

Proyectos firmes para una arquitectura inestable

NANCY ROMERO —editora



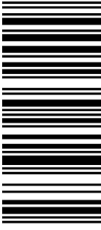
ecys
Programa Educación,
conocimiento y sociedad
Área Educación

Ediciones Antesala
Tornasol docente





Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.
Área Educación.



Directora

Valentina Delich

Secretaría académica

Cristina Ruiz del Ferrier

Coordinador del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación

Sebastián Fuentes

Equipo editorial

Andrea Brito, Mariana Nobile,
Sebastián Fuentes

Comité asesor

Daniel Pinkasz, Silvina Finocchio,
Sandra Ziegler

Dirección de la colección

Antesala docente

Andrea Brito

Edición y corrección

Fabiana Blanco

Diseño

Julián Balangero

Maquetación e-pub

Javier Beramendi

Dibujos

Angie Cornejo

Proyectos firmes para una arquitectura inestable /
Paula Anchepe... [et al.]; Editado por Nancy Romero;
Fabiana Blanco; Ilustrado por Angie Cornejo. —1a ed.—
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tornasol FLACSO,
2026.

Libro digital, PDF – (Antesala docente)

Archivo Digital: [descarga](#)
ISBN 978-631-90324-9-9

1. Pedagogía. 2. Educación Cultural. 3. Enseñanza.
I. Anchepe, Paula II. Romero, Nancy, ed. III. Blanco,
Fabiana, ed. IV. Cornejo, Angie, ilus.
CDD 100

© Paula Anchepe, Zoe Cid, Santiago
Fierro, Micaela Doldán, Valentina
Martínez, Anny Ocoró Loango, Nadia
Minghetti, Nancy Romero, Aldana
Tellechea, Valeria Valenzuela, 2026.
© de la editorial: Tornasol, 2026.



Atribución/Reconocimiento-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

Para citar esta obra: Nancy Romero (ed.),
*Proyectos firmes para una arquitectura
inestable*, Buenos Aires, FLACSO Argentina,
Ediciones Tornasol, col. Antesala docente,
2026.



Proyectos firmes para una arquitectura inestable

NANCY ROMERO —editora



Ediciones Antesala
Tornasol docente





8 — La práctica como proyecto en experiencias educativas. NANCY ROMERO

16 — 1. Arquitecturas sensibles. Aproximaciones iniciales a las intervenciones pedagógicas. **NANCY ROMERO**

- 18 — Construcción de una mirada compartida
- 22 — Anclaje contextual de los problemas
- 26 — Diseño de intervenciones con resonancia
- 33 — Apoyos de la formación al diseño pedagógico
- 37 — Arquitecturas sensibles
- 38 — Referencias bibliográficas

41 — 2. Nuevas perspectivas en el registro de los aprendizajes. Los sentidos de los portafolios digitales en el Nivel Inicial. **SANTIAGO FIERRO**

- 42 — *Presentación, por Nadia Minghetti*
- 43 — Nuevas perspectivas en el registro de los aprendizajes
- 44 — El punto de partida
- 46 — Algunas líneas teóricas
- 49 — ¿Cómo indagar acerca de estos formatos?
- 49 — ¿Qué nos dice la información recabada?
- 52 — La propuesta: de los “rulos” a la digitalización
- 57 — Posibles sugerencias para su implementación en nuevos contextos
- 59 — Reflexión final
- 61 — Referencias bibliográficas

62 — 3. Entramar sentidos, saberes y preguntas.

Los consumos culturales infantiles en aulas de Nivel Primario. **ALDANA TELLECHEA**

63 — **Presentación, por Paula Anchepe**

64 — Entramar sentidos, saberes y preguntas

65 — Hilvanar ideas: ¿para qué pensar los sentidos de habitar los consumos culturales infantiles?

66 — Mirar la trama: ¿qué preguntas abren paso a conocer el lugar de los consumos culturales infantiles en las aulas?

71 — Entramar los saberes: una propuesta para pensar cómo articular los consumos culturales infantiles en propuestas pedagógicas del Nivel Primario

72 — La propuesta de taller

80 — Desandar los hilos entramados: visitar los caminos recorridos

81 — Referencias bibliográficas

83 — 4. Jugar en el Nivel Superior. Una oportunidad para el desarrollo de la disponibilidad lúdica y la corporeidad en la formación docente.

VALERIA VALENZUELA

84 — **Presentación, por Paula Anchepe**

85 — Jugar en el Nivel Superior

86 — El cuerpo como problema de la educación superior

88 — Corporeidad y formación docente

90 — Certezas e hipótesis

93 — ¿Se puede jugar en el Nivel Superior?

94 — La propuesta: “¿A qué Jugamos?”

102 — Socialización de la propuesta: primeras reacciones

106 — Referencias bibliográficas

108 — 5. La transversalidad de la Educación Sexual Integral con perspectiva de género en profesorados de educación secundaria en Historia y Geografía.

MICAELA DOLDÁN

109 — *Presentación, por Anny Ocoró Loango*

110 — La transversalidad de la Educación Sexual Integral

111 — Punto de partida: la transformación curricular en el territorio bonaerense

116 — Transformación curricular en contexto

117 — Un acercamiento al primer desafío de la interseccionalidad... ¿problematizamos?

123 — La transversalidad como segundo desafío en la Formación Docente Inicial

128 — La propuesta: el trabajo con talleres interdisciplinarios

130 — Intercambios con los docentes y equipo directivo... pensando futuras propuestas

132 — Conclusiones

135 — Referencias bibliográficas

139 — 6. “Lo que traemos a la mesa”. Apuntes para la reflexión sobre el curriculum y la formación docente situada en la modalidad de jóvenes y adultos.

ZOE CID

140 — *Presentación, por Anny Ocoró Loango*

141 — “Lo que traemos a la mesa”

142 — Donde empieza el camino

144 — De “nadar en un río seco” al “balde de agua fría”: los desafíos que se abren en la escuela secundaria nocturna de Barrio La France

149 — “Lo que traemos a la mesa”: sobre los debates y las decisiones en la construcción de “lo común”

- 150 — “Creo que somos los protagonistas”: trazos de una indagación compartida
- 155 — La propuesta: construir lo común
- 162 — De la elaboración a la validación: afinar lo común
- 163 — Referencias bibliográficas
- 165 — 7. “Artesanos de memorias”.** Rescate, preservación y puesta en valor de los acervos históricos de escuelas primarias. **VALENTINA MARTÍNEZ**
- 166 — *Presentación, por Nadia Minghetti*
- 167 — “Artesanos de memorias”
- 168 — Introducción
- 171 — Problemas y desafíos
- 172 — Fotografía panorámica: ¿en qué situación estamos?
- 176 — La propuesta de asesoramiento
- 185 — Testeo de la propuesta
- 187 — Somos memorias, somos historias
- 188 — Referencias bibliográficas
- 190 — Sobre las autoras y los autores

La práctica como proyecto en experiencias educativas

NANCY ROMERO

Este libro nace del deseo de iluminar modos singulares, sensibles y comprometidos de intervenir en la educación. Su título, *Proyectos firmes para una arquitectura inestable*, condensa una tensión que atraviesa nuestras prácticas: la necesidad de ejercer una firmeza ética y política —proyectar con sentido, con otros, con perspectiva histórica— en medio de un sistema educativo que se transforma, se resiste, se reconfigura constantemente. Las prácticas aquí compiladas comparten una premisa: es posible construir propuestas pedagógicas firmes en contextos de inestabilidad estructural, política, institucional y subjetiva. La metáfora que da título a esta obra —*arquitecturas inestables*— no remite al derrumbe o al desorden, sino a un modo específico de concebir lo educativo: uno que reconoce su carácter contextual, procesual, relacional y abierto a la transformación. Experimentar una *arquitectura inestable*

implica asumir la inestabilidad como una condición de la práctica educativa, sin renunciar a su potencia creadora. En este marco, lo *firme* no se vincula con la rigidez de las formas, ni con las estructuras cerradas, sino con el deseo sostenido y la decisión de intervenir sobre lo dado desde una mirada contextual, crítica, sensible y proyectiva.

En un tiempo histórico marcado por la aceleración de los cambios sociales, tecnológicos y culturales, la escuela y la docencia se enfrentan al desafío de sostener su sentido público sin replegarse en lógicas normativas que inmovilizan o replican modelos agotados. En este escenario, las prácticas que se despliegan en las aulas —y también en sus márgenes— se convierten en campos fértiles para la invención. No como una solución técnica, sino como una respuesta en contexto que articula deseo pedagógico, conocimiento experto y compromiso con el entorno. Esta concepción de la práctica se entrelaza con el enfoque teórico que estructura este libro, nutrido por la perspectiva de la cultura escolar desarrollada en el posgrado Curriculum y Prácticas Escolares de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Esta línea de pensamiento entiende a la escuela más allá de un dispositivo de transmisión de contenidos: la concibe como una construcción cultural compleja que produce sentidos, identidades, tiempos, cuerpos y modos de estar en el mundo. Desde esta mirada, las prácticas no se reducen a la ejecución de un diseño curricular: son producciones singulares que emergen de la interacción entre sujetos, saberes, materiales, normas e historias institucionales.

Las propuestas pedagógicas reunidas en este libro se desarrollan en contextos diversos: desde un instituto de formación docente del conurbano bonaerense hasta jardines de infantes en Uruguay, desde escuelas primarias bahienses y del norte santafesino hasta espacios de formación docente en la Patagonia

austral y de educación para jóvenes y adultos en un barrio cordobés. Esta diversidad no es un dato anecdótico, sino un elemento constitutivo de las prácticas analizadas: cada una de ellas parte de las condiciones materiales, simbólicas e institucionales de su contexto, y construye desde allí proyectos que desafían lo prescripto o lo esperable. Leídas en conjunto, trazan un mapa de prácticas que no son replicables como modelos técnicos, por el contrario, son trasladables como modos de hacer que privilegian la reflexión en contexto, el trabajo colaborativo, el compromiso con las desigualdades sociales y el deseo de transformación.

Cada capítulo constituye una exploración singular de lo que llamamos “arquitecturas inestables”. Estas arquitecturas no remiten a estructuras defectuosas o débiles; refieren, en cambio, a formas flexibles, móviles, en diálogo constante con su entorno. Así, los proyectos educativos que aquí se presentan asumen la flexibilidad estructural como principio: no parten de diseños cerrados, más bien se abren a la incertidumbre, al ajuste permanente, a la escucha activa de quienes forman parte. La inestabilidad se convierte entonces en una oportunidad para el movimiento constante. Como estructuras que se reequilibran con cada paso, estas intervenciones educativas hacen del cambio una práctica cotidiana. Se trata de experiencias que ponen en práctica nuevas formas de registrar los aprendizajes, de pensar la corporeidad, de resignificar el currículum, de jugar con lo establecido. Aunque diversas en sus temáticas, todas las experiencias incluidas se sitúan en los bordes porosos entre la cultura escolar y la vida social. No se piensan al margen de lo cultural, lo social o lo territorial, sino que lo integran activamente: rescatan memorias escolares invisibilizadas, dialogan con los consumos culturales infantiles, problematizan las formas de enseñar y aprender desde una perspectiva de género, se apoyan en los archivos como

potencia pedagógica, imaginan acompañamientos necesarios para las trayectorias educativas.

Cada propuesta aquí relatada encarna una forma de fragilidad que no es debilidad, sino potencia: una fragilidad que se vuelve fortaleza al aceptar el riesgo de ensayar, de equivocarse, de aprender del error. Las prácticas que se narran no se presentan como modelos acabados, sino como búsquedas en proceso, intervenciones que se afirman en el hacer con otros. Asimismo, estas propuestas comparten una concepción del espacio educativo como abierto y colaborativo. Los límites entre docentes, estudiantes, familias y territorios se desdibujan para habilitar comunidades de práctica vivas, porosas, activas. Hay en cada capítulo una invitación a pensar la educación como un espacio de co-construcción, en el que los saberes se entretujan en un hacer común. Finalmente, todas las propuestas aquí reunidas cultivan una estética del cambio: una forma de belleza que no reside en la perfección ni en la estabilidad, sino en el gesto de transformación constante, en la huella de lo vivido, en los procesos que se despliegan sin certezas pero con compromiso.

En sintonía con esta perspectiva, el primer capítulo se propone un marco teórico interpretativo para pensar la intervención educativa como una práctica reflexiva y proyectual. Desde una mirada que reconoce la complejidad y la inestabilidad de los contextos escolares, se abordan distintas dimensiones del trabajo educativo: la lectura de la realidad, la participación de los sujetos, el uso de las materialidades y el diseño pedagógico como proceso colaborativo y abierto. A lo largo del texto, se ensayan claves para imaginar intervenciones que se construyan desde adentro, en diálogo con lo que hay, lo que falta y lo que es posible transformar.

En el segundo capítulo, un diseño innovador toma forma en el Nivel Inicial en Flores (Uruguay) con el uso de *portfolios digitales*

como modo de registrar los aprendizajes. Desde una perspectiva atenta a la cultura material escolar, esta propuesta desplaza los formatos estandarizados de evaluación para habilitar formas narrativas, visuales y participativas de construir el seguimiento pedagógico. Los registros se transforman así en dispositivos de diálogo entre docentes, niños y familias, reconfigurando el lugar del conocimiento en la vida escolar.

En el tercer capítulo, el mapa de intervenciones se amplía con el proyecto de *articulación entre los consumos culturales infantiles y la escuela primaria* en Bahía Blanca, que interroga la distancia entre los saberes escolares y los lenguajes culturales de niños y niñas. Contraria a una lógica de colonización cultural, esta experiencia propone un diálogo horizontal que reconoce los saberes previos, las prácticas de consumo, los lenguajes mediáticos y las narrativas populares como recursos legítimos para la enseñanza.

En el cuarto capítulo, otro aporte sustantivo constituye el trabajo sobre *la disponibilidad lúdica y la corporeidad en la formación docente* en Río Gallegos. En un contexto en el que se disocian muchas veces el cuerpo y el conocimiento, esta propuesta recupera el juego como forma de conocer arraigada en la experiencia. La disponibilidad corporal, el movimiento, el placer y el deseo se convierten en dimensiones centrales de la formación inicial docente.

En el quinto capítulo, se presenta una experiencia valiosa centrada en un proyecto que explora *la transversalidad de la Educación Sexual Integral (ESI) con perspectiva de género en los profesados de Historia y Geografía de un instituto de formación docente* del conurbano bonaerense. Esta intervención no solo reconfigura contenidos, sino que transforma los modos de enseñar, de pensar lo disciplinar, de vincularse en el aula. La perspectiva de género se vuelve aquí una lente que interpela las prácticas escolares, los vínculos pedagógicos y las políticas institucionales.

En el sexto capítulo, una novedosa propuesta aborda los desafíos de *la educación secundaria para jóvenes y adultos en contextos de vulnerabilidad* en la ciudad de Córdoba. En un contexto de creciente deserción y fragmentación de las trayectorias educativas, se proponen reflexiones y estrategias pedagógicas orientadas a promover la permanencia y el aprendizaje con sentido desde una mirada contextualizada.

Por último, en el séptimo capítulo, se presenta un singular proyecto, “Artesanos de memorias”, centrado en *el rescate y puesta en valor de los acervos históricos escolares* en el norte santafesino. A través del trabajo con archivos, objetos, documentos y relatos orales, esta práctica promueve una pedagogía de la memoria que articula el pasado escolar con los procesos actuales de construcción identitaria. El archivo deja de ser un repositorio muerto para convertirse en una herramienta de relectura crítica y creación pedagógica.

