cuentan con formación académica acerca de la pedagogía general ni la disciplina específica de la historia. Su fuente de saberes sobre cómo enseñar proviene de su tránsito por la formación universitaria. Son las estrategias vividas como estudiantes durante su carrera de Sociología lo que constituye su fuente primaria de estrategias de enseñanza a implementar. La educadora B lo expresa estableciendo un vínculo con posibles aprendizajes de los estudiantes:

El leer y copiar, que vean también cómo una de nosotras lee y la otra copia, para que ellos mismos después lo hagan. La forma te va quedando. Nosotras, después de años de ver a nuestros profesores, nos fue quedando. Cada uno después se las ingenia con su propia estrategia, pero es también un recurso para ellos (EA).

El tránsito por la formación universitaria contribuye a la centralidad de la práctica reflexiva, la pregunta y la crítica como parte de la formación profesional. Las

docentes lo expresan cuando se les consulta sobre el uso de la pregunta a lo largo de los encuentros:

EDUCADORA B: Ah sí, y la repregunta y por qué, por qué, por qué... Bueno, pero porque también estudiamos Sociología nosotras y las tenemos incorporadas.

EDUCADORA A: Si surge, sí, por ahí, no. Lo que conversamos entre nosotras es, bueno, lo más importante de esta clase es esto, esto y esto. Nos parece importante que..., no sé, critiquen el peronismo y que puedan destrozarlo y volver a armarlo de la forma que cada uno quiera. Y además, bueno, eso, lo que dijo B recién, nosotras estudiamos Sociología, es la crítica, es criticar todo, entonces es todo preguntar, nada es así como te lo estoy diciendo, todo es “¿y por qué esto es así?” (EA).

El lugar de la pregunta en la formación académica de las educadoras se podría relacionar con el inicio del conocimiento, como sostienen Freire y Faundez (2013). La práctica de realizarle preguntas al pasado para desnaturalizarlo genera diversas respuestas que podrían convertirse en insumos para pensar el presente y, por consiguiente, ayudar para construir un futuro más justo.

Más allá de colocar a la carrera universitaria como proveedora de insumos para su actividad docente, les resulta necesario continuar formándose para desempeñarse como educadoras en el espacio educativo alternativo. En sus palabras, “sociología da para todo” (educadora A, EI) y, a la vez, “tuve que estudiar, o sea, todas las clases, buscando el material y haciendo resúmenes, medio estudiar” (educadora A, EA).

A las particularidades de sus estilos personales, se les suma otra fuente de saberes epistémicos sobre las formas de enseñar que se corresponde con aportes del género profesional (Clot y Faïta, 2012) de la educación popular. Las orientaciones pedagógicas del Movimiento Popular La Dignidad sostienen que se debe promover el diálogo y la reflexión crítica, la circulación de roles entre educador y educando, el estímulo de la palabra y el reconocimiento de los destinatarios de la propuesta educativa como sujetos de derechos.

Entonces, se podría decir que los aspectos señalados por las educadoras como fortalezas de su formación universitaria se encuentran en correlación con los fundamentos de la educación popular: la capacidad crítica, la relevancia de la pregunta para el



cuestionamiento a la sociedad y de las relaciones que en ellas se plantean. Estos aspectos son parte de sus estilos particulares, pero también se podrían considerar características del género profesional del colectivo de educadores populares (Gluz, 2013).

Desconocen los fundamentos didácticos que justifican las decisiones sobre cómo enseñar, pero, a partir de vivenciarlas, las han incorporado a sus saberes sobre la actividad docente y las llevan a la práctica con sus propios estudiantes. Las implementan hasta que ya no les resultan de utilidad en los encuentros. Se pueden identificar dos razones para tal cambio. Por un lado, que estas no les sean de provecho para el logro de sus objetivos y, por el otro, que las experiencias adquiridas durante su formación universitaria no se correspondan con la relevancia del diálogo y la problematización de la educación popular, generando una revisión de los modos en que se enseña y se aprende.

Los saberes pragmáticos sobre las trayectorias socioeducativas de los estudiantes reúnen conocimientos del colectivo del BP y de las experiencias personales de las educadoras. Por un lado, los acuerdos construidos en la Reunión de la Coordinación Pedagógica del BP en relación con las particularidades de cada uno de los jóvenes y adultos y de sus ritmos de aprendizaje. Acuerdos que se sustentan en el reconocimiento de las trayectorias educativas como recorridos posibles por diversos ofrecimientos institucionales: tiempos, espacios, palabras, modos de pensar, hacer y acompañar en conjunto (Greco, 2015). A estos conocimientos colectivos –como el que expresa la educadora A cuando dice “siempre estamos mucho más pendientes de los que sabemos que tienen más dificultades” (EA)–, se les suman los producidos por la experiencia individual de las educadoras durante su desempeño (Tardif, 2009; Altet, 2005) en la actividad docente dentro del BP.

Las docentes, a partir de situaciones concretas de intercambio con los estudiantes, fueron identificando aspectos sobre las trayectorias socioeducativas de ellos. Por ejemplo, al ser consultadas por la referencia permanente de los jóvenes y adultos sobre la copia de lo expresado y escrito por ellas, las educadoras hacen mención a la relación entre el formato de enseñanza con el que los estudiantes llegan al BP y el valor de la palabra del docente. La docente B lo expresa de la siguiente manera: “Los estudiantes comentan ‘no me lo borres’, expresando que la palabra escrita por nosotras es la verdad absoluta”. Y refuerza: “Vienen de otras formas, de que está la maestra y que si lo dijo la maestra es palabra valiosa”. (EA).

## Los contenidos

La trama pedagógico-didáctica en la cual las educadoras implementan los *volantazos* en lo que respecta a las estrategias de enseñanza revela otra de las dimensiones del concepto organizador de sus actividades: los contenidos escolares –en este caso, la primera presidencia de Juan Domingo Perón, el vínculo con la clase obrera y la figura de Eva Perón–. Aquí, corresponde recordar que el abordaje de la investigación no fue específico sobre las estrategias de enseñanza de la disciplina escolar Historia.

Con relación al contenido que se espera transmitir, resulta interesante presentar varios aspectos que impactan sobre su recorte y abordaje. Por un lado, es relevante considerar el posicionamiento del Movimiento Popular La Dignidad acerca de la finalidad de las ciencias sociales. Las entiende como una herramienta para interpelar a los estudiantes con el objetivo de crear “parámetros de análisis que permitan no solo comprender la coyuntura actual, sino también desarrollar una conciencia de clase que incentive la organización popular como método efectivo de lucha y práctica revolucionaria” (Czernikier, Ithuralde y Panal, 2018, p. 177).

Por otro lado, la experiencia educativa promueve “decidir entre todos y todas qué queremos conocer a partir de nuestras necesidades, intereses e inquietudes personales y grupales” (folleto del BP). El relevamiento de los intereses de los estudiantes, la consideración de los contenidos como herramientas y su elección con relación a los objetivos están presentes en el material producido por el BP, donde se refleja el lugar central que ocupa la selección del contenido dentro de la propuesta educativa.

Sumado a la elección de los temas en función de los intereses de los estudiantes, la intención del espacio educativo es evitar la superposición. En relación con esto, la educadora A comenta: “en cuanto a la dinámica de las clases, a principio de año tuvimos una reunión con los otros grupos de historia, o sea, de primero, segundo y nosotras, y coordinar qué corresponde a cada ciclo y no pisar [contenidos]” (EI).

Más allá de los contenidos abordados, se suman otros que son considerados por las educadoras como necesarios y pertinentes, según las circunstancias actuales de la sociedad argentina.<sup>11</sup> Ligado a esto, la educadora A comenta que “la coyuntura nos hace meter historia del feminismo” como un contenido más a abordar (EI). A

partir de esta incorporación, se explicitan relaciones entre los temas de los encuentros de Historia Argentina y los planteados por la actualidad, resultando la vinculación de la figura de Eva Perón con el cuestionamiento actual sobre el rol de la mujer en el marco del movimiento feminista.

El Movimiento Popular La Dignidad indica que, al estar conformada el área de las ciencias sociales con muchas materias, resulta complejo indicar contenidos para cada una de ellas, pero sí ejes transversales para el “análisis de todos los temas que cada educador o educadora decida presentar en su programa: hegemonía y contrahegemonía; desnaturalización; opresión y enajenación; revolución y cambio; prefiguración social; procesos históricos revolucionarios” (Czernikier, Ithuralde y Panal, 2018, p. 177). Algunos de esos ejes temáticos fueron abordados en las clases, ya sea desde contenidos planificados previamente por las educadoras como por contenidos aportados a partir de los intereses de los estudiantes.

En vinculación con lo anterior, Siede (2012) expresa que las ciencias sociales dentro de la escuela son fundamentales para transformar las representaciones de la realidad social y, mediante diversas herramientas, analizar los discursos propios y ajenos sobre esta. Además, en la disciplina Historia –desde la corriente de la Nueva Historia–, los contenidos se consideran complejos, ya que son el resultado de múltiples aportes provenientes de diferentes y variados marcos teóricos.

Sumado a la complejidad de los saberes de historia, resulta relevante considerar la imagen que las educadoras tienen del espacio formativo. En palabras de la educadora A: “Historia es una materia de texto” (EA), en referencia a su cantidad de contenido. En respuesta a ello, utilizan diversidad de insumos de apoyo que construyen a partir de una selección de materiales escolares. Estos insumos tienen una doble finalidad: por un lado, que los estudiantes no copien la totalidad de las exposiciones dialogadas que las educadoras realizan durante los encuentros y, por el otro, ser material de estudio para ellas mismas.

11. Al momento del trabajo de campo, la sociedad argentina se encontraba en pleno proceso de debate por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito, además de que transitaba una revisión sobre el rol de las mujeres en diferentes ámbitos de la vida.

## Algunas conclusiones que abren interrogantes

Las reflexiones sobre las estrategias de enseñanza que realizan las educadoras de la experiencia educativa alternativa de nivel secundario para jóvenes y adultos con trayectorias socioeducativas reales se enmarcan en una trama pedagógico-didáctica que se basa en el concepto organizador de su actividad profesional. La organización de su accionar docente cuenta con tres grandes dimensiones: los contenidos, sus estilos y género profesional, y los objetivos del BP y del espacio de Historia Argentina. Estas dimensiones se encuentran atravesadas por la decisión de colocar en el centro de su actividad profesional a los estudiantes.

Estos aspectos resultan de poner la atención en la actividad constructiva, es decir, en el hacer del ejercicio profesional y no en la mera reproducción de las orientaciones que se proponen para esta. En otras palabras, el aprendizaje que otorga la práctica concreta de la actividad posibilita identificar las fuentes de las decisiones de las educadoras en cuanto a las formas de enseñar.

Las concepciones y valores rectores de la actividad centrados en la educación popular resultan ser los lineamientos que no se modifican con los *volantazos* de las educadoras. Por el contrario, son la fuente a la que se recurre. Por ello, se podrían identificar las orientaciones de la educación popular que utiliza el BP como una de las bases, como un elemento estable sobre el que las educadoras llevan adelante su actividad.

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, parece imposible considerar de manera separada los aspectos epistémicos sobre las estrategias de enseñanza y los pragmáticos acerca de las trayectorias reales de los estudiantes. Esto significa que las educadoras aprenden de las fuentes de conocimientos provenientes de la práctica y de la formación académica, a la vez que estas fuentes se ven reflejadas en su actividad profesional.

Esto lleva a preguntarse acerca de las posibles vinculaciones entre el espacio educativo alternativo del BP y las educadoras: ¿es el espacio el que propicia el trabajo docente con esas características o son las educadoras, con su formación y su compromiso, quienes llevan adelante la actividad, más allá de las particularidades del espacio educativo? ¿Sería posible este tipo de prácticas educativas si no se diera esta conjunción?

Por otro lado, ¿qué aprendizajes realizados por el ejercicio de la profesión docente en las experiencias alternativas podrían transferirse a otros espacios educativos? ¿Qué adaptaciones se necesitan en espacios educativos con otro tipo de vínculo con el Estado? En estos casos, ¿la educación popular podría continuar teniendo un rol central? Otro de los aspectos aportados por la investigación y sobre el cual vale la pena seguir avanzando es el trabajo en equipo pedagógico. Colocar la mirada acerca de la formación docente en esta forma de trabajo, así como identificar sus potencialidades y limitaciones en el sistema educativo argentino, resultaría sumamente valioso.

Tomando en consideración el caso abordado, resulta interesante y pertinente plantearse algunas inquietudes: ¿qué aspectos sería relevante considerar en la formación docente inicial y continua y en el plano pedagógico didáctico de los espacios educativos?

¿Cómo deberían ser las prácticas de enseñanza que coloquen el foco en estrategias de enseñanza adecuadas a los destinatarios?

Por último, y tomando en consideración todo el recorrido propuesto hasta aquí, resulta central explicitar la necesidad de revisar la educación de personas jóvenes y adultas, y su formación docente, a partir de los nuevos aportes disponibles, mediante investigaciones y prácticas docentes concretas. Es decir, colocar el foco de atención en cómo se forman los futuros educadores y trabajar desde situaciones reales, para lograr un aprendizaje de competencias profesionales en y mediante la formación y la actividad. Se requiere dar valor a la comprensión de las situaciones laborales para transformarlas, ya que los destinatarios, los objetivos, los contenidos y los educadores van cambiando y cambiarán a lo largo del tiempo, pero el derecho a la educación para personas jóvenes y adultas con múltiples pobreza continúa siendo una deuda pendiente y su cumplimiento debe ser una de las mayores preocupaciones.

## Referencias

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, *et al.* (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). Fondo de Cultura Económica.

- Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R. y Negrotto, R. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, V(5), 81-106.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En R. Anijovich y S. Mora, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (pp. 21-33). Aique.
- Cabrera, M. E. y Brusilovsky, S. (2014). Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta popular escolar. *Polifonías Revista de Educación*, año III, (5), 42-73.
- Cahour, B. y Licoppe, Ch. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), I-XI.  
[https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=RAC\\_010\\_000I](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RAC_010_000I).
- Clot, Y. y Faïta, D. (2012). Géneros y estilos en análisis del trabajo. Conceptos y métodos. Material de uso exclusivo para la formación. Universidad Pedagógica Nacional (UNIPÉ).
- Czernikier, A., Ithuralde, R. y Panal, M. (2018). Los bachilleratos populares del Movimiento Popular La Dignidad: espacios de construcción de poder territorial. En *Universidad y Sociedad*, 10(4), 169-179.  
<http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Davini, M. C. (2008). Gestión de clase: enseñanza y aprendizaje en acción. En M. C. Davini, *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (pp. 197-211). Santillana.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (371-407). Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19.
- Finnegan, F. y Montesinos, M. P. (2016). *Debates en torno a algunas problemáticas que atraviesan al Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Serie Apuntes de Investigación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Siglo Veintiuno.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Clacso.

- Greco, M. B. (2015). *Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educativa contemporánea*. [Ponencia] VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII, Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.  
<https://www.aacademica.org/000-015/450.pdf>
- Janjetic, M. B. (17-19 de septiembre de 2018). *La experiencia de educación popular de los Bachilleratos Populares desde una lectura de sus estudiantes* en IV Encuentro “Hacia una pedagogía emancipadora en nuestra América”. Centro Cultural de la Cooperación.
- Lupino, G. (2022). Las prácticas educativas dentro de los Bachilleratos Populares en contexto de pandemia. Un caso de estudio sobre el desarrollo escolar en 2020 dentro del Bachillerato Popular “Atuel”. *Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas*, (18), en colaboración con la Editorial Deceducando.
- Mayen, P. (2012). Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Michi, N. (2012). Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros. En F. Finnegan (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas* (pp. 131-180). Aique.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l’organisation de l’activité enseignante. En *Recherche & formation*, (56), 81-93.  
<http://rechercheformation.revues.org/907>
- Pastré, P. (2008) Apprentissage et activité. En Y. Lenoir y P. Pastré (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Octarès.
- Pastré, P. (2011a). Situación de aprendizaje y conceptualización. *Recherches en Education*, (12), 12-25.
- Pastré, P. (2011b). La Didactique Professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education, Sciences & Society*, 2(1), 83-95.
- Rickenmann del Castillo, R. (2012). Una clínica de lo didáctico: pensar en el actuar profesional desde la postura investigativa. En R. Juanola i Terradellas y R. Rickenmann del Castillo (eds.), *Diálogos sobre investigación de la acción didáctica conjunta: retos y perspectivas*. Documenta Universitaria.
- Rubinsztain, P. (2013). Educación pública y educación popular. Sentidos históricos y prácticas pedagógicas. [Ponencia] X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Siede, I. (2012). Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza. En I. Siede (coord.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 17-48). Aique.



Sirvent, M. T. (1996). *Multipobrezas*, violencia y educación. [Ponencia] Versión ampliada para Segundas Jornadas de Sociología de la UBA de la ponencia sobre Múltiples pobrezas presentada en el Panel de Apertura del Congreso Internacional de Educación celebrado en Buenos Aires el 24, 25 y 26 de julio de 1996. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

<https://es.scribd.com/document/281920671/12-SIRVENT-Multipobrezas-Violencia-y-Educacion>

Sirvent, M. T. (2005). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 5(28).

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100004>

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío en nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino.

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2014). La investigación acción participativa como un modo de hacer ciencia de lo social. *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, (38), 13-17. Crefal.

Tardif, M. (2009). Los docentes ante el saber. En M. Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 25-42). Narcea.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. [Ponencia] III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana. 28, 29 y 30 de mayo.

<https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Terigi-Los-desafios-que-planean-las-trayectorias-escolares.pdf>

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. [Conferencia impartida en la provincia de La Pampa, Argentina]

[https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_flavia\\_terigi\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares\\_.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf)

Varela, C. (2009). Discusiones sobre la Historia. En M. Insaurralde (coord.), *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas* (pp. 55-91). Noveduc.

Vergnaud, G. (2013). ¿Por qué la teoría de los campos conceptuales? *Revista Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 146-161.

Vinatier, I. (2021). La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del sujeto “capaz”. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docente* (pp. 119-146). Unipe: Editorial Universitaria.

Zonino, M. B. (2020). *Bachilleratos populares. Estrategias pedagógicas*. [Trabajo final de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía no publicado]. Universidad Abierta Interamericana.



<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/apicorebitstreams/31cd6b57-3af9-4866-8d16-00103b3a2e86/content>

*Recepción: 06/10/2023*

*Aceptación: 14/12/2023*



### **La experiencia de enseñar a través de módulos interdisciplinarios. El caso de la escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno**

#### Resumen

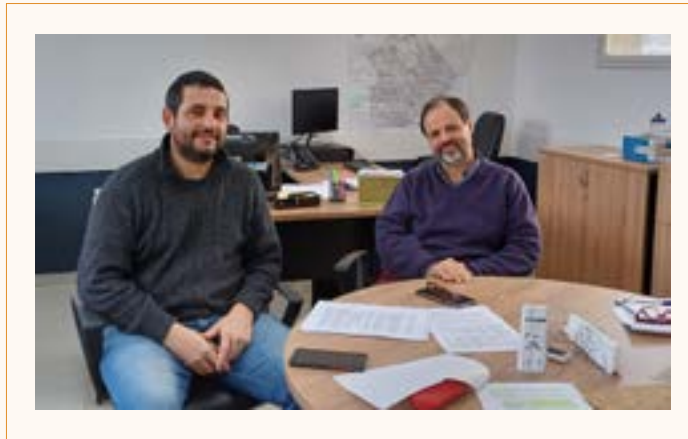
En febrero de 2023, la revista Análisis de las Prácticas desarrolló una actividad en el marco de la Semana Virtual UNIPE 2023 (Edición verano). La actividad se tituló “Escuelas Secundarias Preuniversitarias: inclusión, diversidad y enseñanza”, y participaron Andrea Marinelli (UNC), Andrés Palou (UNER), Claudio Fardelli (UNM), Mariela Panozzo (UNGS) y Graciela Mandolini (UNR). Este evento fue coordinado por Débora Schneider.

En esa oportunidad, tuvimos la posibilidad de escuchar a Claudio Fardelli,<sup>1</sup> director de la Escuela Secundaria Politécnica de la Universidad Nacional de Moreno (en adelante, ESPUNM), quien nos compartió una propuesta pedagógica basada en integración curricular.

El comité editorial de la revista realizó una entrevista para ampliar el conocimiento de esta experiencia. Se dialogó sobre su contexto de surgimiento y su organización, su vinculación con los diseños curriculares de la escuela secundaria, las transformaciones en el trabajo docente para llevarla adelante y las formas de evaluación y acreditación de los aprendizajes de los y las estudiantes.

1. Licenciado en Administración. Director organizador de la ESPUNM. Profesor titular de Sistemas Administrativos. Responsable del Área Administración Superior de la UNM. Ex director del Instituto de Industria de la UNGS. Investigador en temas de Administración y Desarrollo de Organizaciones Sociales. Contacto: cfardelli@unm.edu.ar

Karina Benchimol y Carolina Scavino, integrantes del comité editorial, tuvieron la posibilidad de entrevistar a Claudio Fardelli y Sergio Maldonado<sup>2</sup> (asesor pedagógico de la escuela) en julio de 2023.



Claudio Fardelli y Sergio Maldonado

**Entrevistadora:** ¿Cómo les gustaría presentar la escuela?

**Claudio Fardelli:** La escuela es muy nueva. Arrancó sus actividades en marzo del 2021, en plena pandemia, con lo cual, el comienzo ya fue bastante complejo. A la vez, el hecho de tener solo primer año en ese momento, con 72 chicos y chicas, fue una ventaja,

porque pudimos hacer un trabajo personalizado. Se hicieron diversas acciones para lograr sostener la vinculación de chicos y chicas que no conocían la escuela, y a quienes tenían inconvenientes de conectividad se les proveyó de becas para que pudieran conectarse a través de la red de la escuela. Así fue el comienzo. Hoy tenemos un total de 216 estudiantes en los tres primeros

2. Profesor de Historia y licenciado en Educación Secundaria. Asesor pedagógico de la ESPUNM. Actualmente cursa el último cuatrimestre de la Maestría en Políticas Educativas en la Universidad Nacional de Hurlingham. En su tesis, se analizan los dispositivos institucionales en la implementación del proyecto institucional de integración curricular interdisciplinario de la ESPUNM. Contacto: smaldonado@docentes.esp.unm.edu.ar

años y la escuela tiene dos modalidades: Bachiller en Administración y Tecnicatura en Informática. También tiene las características de una escuela preuniversitaria que nos permite ciertas “licencias”, aunque tienen que ser validadas y aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad. Nos permite un trabajo un poco más innovador que si estuviéramos en el sistema. De todos modos, somos parte de la provincia de Buenos Aires y la escuela mantiene un formato escolar bastante similar al de las escuelas de la provincia, porque se sostiene como una prioridad la posibilidad de garantizar la movilidad de las y los estudiantes entre escuelas. Los planes de estudios son bastante similares. Las características diferenciales quizá son otras y vamos a contarlas en breve. Su matrícula está conformada por chicos y chicas de todo Moreno: esa es otra característica. El ingreso a la escuela es por sorteo, con algunos criterios para la distribución de las vacantes, como paridad de género y una distribución de vacantes para cada una de las localidades del partido de Moreno de manera proporcional a la población de esa localidad. Por eso, tenemos estudiantes que son de Moreno centro y de Paso del Rey –que es la localidad más cercana a la

escuela–, pero también tenemos otros que vienen de muy lejos.



Esa es una característica diferencial: la diversidad que compone nuestra matrícula, tanto geográfica como en términos de situación social y económica de los y las estudiantes. En la actualidad, las dos modalidades tienen una jornada escolar extendida. Esto puede cambiar el año que viene, porque seguramente tendremos que desdoblar turnos. Lo distintivo de nuestra escuela es su proyecto pedagógico, basado fundamentalmente en la integración curricular. Es un proyecto pedagógico que nos precede. La Universidad estuvo trabajando con la propuesta desde 2015 y, en su momento, se conformó una comisión que estaba presidida por Manuel Gómez, que era en ese momento el vicerrector de la Universidad. Ellos armaron el proyecto pedagógico con esta impronta. Inclusive, llegaron a diseñar el esquema modular del primer año.

A mí me convoca el rector de la Universidad a principios de 2020 y me nombra director a mediados de ese año. Luego, convoqué a Sergio, como asesor pedagógico, y a un grupo de docentes, para empezar a planificar lo que iba a ser la escuela al año siguiente. La escuela establece en su normativa que la característica de su proyecto pedagógico es la integración curricular. Después,

por supuesto, el proyecto fue modificándose en estos tres breves años de experiencia. La propuesta inicial ya planteaba un trabajo en módulos interdisciplinarios. Establece que en cada año tiene que haber dos módulos: uno de Ciencias Naturales y otro de Ciencias Sociales, que integren distintas asignaturas con base en una problemática que surja de ese campo del saber. Así, las asignaturas, al mismo tiempo, tienen que trabajar sus contenidos correspondientes y, por un trimestre o cuatrimestre, deben trabajar sobre una problemática común. Este módulo también es evaluado conjuntamente entre las asignaturas que intervienen.