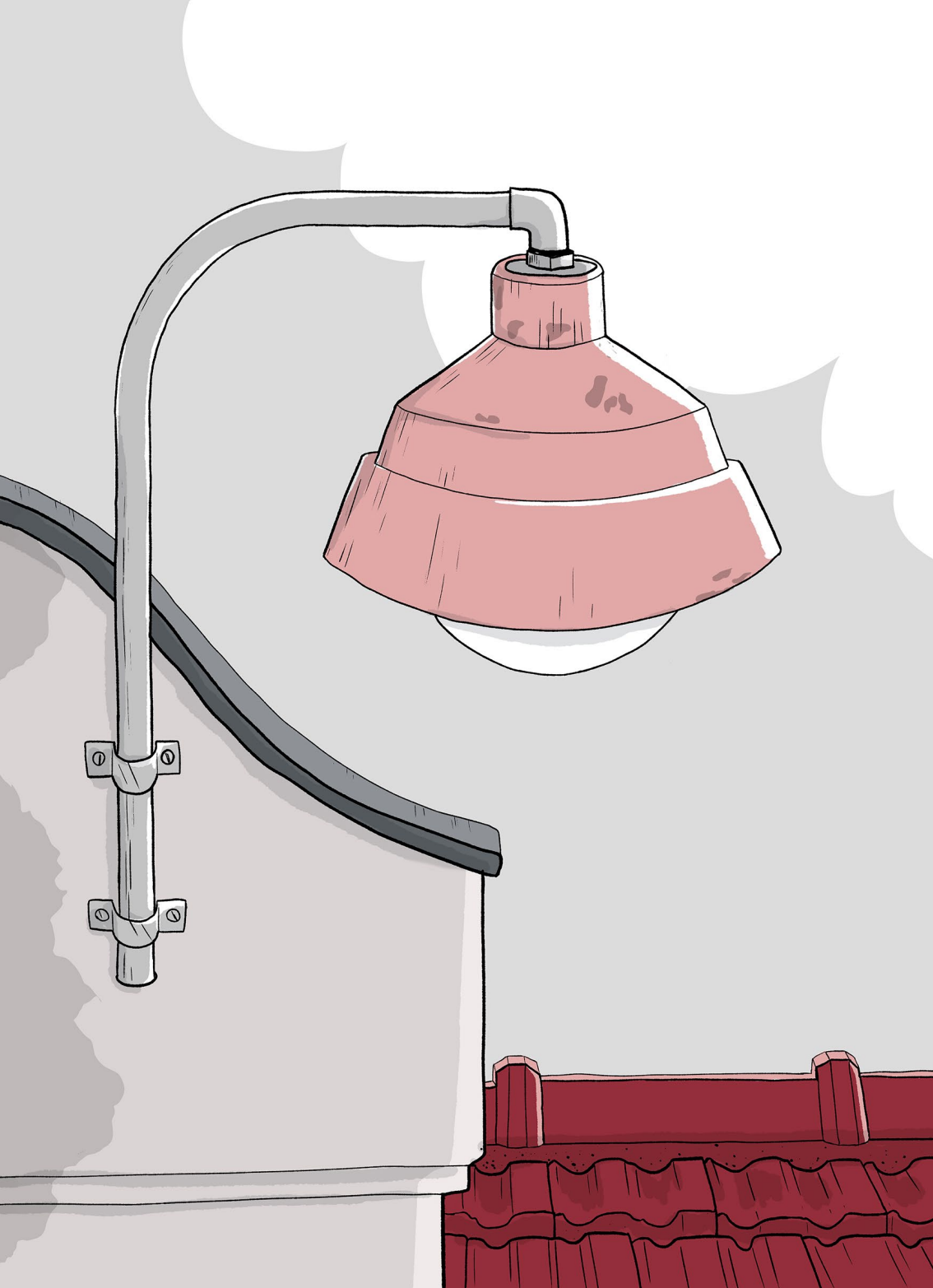
Estas propuestas encuentran fundamento en los aportes de la perspectiva de la cultura escolar, que permite comprender que las escuelas son entramados culturales en los que se cruzan prescripciones, rutinas, resistencias, invenciones y afectos. En este marco, la innovación no se concibe como un atributo externo, sino como una cualidad que emerge desde el interior mismo de las prácticas cuando estas son capaces de problematizar sus propios supuestos y abrir nuevas posibilidades de sentido y acción.

Mirar la escuela para intervenir desde este enfoque permite recuperar el valor de los gestos mínimos, de las decisiones pedagógicas cotidianas, de las estrategias “menores” que muchas veces escapan a los radares institucionales. Lo innovador no reside necesariamente en la tecnología o en la novedad, sino en la capacidad de interrumpir lo dado, de generar extrañamiento, de abrir nuevas preguntas. Por eso, este libro no es un catálogo de soluciones ni un manual de intervenciones, no ofrece recetas, modelos

ni estándares. Su potencia reside en mostrar procesos. Procesos pedagógicos que se construyen en el cruce entre deseo y contexto, entre teoría y práctica, entre compromiso y sensibilidad.

En ese sentido, el libro es el resultado de una conversación coral entre docentes investigadores y estudiantes del posgrado cuyas propuestas fueron acompañadas tutorialmente por las profesoras Anny Ocoró Loango, Nadia Minghetti, Paula Anchepe y Nancy Romero, tanto en su elaboración como en el proceso de edición para esta publicación.

En tiempos en que la educación se ve amenazada por lógicas tecnocráticas, estandarizadoras o regresivas, estas propuestas demuestran que es posible —y urgente— inventar lo común. Y que ese acto de invención requiere prácticas firmes, comunidades comprometidas y un modo de mirar la escuela como lo que verdaderamente es: un lugar vivo, lleno de tensiones pero cargado de futuro.




1

Arquitecturas sensibles

Aproximaciones iniciales
a las intervenciones
pedagógicas



NANCY ROMERO



Cada día, al enseñar, acompañar, planificar o tomar decisiones, intervenimos en la realidad educativa a través de nuestras prácticas. Sin embargo, no siempre lo hacemos de manera consciente, intencional y sistemática. Una intervención pedagógica no se reduce a una acción aislada, sino que implica un proceso estructural orientado a propósitos específicos —como mejorar la articulación entre niveles, atender dificultades en las trayectorias educativas—, que se apoyan en el análisis del contexto, el diseño riguroso y creativo, la evaluación continua y la posibilidad de ajustes permanentes. En lugar de centrarse principalmente en la persona, la intervención actúa sobre las dinámicas sociales y culturales que inciden en los procesos institucionales, de enseñanza y de aprendizaje, y en el que quien interviene también es transformado.

En este sentido, intervenir en los contextos escolares, en general atravesados por tensiones, transformaciones y problemas muchas veces persistentes, supone abrir espacios para la interpretación, la creación y el diseño de propuestas que respondan a las realidades singulares de cada escuela. Así la intervención pedagógica se constituye como una estrategia formal y reflexiva que busca dar respuesta a las necesidades educativas concretas. Desde esta perspectiva, en este capítulo compartimos un marco teórico interpretativo para pensar su construcción. La metáfora de las *arquitecturas sensibles* orienta esta reflexión: se proponen como una forma de concebir las intervenciones pedagógicas, entendidas como construcciones que se diseñan en diálogo con los contextos, las personas y las tensiones propias de cada situación educativa. El uso del término *arquitectura* remite a una práctica proyectual que organiza, distribuye y da forma a espacios —materiales y simbólicos— en los que se despliega la experiencia educativa. Esta arquitectura, sin embargo, se vuelve *sensible* en tanto se funda en

la escucha, la reflexividad y la atención a las voces y las condiciones que configuran el terreno en el que se interviene.

Desde esta perspectiva, en este capítulo se propone un recorrido que comienza con la construcción de una mirada compartida como base para comprender la realidad educativa de manera colectiva. Luego, se aborda el anclaje contextual de los problemas, que permite pensar las intervenciones desde las condiciones concretas de cada institución, reconociendo sus tensiones, trayectorias y potencialidades. En este marco, el diseño de intervenciones con resonancia se presenta como un proceso que busca generar respuestas que interpelen, movilicen y dialoguen con las prácticas existentes. Finalmente, se destaca el lugar de la formación docente como un andamiaje clave en el diseño pedagógico, capaz de habilitar preguntas, sostener búsquedas y acompañar procesos transformadores.

Así, la *práctica reflexiva* es el hilo que atraviesa toda la propuesta, una forma de intervención pedagógica que no se impone desde afuera, sino que se configura en vínculo con otros, con capacidad de responder sensiblemente a lo que cada situación educativa demanda. Esta mirada permite reimaginar las intervenciones como construcciones comprometidas, abiertas y conscientes de su potencia de transformación.

Las claves desarrolladas en este capítulo acompañaron la elaboración de las propuestas de intervención que presenta este libro y, al mismo tiempo, invitan a leerlas como procesos de pensamiento orientados a la acción.

CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA COMPARTIDA

Vivimos una época de ebullición del cambio, en la que las demandas de transformación educativa se multiplican en discursos oficiales,

documentos internacionales, mensajes mediáticos y narrativas institucionales. En la historia de la pedagogía, el cambio ha sido objeto de reflexión sostenida, tanto por su direccionalidad como por los límites de la acción educativa y por las concepciones epistemológicas del conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Ejemplo de ello fueron los Movimientos de Renovación Pedagógica, de fines del siglo XIX y principios del XX, junto con la tradición latinoamericana de educación popular e investigación-acción participativa, cuyas propuestas, con un sustento filosófico profundo, ofrecieron teorías y metodologías orientadas a promover cambios que se consideraban necesarios en su contexto.

La experiencia histórica revela que el cambio no es unívoco ni siempre deseable en una institución, por el contrario, requiere abrir conversaciones sobre qué se entiende por cambio, mejora o innovación, así como explorar qué transformaciones son necesarias, en qué sentido y con qué propósitos. En ese diálogo adquiere relevancia el lugar que ocupan los tecnicismos, muchas veces difíciles de descifrar, y que dificultan la comprensión de la orientación y el sentido del cambio (Bolívar, 2023; Martínez Bonafé y Rogero Anaya, 2021; Santos Guerra, 2020). Términos como “mejorar”, “renovar”, “reinventar” o “innovar” no son equivalentes ni implican automáticamente procesos virtuosos y, como advierten Zhao y Watterson (2021), el término “innovación” está saturado de significados contradictorios, muchos de los cuales responden más a intereses del mercado educativo que a una reflexión genuina sobre las prácticas pedagógicas.

Estos discursos crean sus propios biorritmos y transitan por otras latitudes, poco acordes con el ritmo de la escuela y sus necesidades de cambio. Por eso es clave contextualizarlos, interrogar sus sentidos y analizar sus implicaciones con mirada reflexiva para visibilizar matices y consecuencias diversas. Se trata de una

invitación a pensar sobre cuestiones pertinentes y relevantes, ancladas en una necesidad genuina de transformación construida colectivamente, en vez de una adhesión pasiva frente a la insistencia y sobreabundancia de los discursos que circulan (Feito Alonso, Rujas Martínez Novillo y Sánchez Rojo, 2021; Martínez Bonafé, 2008). Sin embargo, no podemos soslayar que este trabajo de conversación pedagógica que conjuga deliberación, análisis y diálogo es esforzado en tanto convoca variadas disponibilidades de tiempo, de intereses y de formación. Pero, al mismo tiempo, puede convertirse en un espacio de resonancia (Rosa, 2019) y de atención (Fernández-Savater, 2023).

Hartmut Rosa (2019) plantea que la aceleración del tiempo social, caracterizada por el ritmo vertiginoso del cambio, la sobrecarga de información y la presión por la eficiencia, tiende a producir experiencias de alienación en las que las personas sienten que el mundo se les escapa, que no logran establecer vínculos significativos con lo que hacen, mientras que la resonancia permite una forma de relación social y con el mundo basada en el reconocimiento, la afectividad y la apertura al otro. En este sentido, la conversación pedagógica entre equipos puede ser pensada como un espacio de resonancia, un acto de resistencia a la lógica acelerada y una vía para recuperar el sentido de la práctica educativa.

En esa misma dirección, Fernández Savater (2023) sugiere que estar presente no es controlar el tiempo ni acelerar respuestas, sino vaciarse de automatismos para escuchar lo que una situación particular nos propone. En un contexto saturado de estímulos que nos provoca cierto embotamiento de la atención, atender implica abrir un espacio de espera y de disponibilidad para sostener situaciones de no saber y darse tiempo para indagar a fin de comprender mejor lo que sucede. Desde esta perspectiva, la conversación pedagógica se vuelve un acto de presencia colectiva,

una oportunidad para hacer lugar al pensamiento compartido, a la duda, al deseo y a la definición conjunta de problemas que, a menudo, se expresan en preguntas que no tienen respuesta inmediata. Este abordaje exige un enfoque más lento, pero más profundo: el de construir con otros los sentidos del cambio.

La perspectiva deliberadora del curriculum así lo reconoce:¹ sostiene que los profesores saben que la resolución de problemas se encuentra a través de su propia acción práctica (Westbury, 2001). En esta teoría se diferencian dos tipos de problemas: unos, de carácter procedimental, y otros, de carácter incierto. Los primeros son aquellos categorizados con certidumbre y que se solucionan a través de los procedimientos disponibles, mientras que los segundos no tienen precedentes, al menos dentro de nuestra experiencia, de modo que no se dispone de soluciones procedimentales para ellos. Como problemas prácticos, exigen acción y requieren abordajes desde una perspectiva “polifocal”. La apertura a considerar lo diferente constituye un desafío para cualquier sujeto, pues implica reconocer el carácter parcial de los propios intereses y advertir que las situaciones y el propio desempeño suelen interpretarse desde esquemas aprendidos. Desde el enfoque deliberador, se puede decir que una persona alcanza más libertad de pensamiento en la medida en que logra tomar distancia, al menos de forma provisoria, de sus propios hábitos y modos habituales de pensar y es capaz de analizar su situación y su conducta desde una nueva perspectiva y con nuevos términos.

1 Para una lectura del hacer escolar son útiles los aportes de la teoría deliberadora del curriculum que tiene sus raíces en Aristóteles e impregna toda la obra de John Dewey. Más recientemente, encontró un defensor destacado en Joseph Schwab (Westbury, 2001). Esta teoría considera los problemas del curriculum como problemas prácticos morales y, como medio para su resolución, propone el empleo del “método de la práctica”.

Para afrontar y resolver los problemas inciertos, se propone un método de indagación práctica y situada en un contexto específico que considera cuáles son los intereses que están en juego, a quiénes afecta, en qué lugares se han observado dificultades y cuáles son los rasgos específicos de las personas o de los escenarios implicados en el reconocimiento de las dificultades. Esa indagación es receptiva a toda clase de hechos e información y ofrece un medio que permite a las personas contribuir de manera conjunta en la producción de propuestas y en la determinación de las acciones a seguir. Es decir que la naturaleza del problema y el proceso deliberativo desarrollado por quienes participan para encontrar una solución constituyen el punto clave de la indagación metódica de la resolución de problemas. Los involucrados reconocen que los resultados no son completamente predecibles y comprenden que es probable que la resolución no se logre mediante la aplicación de reglas. En cambio, deberán revisar el conjunto de saberes y experiencias personales y colectivas disponibles, identificar con qué se cuenta, qué conocimientos son necesarios para alcanzar la solución y elegir entre diversos cursos de acción posibles, sin poder anticipar cuál será el más efectivo, lo que implica abrirse a un discernimiento complejo de cada situación.

ANCLAJE CONTEXTUAL DE LOS PROBLEMAS

El encuadre que brinda la perspectiva deliberadora del curriculum resulta especialmente pertinente si se considera que la definición de un problema implica reconocer las múltiples realidades que se configuran tanto dentro de los muros escolares como en el entramado social, cultural, político e histórico más amplio en el que la escuela está situada. Contextualizar, entonces, implica ubicar un hecho,

proceso o fenómeno en nuestro caso educativo en un entramado espacial, temporal y relacional que permita comprenderlo en su complejidad. En el campo pedagógico, este gesto resulta fundamental al momento de diseñar propuestas educativas, dado que evita que las decisiones se apoyen en abstracciones o modelos universales, promoviendo en cambio un anclaje en realidades concretas. Para ello, es necesario atender al contexto político —con sus formas de organización del poder y tensiones—, al contexto económico —que define condiciones materiales y desigualdades—, al contexto cultural —que ofrece un marco simbólico, sentidos, valores e imaginarios— y al contexto histórico —que aporta las experiencias del pasado con huella en el presente—. De este modo, contextualizar no solo permite ubicar, sino también orientar y problematizar; abre la posibilidad de reconocer desafíos educativos diversos al propiciar una lectura de las necesidades de los sujetos y de las condiciones en las que esas necesidades se inscriben. El contexto, entonces, no es un telón de fondo, sino un componente estructural de toda intervención, por lo que diseñar propuestas pedagógicas implica necesariamente comprender el escenario en el que se desarrollan, con sus materiales, recursos, límites y potencialidades, y realizar una lectura profunda capaz de dialogar con la singularidades de la cultura de cada escuela.

En ese marco, el cambio en la escuela no puede pensarse como una ruptura absoluta ni como la simple incorporación de novedades, sino como una conversación sostenida entre quienes forman parte de la institución y las culturas contemporáneas que la atraviesan. La escuela es una construcción en la que conviven reformas, restauraciones y resistencias; reflexionar sobre los problemas que tiene supone considerar lo que permanece y lo que se transforma. Desde la perspectiva de la cultura escolar, analizar los procesos educativos implica trabajar con lo existente,

leer las continuidades y las rupturas como parte de un mismo entramado (Julia, 2001; Chervel, 1995; Forquin, 1993; Viñao Frago, 2001). En este sentido, entender la escuela como una caja de resonancia de lo social permite advertir que sus tiempos no siempre coinciden con los ritmos más amplios de la sociedad. Sin embargo, en vez de tratarse de un simple desfase para resolver, desde una mirada que enfatiza su carácter productivo, esas tensiones se revelan como terreno fértil para la invención cotidiana de lo social que allí sucede, en formas que actualizan, recrean y reconfiguran lo que circula fuera de sus límites (Finocchio, 2013).

Por eso, el cambio que impulsa una intervención pedagógica puede entenderse como un proceso cultural en lugar de una técnica, ya que no basta con incorporar nuevas metodologías o tecnologías si no se modifican los marcos interpretativos que estructuran las prácticas (Pérez Gómez y Soto Gómez [coords.], 2022; Bolívar, 2023). Pero, si bien implica proponer interrupciones con lo que se viene haciendo, esa reconfiguración no significa derribar para empezar de cero, sino detectar qué puede sostenerse, qué necesita refuerzo y dónde es posible abrir nuevas posibilidades como repensar el rol docente, reorganizar el tiempo y el espacio, reconfigurar los vínculos y las prácticas, ensayar nuevos modos de enseñar y aprender. En este sentido, el cambio está más asociado a un acto de relectura y reinterpretación crítica de lo existente que da lugar a la reinención de prácticas.

Así, la definición de un problema no se presenta como un dato dado, sino que emerge de una lectura del contexto en el que sucede y se configura desde un marco de interpretación teórico y experiencial de quienes son parte de esa realidad. Supone animarse a un diálogo que no se cierre en diagnósticos ni se limite a impresiones personales, sino que dé lugar a un análisis fundamentado teóricamente y oriente la decisión sobre qué información es necesaria relevar

para comprender mejor la situación.² Observar desde ese lugar abre la posibilidad de rediseñar la experiencia escolar a partir de información valiosa en tanto recupera lo que ocurre dentro del aula, en sus espacios y dentro de las relaciones que en ella se generan. Registrar la realidad educativa no es un acto neutral, ni constituye un simple gesto técnico o una práctica objetiva; mirar la escuela se asemeja más a una tarea de diseño que supone leer entre líneas, detectar fisuras, capas y tensiones, trazar planos sensibles de lo que sucede. De manera que la observación implica asumir una posición, preguntarse con qué propósito se realiza, qué se considera relevante y qué queda fuera del encuadre; supone también cierta flexibilidad para que ese foco pueda ampliarse o modificarse de acuerdo con aquello que se va descubriendo. Quien se sitúa en esa tarea busca captar tanto lo visible como aquello menos evidente: rutinas que se naturalizan, discursos que se sedimentan, silencios que estructuran, sentidos desgastados. Como todo espacio vivo, la escuela está siempre en proceso de reconfiguración, atravesado por múltiples dimensiones, vínculos, normas, saberes, historias, afectos, disputas, por eso mirar en profundidad ese escenario, en capas que se entrelazan, no solo implica registrar lo que ocurre, sino también preguntarse por qué ocurre y qué efectos genera.

A su vez, esta mirada puede enriquecerse con otras fuentes —como entrevistas, registros institucionales, producciones de estudiantes, materiales o narrativas docentes— que aporten variedad de información sobre la vida escolar y amplíen la comprensión del contexto. De esta forma, la mirada crítica se convierte en un

² En el libro *Tras los gestos de la enseñanza. Un andar posible para la investigación y la formación* (2024), Anne-Marie Chartier y Andrea Brito ofrecen reflexiones y herramientas para la observación del aula, centradas en los gestos docentes, los artefactos escolares como huellas del trabajo cotidiano y la formulación de preguntas que guían la investigación y la formación.

ejercicio continuo de revalorización, reconociendo lo que funciona y lo que necesita ser modificado. Para ello, no pueden ignorarse las voces de quienes la construyen cotidianamente —estudiantes, docentes, familias, directivos—; todos son piezas fundamentales del entramado escolar.

Escuchar esas voces es un gesto político, ético y técnico. Es reconocer que no hay proyecto educativo posible sin la participación activa de sus protagonistas. Algunas voces son visibles, resuenan en los espacios comunes, circulan en los discursos institucionales; otras, en cambio, permanecen ocultas, silenciadas, deslegitimadas. Es por ello que el relevamiento del contexto tiene el compromiso de construir dispositivos que permitan hacer emerger esas voces latentes, articularlas, ponerlas en diálogo. Ese trabajo hermenéutico requiere sensibilidad, escucha y disposición al diálogo. No hay diseño sin relevamiento y no hay relevamiento posible sin presencia, sin compromiso, sin contacto directo con la vida de la escuela.

DISEÑO DE INTERVENCIONES CON RESONANCIA

A partir de una indagación cuidadosa sobre una situación problemática en el ámbito educativo —mediante la escucha, la observación y el análisis del contexto— es posible reconocer un conjunto de necesidades que expresan tensiones, malestares o deseos de cambio. Estas necesidades no son abstractas ni generales, están encarnadas en las experiencias de estudiantes, docentes y equipos de gestión, y revelan aspectos singulares de la vida escolar que requieren atención.

Desde nuestra perspectiva teórica, se trata de priorizar una de esas necesidades, aquella que aparece como más urgente o significativa. Esa selección no clausura las demás, pero admite

enfocar el trabajo en un aspecto clave alrededor del cual se puede construir un desafío pedagógico.

El desafío pedagógico no es una simple formulación técnica del problema, sino una pregunta que abre el pensamiento y orienta la acción. En su formulación se expresa un compromiso activo con su resolución, no se plantea como una observación exterior o distante, sino desde la implicación de quienes forman parte del proceso y asumen el desafío como propio. Se redacta de manera que habilite múltiples respuestas, convoque a imaginar soluciones posibles y también invite al trabajo colectivo. Preguntas del tipo “¿cómo podríamos mejorar la participación de los estudiantes en las clases?” o “¿qué formas de acompañamiento podrían fortalecer el vínculo entre la escuela y las familias?” ejemplifican estas formulaciones. El desafío pedagógico impulsa a explorar nuevas posibilidades, a combinar lo conocido con lo inesperado, en definitiva, es un punto de vista que transforma el problema en potencia creativa.

Antes de formular nuevas propuestas frente a un desafío pedagógico, resulta fundamental recuperar la memoria de lo que se ha intentado en ese mismo escenario. Indagar qué respuestas se ensayaron, qué decisiones se tomaron, cuáles fueron sus efectos y cómo fueron vividas por las personas involucradas permite no partir de cero ni repetir caminos que han mostrado sus límites. Esa historia construida en torno al problema merece ser reconocida y, además, ofrece aprendizajes valiosos y posibles puntos de apoyo. Recuperar esos trayectos es también una forma de valorar el compromiso de quienes, en distintos momentos, buscaron transformar la situación.

Del mismo modo, conocer investigaciones, marcos teóricos y experiencias desarrolladas en otros contextos frente a problemas similares amplía la mirada y aporta referencias que pueden orientar e inspirar. Estos saberes no ofrecen soluciones trasladables de

manera directa, pero sí ayudan a evitar reduccionismos, enriquecer el análisis e imaginar alternativas más potentes y fundadas. Tanto la historia institucional como las producciones del campo educativo se convierten así en escenarios inspiradores que nutren el proceso creativo, sostienen la búsqueda de sentido y aportan densidad a cualquier intervención que se quiera diseñar. Recuperar estos saberes y trayectorias contribuye a enmarcar una concepción de innovación como práctica reflexiva anclada en el análisis del contexto y comprometida con la mejora de la experiencia escolar.

En esa línea, los aportes de Martínez Bonafé (2008) resultan sustantivos. El autor define la innovación como “el deseo y la acción que mueven a un docente o colectivo de docentes a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas” (2008: 79). Este enfoque desplaza la idea de innovación como simple incorporación de recursos o estrategias nuevas, y la concibe como un proceso deliberado, ético y político que parte de la revisión crítica de la propia práctica. Como decíamos antes, toda innovación se desarrolla dentro de una lógica cultural y en el marco de una retórica del cambio que requiere ser interrogada críticamente, dado que innovar no garantiza por sí mismo una mejor educación. Como sostiene Martínez Bonafé, una innovación surge a menudo a contratiempo de un proceso de normalidad y naturalización de lo instituido, se trata de una praxis que interpela. Por tanto, es una apuesta consciente que se apoya en el criterio profesional, se nutre de la experiencia docente en función de abrir nuevas posibilidades para mejorar la educación.

Desde otra disciplina complementaria, Mihály Csíkszentmihályi, psicólogo referente en el estudio de la creatividad y autor de la

teoría del flujo,³ ha enfatizado que el trabajo creativo no ocurre en aislamiento, sino en un continuo diálogo con el entorno social y cultural. Señala que la creatividad es la generación de un producto que es considerado novedoso, así como apropiado, útil o valioso para un grupo social determinado, implicando de esta manera una transformación en un sistema simbólico que modifica modos de pensar, sentir o actuar dentro de una comunidad (cit. en Clapp, 2018: 31). En este sentido, la creatividad, al igual que la innovación, se apoya en la participación colectiva y en la posibilidad de que cada intervención pedagógica —incluso aquellas que fallan— habilite nuevas exploraciones. Edward Clapp (2018) sostiene que no se trata de eliminar por completo al individuo en la ecuación creativa, sino más bien de abrir la posibilidad de que cuando la creatividad tiene lugar no constituya tanto un acontecimiento psicológico como un asunto social. Es una práctica que circula, se distribuye y se aprende. En la escuela, esto se traduce en abrir espacios donde docentes y estudiantes asuman roles diferenciados —como el de idear, implementar, criticar o mejorar propuestas—, y donde el error no sea un obstáculo sino parte del proceso de creación conjunta. Así, la creatividad deja de ser una excepción y se convierte en una dinámica habitual, accesible y necesaria para transformar la experiencia educativa en un proyecto común.

En este marco, el testeo de la propuesta de intervención cobra especial importancia porque constituye una herramienta clave para validar la pertinencia y la viabilidad antes de su implementación. Es un momento estratégico de apertura al diálogo con los

3 La teoría del flujo describe un estado mental óptimo en el que una persona se encuentra totalmente inmersa y concentrada en una actividad, experimentando una sensación de disfrute y logro. Este estado se alcanza cuando las habilidades de la persona coinciden con el desafío de la tarea, creando un equilibrio que permite una experiencia fluida y satisfactoria.

sujetos involucrados. Implica poner en consideración el diseño preliminar de la intervención a una instancia de revisión colectiva, en la que se recogen percepciones, objeciones, sugerencias y posibles mejoras de quienes conocen en profundidad el contexto en el que se desarrollará. La posibilidad de recibir devoluciones, observar reacciones, detectar efectos no previstos convierte el testeo en una instancia de aprendizaje colectivo, tanto para quienes diseñan la intervención como para quienes la aplican. Esta validación permite ajustar aspectos operativos, pero sobre todo identificar tensiones, anticipar obstáculos y aumentar así las posibilidades de una implementación coherente con las dinámicas institucionales y con mayor aceptación por parte de quienes participarán en ella. De manera que el testeo de una intervención pedagógica no es una etapa secundaria o puramente instrumental, sino un momento clave para fortalecer su sentido, su viabilidad y su legitimidad.

En síntesis, la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica requiere tanto de la recuperación de experiencias institucionales previas, el conocimiento de investigaciones y abordajes en otros contextos como de la reflexión sobre los sentidos del cambio que la sustentan. Desde esta articulación resulta pertinente comprender la creatividad, siguiendo al diseñador italiano Bruno Munari (2016), como un proceso metódico en vez de un destello ocasional. Munari subraya que la creatividad no es sinónimo de improvisación ni de inspiración arbitraria, sino una actividad que puede organizarse en fases en las que el análisis, la observación y la coherencia juegan un papel central. El autor sostiene que todo proceso creativo parte de un problema claramente definido, se enmarca dentro de ciertos límites —materiales, temporales, sociales— y avanza mediante una serie de operaciones interrelacionadas que permiten generar una solución ajustada y valiosa. En este sentido, podríamos decir que la

creatividad trabaja dentro de los márgenes del desafío, basándose en el análisis riguroso de datos y no en impresiones desligadas de la realidad. Uno de los aspectos más potentes —y muchas veces olvidados— del proceso creativo en la educación es el trabajo con las materialidades. Ninguna práctica educativa ocurre en el vacío, toda intervención se encarna en espacios, tiempos, objetos, cuerpos, en estructuras visibles e invisibles que condicionan y, a la vez, posibilitan formas de enseñar y de aprender (Romero, 2011 y 2016). La creatividad, entonces, no solo se expresa en la invención de ideas, sino en la capacidad de reconfigurar lo existente, de interrogar los recursos disponibles y de experimentar con ellos.