**E:** ¿El proyecto pedagógico que tomaron como base se inscribía en alguna perspectiva teórica o experiencia anterior?

**Sergio Maldonado:** Los borradores que nos pasaron eran como un encuadre, una decisión de tensionar el formato escolar de la secundaria. Primero se empezó de una manera y luego, con el tiempo y la práctica, se fue relativizando y modificando respecto del proyecto inicial. Por ejemplo, en ese proyecto se habla de módulos de integración, que

los fueron llamados *módulos de aprendizaje*. A nosotros nos gusta llamarlos *módulos de enseñanza*. No hay un marco teórico referencial muy claro –en esos borradores al menos– y no tuvimos contacto directo con los miembros de la comisión que trabajó entonces en la propuesta, porque ellos ya no integraban la universidad cuando comenzamos a planificar el inicio de clases. En esos borradores hay una fundamentación, hay un planteo de una situación problemática que la escuela como proyecto institucional se propone resolver. Si hay una tensión en la escuela secundaria hoy, es cómo se enseña, cuánto y cómo aprenden los chicos y chicas. Entonces, lo que nosotros intentamos tensionar es lo que se conoce como *formato escolar*. La integración curricular en sí es una tensión del formato escolar tradicional de la escuela secundaria. Tensiona el enciclopedismo, aunque no lo desconoce, porque nosotros tenemos una organización por unidades curriculares que replican ese ordenamiento disciplinar. Lo que sí decidimos es trabajar, como una estrategia de ordenamiento curricular, la integración, que no es una didáctica específica, sino una lógica de trabajo, de organizar contenidos para que tomen las y los

docentes de cada área una estrategia didáctica para llevarla al aula.

**E:** Ustedes plantean la vinculación entre los espacios curriculares tradicionales y el trabajo en módulos de enseñanza o aprendizaje. ¿Cómo se desarrolla la integración?  
¿Nos contarían un ejemplo concreto?

**SM:** No es que no haya experiencias relacionadas con la integración curricular; hay muchas, pero esta tiene algo novedoso que requiere cierta atención. Los módulos son unidades pedagógicas, son lógicas de organizar contenidos; no son espacios curriculares en sí, sino que forman parte de la estrategia pedagógica. A uno lo llamamos *de Sociales*, que está mal llamado, porque en verdad lo que hacemos en ese módulo, donde se despliegan las materias que son afines, es plantear una problemática del orden de las Ciencias Sociales. Por ejemplo: ¿cómo las sociedades paleolíticas se organizaron y transformaron el espacio para satisfacer sus necesidades? Esa sería una pregunta modular que, *a priori*, podría ser respondida solo desde la parte histórica de las Ciencias Sociales, pero en verdad, si es formulada colectiva y colaborativamente, invita al

desarrollo de otras unidades curriculares que participan de ese módulo. Por ejemplo, si nosotros pensamos ¿cómo las sociedades paleolíticas se organizaron y transformaron el espacio? El o la profesora de Ciencias Sociales puede decir mucho de eso. Pero Construcción de Ciudadanía también. Por ejemplo, el profesor tomó el eje Ambiente y lo trabajó comparativamente ¿Cómo se apropiaban del ambiente las primeras sociedades y las actuales? Entonces, una pregunta modular plantea un eje problematizador que invita a desarrollar a diferentes materias. El tema es que nosotros necesitábamos una estrategia intermedia que nos permitiera resolver ese problema, y ahí aparecen las actividades de integración. Es decir, planificamos actividades concretas que permitan el entramado de las materias para resolver la pregunta que planteamos.

Las y los docentes, a lo largo de un trimestre, tienen que trabajar las actividades de integración, pero también trabajan los contenidos disciplinares. No nos sobra el tiempo, entonces planificamos, como mínimo, una actividad de integración trimestral y todas las materias de la escuela. Creo que esto es lo novedoso: tienen que participar de

una actividad de integración en cada trimestre. Esto lo hacemos para jerarquizar la propuesta de integración, ya que, si es optativo, queda a voluntad del docente... Pongamos un ejemplo de primer año de las dos modalidades. Frente a la pregunta modular “¿cómo las sociedades paleolíticas se organizaron...?”, se propuso una actividad que se llamó “Guía del museo” y pensamos una consigna. Acá aparece algo interesante, porque, como no hay formación de grado sobre lo interdisciplinario, después de chocar en la práctica, nos dimos cuenta de que tenemos que ir construyendo la formulación de la consigna. Allí se juega el espíritu interdisciplinario, así como en la evaluación (y en todo en realidad). Pero sobre todo en la consigna y en la evaluación. En la consigna, entendimos que lo mejor era plantear un problema retórico, un problema que para ser resuelto necesitara de una elaboración. Esto fue un aporte de una profesora de Prácticas del Lenguaje, ahí está lo valioso del trabajo colaborativo.

A través de un acuerdo institucional, definimos una consigna que intenta poner en una situación a las y los estudiantes y definir un formato que también nos va a permitir evaluar. Por



ejemplo, “Trabajás como guía en un museo y, entre los objetos más interesantes del lugar, se encuentra la reproducción de los restos fósiles de Lucy (nuestro primer antepasado: la Australopithecus más antiguo) y, como aún no tenés mucha experiencia como guía, decidiste escribir un discurso para darle forma y practicarlo”. O sea, el formato es escribir un discurso. Eso lo fuimos aprendiendo, no salió el primer día... Continúo leyendo la consigna: “¿Qué vas a decir cuando los visitantes del museo se encuentren frente a la reproducción de los restos de nuestro antepasado más antiguo? Al escribir el texto, tené en cuenta que tu discurso será oral. También considerará las características de tu audiencia. Todos entienden castellano, pero la lengua primera de algunos es el inglés. Además, saben muy poco de historia, por lo que deberás incluir en tu discurso una explicación resumida de cómo evolucionó el ser humano desde los primeros homínidos hasta el surgimiento de las primeras aldeas. Tenés que estar preparado para las dudas que los visitantes puedan tener”. Esa es la descripción general de la actividad. En este caso, la resolución de la consigna era individual, aunque hay una parte de educación artística que no.

En Inglés, tenían que hacer una breve presentación en este idioma, porque están en primer año. Acá no importa que aparezca el despliegue del contenido, porque es una actividad de integración; no es una actividad que busca extensión en el contenido. Sobre la cuestión interdisciplinaria, decíamos que se les solicitaba una breve descripción del proceso de hominización: estamos hablando de Lucy y queremos hablar sobre qué pasó después. En Educación Artística, se les propone realizar una construcción grupal a escala de los restos de Lucy, siguiendo una técnica de modelado 3D. En Construcción de Ciudadanía, lo que les decía hace un ratito: explicar de qué manera los homínidos se relacionaron con el ambiente y, en términos comparativos, qué podemos ver hoy, qué cambios podemos ver. En Prácticas del Lenguaje, que, en este caso es la asignatura que estructura la actividad, tenían que describir el discurso (considerando el género, el propósito y las características de la audiencia) y organizar el texto en párrafos. Ayudarlos a que aprendan a escribir todo eso y separar ideas en párrafos. Eso sería en resumen esta **actividad**.

Esta actividad fue una versión mejorada de otra que hicimos el año pasado,

que se llamaba “Carta a Lucy”. Las y los chicos tenían que imaginar que le escribían una carta a ese *Australopithecus* para explicarle cómo evolucionó su especie. Este año decidimos incorporar más materias –y modificamos el formato también–, porque entendíamos que en una carta no podíamos poner todo. Entonces, pusimos “Guía de museo” e incorporamos otras cosas, incluso los talleres de la orientación técnica también. Esta sería la propuesta.

Consideramos importante armar un modelo de planificación de actividades interdisciplinarias, de integración curricular, sea la actividad que sea. Lo importante es que las y los profesores entiendan que tienen que replicar o ajustarse a una modalidad de trabajo que tiene que ver con cómo planificamos las actividades de integración. Esto lo hacemos porque no queremos caer en voluntarismos circunstanciales, o depender de ciertos equipos docentes, porque sabemos que hay rotación docente en secundaria, por lo cual resulta muy importante generar dispositivos institucionales que den un marco, una estructura que sostenga, aunque no vayan a estar los mismos que ahora estamos en el proyecto.

En el trabajo del módulo, definimos la

consigna, planteamos un problema retórico y después se despliega un cuadro en el que cada profesor, de cada materia que interviene, decide qué contenido va a poner el juego en *esa actividad*, con qué objetivo. Puede incluir alguna descripción que no sea la que está en la descripción general y algún criterio, que puede ser de evaluación. También acordamos criterios más generales, porque, cuando se evalúa también lo interdisciplinario, empezamos a ver que en los criterios de evaluación aparecían miradas muy disciplinares. Entonces, si lo que queremos es evaluar colaborativamente, tenemos que tomar aspectos más generales que puedan mirar todas y todos los docentes: el que no sepa hablar inglés difícilmente puede entender qué es lo que puso el profesor de inglés, por ejemplo, en esa actividad.

**E:** ¿Cuál sería un criterio de evaluación más general?

**SM:** Por ejemplo, la adecuación al formato, porque todas las actividades interdisciplinarias tienen un formato acordado por el equipo de docentes que participa en su planificación. En este caso, si lo que se solicita es un guion para decir oralmente, todas y todos los

profesores, cuando vean esa actividad terminada, le tienen que poner una nota, una calificación a ese formato de guion. Otro criterio general consiste en considerar si aparecen en la producción que entregan contenidos de todas las materias que participaron. Es una manera de jerarquizar la integración, porque, si el o la estudiante puso una parte de los contenidos previstos y otra no, la integración no se dio, o se hizo parcialmente. Eso es muy importante para que los chicos y chicas sepan que tienen que poner lo de todas las materias. Otro criterio es que aparezca el entramado, esa relación con los contenidos, que permite observar cómo se produjo ese diálogo. Eso es lo más difícil de mirar, porque la formación del docente es disciplinar: ¿cómo mira el docente de Historia lo que puso en juego el alumno sobre Prácticas del Lenguaje?, por ejemplo. Si yo sé lo que mira el otro profesor, lo puedo identificar cuando estoy leyendo o estoy mirando la producción que nos entregan.

**E:** Tomando este ejemplo concreto que planteaste en que se articulan Historia, Inglés, Prácticas del Lenguaje, Educación Artística y Construcción de Ciudadanía, ¿el resto de las

asignatura están en el otro módulo Ciencias Naturales? ¿Todas las asignaturas tienen una actividad de integración? ¿Las asignaturas de la orientación de la técnica también participan?

**CF:** Sí, un poco más en el módulo de Ciencias Naturales. Sobre si todas las asignaturas de primer año trabajan en un trimestre con una actividad de integración, la respuesta también es sí.

**E:** ¿Podríamos ver un ejemplo de consigna del módulo de Ciencias Naturales?

**SM:** Sí. Cuando buscamos innovar, para decirlo de algún modo, el formato escolar, debemos también advertir que algo de este se va naturalizando en ciertas dinámicas de la escuela secundaria. Por ejemplo, Educación Física suele, en algunos casos, desarrollarse fuera del edificio escolar. Entonces, algo que nos proponíamos también en este proyecto era incluir y jerarquizar de igual manera a las asignaturas e incorporar en estas actividades también a Educación Física y a los talleres de la escuela técnica. Era construir otra escuela; una escuela en la que todo circule de otro modo. En Educación Física hasta, inclusive, costó con los profesores, porque esto tensiona

su propia biografía profesional.

**CF:** No solo en Educación Física... Vamos a ser sinceros (risas).

**SM:** Sí, claro, y no fueron los más resistentes (risas). Por ejemplo, en el primer año, una actividad del módulo, mal llamado “de Naturales”, tiene como pregunta: ¿De qué manera se presenta la energía en nuestra vida cotidiana y cuál es su importancia? Nuevamente, para formular una pregunta de este tipo, tenés que hablar mucho con todas y todos los docentes que forman parte del módulo, porque hay que intentar buscar que se haga espacio al desarrollo de muchos contenidos, de muchas materias. Igual, como ven, la centralidad está puesta en las ciencias naturales, y volvemos al tema de la actividad. Nuevamente en la consigna aparece la problematización retórica: “El presidente del club necesita saber cuáles actividades físicas requieren un gasto energético mayor para diseñar nuevos métodos de entrenamiento. Tu tarea es, junto con tu equipo, realizar esas actividades físicas y medir cuánto esfuerzo (energía) requiere ejecutarlas en un determinado tiempo (saltar la soga, hacer abdominales, correr) y presentar los

resultados en una infografía (ahí aparece el formato) detallando el tipo de actividad y el tipo de cantidad de energía intercambiada”. En esta actividad participan tres materias: Educación Física, Matemática y Ciencias Naturales.

En Educación Física tienen que correr, saltar, registrar la frecuencia cardíaca, los cambios de temperatura y cambios corporales, transpiración. En Matemática, sistematizar esos datos que van recuperando, calcular el promedio de los datos registrados, mostrar la información obtenida mediante gráficos; y en Naturales, vienen trabajando en la clasificación de las diferentes energías: ¿qué energías se pusieron juego? (cinética, potencial...) e identificarlas en la actividad física. Por otro lado, la profesora de Robótica, que es una materia que agregamos en la escuela (en la orientación de Bachillerato), propuso armar, mediante una aplicación, la infografía en soporte digital. Entonces, se incorporó a esta actividad y, de hecho, también crearon en esa materia el espacio dentro de nuestro campus virtual para que pudieran entregar la actividad.