Munari (2016) insiste en que el buen diseño y, por extensión, en nuestro caso, la buena intervención pedagógica no deben buscar lo espectacular ni lo complejo por sí mismo, sino lo esencial, es decir, resolver con precisión y elegancia una necesidad concreta. Este principio se refleja en su conocida afirmación de que “el lujo no es diseño”, una idea que cobra especial sentido en el campo educativo donde la calidad de una propuesta no se mide por su apariencia novedosa o por la acumulación de recursos, sino por su capacidad de responder con claridad, simplicidad y profundidad una situación real. Así, la creatividad en educación exige renunciar al exceso, asumir los límites como parte del proceso y trabajar con constancia, incluso cuando el producto final parezca sencillo. Como bien señala el autor, simplificar es una operación compleja que requiere inteligencia, sensibilidad y un conocimiento profundo del problema. La creatividad, entonces, es una forma de trabajo sostenido y colectivo que se puede enseñar, aprender y poner en práctica con método, reflexión y compromiso.

Cuando el diseño de las propuestas se piensa en diálogo con los enfoques contemporáneos de la innovación y la creatividad, adquiere una densidad que excede la lógica de la mera solución a

un problema puntual. Se trata de abrir el campo a nuevas formas de pensar, organizar y producir experiencias educativas. En este marco, la creatividad no opera como un acto aislado, ni la innovación como una ruptura lineal, sino que ambas se manifiestan como movimientos que interpelan las condiciones institucionales, materiales y culturales que configuran la cultura escolar. El diseño se vuelve una forma de explorar —a través de decisiones concretas, interacciones y ensayos— otras maneras de reunir a los sujetos, de distribuir tiempos y espacios, de reorganizar las disciplinas en nuevas estructuras. Asimismo, diseñar prácticas educativas implica alternar entre la vista aérea del plano general y la atención cuidadosa al detalle, un ir y venir constante entre lo macro y lo micro, entre lo estructural y lo cotidiano.

Asociado a esto, es pertinente el aporte de la noción de autoría compleja propuesta por Reinaldo Ladagga (2020), filósofo y crítico de arte, que propone sustituir la figura de un autor central, que domina y dirige desde un saber unificado, por una escena en la que múltiples voces, roles y materialidades participen en la producción, en nuestro caso pedagógica. Esta lógica interpela los modos tradicionales de circulación del conocimiento y permite tramas colaborativas donde estudiantes, docentes, recursos, tecnologías y espacios entran en relación de formas inestables pero fértiles. Es decir, implica poner en conversación las condiciones institucionales, materiales y personales en las que se produce aquello que se propone, de manera que las propuestas de intervención pedagógica funcionan como conversaciones en curso, intervenciones abiertas que buscan resonancias. Se convierten en una práctica que expone sus propias condiciones de producción, se vuelve permeable a los otros y apuesta por la construcción de experiencias que encuentran su potencia en lo compartido, lo contingente y lo posible.

APOYOS DE LA FORMACIÓN AL DISEÑO PEDAGÓGICO

Cuando se diseñan propuestas de intervención, es frecuente que se integre un componente de formación destinado al desarrollo profesional docente. A lo largo del tiempo, esa etapa de formación ha sido nombrada de diversas maneras: perfeccionamiento, reciclaje, capacitación, actualización, formación continua, formación permanente. Cada una de estas denominaciones refleja diferentes concepciones sobre el papel y los objetivos de formar a quienes ya ejercen la docencia. Sin profundizar en las controversias terminológicas, el enfoque que aquí se sostiene se articula con una concepción de la formación docente, pensada como parte inseparable de los procesos de fortalecimiento de la educación.

Es necesario reconocer que la práctica docente está atravesada por múltiples factores: las condiciones laborales, la estructura de la carrera, las posibilidades de participación en la toma de decisiones, las demandas sociales que se proyectan sobre el trabajo docente, entre otras. Como advierte Tenti Fanfani (2021), la posición social del docente ha estado históricamente marcada por exigencias desproporcionadas. A su entender, la docencia ha sido una categoría social sobreexigida ya que se espera de ella más de lo que se está en condiciones de dar y, sobre todo, mucho más de lo que la sociedad está dispuesta a ofrecer en términos de reconocimiento y recompensas. Esta observación invita a evitar miradas que atribuyen a la formación toda la responsabilidad del cambio escolar, sin desconocer su incidencia decisiva en la mejora de la enseñanza.

En esta misma línea, Birgin (2012) advierte que la formación docente no es una solución mágica a los problemas educativos, aunque es cada vez más necesaria, al mismo tiempo resulta más insuficiente. Es precisamente esa tensión, entre una demanda

creciente y una capacidad limitada para dar respuesta, la que pone en evidencia la necesidad de pensar la formación como parte del diseño mismo de las intervenciones pedagógicas. Por eso, cada vez que se aborda un desafío específico en la escuela, la propuesta de intervención suele ir acompañada de espacios de formación profesional. Esto responde a que los problemas que motivan la intervención exigen con frecuencia revisar y fortalecer prácticas de enseñanza, estrategias de planificación, formas de acompañamiento a los estudiantes, enfoques disciplinares, entre otros.

Tomemos como ejemplo un desafío actual: ¿cómo promover en la escuela secundaria prácticas de lectura y escritura críticas y autónomas en un contexto donde los estudiantes interactúan de manera cotidiana y no siempre reflexiva con inteligencia artificial para generar y consumir textos? Este interrogante no solo interpela a los modos tradicionales de enseñar, sino que exigiría revisar qué y cómo se enseña, cómo se evalúa, qué se espera que los estudiantes comprendan y produzcan y con qué recursos lo harán.

Imaginamos que luego de indagar sobre las cuestiones del contexto planteamos una estrategia de formación docente para dar respuesta a este desafío; podría ser una estrategia de formación docente que contemple diversas dimensiones. Por un lado, plantearse cómo acompañar con mayor cercanía a estudiantes que enfrentan dificultades persistentes de participación o de asistencia. Asimismo, promover prácticas de lectura y escritura con sentido implica conocer sus intereses, explorar otras formas de vinculación con los textos y proponer actividades que les permitan involucrarse activamente en la producción de conocimiento.

Por otro lado, podría ser necesario acompañar la implementación de cambios curriculares impulsados por políticas educativas, como la incorporación de contenidos digitales, el desarrollo de habilidades críticas o el uso responsable de herramientas de

inteligencia artificial. Esto demandaría una formación que favorezca la apropiación contextualizada de los lineamientos normativos y los transformen en prácticas pedagógicas concretas.

Otra dimensión de esta formación podría ser la ampliación del repertorio didáctico. Integrar recursos digitales, plataformas colaborativas y tecnologías emergentes requiere fortalecer tanto el dominio técnico como la capacidad de usarlos con sentido pedagógico. A su vez, sería indispensable atender las desigualdades existentes, evitando que la innovación tecnológica profundice brechas presentes.

Junto a todo esto, tal vez sería conveniente revisar las formas de organización institucional y fortalecer el trabajo colectivo que permita consolidar criterios comunes, planificar en equipo, construir acuerdos sobre los sentidos de la enseñanza. La generación de tiempos institucionales destinados a la formación, la reflexión y la planificación es una condición clave para que las propuestas de intervención puedan sostenerse. También podría ser necesaria una actualización disciplinar en lectura y escritura, que permita repensar las concepciones tradicionales, incorporar nuevas textualidades, incluidos los textos producidos por inteligencia artificial, y explorar otras formas de enseñar a leer y escribir en un mundo donde el lenguaje circula, se produce y se consume de modo inédito.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional no es una instancia externa y posterior a la intervención, sino una parte constitutiva de su diseño e implementación. Formarse en el marco de la acción y a partir de los problemas concretos permite construir respuestas más pertinentes, promover el intercambio de saberes entre colegas y enriquecer la práctica desde una lógica colaborativa.

Si, como sostiene Bolívar (2023), el cambio educativo es un proceso cultural, con tiempos diversos y modos de implicación heterogéneos, es de suma importancia reconocer el saber pedagógico de quienes cotidianamente trabajan en las aulas. Esto implica

dar lugar a formas de autoría compleja y cuestionar la idea de que el saber pedagógico reside exclusivamente en quienes diseñan las políticas o los modelos pedagógicos. Frente a discursos técnicos que presentan el cambio como un proceso lineal y externo en la vida escolar, distintos estudios (Martínez Bonafé y Rogero Anaya, 2021; Pozuelo, 2022; Trujillo, 2019) han mostrado que la participación docente en el diseño de las propuestas es un factor decisivo para su relevancia, implementación y sostenibilidad. El diálogo entre colegas se enriquece cuando se da visibilidad a experiencias cercanas, accesibles y consistentes que demuestran que enseñar de otro modo no solo es deseable, sino también posible. Como señala Marcelo (2021), lo que en una escuela representa un avance, en otra puede ser apenas un inicio. El desarrollo profesional es un proceso continuo que, alimentado por el intercambio reflexivo, ofrece nuevos puntos de referencias y de inspiración para generar creativamente nuevas prácticas. En esa misma línea, estas investigaciones destacan la importancia de contar con cierto margen de autonomía pedagógica para tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, integrar saberes, desarrollar habilidades sociales y construir conocimiento de manera colaborativa. El cambio, entonces, se sostiene en un esfuerzo colectivo pero en el que cada sujeto conserve un margen de decisión y aporte su perspectiva.

Lo expuesto hasta aquí muestra que el desarrollo profesional no transcurre al margen de la práctica, sino que se alimenta de ella. Los programas de formación de posgrado, en algunos casos, representan una oportunidad propicia para este tipo de ensayos en terreno en los que las propuestas no se elaboran de manera abstracta o aislada, sino que se piensan, discuten y ajustan en diálogo con experiencias concretas. En estos espacios, el estudio adquiere una dimensión activa: no se trata solo de incorporar nuevos saberes, sino de revisar los propios, confrontarlos con la práctica y construir

interpretaciones que permitan comprender mejor los problemas educativos actuales. De este modo, el posgrado se convierte en un laboratorio de pensamiento pedagógico, en el que cada participante elabora su propia interpretación de los fenómenos educativos y ensaya modos posibles de intervenir con pertinencia y fundamento. En este recorrido, la figura del profesor tutor cobra especial relevancia. Su tarea, además de orientar y corregir, se configura como una práctica de acompañamiento intelectual y afectivo que impulsa la reflexión crítica y el diálogo sostenido. Desde este rol, se actúa con interlocución atenta, capaz de formular preguntas, tensionar certezas y promover el desarrollo de ideas propias en colaboración con otros. Concebir la formación docente como parte del diseño de la intervención permite integrar el desarrollo profesional al corazón mismo de los procesos de mejora escolar.

ARQUITECTURAS SENSIBLES

La noción de *arquitecturas sensibles* surge como un horizonte conceptual que invita a repensar el modo en que concebimos y desarrollamos las intervenciones pedagógicas. Los recorridos planteados a lo largo de este capítulo evidencian que la intervención pedagógica, cuando se concibe como arquitectura sensible, genera desplazamientos significativos en los modos de pensar y actuar en los contextos educativos. Por un lado, propone pasar de la certeza a la indagación, privilegiando las preguntas por sobre las respuestas cerradas. Por otro lado, invita a transitar de la soledad de la práctica individual hacia la construcción colectiva de saberes y propuestas. Finalmente, sugiere abandonar la lógica de la inercia o la imposición para abrazar el diálogo como herramienta fundamental de transformación.

Esta perspectiva reconoce que toda intervención es, simultáneamente, un acto de interpretación y de creación. Interpretar porque requiere leer las condiciones, tensiones y potencialidades de cada contexto; crear porque implica diseñar respuestas inéditas que respondan a las singularidades de cada situación educativa. En este proceso, la formación docente emerge como un espacio privilegiado para sostener la reflexión y acompañar las búsquedas que orientan las prácticas transformadoras.

Las arquitecturas sensibles nos convocan, entonces, a seguir explorando modos de intervención que reconozcan la complejidad de los procesos educativos sin renunciar al propósito transformador. Nos invitan a construir sin negar la inestabilidad, proyectar sin clausurar sentidos, intervenir sin desconocer lo que está en juego. En esta búsqueda, cada experiencia de intervención se constituye como una oportunidad para seguir aprendiendo sobre las posibilidades y desafíos de construir prácticas educativas más sensibles, contextualizadas y comprometidas con la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIRGIN, ALEJANDRA (comp.) (2012), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós.
- BOLÍVAR, ANTONIO (2023), “Las derivas del curriculum de la LOMLOE”, en *Cuadernos de Pedagogía*, disponible en línea.
- CHARTIER, ANNE-MARIE Y ANDREA BRITO (2024), *Tras los gestos de la enseñanza. Un andar posible para la investigación y la formación*, Buenos Aires, Tornasol, col. Antesala Docente.
- CHERVEL, ANDRÉ (1995), “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación*, núm. 295, pp. 59-111.

- CLAPP, EDWARD (2018), *La creatividad como proceso participativo y distribuido. Implicación en las aulas*, Madrid, Narcea.
- FEITO ALONSO, RAFAEL, JAVIER RUJAS MARTÍNEZ NOVILLO Y ALBERTO SÁNCHEZ ROJO (2021), “Jornadas de puertas abiertas: la presentación de centros educativos en sociedad”, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 86, disponible en línea.
- FERNÁNDEZ-SAVATER, AMADOR (2023), “Ausentarse: la crisis de la atención en las sociedades contemporáneas”, en Amador Fernández-Savater y Oier Etxeberria (coords.), *El eclipse de la atención*, España, NED.
- FINOCCHIO, SILVIA (2013), “El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina)”, en *Revista de Indias*, vol. LXXIII, núm. 257, pp. 219-238, disponible en línea.
- FORQUIN, JEAN CLAUDE (1993), *Escola e Cultura. As Bases Sociais e Epistemológicas do Conhecimento*, Porto Alegre, Artmed.
- JULIA, DOMINIQUE (2001), “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 1, núm. 1, pp. 9-44.
- LADAGGA, REINALDO (2020), “Clase: Algunas determinaciones del arte y las letras en años recientes”, en *Diploma Superior en Curriculum y Prácticas Escolares*, Buenos Aires, FLACSO.
- MARCELO, CARLOS (2021), *Cómo plantear la docencia como innovación*, en Canal audiovisual UNIA, disponible en línea.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME (2008), “¿Pero qué es la innovación educativa?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 375, pp. 78-82.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, JAUME Y JULIO ROGERO ANAYA (2021), “El entorno y la innovación educativa”, en *REICE*, vol. 19, núm. 4, pp. 71-81, disponible en línea.
- MUNARI, BRUNO (2016), *¿Cómo nacen los objetos?*, Barcelona, Gustavo Gili.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL Y ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ (coords.) (2022), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*, Madrid, Morata.

- POZUELO, FRANCISCO (2022), “Innovar con sentido, el reto de la transformación educativa: algunos elementos clave. Un estudio multicaso”, en *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, vol. 3, núm. 3, pp. 201-214, disponible en línea.
- ROMERO, NANCY (2011), “Entre maestros y editores: sentidos atribuidos a las prácticas escolares asociadas al uso de los textos en escuelas primarias de la provincia y la ciudad de Buenos Aires”, tesis de maestría en Educación, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- (2016), “Cambio cultural en la escuela y nuevas definiciones pedagógicas a partir de los usos del texto escolar. Estudio de casos de dos escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires, FLACSO.
- ROSA, HARTMUT (2019), *Remedio a la aceleración. Ensayos sobre la resonancia*, Barcelona, NED.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL (2020), “Innovar o morir”, en María José Marrodán Gironés y Ana Ponce de León Elizondo (coords.), *La Orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal*, La Rioja, Universidad de la Rioja.
- TENTI FANFANI, EMILIO (2021), *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- TRUJILLO, FERNANDO (2019), “¿Cómo son los colegios más innovadores en España?”, en *The Conversation*, disponible en línea.
- VIÑAO FRAGO, ANTONIO (2001), “¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador”, en *Educação no Brasil*, Campinas: Autores Asociados, pp. 21-52.
- WESTBURY, IAN (comp.) (2001), “¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora”, en *Revista de Estudios del Currículum*, Girona, Pomares.
- ZHAO, YON Y JIM WATTERSON (2021), “The Changes We Need: Education Post COVID-19”, en *Journal of Educational Change*, núm. 22, pp. 3-12.