Queríamos que los talleres también trabajaran acá, pero, como ya venían con otra actividad, hicieron cosas parecidas. No se sumaron. Creo que, a

veces, cuando uno intenta forzar mucho la incorporación de una materia (ya nos pasó), queda medio deformada la participación. Entonces, quizás es conveniente buscar otra actividad, con otro profesor que todavía no haya definido la propia.

En esta actividad también tratamos de retomar esos criterios generales que mencioné hace un ratito: adecuación al formato, etc. Tuvimos nuestras diferencias respecto a cómo calificamos esa actividad, porque buscamos algunas opciones, practicamos algunas formas. Por ejemplo, primero pusimos columnas donde cada docente ponía la nota respecto de su participación en la actividad, y vimos que se generan desajustes, porque, cuando los chicos entregaban actividades en las que faltaban contenidos de alguna materia, igual aprobaban, porque las habían hecho bien para el docente de una asignatura, pero no había cumplido con los contenidos de otra. Lo que nos faltaba era integrarnos también en la manera de evaluar, y empezamos a pensar como alternativa, en lugar de promediar, construir la nota. Por ejemplo, en el caso de la adecuación al formato: si la nota máxima es un 10, que ese componente represente como máximo un

3. Si está la adecuación al formato, un 3; si está más o menos, un 2 y así hasta quien no la logró. Si entregó otra cosa que no era lo pedido, una nota baja en todo caso. Además, si están los contenidos de todas las materias, la nota máxima sería un 3, que se sumaría el otro 3 (del formato), así ya estamos en 6. Y los 4 puntos restantes se los daríamos si logró la integración. Si la logró, sería un 4 y completaría un 10, cuando cumple con todos estos criterios. Y si está más o menos, tendrá menor nota de acuerdo con esta escala que es diferente a la de colocar una nota por materia y luego promediarla. Lo estamos ensayando. Nos parece que puede ser una posibilidad.

**E:** ¿Eso lo manejan con grilla?

**SM:** Sí.

**E:** ¿Y quién se encarga de definir esa nota global y comunicarla a la y los estudiantes?

**SM:** Mi compañera y yo, como asesores pedagógicos, le damos un encuadre de algún modo: a la organización de la actividad, a que se produzca en los tiempos previstos. Porque también hay que

trabajar con las y los profes para que se logre cuando lo necesitamos y no cuando quieren o cuando pueden; y también acordar cuándo se terminan las actividades. Hay que acordar todo eso. Con ese fin, armamos unas planillas en Drive. Los docentes entran a las planillas y cargan sus notas. Cuando era cada columna una materia, cada profe completaba la suya y después la planilla armaba sola el promedio. La idea era que esa nota que se tomaba como promedio fuera la misma que tomaran todas las materias como notas interdisciplinarias. Lo que están pensando algunos profes, que creo que entendieron mejor la lógica de la integración, es tratar de acordar criterios para dividirse los trabajos. Poder mirar con el mismo criterio las mismas cosas, por más que sean diferentes disciplinas, porque lo que miramos en estas actividades es la integración y no la extensión o profundidad de los contenidos. Lo que miramos es si se produjo el ejercicio de integrar, que es lo que nos interesa. Esto enriquece a las disciplinas, o sea, no queremos eliminar las disciplinas, sino que tensionamos el formato para mejorarlo, pero no para romperlo. Por eso, no sería transdisciplinariedad lo que hacemos, sino interdisciplinariedad.

Otra cosa que quería comentar es que fuimos viendo que había que hacer acuerdos respecto de cómo calificar y que le teníamos que dar un lugar central también a la interdisciplinariedad. Entonces, por acuerdo institucional, cada profesor entrega trimestralmente, como en cualquier otra escuela, una planilla con notas. Esa nota, que también se pone en un Drive y se carga en el SIU, como en cualquier otra universidad, se desagrega en tres columnas. En la primera, se pone una nota sobre si se logró o no aprender los contenidos disciplinares; en la segunda, se evalúa el desempeño, la participación, la pertinencia, la colaboración; y en la tercera, la interdisciplinaria, se completa la calificación a partir de estas actividades sobre las que conversamos.

**E:** ¿Cómo viven esto los chicos? ¿Cómo se involucran en estas propuestas? ¿Lo viven como una sobrecarga en relación con la materia o todo lo contrario?

**SM:** Para los chicos y chicas que tenemos, el trabajo interdisciplinario es bastante común, porque no tuvieron otra experiencia de secundaria. Es difícil, porque venimos de una pandemia, y lo que no tuvieron es experiencia

escolar tradicional en los últimos años. Entonces, tuvimos estudiantes con serias dificultades de alfabetización. Primero, tuvimos que hacernos cargo de un montón de situaciones, que de algún modo se adecuen esas trayectorias a lo que se pretende trabajar en secundaria. Y nosotros le sumamos la complejidad de la jornada extendida, que les resulta mucho tiempo hasta que se acostumbran, y también el tema de la interdisciplinariedad, porque es muy compleja para ellos, más que nada en cuanto a la organización, me parece a mí, porque tienen que meter en su cabeza, como las y los docentes, la idea de que se trabaja de otra manera.

En términos de aprendizajes, que es más difícil de mirar, desde el sentido común empieza a aparecer la mirada de que “esto tiene que ver con esto otro, lo vimos con...”, y empieza a haber, en la estrategia didáctica disciplinar, referencias a contenidos que se vinculan: “esto tiene que ver con lo que vimos en Naturales sobre la energía”. Buscamos que las y los profesores lo planteen, porque es algo que no siempre sale espontáneamente. No todos ven eso.

**CF:** Primer año, por lo menos en lo que va de nuestra experiencia, siempre

es muy complicado, porque tenemos chicos y chicas con realidades muy disímiles y tenemos que hacer esfuerzos importantes para tratar de equilibrar más o menos esos cursos. Ahí interviene muchísimo el Departamento de Orientación. Pero creo que, una vez que pasan, con los segundos y los terceros, la dinámica está incorporada y la impresión que tengo es que estas actividades son las que más enganchan a esos estudiantes.

**E:** ¿Lo asumen como un problema de ellos?

**CF:** Sí, claro. Y las producciones que hacen son realmente muy buenas. Hacemos una muestra anual a fin de año, y la mayor parte de las producciones que se muestran en esa feria tienen que ver con este trabajo interdisciplinario.

**E:** Una de las cuestiones que supongo que consideran es cómo hacer para que las y los chicos asuman como propia la pregunta que ustedes plantean como consigna, que quieran aprender sobre eso que ustedes proponen.

**SM:** Eso es bien difícil por un montón de motivos, y algunos no los tenemos

del todo claros. Tenemos que decidir quién lleva la propuesta, porque se va a trabajar en diferentes materias: ¿Quién la comunica? No todos desarrollan los contenidos en el mismo momento del trimestre: es un trabajo de coordinación bastante complejo. Además, los chicos y chicas son jóvenes estudiantes que a veces te dicen que comprendieron la consigna y después te das cuenta de que no, y a veces creés que quedó claro y no fue así. Inclusive, a veces llega el momento de entregar y no entregan el trabajo, o faltó un componente y se debe a que pensaron que esa parte era grupal. Por eso, es difícil ver los aprendizajes. Algunos profes utilizan instrumentos como rúbricas, otros van tomando notas sueltas y otros no toman nota. Nosotros también creemos que tenemos que seguir trabajando en los dispositivos para garantizar un seguimiento más pormenorizado de la integración, de cómo se va haciendo, fundamentalmente pensando en los aprendizajes. Cuando hacemos reuniones plenarias, vamos ajustando cada vez más y mejor los mecanismos de trabajo en función de la enseñanza. El tema es que también eso se tiene que dar en términos de si las y los chicos aprenden o no.

**E:** ¿Qué pasa en ese componente entre lo que se califica disciplinariamente y lo que se califica interdisciplinariamente? ¿Y quién define la acreditación de todo el espacio? Porque entiendo que la nota final de acreditación es el promedio entre lo disciplinar, el desempeño y lo interdisciplinar, ¿cómo se juega eso?

**SM:** Primero, con respecto a cómo podemos mirar si hay aprendizaje, es algo difícil de hacer. Siempre para mí es difícil mirar los aprendizajes: una calificación a veces no lo dice en absoluto, ni siquiera con observaciones que no tengan que ver con calificación. Es otro gran debate. Cuando acordamos qué tipo de consigna vamos a plantear, empezamos a pensar en los aprendizajes, porque no hay manera de responder a una pregunta que demanda una elaboración a partir del aporte de diferentes contenidos, si no hay una apropiación de algunos saberes que se aprendieron de manera disciplinar. Un proyecto que busca integrar busca “ampliar la mirada hacia los costados”, y hay una resignación, casi como condición, de la profundidad. Si voy a asignar recursos a trabajar con otros, al mismo tiempo tengo que ser consciente de que voy a tener que restar



tiempo a la profundidad. Esto es así: lo dicen muchos que trabajan la interdisciplinariedad y me parece que es lógico. No se puede. Es una decisión. Nosotros decidimos trabajar menos contenidos, pero articularlos.

**CF:** Esa fue una gran discusión con las y los docentes. Lo primero que tienen que asumir es esto. El problema del trabajo con las y los docentes es este aspecto que tuvimos que enfrentar y creo que este año empiezan a verse los frutos y empiezan a entender de qué va esto. Te dicen “no llego a dar todo lo que tengo que dar” y, por otro lado, el desafío es verse en la cuestión interdisciplinar. Por ejemplo, “¿qué tengo yo para aportar a esto? Si soy profe de Educación Física, a mí dame la pelota...”. Pero, en algún momento, se suman y se dan cuenta de que pueden aportar. Por ejemplo, pasó con un profesor de Matemática que no le encontraba la vuelta a esto hasta que en algún momento evidentemente hizo el clic y él trajo la propuesta. Se dan cuenta de que pueden aportar en una problemática que inicialmente parece que no les toca.

**E:** Respecto de cuánto se evalúa la calificación disciplinar e interdisciplinar,

el promedio y lo que tienen que recuperar ¿qué nos podrían contar?

**SM:** Con respecto a lo disciplinar, cada docente pone en juego los instrumentos que considera apropiados, con la libertad que tiene cualquier docente en cualquier escuela secundaria: algunos toman pruebas escritas; otros toman trabajos prácticos, orales grupales, van tomando anotaciones, etcétera. La nota disciplinar es una nota que cada docente considera.

Los módulos no son solamente la estrategia organizacional, sino que cada uno plantea la pregunta modular y cada materia plantea un eje problemático con el que se vincula. El módulo no queda solo en la actividad, sino que toda la planificación es modular. Se califican aspectos de manera disciplinar, pero la lógica más importante es la interdisciplinaria. En relación con la nota de desempeño, acordamos algunas cuestiones. Por ejemplo, “portarse mal” no es desempeño y, en todo caso, será sancionado, si corresponde. Entonces, también son acuerdos sobre qué miramos: si participa mucho o poco, si participa bien, si colabora, si no colabora, aunque también ahí aparece mucho de la subjetividad docente que es

muy difícil de controlar. En lo que hay más acuerdo es en la cuestión interdisciplinaria. Sí nos parecía pertinente que fuera el promedio de estas tres dimensiones la que diera la calificación final; no para restringir la libertad al docente – aunque de algún modo sí lo hace –, sino para expresar la jerarquía de la interdisciplinariedad en el proyecto institucional. Como se imaginarán, un trabajo de este tipo no se puede hacer si cada docente está solamente dando clase durante el tiempo que está en la escuela. Es decir, lo que veíamos antes del inicio de la escuela es que necesitábamos horas de trabajo institucional por fuera del aula, porque, si no, esto no sería posible.

**E:** ¿Y cómo se define si un estudiante aprueba o no la materia? ¿Qué pasa con la no aprobación? O sea, si, por ejemplo, la calificación es baja en todo, después ¿qué le dicen? “Tenés que rendir evaluación de lo disciplinar”, “¿tenés que aprobar nuevamente la integración?”, “dar un examen que ate lo disciplinar a la integración”?

**SM:** Ese es un problema. En realidad no tenemos, por suerte, tantos casos de desaprobaciones. Esos casos no los estamos abordando interdisciplinariamente, porque no lo podemos hacer.

No tenemos cuándo hacerlo por ahora o no le encontramos todavía la manera. Desde nuestro punto de vista, no creemos que haya sido lo interdisciplinario lo que hizo que no aprobaran. Trabajamos en articulación con el equipo de orientación, y lo que hacemos es convocar a todas y todos los chicos y docentes para ver qué pasó y cómo hacemos para levantar esas notas, y también trabajamos con las familias. En algunos casos, no solo es una cuestión escolar, ya que tenemos otras conflictividades que también atraviesan la escuela y que, obviamente, matizan sus trayectorias formativas. Pero retomando, qué hacer para que levante esa nota o para que acredite por ahora está quedando en lo disciplinar. Sabemos que es el formato que tensionamos, pero aparece, porque cuesta pensarlo de otra forma. Por ejemplo, si desaprobó artística, pero en todas las demás aprobó la propuesta de recuperación, ¿tiene que ser interdisciplinaria cuando todo lo demás lo aprobó? Y no sé, es un debate. Por ahora lo estamos resolviendo disciplinariamente, porque es más simple también.

**CF:** Eso está en construcción, es una escuela muy nueva.

**E:** ¿Qué dispositivos institucionales y qué condiciones institucionales generaron o tuvieron que construir para poder garantizar la integración curricular?

**SM:** Estamos en eso, porque conseguir los recursos que se necesitan para poder generar dispositivos, que son también económicos y los tiene que aportar la universidad, a veces se torna complicado. Nosotros nos reunimos con profesores y profesoras de la universidad y vimos desde un comienzo que era necesario tener horas institucionales.

Pero había que definir la cantidad de horas que necesitan porque es un costo de una política que hay que sostener. Nosotros habíamos pensado una carga horaria referenciada en las dedicaciones de la universidad, como la dedicación simple que incluye un trabajo fuera del aula, aunque no sea interdisciplinario necesariamente. Nosotros necesitamos eso. Pero estamos enmarcados en un régimen de escuelas preuniversitarias que nos emparenta bastante a la lógica de secundaria común y no a la universitaria, y donde es más difícil, por más que nos sobre el argumento, asignar recursos para el trabajo.

**CF:** Actualmente las y los docentes de la escuela están contratados por las horas que tienen de clase y disponemos de un conjunto de horas adicionales durante el ciclo lectivo que se destinan al trabajo interdisciplinario. Tengamos en cuenta que la escuela tiene tres años de funcionamiento. Está en proceso de normalización. Si todo va bien, el año que viene tendríamos que estar empezando por los primeros concursos docentes para poder constituir en 2025, cuando habrá elecciones en la Universidad, un Consejo de Escuela. Está todo en construcción.

**SM:** En esos borradores iniciales la idea que teníamos, dentro de esta gran originalidad, era el docente por cargo, como en inicial o en primaria, pero con un cargo con un tipo de dedicación independiente de las horas que están en el aula. Con eso, se garantiza un tiempo institucional para reuniones, para salidas educativas, para lo que sea. Están previstas en el proyecto la creación de algunos cargos que tienden a la articulación del desarrollo de la propuesta, por ejemplo, coordinadores de área, un equipo de coordinación pedagógica, que se volverán necesarios cuando haya más estudiantes y docentes. Si

tuviéramos dedicaciones exclusivas, sería genial, pero no se puede. Entonces, es complejo. También estaría bueno si en algún momento pudiéramos concretar eso que se pensó inicialmente, que son las coordinaciones por área, porque nos permitirían una articulación mucho más fluida. En la actualidad, no logramos reunirnos con las y los profesores por área, porque siempre falta alguno que está dando clase en un profesorado o en otra escuela y se hace difícil coordinar. Entonces, lo que hacemos ahora es ir en busca de las y los profesores en esos horarios que están en la escuela.

**CM:** Lo que sí tenemos son tres o cuatro reuniones plenarias en el año. Una en febrero, y las otras al terminar cada trimestre.

**E:** ¿Cómo definen la problemática del módulo en los tiempos que están planteando de trabajo?

**SM:** De diferentes modos. Para la definición de la problemática, siempre tomamos en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP), que son nuestra referencia, porque somos una escuela nacional, pero también

tomamos como referencia el diseño curricular de la Provincia, que tiene contenidos que están buenos. Se generan diferentes tipos de agrupamientos con las y los profesores: por el perfil, por la formación. Algunos tendieron a generar casi espontáneamente circuitos de comunicación interdisciplinarios mucho más fluidos, y suele surgir más fácilmente la definición de la pregunta. Con otros cuesta un poco más definir la pregunta. Se está dando más tardíamente la comunicación interdisciplinaria, pero se está dando, quizás con un seguimiento más de parte de la asesoría pedagógica que los ayuda a definir. Les cuento un caso puntual. El año pasado, la profesora de Sociales estaba trabajando en el contexto de la enseñanza del Imperio Romano la explosión del volcán Vesubio que sepultó Pompeya. Entonces, la invitó directamente a la profesora de Naturales y le propuso hacer un volcán, una maqueta y que les explicara cómo funciona un volcán, hacerlo erupcionar. O sea, trabajaron en una actividad de integración por iniciativa de una profesora. Se genera así que unos profesores convoquen a otros.

**CF:** Yo creo que es parte del proceso. Al principio todo era muy empujado

desde el rol del asesor, y de a poco las y los profes se fueron sumando, algunos con mucha iniciativa. Lo ideal es que sean ellos los que propongan e intercambien las ideas. Me parece que es un proceso en el cual necesitamos que ellos sean los que traigan las ideas y que el rol de asesor pedagógico vaya ordenando todo eso.

**E:** A partir de esto, de la organización modular, ¿las y los docentes han manifestado algunas modificaciones en sus propias prácticas o maneras de organizar la enseñanza en el aula?

**SM:** No se da en todos los casos ni en todas las materias, pero sí. Hay contenidos de algunas materias que invitan a que sea más fácil pensar el trabajo colaborativo. Por ejemplo, en el caso de Inglés y de Prácticas del Lenguaje es mucho más fácil la mirada del trabajo, porque en la enseñanza del inglés a veces buscan el contenido de otras materias como una excusa para trabajar la lengua extranjera, y lo mismo sucede en Prácticas del Lenguaje. Entonces, fueron quienes más rápido se engancharon. Por ejemplo, una de las profesoras de Inglés todo lo piensa en clave de otras materias, y siempre

está hablando con todos los profesores en los pasillos. Con la profesora de Prácticas del Lenguaje pasa lo mismo. Hay otras materias en que los contenidos “encorsetan” un poco más y no te permiten esa libertad. Entonces, hay que profundizar y a veces darles muchas vueltas a los contenidos. Trabajar colaborativamente también permite ver qué trabajan los demás profes y no quedarse con una idea preestablecida, como que en Matemática tienen que sacar el cálculo, porque quizás al profe le interesa trabajar otra cosa. Por eso, no poder reunirnos, a veces por la falta de disponibilidad, lo hace más complejo.

**E:** Entiendo que uno de los desafíos es que no resulte una integración forzada, como vos decías. Por ejemplo, “agregamos un cálculo para Matemática”. En casos así, podría haber una integración, pero queda preguntarse cuál es la profundidad y la relevancia de ese contenido.

**SM:** Exacto. Esto mismo nos pasó con una profesora que nos dijo: “la verdad que yo puse esto porque no sabía qué poner y ya estábamos sobre la fecha”. Hay que seguir trabajando sobre eso como parte del proceso. Nos pasa

menos actualmente, por suerte, mucho menos. Una profesora nos llegó a decir: “yo la cuota de integración ya la puse”. Es difícil.

**E:** Quería recuperar la perspectiva estudiantil. Vos comentaste que los chicos y chicas se enganchan más. La propuesta de trabajo del módulo tiene una pregunta a partir de una consigna, y también se genera un proyecto (construir un folleto, una guía para un museo, etc.). ¿Encuentran que los chicos y chicas le encuentran más sentido a las propuestas escolares al realizar este tipo de producciones?

**SM:** No lo tenemos sistematizado y deberíamos hacerlo, pero, desde lo que vemos, definitivamente sí. Por ejemplo, poder entregar una producción que incluye el trabajo de cinco o seis materias, como la *crónica de un viajero* que llegó a América en los tiempos de la conquista. Los chicos y chicas tuvieron que contar la perspectiva de un actor social, realizaron el trabajo del envejecimiento del papel en Educación Artística, en Geografía trabajaron la representación del espacio con cartografía, abordaron cuestiones del encuentro cultural en Construcción de Ciudadanía... Como les decía hace

un ratito, una problemática planteada de manera retórica para poder ser respondida demanda aprendizajes previos, que a su vez producen aprendizajes nuevos en la realización de la producción. Primero, para comprender la consigna y después para resolverla. Por eso, decimos que, a la hora de plantear una consigna de actividad de integración, nos ayuda poner a los chicos y chicas en una situación concreta. No es un cuestionario; siempre es una consigna que los pone en una situación. No sé si será la mejor estrategia, pero así ven que para poder empezar a hacer algo tienen que haber aprendido algo, porque tienen que poner en juego saberes. No pueden replicar nada; no pueden cortar y pegar. Y, después, para hacerlo también hay un aprendizaje. Los chicos y chicas nos lo dicen: “Esto está re bueno, me di cuenta de que lo podríamos haber hecho con la de Música”, por ejemplo.

**E:** ¿Pensaron en que ellos puedan participar en la consigna en algún punto?  
**CF:** Probablemente en el ciclo orientado tengan una mayor participación en estas definiciones.

**SM:** La idea era ir hacia trabajar por temas, por problemáticas. Sería ideal

también para nosotros. En esos marcos teóricos, aparece la idea de construir junto con las y los estudiantes, porque lo que se busca con todo esto es que los aprendizajes sean significativos. Entonces, si lo podés pensar con ellos es aún más significativo. Me acuerdo de una profesora que empezó este año a trabajar acá y me dijo que “el grado de involucramiento de los docentes en las actividades de integración es directamente proporcional al grado de participación que tuvo el docente en el diseño de la actividad”. Y yo creo que con los pibes y pibas pasa algo parecido. En esta escuela todo puede ser pensado, y el equipo directivo no descarta nada *a priori*, más en una modalidad como la que estamos construyendo. No conocemos otra escuela que trabaje así, entonces todo lo aprendemos mientras lo vamos haciendo. El proyecto original es innovador y la universidad nos habilita y nos estimula todo el tiempo a trabajar en lo que sea posible. La interdisciplinariedad no es algo nuevo; hay muchas experiencias buenas, pero en general te dice el directivo: “los profesores de Sociales trabajen en torno a, por ejemplo, cuarenta años de democracia”. Bueno, ¿quién le da marco a eso? ¿Quién lo sigue? Entonces, queda

siempre liberado a la buena voluntad, a la buena relación que haya entre algunas profes, y, en general, no te ves con los profes, no hay un tiempo reconocido para un trabajo conjunto. Acá estamos tratando de que eso se produzca y de darle reconocimiento institucional.

**CF:** Es importante tener en cuenta que en este momento, además, estamos en medio de un conflicto que atenta contra todos estos procesos. La Municipalidad ha ocupado, a comienzos de este año, los terrenos pertenecientes a la UNM que estaban destinados a la ESPUNM e impide sistemáticamente el avance de la construcción del edificio definitivo de la escuela, que plantea un proyecto para 1.800 estudiantes y la ampliación en las modalidades ofrecidas, y la escuela integrada al Instituto Tecnológico de la UNM, para así dar origen a un complejo mayor denominado UNM-TEC, que será sumamente innovador para nuestro territorio. Hoy, la situación con la Municipalidad se encuentra judicializada y ha puesto en jaque la continuidad del proyecto institucional y, lógicamente, ante esto, la comunidad escolar se encuentra convulsionada, ha salido a la calle en reclamo por esta situación. Además,

nos ha obligado a proponer planes de continuidad de la escuela en el espacio provisorio que la Universidad ha destinado para ello, pero es claramente limitado para el desarrollo futuro. Esto genera incertidumbre y dificultades que hacen más complejo el avance en la propuesta pedagógica y, a pesar de ello y con el apoyo de la Universidad, lo estamos haciendo.

**E:** Una última pregunta. Si tuvieran que recomendar a otras escuelas del sistema público que lleven a cabo la organización curricular de integración, ¿lo harían? ¿Qué recomendaciones les darían?

**CF:** Yo no soy especialista en educación y mi rol como director tiene que ver con la normalización y construcción institucional. Pero sí, fuertemente lo recomendaría. Se logran cosas muy interesantes. Lo veo en estudiantes y profes. Pienso en lo que nos decían algunos profes o en su resistencia en el primer año que empezamos. Verlos ahora, entusiasmados con la escuela, pidiendo más horas para trabajar aquí (y no es que les pagamos mucho más que en otra escuela)... Entonces, veo que hay algo interesante. Pero sí les diría que tengan paciencia.