2

Nuevas perspectivas en el registro de los aprendizajes

Los sentidos de los porfolios
digitales en el Nivel Inicial



SANTIAGO FIERRO

Implementación de porfolios
digitales en una sala en Flores,
Uruguay.

PRESENTACIÓN por Nadia Minghetti

En este capítulo, Santiago Fierro, desde una escuela del departamento de Flores en Uruguay, nos invita a reflexionar sobre la implementación de carpetas digitales como una propuesta de intervención situada. Su planteo va más allá de un simple cambio de soporte —del papel a lo digital—, ya que propone reconfigurar formas tradicionales de registrar, organizar y comunicar los procesos de aprendizaje.

Santiago subraya que el objetivo de incorporar este recurso no se limita a optimizar tiempos, sistematizar evidencias y facilitar el acceso a la información. Más bien, se trata de enriquecer la gestión pedagógica y generar una participación activa de las familias, promoviendo un vínculo más estrecho con la escuela y, fundamentalmente, con los aprendizajes de sus hijos e hijas. De esta manera, el verdadero desafío no es solo digitalizar registros, sino inscribir la herramienta en una propuesta pedagógica, poniendo la tecnología al servicio de la enseñanza y de la comunicación de los logros y las experiencias que construyen la trayectoria escolar de cada niño y niña.

Para Santiago, apostar por las carpetas digitales implica avanzar hacia una cultura escolar que dialogue con el presente, integrando tradición y cambio para responder a las demandas educativas contemporáneas. Este enfoque cobra especial relevancia en un contexto marcado por transformaciones aceleradas, en especial a partir de la pandemia de covid-19, que reconfiguró las condiciones y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

El autor destaca que la escuela no es solo un espacio de transmisión de conocimientos, sino una construcción cultural organizada por tradiciones, normas, objetos y prácticas pedagógicas. Comprender esta dimensión es clave para pensar cómo

las innovaciones pueden inscribirse de manera legítima en la vida escolar, revisando formas de enseñanza y modos de vincularse con los estudiantes.

En este marco, la escuela enfrenta desafíos significativos que requieren repensar de forma crítica prácticas consolidadas en la tradición escolar. En particular en el Nivel Inicial, donde las experiencias tempranas sientan las bases para futuros aprendizajes, surge la necesidad de preguntarse: ¿qué nuevas prácticas implementar? ¿Qué estrategias de intervención pueden desarrollarse ante los desafíos actuales? Santiago nos invita a considerar estas preguntas poniendo el foco en herramientas que potencien los aprendizajes y la comunicación pedagógica, integrando innovación y sentido educativo.

NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL REGISTRO DE LOS APRENDIZAJES

Estamos en un contexto educativo en constante cambio. Tal vez no es novedad, pero los cambios se dan a una velocidad mucho mayor a décadas anteriores, por lo que surge la necesidad de replantearnos nuestras prácticas educativas. En este sentido, la implementación de portafolios digitales en el ámbito de la educación del Nivel Inicial puede resultar desafiante e innovadora no solo para transformar nuestras prácticas escolares, sino para mejorar la comunicación entre la escuela y las familias, así como también optimizar y agilizar los registros de los procesos de aprendizaje. Con el objetivo de transformar la gestión de los portafolios para que tengan un impacto en los aprendizajes y en la comunicación de estos,

utilizamos la plataforma CREA¹ como soporte de los porfolios digitales de las infancias en el Nivel Inicial en la educación uruguaya.

EL PUNTO DE PARTIDA

Partimos de una problemática observada en una escuela pública de la ciudad de Trinidad, departamento de Flores, República Oriental del Uruguay, asociada a los porfolios en formato físico elaborados en el Nivel Inicial, pero antes de continuar es necesario saber qué entendemos por porfolios.

La Real Academia Española define la palabra “porfolio” derivada del inglés “*portfolio*” como el conjunto de fotografías o grabados de diferentes clases que forman un tomo o volumen encuadernable. También la define como sinónimo de álbum y de catálogo. Ahora bien, si pensamos en el porfolio de los estudiantes, podríamos decir que es el registro de los aprendizajes sistematizados en un álbum dando cuenta de su trayectoria escolar.

En palabras de Anijovich y González (2011), el concepto de porfolio visto como un instrumento para la evaluación “es una colección de trabajos producidos por los estudiantes que revelan su progreso durante un cierto tiempo. Es un instrumento basado en la reflexión, que permite evaluar los procesos de aprendizaje y el logro de las metas propuestas” (111).

En la institución en la que se basa esta indagación y la posterior propuesta de intervención —correspondiente al Nivel Inicial de

1 Es una plataforma de recursos organizada por el Plan Ceibal, dependiente del Ministerio de Educación de Uruguay, hospedada en un servidor internacional de Schoology, y cuenta con recursos para educación inicial, primaria, media y formación docente.

una Escuela Común—,² encontramos algunas dificultades en torno a los portfolios. En primer lugar, la producción de los portfolios físicos parecía demandar un tiempo extraescolar considerable por parte de los docentes, así como un gasto económico adicional. Esta situación afectaba no solo la eficiencia en la gestión del tiempo de las y los educadores, sino también la equidad en el acceso a recursos y materiales educativos por parte de las infancias.

Otra dificultad está relacionada con la limitada disponibilidad de recursos materiales. La escasez de elementos como pinturas, pinceles, hojas, cerámica o plastilina, entre otros, contrasta con la mayor provisión que suelen tener los jardines de infantes, cuyas dotaciones están más ajustadas a las necesidades del nivel. Esta disparidad impacta directamente en la calidad de las experiencias educativas que puede ofrecer la escuela. Además, se sumaba la situación de las familias de las y los alumnos, que en su mayoría no podían contribuir con los recursos materiales necesarios para los portfolios en formato físico.

Por lo tanto, ¿qué estrategias implementar para darles un sentido más didáctico y pedagógico a los portfolios de las infancias del Nivel Inicial contextualizando las propuestas de aprendizaje y potenciando el involucramiento de las familias con el proceso educativo?

Describiré unas breves líneas teóricas sobre los portfolios de las infancias y su relación con la cultura material escolar y la cultura mediática desde el concepto de hibridación, concibiendo al portfolio como un espacio de frontera entre la cultura mediática

2 En Uruguay, la categoría de “Escuela Común” abarca grupos desde Inicial 3 hasta 6º año de educación primaria, con jornadas de cuatro horas diarias organizadas en turnos. A diferencia de los jardines de infantes, que suelen ofrecer únicamente educación inicial (de 3 a 5 años) y se centran de manera exclusiva en esa etapa, las Escuelas Comunes integran tanto el Nivel Inicial como la educación primaria en una misma institución.

y la cultura escolar. Luego, presentaré diferentes datos obtenidos a través de una encuesta docente que permitió ampliar la visión sobre el problema y constatar información relevante.

Asimismo, analizaré posibles estrategias para abordar la problemática y, lejos de hacer recomendaciones, brindaré algunas sugerencias para pensar el uso de los portfolios digitales en el Nivel Inicial. Por último, realizaré una breve síntesis y una reflexión de lo que fue la implementación de esta propuesta de intervención en el marco de la Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina.

ALGUNAS LÍNEAS TEÓRICAS

El problema identificado se enmarca en la perspectiva teórica de la cultura escolar, específicamente en relación con la cultura material presente en el entorno educativo. De acuerdo con la reflexión de Diana Vidal (2009), los objetos que conforman la cultura material escolar, como mobiliarios, documentos y exámenes, ofrecen una ventana para comprender la esencia de la cultura escolar. En su materialidad, no solo permiten la percepción de los contenidos enseñados, sino también ofrecen una visión integral de las prácticas implementadas dentro de la institución educativa.

Escolano Benito (2008), retomando la noción de “objetos-huella” desarrollada por Pier Paolo Sacchetto, sostiene que estos objetos aportan información relevante sobre la tradición pedagógica de la escuela en tanto constituyen evidencias materiales que permiten reconstruir la cultura empírica de las instituciones educativas. En consecuencia, entendemos que considerar el portfolio de las infancias como un objeto de la cultura escolar nos invita a

reconocer las múltiples culturas que coexisten dentro del entorno educativo, como las culturas docentes, administrativas, infantiles y familiares. Asimismo, en línea con lo planteado por Vidal, al entender la escuela como un espacio de frontera cultural y una zona de contacto, podemos identificar la cultura escolar como un espacio híbrido, no solo en el intercambio de culturas, sino también en el intercambio de prácticas que se combinan para producir nuevas prácticas culturales.

El porfolio entendido como objeto material o huella del aprendizaje (Vidal, 2009) puede pensarse de forma digital, dado que se pueden combinar las herramientas tecnológicas de información y comunicación para reunir producciones y reflexiones que posibiliten el seguimiento y la evaluación de los procesos de aprendizaje de las infancias. Esta propuesta busca romper con la tradición pedagógica de los llamados “rulos” —nombre con que las y los maestros uruguayos designan al block de hojas enrolladas en los que se archivan actividades diversas, como trabajos de plástica, fotografías, poemas o letras de canciones—.

A partir de lo expuesto, considero pertinente retomar un interrogante que nos acerca Silvia Finocchio (2017) acerca de la dimensión práctica y pedagógica sobre qué papel desempeñan el equipamiento y los materiales educativos en el desarrollo del curriculum. Sin ánimo de dar respuestas acabadas, pienso que los porfolios son un equipamiento que contiene diversos materiales educativos que hacen a la cultura material escolar y que son objetos de las prácticas en diversos contextos. Entonces, ¿qué papel cumplen los porfolios digitales en el desarrollo del curriculum?

Ahora bien, en función de la pregunta, me parece que un papel importante que representa hoy el porfolio digital ante los nuevos horizontes culturales de la época es el de enfrentarse a una realidad donde la producción cultural de los medios masivos

de comunicación impregna la educación como nunca antes en la historia de la humanidad (Minutella, 2021). Por ello es clave entender las tensiones entre cultura escolar y cultura mediática, donde se produce una hibridación entre ambas. Para García Canclini (2003), la hibridación implica procesos socioculturales en los que ciertas estructuras o prácticas se configuran de una nueva forma para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. Este entrecruzamiento de tradiciones proviene de distintos espacios y tiempos que producen relaciones fluidas entre lo culto, lo popular, lo tradicional, lo moderno, etcétera. Por lo tanto, si concebimos al porfolio como frontera, nos abre a un nuevo horizonte de aprendizajes para las infancias, que se ve nutrido por la participación activa de las familias, consumidores de la cultura mediática, que les facilita desenvolverse en el porfolio digital. Así, al utilizarse la plataforma CREA, las familias pueden acceder y ver las experiencias de aprendizaje de forma continua, ubicando a las infancias en situación de “revivir las experiencias” a través de la explicación. Por lo tanto, el desafío es repensar los porfolios de las infancias del Nivel Inicial para dotarlos de un sentido más didáctico y pedagógico, al tiempo que se busca potenciar el compromiso de las familias con el proceso educativo.

El desafío consiste en encontrar formas efectivas de integrar las tecnologías digitales en el diseño y la implementación de los porfolios, garantizando que sean herramientas didácticas y pedagógicas valiosas que promuevan el aprendizaje activo, la reflexión y la participación de las familias en el proceso educativo de los estudiantes del Nivel Inicial. De este modo, la propuesta de intervención invita a reflexionar sobre nuevas formas de pensar los porfolios de manera contextualizada, marcados por la pandemia y por la modalidad híbrida de enseñanza pospandémica que llegó para quedarse, aun en el Nivel Inicial.

¿CÓMO INDAGAR ACERCA DE ESTOS FORMATOS?

Con el objetivo de responder a esta pregunta, realicé una encuesta considerándola como un instrumento eficaz para recopilar y analizar datos representativos de una muestra que refleja la realidad de una población más amplia a la de la escuela en la cual me desempeñaba como maestro. El objetivo de emplear este instrumento de recolección de información fue expandir mi conocimiento sobre los portafolios, tratando de comprender las acciones implementadas en relación con su relevancia pedagógica-didáctica, así como también explorar, describir, prever y explicar diversas características relacionadas con su uso en el Nivel Inicial. En este sentido, con la encuesta me propuse recoger datos sobre los tipos de portafolios utilizados que me permitieran realizar una clasificación entre portafolios físicos y digitales, así como también investigar el porcentaje de utilización de la plataforma CREA en el Nivel Inicial para comprender los diversos usos que le otorgan los y las docentes. Esto me abrió otras ventanas para abordar el desafío y, de esta forma, reorientar las estrategias que me había propuesto en un principio.

¿QUÉ NOS DICE LA INFORMACIÓN RECABADA?

La encuesta se realizó en la Jurisdicción 6, perteneciente al departamento de Flores, donde se desempeñan 32 docentes del nivel. Fue implementada por medio de un formulario Google, previa aprobación de la inspectora del Nivel Inicial, quien a su vez es supervisora de los docentes del área. Dicha encuesta tenía por finalidad indagar sobre las características de los portafolios de las infancias del Nivel Inicial. Los datos obtenidos fueron relevantes

para comprender la problemática y encaminar las estrategias a implementar en nuestra institución.

Lo primero que arroja el análisis es el alto porcentaje (83,3%) de docentes que utilizan portafolios físicos. Este dato nos muestra una preferencia significativa por el formato tangible en la documentación y la presentación de las experiencias de aprendizaje de las infancias en el Nivel Inicial. A su vez, es relevante señalar que el 60% de aquellos que optan por portafolios físicos invierten 5 horas semanales en esta tarea, lo que indica un compromiso considerable de tiempo y trabajo.

En segundo lugar, teniendo en cuenta el uso de la plataforma CREA, se observa un uso relativamente alto (66,7%), indicando una disposición hacia el uso de herramientas digitales en la gestión de portafolios. Sin embargo, es interesante notar que solo el 16,7% la utiliza específicamente como portafolio digital, mientras que la mayoría la emplea para otros propósitos, como aula invertida, anexo de recursos digitales u otras opciones. Esto sugiere una diversidad de enfoques en la integración de tecnología en la práctica docente.

Como tercer punto, se obtuvo información que revela que el 50% de los docentes que menciona utilizar ambos portafolios (físico y digital) le dedica 2 horas semanales a esta práctica, en contraste con quienes invierten 5 horas semanales. Este hallazgo podría indicar que aquellos que emplean ambos formatos tienden a dedicar menos tiempo a la gestión de portafolios en comparación con quienes optan solo por el formato físico.

Por último, en relación con los propósitos de los portafolios, es relevante notar que el 100% de los encuestados optó por tres opciones específicas: evidenciar el desarrollo de los aprendizajes (41,7%), registrar el proceso de enseñanza a lo largo del año lectivo (41,7%) y evidenciar el trabajo del docente (16,7%).