**SM:** Yo diría: “sí, pero”. Porque, como escuela que depende de la Universidad, tenemos muchas libertades que en otras escuelas no. Por ejemplo, en las escuelas comunes, la manera de acceder al trabajo es por acto público. Y eso impone otras condiciones, porque nosotros tenemos la posibilidad de elegir el perfil de quien queremos que desarrolle esta propuesta. En las escuelas, hubo algunas experiencias como las escuelas promotoras durante el macrismo, que tenían algo interesante, pero eran, en sí, una gran contradicción, porque se daban en un contexto de repliegue del financiamiento de la educación. Y esto requiere de una ampliación económica. A veces, ideas relacionadas con este tipo de propuestas hacen agua en la práctica. Esto lo dicen varios especialistas: cualquier sentido innovador tiene que repensar bien muchas cosas, porque la escuela secundaria tiene su historia, todavía se replica y por algo será. También a nosotros nos aparecen varias de esas tensiones con docentes que quieren trabajar en esta escuela. Imagínense con docentes que no quieren o no les interesa trabajar así. Para mí, el futuro de la educación debería ser la interdisciplinaridad, pero eso tiene que estar acompañado de recursos,



de la creación de roles; y no alcanza con agregar una hora. Para que pueda permear en las dinámicas, en el formato y en la gramática institucional, tiene que haber una planificación más profunda desde la innovación. Pero sí, definitivamente, en mi humilde opinión tiene que ir por ahí.

**CF:** Quería agregar que también trabajamos la interdisciplinariedad, más allá del esquema de los módulos, en el trabajo muy intenso con la educación sexual integral (ESI). Para eso, tenemos un equipo de tres docentes que tienen horas específicas. Ellas trabajan con to-

das y todos los profesores e intervienen desde una mirada pedagógica en situaciones específicas que van ocurriendo en la vida cotidiana de la escuela, junto con el Departamento de Orientación. Se trabaja la ESI desde la perspectiva de género e intentamos que esta mirada sea transversal a los diferentes momentos que las y los estudiantes van atravesando en su vida en la escuela. Eso también es tenido en cuenta cuando entrevistamos a docentes para un cargo, ya que aspiramos a que sea una mirada permanente que tengan todas y todos los docentes de la escuela.



## Comentario bibliográfico

---

Felicitas Acosta\*

### ***Viaje a la transformación de la escuela secundaria. Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de los y las adolescentes***

Cora Steinberg (comp.)

Buenos Aires

Siglo Veintiuno-UNICEF

ISBN: 978-987-801-192-9

1ª edición, 2022

Formato: 15,5 cm x 23 cm / 264 pp.

---

El libro *Viaje a la transformación de la escuela secundaria. Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de los y las adolescentes* describe y analiza el desarrollo de un programa de cambio, PLaNEA Nueva Escuela para Adolescentes, en dieciséis escuelas secundarias de la provincia de Tucumán, Argentina. El libro es producto de un programa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) coordinado por Cora Steinberg, especialista en Educación de esa institución y compiladora de la obra.

El programa promueve el desarrollo de un modelo de educación secundaria para adolescentes de contextos urbanos, particularmente en escuelas que atienden sectores vulnerables y tienen indicadores desfavorables respecto de sus resultados. Busca

---

\* Coordinadora regional de la Network for International Policies and Cooperation in Education and Training (NORRAG). Filiación: UNLP-UNGS. Correo electrónico: [acostafelicitas@gmail.com](mailto:acostafelicitas@gmail.com)

la transformación en tres escalas: la del sistema, la de la escuela y la de las prácticas de enseñanza en el aula. A través del trabajo con equipos interdisciplinarios, despliega estrategias para lograr una escuela secundaria con mayor inclusión y bienestar con foco en la terminalidad del nivel educativo y, sobre todo, en el acceso a aprendizajes y habilidades para la vida en el siglo XXI.

El texto que sigue ofrece un comentario a partir de la lectura del libro en ocasión de su lanzamiento por parte de UNICEF y Siglo Veintiuno en noviembre de 2022. El comentario se organiza en dos partes. La primera refiere al momento y las características de la propuesta en tanto programa para la transformación. Por cuestiones de espacio, se destacan allí dos rasgos clave. La segunda refiere al valor de contar con una “hoja de ruta” respecto de este desafío histórico a nivel regional y mundial, que es la extensión de la educación secundaria y la adecuación de los modelos institucionales en ese marco. Se desarrolla allí un tercer rasgo clave del libro.

La introducción y primer capítulo dan cuenta de la relevancia del libro. Las autoras eligen el término *empecinamiento* en transformar la escuela secundaria; en sentido histórico puede decirse que más bien se trata de una deuda que, en tanto tal, se transforma en desafío. Tal como se destacó en estudios sobre el tema (Acosta, 2021), la expansión de la educación secundaria en países de modernización educativa temprana se apoyó sobre la combinación entre estructuras más integradas y modelos institucionales comprensivos. Durante la última parte del siglo XX, se desarrollaron políticas extensivas, como, por ejemplo, las reformas curriculares y la ampliación de la obligatoriedad para sostener la expansión. Ya en el siglo XXI, esta se sostuvo en el desarrollo de políticas intensivas para atender la situación de los adolescentes y jóvenes que quedaban rezagados y con posibilidad de abandonar la escolarización.

Hace tiempo, en trabajos previos, propusimos una hipótesis: la extensión de la educación secundaria condujo a una tensión entre expansión y modelo institucional, transformándola así en un problema a atender desde las políticas. Para resolver dicha tensión se recurrió a reformas de la escuela secundaria. Así, su expansión debió acompañarse de reformas que, en un primer momento, intentaron modificar el modelo institucional para atenuar los efectos de una oferta de fuerte clasificación social con efectos sobre la segmentación educativa; en un segundo momento, se dirigieron a quienes quedaban fuera, con efectos sobre la acentuación de los procesos

de diferenciación institucional (Acosta, 2019).

En este desafío se encuentra la escuela secundaria argentina e interesa destacar aquí dos rasgos clave del libro. El primero es la “intención” extensiva de la propuesta, porque, si bien el libro trata la experiencia de dieciséis escuelas, que en la actualidad son más y en otras provincias, se propone en forma explícita trabajar sobre y con escuelas de secundaria común. El segundo es el foco sobre el modelo institucional desde una perspectiva integral y sistémica: el libro aborda desde las condiciones de organización del puesto de trabajo a través de, por ejemplo, la disposición de horas institucionales –aunque limitadas según las posibilidades del contexto provincial– hasta la estructuración de la enseñanza.

Estos dos puntos son clave porque hacen al desafío no ya de la escuela secundaria a nivel mundial o regional, sino local: históricamente la escuela secundaria argentina sostuvo su expansión en una tensión entre una estructura unitaria de cinco o seis años como base de la democratización para evitar la diversificación temprana y procesos de diferenciación institucional. Quizá el Plan Rothe de 1942 haya sido la única experiencia exitosa de integración estructural a escala nacional (Acosta, 2020).

En segundo lugar, sobre el valor de la “hoja de ruta”, tanto quienes investigan sobre la escuela secundaria como quienes intervienen sobre ella reconocen el conocimiento acumulado acerca de la orientación de los cambios para la educación secundaria en el país. La estructura del libro puede llevar a pensar que se trata de un “paso a paso”, desde ya una contribución no menor, pero subyacen a esta “hoja de ruta” las preguntas clásicas de la organización de las prácticas educativas, según una clasificación didáctica de Cecilia Braslavsky: quién, a quiénes, qué, cómo y para qué.

El contenido de estas categorías dentro del libro es bien pertinente, y retoma elementos que van desde la Escuela Nueva, las reformas comprensivas y el componente local del Proyecto 13 hasta la línea de escuelas eficaces, entre otras (Acosta, 2020). Sin embargo, un tercer rasgo diferencial de la propuesta es que el contenido de estas categorías refiere a un colectivo o a una forma de abordaje colectiva:

- “Quién”: una multiplicidad de actores se encuentran por detrás del programa. Se trata de UNICEF y los equipos de asesoramiento que participan de PLaNEA junto con los actores involucrados en la toma de decisiones de la política de

nivel secundario en la provincia de Tucumán. Las interlocuciones se desarrollan en dos sentidos: con el Estado central y las resoluciones del Consejo Federal de Educación, y con una trama de actores escolares. El programa cobra forma por medio de resoluciones provinciales.

- “A quiénes”: son los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad, en tanto las escuelas participantes tienen alumnos en esas condiciones. Pero también son sus directores y profesores, supervisores, asesores pedagógicos, a través de las redes de directores y docentes desarrolladas por PLaNEA. También los estudiantes intervienen sobre sí por medio del Consejo de Evaluación Interdocente y los consejeros estudiantiles, e incluso sus familias fueron invitadas a participar en las muestras de los proyectos que se desarrollan en el marco del programa. En este sentido, la propuesta resuena mucho a un proyecto que se desarrolló en Ontario, Canadá, entre 2003 y 2011: *School for success* (Acosta, 2019).
- “Qué”: el centro de la intervención es el modelo institucional en sentido integral. El programa incluye tanto la reorganización del puesto de trabajo como la reformulación de la enseñanza en el aula. Es sumamente rico en la producción de propuestas y materiales didácticos que incorporan, además, el uso de tecnologías digitales. Se toma un abordaje sistémico, si bien este parece referirse más a la relación entre el sistema educativo y otros sistemas o al ámbito de la gestión ministerial. En este sentido, un espacio que deja abierto la propuesta y en el que podría indagarse más refiere a la relación intrasistema: en concreto, la articulación con niveles educativos anteriores y posteriores, a sabiendas de la dificultad que las transiciones entre niveles suponen para los estudiantes. Otro punto a destacar es la idea de la escuela secundaria como espacio de desarrollo integral, en línea con, por ejemplo, el modelo escandinavo de los años setenta en adelante. Cabe preguntarse aquí por la articulación con otros espacios y unidades de distribución que no sean la escuela, sobre todo en localidades medianas y pequeñas. La organización del programa 40x40 de Bogotá puede servir a este fin (Acosta, 2019).
- “Cómo”: en términos generales refiere a un cómo colectivo, que se articula con las fases del planeamiento de la educación en el ámbito de la gestión ministerial, la creación de redes en la escala inter e intrainstitucional y el desarrollo de

proyectos de aula. Puede incluirse aquí el papel de las tecnologías para promover esta articulación, sobre todo a partir de la experiencia de la pandemia: en el flujo de circulación de información y producciones, en la organización de reuniones, dada la escasa disponibilidad de tiempo, entre otros. Una pregunta clave recién aparece en las conclusiones: para sostener el “cómo” refiere a la inversión, su escala y su sostenibilidad en el tiempo. Los aportes que hoy realizan organizaciones como la NORRAG respecto de la intersectorialidad, el abordaje sistémico y nuevas formas de financiamiento de la educación pueden contribuir a la búsqueda de otros recursos para sostener la dinámica de la propuesta.

- “Para qué”: el sentido del programa se resume de manera acertada en el cierre del libro. No se trata del acceso a la escuela secundaria, como se suele problematizar, sino más bien del acceso a los saberes que el pasaje por dicha escuela supone.

En síntesis, el libro es una invitación a recorrer una “hoja de ruta” por categorías y caminos, más o menos clásicos, acerca de la transformación de la escuela secundaria. Además, y sobre todo, invita a hacerlo desde una visión, una práctica y un entusiasmo profundamente renovados.

## Referencias

Acosta, F. (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 6(11), 13-27.

Acosta, F. (2020). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista del IICE*, (47), 23-40.

Acosta, F. (2021). Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina (Documentos de Proyectos) (LC/TS.2021/106). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).

<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/06cc5176-2430-4cc4-830c-c2189a39084c/content>





# Para aprender a escribir no alcanza con saber las letras

---

## Resumen

Las investigaciones psicolingüísticas y psicogenéticas realizadas por Emilia Ferreiro aportan explicaciones fundamentales acerca de los sistemas de ideas que niños y niñas elaboran para comprender el sistema de escritura. En este artículo analizamos algunas producciones y comentarios infantiles que –a la luz de estos hallazgos– deben interpretarse como decisiones provisionarias, razonables y no reductibles al conocimiento de las letras: introducir letras no pertinentes, descartar una letra conocida e intentar incluir dos letras pertinentes en un segmento silábico. A partir de aquellas investigaciones, el campo de la alfabetización inicial ha transformado de manera sustancial la perspectiva de enseñanza.

## Palabras Clave

investigaciones psicogenéticas • alfabetización inicial • educación infantil

## Abstract

The psycholinguistic and psychogenetic research carried out by Emilia Ferreiro provides fundamental explanations about the systems of ideas that children develop in order to understand the writing system. In this article we analyse some children's productions and comments that –in the view of these findings– should be interpreted as provisional decisions, reasonable and not reducible to the knowledge of letters:

---

\* Profesora titular de Didáctica de la Lectura y la Escritura. Filiación: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Correo electrónico: claudiamolinari55@gmail.com

introducing non-relevant letters, excluding a known letter and trying to include two appropriate letters in a syllabic segment. Since that research, the field of early literacy has substantially transformed the teaching perspective.

### Title

To learn to write, it is not enough to know the letters

### Keywords

psychogenesis research • literacy development • kindergarten

## Introducción

A pocos meses del fallecimiento de la doctora Emilia Ferreiro, nos proponemos compartir algunas líneas sobre su legado, en esta oportunidad, a través de niñas y niños pequeños que escriben y dialogan en tiempos de la alfabetización inicial. Sus investigaciones nos permiten interpretar, *tras las letras*, los sistemas de ideas en torno a los cuales piensan y reconstruyen la escritura, una condición ineludible para quienes asumimos la responsabilidad de enseñar.

A partir de los primeros trabajos de Emilia, queda claro que la escritura –lejos de considerarse un código de transcripción más o menos transparente según las lenguas– es un sistema de representación del lenguaje (Ferreiro, 1997). Así, desde la perspectiva constructivista, para aprender este objeto simbólico resulta indispensable la interacción de los niños con materiales escritos y con las prácticas que los lectores y escritores ejercen sobre ellos. Niños y niñas se aproximan a la escritura como objeto de conocimiento, cuyas propiedades explican a través de conceptualizaciones o hipótesis originales prefonetizantes a fonetizantes, ampliamente estudiadas y difundidas (Ferreiro, 1991, 1997, 2007).

Los trabajos iniciados en el año 1974 y publicados en 1979, en coautoría con Ana Teberosky, en el libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, marcaron el

comienzo de esta línea de investigación, original por su propuesta metodológica, cuyos resultados pusieron en discusión las razones del fracaso escolar. La ruptura epistemológica, inspirada en la teoría de Piaget, fue solicitar a los niños que escribieran, por ejemplo, palabras que no habían sido enseñadas, lo que permitió explicar la creación de escrituras desde la lógica infantil (Ferreiro, 2018). En simultáneo con otras situaciones originales de indagación, se estudiaron los procesos de coordinación de informaciones en tareas de lectura, es decir, cómo desde muy pequeños niñas y niños podían leer o interpretar textos sin saber hacerlo aún de forma convencional.

Desde las primeras investigaciones a las más recientes sobre la secuencia evolutiva de diversos aspectos de la escritura, los datos no previstos desde la expectativa del adulto nos siguen sorprendiendo. Ferreiro comenta algunas particularidades de la situación de indagación para aproximarse al pensamiento infantil:

Si realmente aceptas que el otro piensa, asumes que piensa de una manera diferente a la tuya, tienes que conseguir que el otro te ayude a entender cómo piensa. Estas son las bases del respeto intelectual: yo asumo que piensas y que tu forma de pensar no se me devela de inmediato, preciso de tu ayuda para entender de qué manera piensas. A un pensamiento que se me antoja desviante no lo califico de inmediato como ¡qué tontería!, ¡qué estupidez! Simplemente necesito encontrar esa coherencia que se me escapa. Considerar a un chico de cuatro o cinco años, o incluso menos, como un interlocutor intelectual es un ingrediente fundamental del asunto (Ferreiro, citado en Quinteros, 1999, p. 180).

Consideremos aquí algunas escrituras realizadas por niños y niñas en el jardín de infantes, cuya coherencia nos interesa analizar desde las investigaciones psicogenéticas. Sabemos que escribir es una actividad en la que niños y niñas encuentran sentido y que no puede ser resuelta de cualquier manera.<sup>1</sup> ¿Qué condiciones se imponen para que puedan estimar legibles sus propias producciones?

1. Algunas discusiones sobre las propuestas de escritura en educación infantil y sus relaciones con el juego pueden consultarse en Molinari (2019 y 2022).

## I

Observemos parte de una historia escrita de forma silábico-estricta por autores de cinco años, en la que interpretan: E(el) V(ne) O(ne) E(es) A(tá) M(an) A(dan) O(do) O(por) E(el) A(a) A(gua) (en Kaufman *et al.*, 1989).



Como vemos, conocen algunas vocales y las utilizan de forma pertinente con valor silábico (una por sílaba). Sin embargo, en algunos segmentos no ocurre lo mismo. ¿Por qué introducen otras letras no pertinentes como ocurre en V(“ne”) O(“ne”) M(“an”) (EVOEAMAOOEEAA)? ¿Por qué no utilizan las vocales correctas, si las conocen? ¿Por qué, en su lugar, no han escrito E(“ne”) E(“ne”) A(“an”) (EEEEAAOOEEAA)?

## II

La siguiente producción es de Violeta (cuatro años). En el jardín de infantes,<sup>2</sup> participa de la escritura de pares de fichas iguales para la elaboración colectiva de un juego

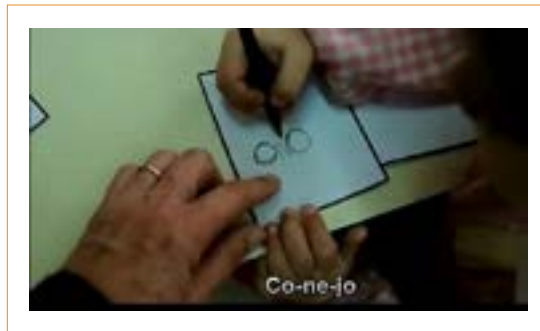
2. Docente: Natacha González. Coord.: Andrea Ocampo. Jardín de Infantes Nuestra Sra. del Valle, La Plata, 2011.

de mesa. La condición de la actividad consiste en escribir las fichas en momentos diferentes y sin consulta entre ambas versiones (Molinari, 2015).

Ficha 1–Ficha 2



Finalizada la producción, la docente le solicita que interprete las dos escrituras. Las lee, correspondiendo cada letra con una sílaba: O (“co”) N (“ne”) O (“jo”).



DOCENTE: ¿Cuando vos decís “ne” te suena alguna otra?

V: No.

[Ante su respuesta, la maestra comenta otra solución, pero, en este caso, mencionando las ideas de otros niños].

D: Unos chicos decían que cuando vos decías “ne”, “ne”, “ne” sonaba “e”.

V: ¡No! No sonaba. La “ene” [escribe “N” en otro papel, indicando que solo esa es la letra correcta].

D: Y otros decían que van las dos. ¿Vos qué decís?

V: No sonaba la “e”, porque si no, sería mal.

[Escribe “E” y luego la tacha].



V: Sonaba esta [al lado escribe “N”].

D: ¿Por qué la “e” no?

V: Porque, si no, sería “conejó” [acentuando de forma notoria la última sílaba para explicar que diría algo distinto a la palabra solicitada]. Suena esta sola [indicando “N”].

En las fichas 1 y 2, la escritura es silábico-estricta, pero, a diferencia del caso anterior, además de vocales en ambas, introduce una consonante pertinente (N). La autora sabe que dice lo mismo porque tienen las mismas letras, en el mismo orden. En el transcurso del diálogo, queda claro que no admite que en “ne” pueda incluirse otra letra, sostiene con convicción que solo N es la correcta (“suena esta sola”) y que la inclusión de “e” daría por resultado una palabra diferente (“conejó”). ¿Por qué no incorpora la letra E, si la conoce y la sabe escribir?

La obra de Ferreiro devela con rigurosidad las complejidades del proceso de reconstrucción conceptual del sistema de escritura en niñas y niños, considerados como interlocutores intelectuales. Eso advertimos en los dos casos. En el primero, la condición para que esa escritura pueda ser legible depende –entre otras cosas– de que presente variedad de letras, en particular, las que se escriben de forma contigua (parece que hasta dos letras iguales resulta aceptable, pero tres..., imposible). Para

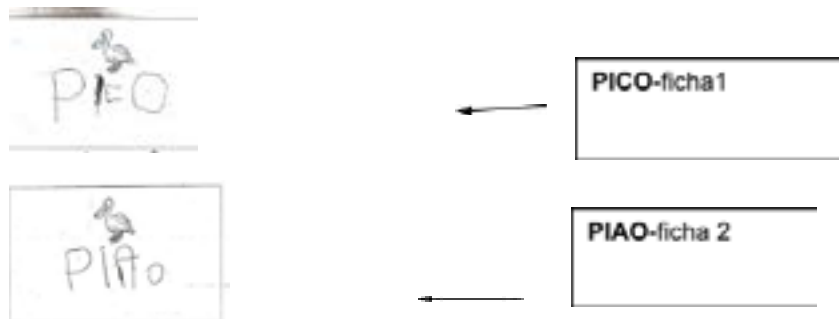
solucionar este problema, introducen otras letras cualesquiera que puedan ocupar su lugar (EVOEAMAOOEEA). Así, los aparentes errores grafo-fónicos que observamos en su escritura son, en realidad, maravillosas soluciones provisionarias ante una exigente *hipótesis de variedad* que les garantiza que allí puede decir lo que quisieron escribir.

Otro tanto sucede en el segundo caso, pues no basta con conocer las letras para utilizarlas sin más: la exigencia cuantitativa de la hipótesis silábica es la que se impone (tres letras para un trisílabo) y la que impide introducir una letra más por sílaba, aunque se la conozca.

### III

Pero qué ocurre cuando –a diferencia del caso anterior– la inclusión de una letra más comienza a resultar perturbadora en quienes escriben de forma silábico-estricta. Juan Martín<sup>3</sup> piensa sobre este problema cuando produce materiales para jugar y se encuentra por primera vez con ambas producciones.

“Pelicano”



Interpreta las dos fichas de manera silábica:

P(“pe”) I (“li”) C(“ca”) O(“no”)

P(“pe”) I (“li”) A(“ca”) O(“no”)

3. Jardín de Infantes, Escuela Graduada “Joaquín V. González”, Universidad Nacional de La Plata, 2008.

D: Vamos a comparar cómo escribiste “pelicano” acá y acá [señala]. Comparalas para ver cómo las pusiste, para ver si dice lo mismo.

JM: No, no dice lo mismo. Acá dice [en ficha 2 -PIAO-, y lee cada letra de forma silábica].

D: ¿Qué partecita de “pelicano” es esta [señala “A”]?

JM: “Ca”[A]

D: ¿Y ésta cuál es [señalando “C” en la ficha 1, letra que había sido interpretada también como “ca”]?

JM: Ninguna porque acá [en PICO] no está igual, no la quería hacer.

D: ¿Qué letra es?

JM: Es la de mi nombre.

D: ¿Cómo te llamás vos?

JM: Juan Martín Carrizo. Son tres nombres los míos, “Juan-Mar”...no, “Juan Martín”.

D: ¿Y “Carrizo” es como “pelicano”?

JM: Sí.

D: Y cómo hacemos... Acá vos dijiste... [relee tal como lo hizo el niño en “PIAO” y en “PICO”]. Cómo puede ser... “ca” está con “a” [señala “A”] y acá “ca” [“C”] con la de “Carrizo”.

JM: Yo la quería escribir así [reescribe e interpreta].

P I A O

“pe-li-ca-no”

D: Con la de “Carrizo”, entonces, no...

JM: No.

D: Pero no decíamos que Carrizo empieza “ca”... como “pelica”... “ca”... ¿cómo hacemos [como pensando]?

JM: Y ahí termina “pelica” [agrega “C” final e interpreta].

P I A O C

“pe-li-ca-no-o”

[La docente incluye en el diálogo a Juan Cruz, que está sentado a la misma mesa y ha escrito “pelicano” como JM. JC escribe nuevamente PICO y JM hace lo mismo. Ambos interpretan].



P I C O

“pe-li-ca-no”

D: Entonces..., no lleva “a” “pelicano” [como pensando].

[Ambos pronuncian varias veces la palabra y responden que no. JM duda, toma el lápiz y escribe].

JM: A ver, vamos a ver... Acá, sí tiene que decir “pelicano” [PAICO].

P A I C O

“pe-li-ca-no-o”.

D: Pe [“P”]-li [“A”]... ¿Acá [indicando “A”]?

JM: No, no es.

[JC vuelve a escribir “PICO”]

D: Desapareció la “a”, entonces...

JM: Acá dice

P I C O

“pe-li-ca-no” [señala cada letra y duda]

[La maestra se retira de la mesa y momentos después regresa. Juan Martín ha escrito e interpreta]

P I A O C

“pe-li-ca-no” [señala “C” sin leer].

JM: Tenía que terminar con la “o”, porque así dice. Tengo que poner la “o” para terminar, y acá pongo la “ca” [permuta el orden “OC” por “CO”, interpreta y no parece estar conforme]

P I A C O

“pe-li-ca-no-o”

JM: Lo puedo hacer nada más que así, no lo puedo hacer más.

D: Bueno, muy bien todo lo que hiciste. Queda un problema que podemos seguir pensando, es decir, qué hacemos con “ca” de “Carrizo”.

JM: Sí.

Sus reescrituras fueron las siguientes:

PIAO // PIAOC // PICO// PAICO// PIAOC// PIACO



Producciones finales

Ficha 1 PIACO, ficha 2 PIACO.