El análisis detallado revela que quienes utilizan los portafolios para evidenciar el desarrollo de aprendizajes se distribuyen entre los que emplean ambos formatos: digitales y físicos. Además, destaca que el 83,3% de los propósitos están orientados a la enseñanza, lo que sugiere una fuerte conexión entre la documentación y el seguimiento del proceso pedagógico.

Los resultados muestran una preferencia marcada por el uso de portafolios físicos, una disposición significativa hacia la plataforma CREA con diversos propósitos y una variabilidad en el tiempo dedicado a la gestión de portafolios según el formato utilizado. La orientación predominante hacia los propósitos centrados en la enseñanza resalta la importancia de los portafolios como herramienta pedagógica en el contexto del Nivel Inicial.

Si bien persiste una preferencia por los portafolios en formato físico, resulta fundamental impulsar estrategias y espacios de formación que favorezcan la adopción de portafolios digitales. Desde la perspectiva de Anijovich y González (2011), este tipo de portafolio adquiere un carácter público al estar disponible en línea, lo que permite que todos los actores involucrados en los procesos de aprendizaje accedan a él. Además, se considera que potencia el trabajo colaborativo, facilita el intercambio de experiencias y contribuye a transparentar el proceso educativo, reduciendo el aislamiento de las prácticas dentro del aula.

Asimismo, con respecto al uso de la plataforma CREA, es necesario incursionar en la utilización de portafolios digitales de forma individual para cada estudiante. Como ya mencioné anteriormente, los datos de la encuesta nos indican que los portafolios están focalizados desde la enseñanza, y por ello es necesario pensar cómo podemos involucrar a las familias para que las infancias tengan un rol más activo en la creación del portafolio a través del registro digital de diferentes experiencias.

Las necesidades identificadas refieren a mejorar la calidad de los aprendizajes, así como también a favorecer el vínculo familia-escuela y la organización del tiempo docente.

LA PROPUESTA: DE LOS “RULOS” A LA DIGITALIZACIÓN

La experiencia se llevó a cabo en un grupo de Inicial de 4 años en una escuela categoría³ urbana común de la ciudad uruguaya de Trinidad en el departamento de Flores. La institución funciona doble turno con una extensión de 4 horas cada uno y se encuentra ubicada en el quintil⁴ socioeconómico nivel 3, en una escala del 1 al 5.

Me propuse tres objetivos. El primero de ellos fue implementar portafolios digitales como herramienta pedagógica para poder documentar de manera integral los procesos de aprendizaje de las infancias por medio de la plataforma CREA, anclada en Schoology⁵ con características propias.

3 La Dirección General de Educación Inicial y Primaria atiende a los alumnos matriculados en distintas categorías de escuelas, dependiendo del tipo de educación de que se trate; para la educación común, los tipos de escuelas son: escuelas urbanas comunes, escuelas rurales, escuelas Aprender, escuelas de tiempo completo, escuelas de tiempo extendido, escuelas de práctica y escuelas habilitadas de práctica. En el caso de la educación inicial, a las categorías definidas para educación común se suman los jardines de infantes. También se suman las escuelas de educación especial (<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>).

4 El Nivel de Contexto Sociocultural se construye dividiendo el total de escuelas públicas en cinco grupos de igual cantidad, de modo que el quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de contexto más vulnerable, y el quintil 5 al 20% de las de contexto menos vulnerable (<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>).

5 Para saber más, véase en línea.

El segundo fue facilitar la reflexión y la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Al documentar y compartir sus trabajos y experiencias, tienen la oportunidad de revisar y reflexionar sobre su propio aprendizaje. Además, los y las docentes pueden utilizar estos portafolios como herramienta de evaluación formativa, identificando áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, contribuyendo a un enfoque más personalizado y centrado en el estudiante.

El tercer y último objetivo fue mejorar la comunicación familia-escuela a través de la plataforma CREA, que actúa como un canal transparente y facilita el intercambio continuo de información entre docentes y familias. Al utilizar portafolios digitales, las familias pueden acceder fácilmente a los trabajos y los avances de sus hijos e hijas, permitiéndoles estar al tanto de su desarrollo educativo. Esto no solo fortalece los vínculos entre la escuela y el hogar, sino que también proporciona a las familias una comprensión más profunda de las experiencias de aprendizaje de sus hijos e hijas. Al fomentar la participación activa, se promueve un sentido de corresponsabilidad entre la escuela y la familia, creando un entorno de apoyo que beneficia al desarrollo de las infancias.

En lo que respecta a los sujetos involucrados en la propuesta, se delimitaron tres categorías. En primer lugar, los destinatarios, es decir, las infancias y las familias. Las infancias desempeñaron un papel fundamental ya que la intervención se enfocó en documentar y compartir sus procesos de aprendizaje. A su vez, la propuesta estuvo destinada a las familias que desempeñaban un papel relevante al servir como andamiaje entre la plataforma y las infancias.

En segundo lugar, mi propio rol como maestro implicó asumir una posición activa en la propuesta de intervención. Esto incluyó la construcción de portafolios digitales en la plataforma CREA,

el diseño conjunto con la maestra dinamizadora⁶ del Centro de Innovación Educativa del Estado Uruguayo (CEIBAL)⁷ de un taller destinado a las familias —con el objetivo de favorecer la apropiación de la herramienta—, la evaluación del impacto del taller a partir del análisis de las tareas asignadas y la organización de una instancia de autoevaluación para que las familias reflexionaran sobre su proceso de apropiación de la plataforma.

En tercer lugar, otro de los sujetos que interviene, y que ya mencioné en el párrafo anterior, fue la maestra dinamizadora, quien tuvo un papel esencial en la implementación de la propuesta como responsable de gestionar las contraseñas para el acceso a la plataforma y elaborar recursos tutoriales que faciliten el uso efectivo de CREA. Su función radicaba en brindar apoyo técnico y pedagógico, garantizando una transición fluida hacia la incorporación de la tecnología en el proceso educativo.

La implementación de la propuesta de intervención fue pensada en cuatro fases para desarrollar a lo largo de un año lectivo. La primera tuvo un lapso de un mes, la segunda y la tercera, de tres meses, y la última se ejecutó en el último mes del año lectivo. A través de un proceso de planificación, creación, monitoreo y evaluación, se buscó no solo realizar los portafolios de manera efectiva, sino también fomentar la participación activa de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas.

La primera fase consistió en la coordinación y la planificación —en conjunto con la maestra dinamizadora— de talleres destinados a las familias. El objetivo era lograr una sensibilización para el uso de la plataforma CREA para que de esta forma pudieran acceder a los portafolios digitales poniendo énfasis en su importancia en

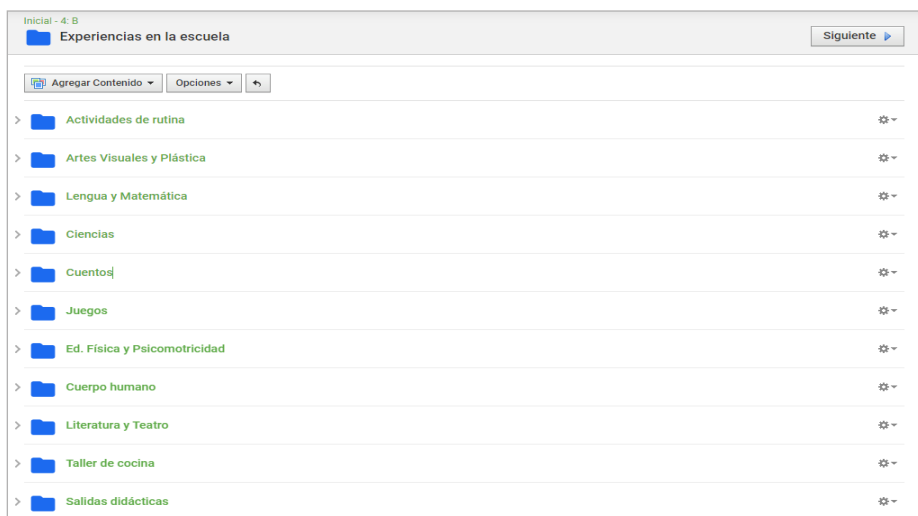
6 Las características de este perfil pueden profundizarse [en línea](#).

7 Para saber más, véase [en línea](#).

el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de las infancias. Para ello, la planificación debía ser clara, detallada y alineada con los objetivos de uso de la plataforma CREA, los talleres con las familias y la creación de portafolios digitales.

La fase dos consistió en la creación de los portafolios con el objetivo de organizar las evidencias de trabajo en diferentes formatos digitales por espacios y unidades curriculares, así como también promover una interacción continua entre familia-escuela-estudiante en los procesos de aprendizaje. Asimismo, comenzamos a realizar los registros de diferentes experiencias de aprendizaje para evidenciar en el portafolio digital el desarrollo de diversos proyectos, secuencias y unidades didácticas. En este proceso se tuvo en cuenta que los portafolios tenían que no solo demostrar organización, inclusión de contenidos disciplinares y de multimedia que fueran relevantes, sino también descripciones fundamentadas que destacaran los aspectos pedagógicos de cada experiencia.

En la siguiente imagen podemos observar el portafolio digital que está incluido en CREA. Puede observarse cómo se incluyen en cada una de las carpetas las diferentes experiencias realizadas y las tareas para realizar en el hogar. Es importante tener claro que esto no implica trabajar “más” desde lo digital, por lo que el trabajo manual y corporal está más que presente y lo digital nos permite expandir más la comunicación con un gasto inferior de tiempo y de recursos materiales que si se registrase en formato físico.



Porfolio digital.

La fase tres consistió en un monitoreo semanal para observar el impacto de las experiencias compartidas, las respuestas en foros, etcétera, con el objetivo de evaluar el progreso de la implementación y recopilar información acerca de la retroalimentación familia-escuela-estudiante. Al mismo tiempo, se llevó a cabo un taller con las familias en el cual las infancias pudieron compartir diferentes recursos digitales utilizados en clase.

Por último, en la fase cuatro, se llevó adelante la evaluación del impacto de los porfolios digitales en el aprendizaje y la participación de las familias. Para esto, realizamos una reflexión sobre las actividades asignadas, el análisis de contenidos de dichos porfolios, la repercusión de la interacción familia-escuela y los procesos de aprendizaje. Se destaca la participación activa de las familias en el seguimiento del progreso de sus hijos e hijas, lo que permitió consolidar una comunidad educativa sólida y fomentar un sentido de corresponsabilidad compartida entre la escuela y el ámbito familiar.

POSIBLES SUGERENCIAS PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN NUEVOS CONTEXTOS

En primer lugar, los portafolios digitales permiten documentar los procesos de aprendizaje, resignificar las experiencias de las infancias a través del intercambio con las familias, su participación activa, la mejora de la comunicación con la escuela y la reflexión y evaluación continua de los aprendizajes y de la enseñanza por parte del docente.

En el caso uruguayo, la implementación de portafolios digitales en el Nivel Inicial resulta innovador al vincularlo con la plataforma CREA. En el caso de los Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF)⁸ destinados a niños y niñas de 0 a 3 años, podrían llegar a emplearse sin vincularse a la plataforma, ya que esta no se utiliza en dicho nivel. Sin embargo, podrían estar organizados por carpetas en Drive y compartir el enlace de cada niño o niña a las familias de manera tal de establecer un vínculo institución-familia que socialice las diferentes experiencias. Asimismo, podrían utilizarse las aplicaciones o las plataformas a las que tengan acceso las instituciones, como Classroom.

De acuerdo con Anijovich (2021) y en relación con la evaluación formativa, los portafolios constituyen registros de aprendizajes focalizados en los y las estudiantes, recopilando material que refleja su progreso y les otorga la capacidad de observarlo y reflexionar sobre él. A partir de esta perspectiva, el diseño de

8 Desde 1988, el Plan CAIF constituye una política pública intersectorial de alianza entre el Estado, las Organizaciones de la Sociedad Civil e Intendencias Departamentales, cuyo objetivo es garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los 3 años, priorizando el acceso de aquellos que provienen de familias en situación de pobreza o vulnerabilidad social, a través de las modalidades urbanas y rural.

porfolios digitales en la educación inicial abre nuevas posibilidades para repensar cómo concebimos el registro de los aprendizajes de las infancias. Cabe agregar que las evidencias de cada actividad no solo sirven como insumo para dicha evaluación o para que el docente organice la información recabada, sino que también estas evidencias permiten a las infancias presentar los portfolios digitales en sus hogares o, por ejemplo, en una clase abierta, como se aprecia en la siguiente imagen, cuyo objetivo fue compartir las experiencias desarrolladas en la escuela. Durante la jornada, los niños y las niñas presentaron sus portfolios digitales, en los que se registraron diversas actividades. En este caso, se aprecia el uso de tablets y tarjetas con códigos QR que, al escanearlos, dirigían a secciones específicas del portfolio. La escena muestra a un niño presentándole a su madre un juego vinculado al cuento de la bruja Winnie, integrando tecnología, literatura y participación familiar.



Taller con familias. Fotografía propia.

A modo de cierre valorativo de la propuesta de intervención presentada, considero que la implementación de portfolios digitales en el Nivel Inicial utilizando la plataforma CREA es innovadora para el contexto en la que fue pensada y se enfoca tanto en los procesos de aprendizaje como en el vínculo escuela-familia. Algunas de sus fortalezas son el abordaje de la documentación del proceso de aprendizaje, la mejora de la comunicación familia-escuela, la reflexión y la evaluación continua, y la participación activa de las familias en dicho proceso.

La elección de utilizar la plataforma CREA fue acertada ya que facilitó la transición hacia el entorno digital logrando una gestión eficiente de los portfolios. Desde el punto de vista de las familias, se les brindaron herramientas a través de diversos talleres para la modalidad híbrida, pudiendo así acompañar a las infancias en su proceso de aprendizaje, fortaleciendo el vínculo con la escuela a la vez que se transformó como insumo para el resto de la educación obligatoria.

Por último, en relación con la evaluación formativa, los portfolios permitieron al docente instrumentar diferentes rúbricas para dicha evaluación, como el seguimiento del progreso de los niños y las niñas, haciendo visible los distintos niveles de logro alcanzados.

REFLEXIÓN FINAL

Esta propuesta educativa fue producto de un proceso de elaboración en el posgrado de Especialización en Currículum y Prácticas Escolares, en el que los talleres de los distintos seminarios de prácticas tuvieron como punto de partida aspectos sobre el currículum que podríamos categorizar como teóricos y, asimismo, aspectos prácticos de los cuales debíamos identificar un problema para abordarlo desde la práctica profesional. A través de esta construcción académica pude ir vinculando los portfolios de las infancias

con la cultura escolar y la cultura mediática. Recogí información del contexto, lo que me permitió ampliar la mirada e indagar sobre propuestas que estuvieran relacionadas al problema. A su vez, en dichos seminarios fui elaborando las técnicas para recoger datos y lograr, de esta manera, obtener información de una población más amplia a la de la escuela, ya que entendía necesario realizar también una encuesta a maestras y maestros de inicial a nivel departamental. Este proceso me permitió explorar de manera más completa el problema que me inquietaba, siendo las actividades de cada taller de práctica las que facilitaron la planificación de las acciones que posteriormente fueron implementadas.