Como es esperable, en tiempos de inestabilidad de la escritura, las dos primeras producciones presentan algunas diferencias, motivo por el cual es inadmisibles que digan lo mismo. Solo difieren en un segmento que, inicialmente, Juan Martín lee igual (“ca”), pero con letras diferentes en cada versión (en una A y en otra C). Ante esta constatación, escoge “PIAO” como la producción correcta.

Las intervenciones de la docente ponen de relieve esta situación: Juan Martín interpreta “ca” en A y, luego de algunos rodeos, en C identifica esa letra como la de su nombre (“Carrizo”). A partir de ello, la maestra formula de manera más explícita este problema: “¿Cómo puede ser...? ‘Ca’ está con ‘a’ y acá, ‘ca’, con la de ‘Carrizo’”, señalando A y C, en ese orden. En el diálogo, la búsqueda de soluciones pone en evidencia la complejidad del problema para el niño. En seis oportunidades, explora soluciones que –con intervenciones de la educadora– parecen aproximarse cada vez más a la inclusión de ambas letras. Así, primero reescribe PIAO para validar la escritura que considera correcta; luego agrega C al final de la serie gráfica (PIAOC, “ahí termina ‘pelica’...”), pero no la puede interpretar, pues sabe que finaliza con O; copia la escritura del compañero (idéntica a su producción inicial, PICO), en la que reemplaza A por C, e interpreta; busca otra solución (PAICO), en la que reintroduce A, pero no parece admisible que en A pueda decir “li”.

En ausencia de la docente, Juan Martín vuelve a probar una escritura anterior: incorpora nuevamente la C al final de la serie gráfica (PIAOC), pero tampoco la puede interpretar. Propone otra reescritura (PIACO), en la que permuta el orden de las letras finales para que sea legible (“Tenía que terminar con la ‘o’, porque así dice. Tengo que

poner la ‘o’ para terminar, y acá pongo la ‘ca’”, refiriendo a C). De esta forma, logra una producción más satisfactoria: “pe” (P) “li” (I) “ca” (A) “no” (C) “o” (O), una letra por sílaba, excepto en O, en la que repite el núcleo vocálico de la sílaba anterior (“o”).

Su comentario final (“lo puedo hacer nada más que así, no lo puedo hacer más”) expresa el límite de sus posibilidades. Las reescrituras sucesivas propuestas por el niño intentan incorporar las letras C y A que inicialmente eran excluyentes (una u otra, no las dos). En el transcurso de las exploraciones gráficas y de su interpretación, las introduce, aunque aún sin mucha convicción. El problema no ha sido resuelto, queda pendiente, pero ingresa en un territorio en el cual la hipótesis silábica –tan poderosa– no parece ahora alcanzar para justificar todo lo escrito.

En Juan Martín, observamos dos fenómenos que Ferreiro analiza en un artículo titulado “La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia” (2009). Por una parte, la escritura de *alternancias grafo-fónicas* (Molinari y Ferreiro, 2007), producto de “centraciones cognitivas sobre dos aspectos de la unidad sílaba. La sílaba oral es considerada desde dos anclajes diferentes” (Ferreiro, 2009, p. 8), una centración en el *lado consonántico* y luego en el *lado vocálico* de la sílaba. Se trata de centraciones sucesivas, no coordinables en las producciones iniciales (“ca” de “pelicano” con C, en ficha 1 o “ca” con A, en ficha 2). Por otra parte, en las sucesivas reescrituras, la introducción de C comienza a advertirse como un problema: en cuatro de las seis producciones, las distintas opciones son difíciles de aceptar. No es casual que en dos oportunidades grafique la C en el extremo de la serie gráfica, para luego, como respuesta más avanzada, incluirla dentro de la palabra. Este fenómeno, caracterizado por Ferreiro como *desorden con pertinencia*, nos ha permitido comprender con mayor claridad la complejidad del proceso de alfabetización. La introducción de más de una letra por segmento silábico comienza a desorganizar el sistema anterior y se avanza así, sin abandonar el análisis de la sílaba, hacia una nueva organización

que busca comprender el funcionamiento de este objeto simbólico, en interacción reflexiva con escrituras y escritores (Ferreiro, 2009).

A partir de numerosos estudios, sabemos que aprender a escribir no puede explicarse por la simple incorporación o agregado de nuevas letras a las ya conocidas, a modo de un proceso lineal del tipo “agrego una más, y una más, y una más”. Los

tres casos analizados ejemplifican la complejidad de este proceso, en el cual el conocimiento grafo-fónico de las letras –si bien, importante– no es suficiente para introducir las de inmediato en la producción. Hay otras razones que estos niños y niñas necesitan considerar para garantizar la legibilidad.

Los estudios psicolingüísticos y psicogenéticos que dirigiera Ferreiro en el amplio mundo de la escritura pusieron en discusión el campo de la alfabetización. Su compromiso político dio origen a estos estudios, un compromiso que se sostuvo a lo largo de toda su producción científica y que siempre expuso en debates públicos, con la convicción de que “los hijos del analfabetismo son alfabetizables; no constituyen una población con una patología específica que deba ser atendida por sistemas especializados de educación; ellos tienen derecho a ser respetados como sujetos capaces de aprender” (Ferreiro, 1989, p. 15).

Sus trabajos abrieron un campo de experiencias e investigaciones didácticas constructivistas<sup>4</sup> que, junto a otros aportes teóricos, proporcionaron bases sólidas para generar, en el contexto escolar, las mejores condiciones de enseñanza de la lectura y la escritura, atendiendo a las particularidades del aprendizaje desde los inicios de la alfabetización. Así, la didáctica constructivista y los estudios psicogenéticos mantienen entre sí una relación de co-operación y no de dependencia.<sup>5</sup> Si bien cada campo posee objetos específicos de estudio, ambos comparten una misma base epistemológica, desde la cual se proponen indagar la complejidad de los procesos de conocimiento (Lerner, 2001b).

Esta perspectiva epistemológica, pedagógico-didáctica y política nos compromete como comunidad de educadores en nuestro país y en América Latina.

Reconocemos a Emilia Ferreiro como nuestra gran maestra.

4. Entre otros trabajos pioneros, Lerner, Muñoz de Pimentel, Palacios de Pizani, 1990; Kaufman, 1988; Kaufman, Castedo, Teruggi, Molinari, 1989; Teberosky, 1992; Tolchinsky, 1993; Nemirovsky, 1999; Weisz, 1999; Lerner, 2001a.

5. Refiere a las versiones *aplicacionistas* de la didáctica, en las cuales el conocimiento didáctico se deduce o depende de los aportes provenientes de otras disciplinas. Tal es el caso, por ejemplo, de tareas diseñadas para la investigación psicolingüística de conciencia fonológica (*phonological awareness*) que se introducen en la enseñanza, a modo de ejercicios o actividades en las aulas de educación infantil y primeros grados de primaria para desarrollar habilidades fonológicas (reconocer o producir rimas, clasificación de palabras por sus unidades iniciales o finales, suprimir sílabas o fonemas de una palabra, etc.) (Defior, 1996).

## Referencias

- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (73), 49-63.
- Ferreiro, E. (coord.) (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman, *Los niños construyen su lecto-escritura* (pp. 21-35). Aique.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-171). Gedisa.
- Ferreiro, E. (2007). La escritura antes de la letra. La evolución de las conceptualizaciones de la escritura. En E. Ferreiro, *Alfabetización de niños y adultos* (pp. 209-255). Crefal.
- Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 30, (2), 6-13.
- Ferreiro, E. (2019). Research Perspectives in Beginning Literacy. Methodological and Epistemic Dichotomies / Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Journal for the Study of Education and Development.*, 42(1), 1-36.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno.
- Kaufman, A. M. (1988). *La lectoescritura y la escuela. Una experiencia constructivista*. Santillana.
- Kaufman, A., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1989). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Aique.
- Lerner, D. (2001a). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2001b). Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica. En J. A. Castorina (comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética* (pp. 273-290). Eudeba.
- Lerner, D., Muñoz de Pimentel, M. y Palacios de Pizani, A. (1990). *Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencias pedagógicas*. Aique.
- Molinari, C. (2015). Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa. *Quehacer*

*educativo*, (131): 64-71.

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10402/pr.10402.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10402/pr.10402.pdf)

Molinari, C. (2019). Derechos y oportunidades en la alfabetización inicial. *Práxis Educativa*, 15(35), 110-127.

[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.11970/pr.11970.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11970/pr.11970.pdf)

Molinari, C. (2022). Condiciones didácticas, contextos de producción y conocimientos infantiles sobre la escritura. En C. D'Ávila, C. Nascimento Canda y G. C. Zen (orgs.), *A lira do brincar. A ludicidade da educação infantil à educação universitária* (pp. 85-99). Editora CRV.

Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 28, (4), 18-30.

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Paidós.

Quinteros, G. (ed.) (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.

Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, ICE, Horsori Editorial.

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional de México, Secretaría de Educación Pública de México, SEP, Editorial Anthropos.

Weisz, T. (1999). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. Editora Ática.

# Convocatoria

---

## **Dossier temático “La dimensión colectiva del trabajo docente” del Número 4 de la *Revista Análisis de las Prácticas***

Enseñar es un trabajo colectivo. Como todos sabemos, se desarrolla en instituciones insertas en un sistema, sujeto a regulaciones que, a su vez, presentan sus propias dinámicas. En una escuela hay docentes, directivos, equipos de orientación, coordinadores, a veces tutores y también otras configuraciones de apoyo territoriales con las cuales la escuela arma red. Son numerosas las personas que van interviniendo en la estructuración del proyecto de enseñanza que finalmente tiene lugar. Sin embargo, no siempre todos esos actores tienen la posibilidad de interactuar y colaborar entre sí para discutir los sentidos fundamentales de la tarea que llevan a cabo, para reconocer problemas de enseñanza, para elaborar de manera compartida estrategias que permitan explorarlos, para intentar mejoras, para conocer de manera más precisa las trayectorias de los estudiantes. Pareciera que, a pesar de la compleja dinámica de la vida de la escuela, no termina de estar social y políticamente valorada la necesidad de hacer lugar a esta dimensión colectiva del trabajo docente.

En este contexto general, reconocemos la existencia de múltiples experiencias en escuelas, institutos, en la investigación académica, que sostienen, muchas veces a contramano de las condiciones institucionales, el trabajo colaborativo para abordar las diferentes cuestiones problemáticas que se plantean en el desarrollo de las prácticas de

---

enseñanza. ¿Cómo son esas experiencias?, ¿cuáles son las condiciones necesarias para sostenerlas?, ¿qué resultados se logran?, ¿qué transformaciones se pueden detectar en la identidad de los docentes y en la vida institucional? Asimismo, ¿cuáles son los conflictos y tensiones que se entrecruzan en el trabajo colaborativo?

La dimensión colectiva del trabajo docente constituye así un eje problemático de análisis de las prácticas educativas en el cual nos interesa profundizar. En esta época y en muchos ámbitos se niega la complejidad de la enseñanza reduciéndola a *facilitar aprendizajes*, o a *administrar actividades y tareas desde una competencia meramente técnica*; se ignora el impacto de los drásticos cambios de la sociedad en la institución escolar; se reduce el diagnóstico de los problemas a la búsqueda de culpables; se repite con insistencia que solo existen los individuos, no las sociedades. De ahí que parece fundamental recuperar la experiencia acumulada en el campo educativo sobre esta dimensión colectiva del trabajo docente y difundirla como modo de fortalecer el debate con argumentos sólidos.

Esperamos recibir en este Número 4 de la *Revista Análisis de las Prácticas* resultados de investigación o experiencias que hagan foco en:

- Políticas públicas que hayan privilegiado la dimensión colectiva del trabajo docente.
- El trabajo colaborativo entre docentes
  - en relación con las prácticas de enseñanza;
  - vinculados a proyectos pedagógicos que abarcan diferentes disciplinas;
  - en el marco de políticas de inclusión.
- Investigaciones colaborativas entre investigadores, formadores y docentes.
- Los problemas de la relación entre investigación académica e investigación colaborativa.
- El trabajo colaborativo en la formación docente: entre docentes de institutos y docentes co-formadores, entre docentes de diferentes materias, en proyectos institucionales, etc.
- El trabajo colaborativo en las instituciones gremiales y su repercusión en las prácticas de enseñanza.



- Las condiciones laborales e institucionales que facilitan o restringen las posibilidades del trabajo colaborativo.
- Teorizaciones que contribuyan a precisar y a profundizar los conceptos referidos a lo colectivo, lo colaborativo, la articulación, los valores ético-políticos en juego, etc.

Con la expectativa de que se sumen a esta convocatoria, esperamos recibir trabajos hasta el 15 de noviembre de 2024.

Condiciones para los envíos:

<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/analisispracticas/about/submissions>



# Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente



**unipe** UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

ARGENTINA