Además, la propuesta de implementar los porfolios digitales en un grupo de Inicial 4 años me permitió visualizar y transitar nuevos caminos en el campo del curriculum, en particular el de la cultura material escolar, favoreciendo la construcción de nuevas prácticas en un contexto donde la cultura mediática impregna las aulas.

El porfolio digital me introdujo en nuevas perspectivas de registros de aprendizajes en el Nivel Inicial que, desde las lentes de la cultura material escolar, permite conocer las prácticas escolares y los saberes producidos en el interior de ella, así como las posibles soluciones a los problemas enfrentados en el día a día. En este caso particular, la problemática era la optimización del tiempo docente, lo disminuyó de manera significativa, junto con la mejora en la calidad de los aprendizajes de las infancias. El uso de los elementos multimedia, como imágenes, videos, audios, juegos digitales, etcétera, me permitió optimizar el tiempo fuera del horario escolar y reducir los gastos materiales. Sin embargo, lo más interesante fue registrar los procesos de aprendizaje de las infancias a través de estrategias como la filmación de actividades de juego dramático o simbólico, o diferentes actividades corporales, que de otra forma no las podría haber realizado.

Todo lo expuesto permite sostener que los portfolios digitales en el Nivel Inicial se presentan como una herramienta pedagógica valiosa, que no implica abandonar los portfolios físicos, y permite conservar el archivo de las actividades plásticas de las infancias. No obstante, el portfolio digital va más allá de los registros, ya que promueve la reflexión de estudiantes, docentes y, por qué no, de las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIJOVICH, REBECA (2021), *La evaluación formativa en el contexto actual*, disponible en línea.
- ANIJOVICH, REBECA Y CARLOS GONZÁLEZ (2011), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, AIQUE.
- ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN (2008), “La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela”, en *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, vol. 18, disponible en línea.
- FINOCCHIO, SILVIA (2017), “Clase 3: El currículum hoy. Dimensiones para pensar su construcción”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR (2003), “Noticias recientes sobre la hibridación”, en *Revista Transcultural de Música*, vol. 7.
- MINUTELLA, EDUARDO (2021), “Clase 12: Medios, audiencias y escuela: características, desafíos y problemas de la era digital”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- VIDAL, DIANA (2009), “Clase 1: Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.

3

Entramar sentidos, saberes y preguntas

Los consumos culturales
infantiles en aulas de Nivel
Primario

ALDANA TELLECHEA

Taller de formación docente
sobre consumos culturales
infantiles en escuelas de Bahía
Blanca, Buenos Aires, Argentina.

PRESENTACIÓN por Paula Anchepe

El capítulo que presentamos a continuación habla de andamios, esa especie de armazones que vemos en las obras en construcción para sostener aquello que está en proceso de ser edificado. Los invitamos a que echen mano a su imaginación para ver a estos extensos tabloneros de los que hablamos. Miren a lo alto y observen. Seguramente venga a su pensamiento lo efímero y temporal de su disposición, pero también lo trascendente de su funcionalidad como sostén. Con todo, no es su capacidad de soportar la que nos interesa señalar en este momento, sino su horizontalidad y su poder constituirse como puente, y en cuanto tal, el ser un camino obligado que conecta dos puntos distintos y distantes, pero que necesariamente se deben comunicar. Aldana Tellechea, autora de esta propuesta de intervención, nos habla de dos puntos separados por una brecha que identifica y describe: la distancia que advierte entre los consumos culturales infantiles y lo que los docentes o la “aduanas escolar” permiten dejar entrar a la escuela como formativo. Aldana, como artista textil, se encarga de unir estos puntos, con hilo y aguja, en una propuesta original y creativa, anclada en su contexto bahiense y dirigida a docentes en ejercicio y en formación.

Lejos de adoptar posturas que denuncien crisis educativas como callejones sin salida y profundicen la brecha que a las claras podemos observar, o de ofrecer soluciones meramente instrumentales que aporten una lista actualizada de nombres de personajes, músicas, juegos y narrativas que circulan en recreos y charlas de pasillo o en las aulas, la autora nos invita a problematizar la cuestión y a que, desde un enfoque reflexivo, nos preguntemos cómo repensar nuestras prácticas para incorporar estos consumos culturales sin renunciar a una formación crítica que la escuela puede y debe promover.

El desafío es evidente: transformar la forma en la que la escuela dialoga con lo que sucede más allá de su frontera (o en esta misma). La autora traza un recorrido conceptual articulado que sienta las bases para asumir un reto que requiere de un posicionamiento horizontal —como el del andamio— que dé cuenta de la necesidad de apertura ante los consumos culturales infantiles y juveniles, pero también de crítica, atendiendo a que, en su mayoría, son generados desde la lógica que rige el mercado mediático. He aquí el sustento de su propuesta, el primer hilván de esta docente que, con sus hilos y su arte, dará lugar a una trama mucho más compleja: la de un taller que responde a la necesidad de diálogo plural entre generaciones para que, en primera instancia, se produzca la sensibilización de los docentes en torno a la cuestión y, luego, la habilitación de espacios de encuentros intergeneracionales en los cuales tengan lugar el desarrollo de criterios frente a las opciones culturales y la reflexión en cuanto a la atribución de sentidos dada por docentes y estudiantes. Andamio o zurcido, esta es una propuesta diseñada para unir.

ENTRAMAR SENTIDOS, SABERES Y PREGUNTAS

A medida que inevitablemente el tiempo avanza en nuestro ejercicio de habitar las aulas y conocer, año tras año, grupos nuevos de estudiantes, nos vamos alejando un poco más de la cultura infantil y de lo que consumen las infancias hoy. Los nombres propios y los espacios geográficos imaginarios que comentan en los recreos cada vez nos resuenan menos, la música que cantan entre las actividades que les proponemos nos resulta lejana o desconocida o,

quizás, inapropiada para su edad. ¿Cuántas veces somos testigos, en sala de maestros, de comentarios de colegas que cuestionan o desaprueban los consumos culturales de las infancias? ¿Cuántos de esos consumos investigamos para hacer juicio sobre ellos? ¿Qué postura debemos adoptar las y los docentes cuando, habiendo relevado ese consumo, consideramos que es dañino o inapropiado para las infancias? ¿Hacemos del aula una fortaleza cultural o dejamos ingresar esos consumos para pensarlos, repensarlos y analizarlos entre todas y todos? Este capítulo es una invitación a reflexionar primero sobre nosotras y nosotros mismos para luego repensar, en una propuesta de taller, el ingreso de los consumos culturales infantiles a las aulas del Nivel Primario en la provincia de Buenos Aires.

HILVANAR IDEAS

¿Para qué pensar los sentidos de habitar los consumos culturales infantiles?

El problema central que aborda esta propuesta parte del desconocimiento que docentes tanto en funciones como en formación tienen sobre los consumos culturales de las infancias bahienses contemporáneas y cómo esto impacta negativamente en las prácticas docentes del Nivel Primario. De esta manera, el desafío principal se construye a partir de la siguiente pregunta: ¿qué herramientas y competencias en la formación docente son necesarias para el desarrollo de prácticas escolares que contemplan y discutan el universo simbólico de los consumos culturales de las infancias bahienses en el primer ciclo del Nivel Primario?

Las y los invito a descubrir, en las páginas que siguen, no solo de qué trata esta propuesta de taller para abordar los consumos

culturales infantiles, sino también cómo fue construida a partir de la información recogida mediante diversos instrumentos.

MIRAR LA TRAMA

¿Qué preguntas abren paso a conocer el lugar de los consumos culturales infantiles en las aulas?

Para problematizar el ingreso de consumos culturales en las aulas del Nivel Primario es necesario, ante todo, precisar a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de “consumos culturales”. La docente e investigadora Viviana Minzi (2006) advierte sobre la importancia que tanto los consumos y la comunicación tienen sobre las infancias, definiéndolos como agentes de socialización de niñas, niños y adolescentes. Es decir, el mercado no solo ocupa la vida cotidiana de las infancias con productos, sino que, a través de ellos, forja sus identidades porque precisamente funcionan como agentes transmisores de ideas y visiones del mundo. De este modo, el mercado mediático es más rápido que otros agentes —como la escuela—, ya que, frente a un panorama que pone a las infancias como sujetos sociales protagonistas, ha convertido en objetivo de sus estrategias de consumo a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes solicitan y demandan cada vez mayor consumo para su rango etario.

Ahora bien, ¿qué hacer frente a esta desventaja que la escuela tiene en relación con el mercado? ¿Cómo competirle? Minzi, en su artículo “La ‘cultura infantil’: ¿cómo abrir espacios para el diálogo intergeneracional?”, hace un llamamiento a la docencia a tejer puentes entre las infancias y la escuela. Sostiene que una educación para el consumo requiere de algunas tareas, procedimientos y actitudes que deben atender exclusivamente las y los

adultos que habitan las aulas. Entre ellas, destaca la importancia de “reflexionar y descentrarnos de nuestros propios gustos y costumbres de consumo para adoptar una actitud de apertura hacia las prácticas y consumos infantiles” (2006: 8). Es decir, se invoca una suerte de imagen de puente por su característica multidireccional: para lograr un cambio, la escuela debe transformar su tradición unidireccional de solo aumentar su ofrecimiento cultural.

Esto mismo es planteado por Leandro Stagno (2009) cuando propone la idea de “aduanas escolares” y describe a la Escuela Nueva marcando la importancia que tiene el goce y el deseo en el ejercicio de aprender en las y los niños, sin que esto signifique que tengan absoluta autonomía en el proceso de aprendizaje. “Frente a una supuesta ‘crisis de autoridad’, Claparède no anteponía más autoridad adulta, sino otra autoridad adulta, basada en los intereses del niño, sin por esto propiciar una educación que fuese pleno deseo infantil” (2009: 36). Es decir, lejos de abandonar por completo el rol de facilitador de universos culturales nuevos, el o la docente puede continuar con esa misma tarea sin dejar de volverse receptor o receptora de aquellos universos simbólicos con los que ya ingresan las infancias a las aulas. Si una de las principales expectativas de la escuela primaria en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires es, y sigue siendo, la formación de “sujetos críticos y reflexivos, conocedores de diversas manifestaciones artísticas del entorno cultural y de los códigos necesarios para acceder a ellas” (2019: 17), es fundamental permitir el ingreso de sus consumos para generar interrogantes y nuevas lecturas en relación con ellos.

Esta problematización es posible a partir de pensar los conceptos de “currículum” y “cultura escolar” en un amplio espectro. Por un lado, al currículum lo comprendemos como una construcción histórica, política y pedagógica que ha ido mutando profundamente a lo largo de las décadas y que hoy, así como constituye un

documento público de acuerdos sociales, podemos dimensionarlo también como una construcción situada que nos permite comprenderlo, incluso, como una acción, como un verbo: el currículum se hace en las prácticas escolares cuando esas mismas prácticas funcionan de manera situada. Es decir, “hacer currículum es tomar decisiones adecuadas a los alumnos que esa escuela atiende” (Finocchio, 2019). Por otro lado, entendemos la “cultura escolar” como un concepto que permite reflexionar sobre la conservación y la renovación de los saberes, atender a la cultura material presente en sus arquitecturas y valorizar a los sujetos sociales que la conforman como agentes de transformación y cambio. En otras palabras, desde esta base teórica, la escuela deja de ser comprendida como un agente reproductor del *statu quo* y pasa a ser entendida “como un lugar de frontera cultural, de zona de contacto, y a la cultura escolar como una cultura híbrida” (Vidal, 2009).

En relación con los consumos culturales y con el abandono de la institución escolar como agente reproductor de *statu quo*, Guillermina Tiramonti (2019) sostiene que, frente a “la capacidad de los *massmedia* para definir modos de vida y gustos y conformar un arco valorativo que reordena y desmonta las anteriores formas de intermediación y autoridad que configuraban el estatuto del poder social”, el desafío para las familias y para la escuela “no es protegerlos de los medios vedándoles el acceso, sino, por el contrario, prepararlos para abordar la experiencia mediática”. Siguiendo estos lineamientos, el presente proyecto es una invitación a preparar a quienes hoy son docentes y a quienes se están formando para serlo para el desafío de conocer y comprender los consumos culturales de las infancias y, fruto de ello, brindarles a sus estudiantes de primaria herramientas capaces de competir al momento de abordar dicha experiencia mediática: “Proporcionar a los niños [...] ‘un filtro cognitivo’ que los desplace del lugar de espectador

pasivo y los transforme en lectores inteligentes de los mensajes que se les dirigen, ya sea como consumidores a través de las propagandas, o como receptores culturales” (Tiramonti, 2019: 16).

Ahora bien, ¿cómo fue abordada esta problematización y qué técnicas de recolección de información fueron utilizadas para pensar una propuesta? Se emplearon cuatro técnicas: recopilación documental, análisis de contenido digital, encuestas y entrevistas. En el marco de la recopilación documental se analizaron planificaciones anuales, secuencias didácticas y proyectos elaborados por docentes de grado y docentes de educación artística que se desempeñan en el primer ciclo del Nivel Primario. El relevamiento permitió observar que la presencia de los consumos culturales de las infancias en las propuestas pedagógicas es prácticamente inexistente, lo que evidencia una exigua articulación entre las experiencias culturales cotidianas de las niñas y los niños y los contenidos escolares.

Se llevó a cabo la observación no participante en entornos digitales mediante el análisis de contenidos compartidos en blogs y foros virtuales alojados en plataformas como Facebook, Pinterest e Instagram, espacios donde interactúan docentes en ejercicio y en formación del Nivel Primario. Esta indagación permitió relevar publicaciones, intercambios y recursos pedagógicos vinculados al quehacer docente. Sin embargo, se obtuvieron escasos resultados en relación con información, materiales o herramientas específicamente orientadas al abordaje de los consumos culturales de las infancias en el ámbito escolar, lo que refuerza la idea de un vacío o desatención de esta dimensión en las prácticas educativas compartidas en dichos espacios.

Se realizaron encuestas virtuales a docentes del Nivel Primario en ejercicio y estudiantes regulares del profesorado de educación primaria, tanto del Instituto Superior de Formación

Docente (ISFD) N° 3 como del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS), con el objetivo de indagar si incorporan los consumos culturales de las infancias en sus prácticas pedagógicas y, de ser así, qué conocimientos poseen sobre esos consumos y qué valoración hacen de ello.

Los resultados evidencian un conocimiento limitado respecto de los consumos culturales contemporáneos —como las redes sociales, los videojuegos, el animé y el manga—, lo que se traduce en un abordaje pobre o superficial en las propuestas de enseñanza. No obstante, niñas y niños participan de manera activa de una diversidad de géneros culturales que articulan entretenimiento, narrativas complejas y modalidades interactivas de participación. Como señalan Jenkins (2008) y Buckingham (2007), estos lenguajes forman parte de una ecología mediática en la que las infancias desarrollan competencias culturales, formas de socialización y procesos de aprendizaje no formales que la escuela aún incorpora de manera parcial o tardía. Esto sugiere una desconexión entre las experiencias culturales de los estudiantes y las prácticas docentes, destacando la necesidad de repensar la formación para integrar mejor estas dimensiones en el aula.

Finalmente, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes para indagar con mayor precisión acerca de las experiencias en torno a abordar consumos culturales de las infancias. Las respuestas evidenciaron una demanda recurrente de mayor capacitación vinculada al tema y el acento en que no se puede abordar lo que se desconoce. A partir de esta necesidad identificada, se diseñó una propuesta formativa de un taller orientada a fortalecer las prácticas pedagógicas sobre el tema.

ENTRAMAR LOS SABERES

Una propuesta para pensar cómo articular los consumos culturales infantiles en propuestas pedagógicas del Nivel Primario

Con base en los resultados obtenidos, se diseñó una propuesta de asesoramiento pedagógico con intervención directiva orientada a la capacitación en la sensibilización, el ingreso y el uso de consumos culturales infantiles, tanto a estudiantes del profesorado de educación primaria como a docentes en ejercicio (especialmente la planta docente de la misma carrera), sobre la integración de los consumos culturales infantiles en sus prácticas. Esta formación se proyecta para ser presentada en las Jornadas Nacionales de Investigación “Profesora María Eva Rossi”, organizadas por el mismo instituto. Esta decisión se fundamenta en aprovechar un momento único del calendario académico, en el que confluyen todas las personas de la comunidad educativa asociadas al instituto —algo que se perdería si la propuesta de intervención se limitara a una capacitación orientada solo a estudiantes—.

De esta manera, la intervención se enmarca en ese evento institucional con formato taller de 3 horas de duración. La propuesta está diseñada para recibir hasta 15 participantes (docentes y estudiantes) y busca, en un principio, la indagación y la sensibilización sobre los consumos culturales infantiles, para luego abrir un espacio de producción artística y colectiva a partir de la escritura y la intervención de imágenes, vinculando consumos culturales infantiles investigados a un tema específico —acorde con estas jornadas—: las nociones de familia. El lenguaje artístico que se propone para su desarrollo es el arte textil y el *collage*, con el objeto de crear, junto a todas y todos los participantes, una única producción colectiva que visibilice los alcances propios de

los consumos culturales infantiles en la amplitud del concepto “familia” y las complejidades que se presentan al momento de garantizar el derecho a la identidad y el derecho a tener una familia.

LA PROPUESTA DE TALLER

Objetivos

- Fortalecer las prácticas docentes a través de la investigación y el análisis de los consumos culturales de las infancias bahienses presentes en las aulas de primer ciclo mediante la construcción colectiva de conocimiento y el diseño de estrategias pedagógicas que integren estos elementos en el aula.
- Desarrollar habilidades para la interpretación crítica y múltiple de imágenes y manifestaciones artísticas contemporáneas para superar lecturas unívocas y, a través de esto, construir nuevos sentidos a partir de materiales visuales propios de la cultura visual y los consumos culturales infantiles.
- Promover el trabajo colaborativo entre docentes para acopiar, crear, proyectar recursos visuales y producir imágenes que enriquezcan sus prácticas y fortalezcan el cruce entre la educación artística y otras áreas del conocimiento.

Actores intervinientes

La propuesta está destinada a estudiantes del profesorado de educación primaria y a docentes del Nivel Primario que ya se encuentren en funciones. Entre quienes intervienen se encuentra

un personal docente para llevar adelante el taller (quien financiará los materiales y las herramientas necesarios para su desarrollo), un ayudante que colaborará con las actividades del taller, un comité académico responsable de evaluar, aceptar o rechazar esta propuesta de intervención, y un comité organizador que, en caso de ser aprobada, se encargará de asignar un día, un horario y un espacio físico para su realización. Cabe mencionar que quienes participen, ya sean estudiantes o docentes, tendrán el rol de desarrollar las propuestas que se les acerquen, exponer oralmente lo producido y, finalmente, sugerir críticas constructivas a la propuesta de intervención.

Estrategias, fases y tiempos

La propuesta se despliega en una trama concreta de tiempos, espacios y momentos clave. Deberá contarse con un espacio amplio y con al menos dos mesas de trabajo y sillas. Dado que se propone exhibir la producción al final del taller, sería ideal contar con una sala que tenga colgantes. La propuesta de intervención durará 3 horas, y contará con 4 fases pautadas con claridad. En primer lugar, una fase de investigación y exploración del material para trabajar, una segunda fase de lectura de imágenes y debate grupal, una tercera fase de producción sobre las imágenes, y una cuarta y última fase de exposición oral y grupal para dar cierre a lo trabajado. A continuación, se brindarán detalles de cada etapa.

Fase 1 - Investigación y exploración del material

Se compartirá con las personas convocadas información impresa y virtual (a través de códigos QR) vinculada a seis consumos culturales infantiles que ingresan a las aulas del Nivel Primario en Bahía Blanca, específicamente Dragon Ball Super, Naruto, Demon

Slayer, Sonic, Among Us y Minecraft¹ (la elección de estos no es azarosa, sino que es fruto de los resultados de las encuestas realizadas en la indagación). Se les consultará si conocen estos consumos culturales, quiénes son sus personajes principales y cuál es su trama o argumento. Luego, se los invitará a recordar qué consumían durante su paso por el Nivel Primario y qué lugar ocupaban esos consumos en el ámbito escolar. Por último, se abrirá un espacio para explorar el material compartido, leer la información proporcionada y debatirla en pequeños grupos de tres personas. Tiempo estimado: 30 minutos.

Fase 2 - Conceptualización del material

Se presentará el tema de las nociones de familia y los consumos culturales infantiles. Para comenzar, se entregarán imágenes impresas en formato pequeño vinculadas a consumos culturales contemporáneos junto con una hoja en blanco y una lapicera. Cada participante deberá elegir una imagen y realizar una lectura atenta observando los personajes: sus gestos, miradas, posibles contactos o cercanías entre sí, similitudes, entre otros aspectos. En la hoja escribirán palabras clave que se desprendan de esas lecturas. Tiempo estimado: 20 minutos.

1 Los nombres mencionados en las entrevistas remiten a personajes representativos de universos vinculados al videojuego, el animé y el manga. Goku (Dragon Ball Super) encarna a un guerrero incansable que busca superarse a través del combate y la amistad; Naruto, a un ninja perseverante que convierte el rechazo en fuerza para proteger a los suyos; Tanjiro (Demon Slayer), a un joven empático que lucha con determinación para salvar a su hermana y erradicar el mal; Sonic, a un héroe veloz y libre que enfrenta la injusticia con actitud rebelde; Among Us, a seres anónimos atrapados en un juego de confianza y traición, y Steve/Alex (Minecraft), a un explorador-creador que moldea su mundo mediante la imaginación y la supervivencia.

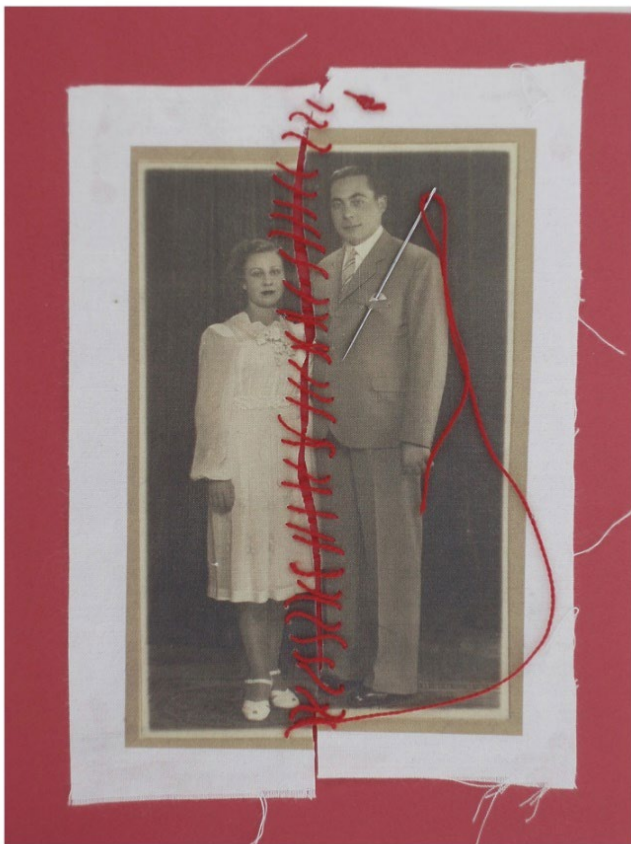
Fase 3 - Producción de imágenes sobre la base de las conceptualizaciones previas

Se presentará el soporte textil final, donde más adelante expondrán su producción. También se entregará la consigna de trabajo junto con los recursos² necesarios para comenzar a trabajar sobre imágenes. La consigna, de carácter individual, se desarrollará en los siguientes pasos:

- Seleccionar una imagen del conjunto disponible.
- Asociar esa imagen con un concepto vinculado a familia, a partir de ejes como vínculos, roles, modo de constitución familiar (por ejemplo: ausencia, elección, apoyo, acompañamiento, aceptación, liderazgo, disposición, entre otras).
- Escribir el concepto en una hoja blanca pequeña, con letra clara y de gran tamaño.
- Intervenir la imagen en función de la palabra elegida, a partir de *collage* y bordado. Será posible romperla y luego repararla, eliminar partes, cubrir zonas o destacar un gesto, entre otras acciones.

Tiempo estimado: 45 minutos.

2 Los recursos disponibles serán impresiones (en formato pequeño, papel de 150 gramos, blanco y negro) de imágenes alusivas a consumos culturales infantiles, agujas, hilos de bordar (tipo *moulinex*) o lanas finas, una tela de liencillo color crudo (tamaño 150 x 200 centímetros), papeles tamaño A4 de 200 gramos, marcadores color negro y rojo, alfileres y tijeras.



Viviana Debicki,
fotografía
intervenida con
bordado, de la serie
La Costurera (2011).

Fase 4 - Socialización de producciones y entramado de vínculos posibles

Habrá un espacio para que cada asistente comente su intervención y la defienda frente al grupo, siguiendo estos pasos:

- Presentar en el soporte final de tela tanto las intervenciones como las palabras elaboradas por cada participante.
- Establecer conexiones entre conceptos e imágenes intervenidas utilizando hilo encerado.
- A medida que se exponen las producciones, quien coordina acompañará la exposición, mientras que una persona

asistente irá montando los trabajos en el soporte textil final. Cada participante evaluará si esta experiencia aportó herramientas para pensar futuras propuestas pedagógicas en el aula, y cuáles podrían ser. Se abrirá un momento de diálogo grupal para comentar dichos prototipos.

Al finalizar, con hilo encerado sobre un único soporte textil de gran tamaño, se entablarán conexiones entre producciones de cada asistente, trazando un “hilo conductor” que una y entrame las producciones entre sí, conectando puntos en común hallados por quienes participaron. Tiempo estimado: 80 minutos.



Mary Corey March, *Identity Tapestry* (2012). Instalación.

Evaluación: qué y para qué evaluar

La evaluación acompañará todo el recorrido del taller. En una primera instancia, se buscará relevar los conocimientos previos vinculados a consumos culturales infantiles mediante el diálogo y el debate del material teórico compartidos por quien coordina. También se abrirá un momento de diálogo para reflexionar sobre gustos propios y prácticas de consumo de cada participante. Luego, durante el proceso de producción, se sostendrá una evaluación formativa con retroalimentación continua. El propósito será fortalecer la capacidad de vincular las imágenes ofrecidas con las conceptualizaciones, según las ideas que cada quien desee explorar. Hacia el final, durante el montaje en el soporte textil colectivo, se evaluarán los resultados obtenidos mediante el diálogo abierto que permita revisar sentidos construidos, decisiones tomadas y proyecciones posibles.

En relación con los criterios a evaluar, será importante tener en cuenta la curiosidad y la capacidad de búsqueda de información frente a las imágenes de la cultura visual que resulten ajenas (por distancia generacional o por desconocimiento), la reflexión crítica y la apertura a nuevas lecturas de consumos culturales. También será clave observar las articulaciones conceptuales entre los universos simbólicos propios de los consumos culturales infantiles y los contenidos curriculares que abordan en sus prácticas docentes.

Por último, al momento de valorar los resultados de la implementación de la propuesta de taller, será fundamental atender al contraste entre las ideas previas y posteriores sobre consumos culturales infantiles con especial atención a la capacidad argumentativa al construir esa valoración. Asimismo, se considerarán las herramientas adquiridas para describir, analizar e interpretar imágenes, la riqueza de las articulaciones construidas al elaborar la obra colectiva final y el potencial que esas conexiones habiliten

para incorporar este enfoque en prácticas futuras. Se parte de la convicción de que educar para el consumo requiere procesos paulatinos basados en la negociación de significados.

Una vez elaborada la propuesta y con el fin de validarla, se realizó un testeo en el ISFD N° 3 “Julio César Avanza”. Este espacio es la institución de Nivel Superior en Bahía Blanca que cuenta con la mayor matrícula en el profesorado de educación primaria y es allí donde se proyecta implementar la intervención en el futuro.

De este modo, se consultó en primer lugar al equipo directivo. Para ello, fue entrevistada la vicedirectora de la institución, quien manifestó que existió una instancia pedagógica en la que se abordaron los consumos culturales de las infancias en un módulo Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN)³ para el primer año de la carrera. Sin embargo, desde 2020 no se han vuelto a repetir propuestas sobre consumos culturales infantiles. Habiéndose rastreado y revisado dicho proyecto, se observa un valioso trabajo de investigación institucional donde se consultaron sobre los consumos culturales infantiles en determinados grupos áulicos de diversas instituciones públicas de la ciudad. Sin embargo, no se observa luego un abordaje pedagógico de dichos resultados para implementarlos o en propuestas pedagógicas (muy probablemente porque los contenidos y los objetivos vinculados a la realización de planificaciones no está previsto para el primer año de la carrera).

En segundo lugar, se consultó al cuerpo docente y estudiantil de dicho ISFD. Se entrevistó a la profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales y a dos alumnas del 2° año de la división C. El

3 Los TAIN, en los ISFD de la provincia de Buenos Aires, funcionan como módulos de talleres interdisciplinarios entre materias de un mismo año curricular; se pueden desarrollar en cualquiera de los dos cuatrimestres del año, y no son prescriptivos: cada docente tiene la libertad de elegir con qué otro espacio curricular desea abordar su proyecto.

encuentro comenzó con la exposición del problema que encierra el desafío desarrollado en este trabajo y la posterior implementación de la propuesta de intervención. Tras escucharlo, se les consultó si consideraban relevante el taller para la carrera y si veían posible su realización en futuras jornadas de investigación del instituto. Las dos alumnas que participaron del testeó sostuvieron que la propuesta les pareció original e interesante. Celebraron la posibilidad de que el taller les pudiera brindar herramientas para abordar los contenidos desde los intereses propios de las infancias que hoy por hoy se encuentran en las aulas bahienses. Se refirieron a los consumos culturales infantiles como “elementos perdidos” que, de estudiarse en profundidad, serían herramientas fundamentales para afianzar vínculos con las y los estudiantes de primer ciclo. Asimismo, la profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales demostró un marcado interés por el problema que aborda la propuesta de intervención. Se refirió a los consumos culturales infantiles como herramientas que, al ingresar al aula, en la enorme mayoría de los casos, brindan resultados sumamente enriquecedores para el abordaje de contenidos no solo en el Nivel Primario sino también Secundario. Describió la propuesta como provocadora e innovadora y sumamente factible de realizarse en su formato de taller en las Jornadas Nacionales de Investigación “María Eva Rossi”.

DESANDAR LOS HILOS ENTRAMADOS

Revisitar los caminos recorridos

Pensar cómo diseñar esta propuesta de taller no surgió en la soledad de la lectura en el escritorio de trabajo de mi casa, sino del contacto con otras y otros. Es decir, las infancias mismas con las que trabajé cuando me desempeñé como profesora de educación

artística en el Nivel Primario, las y los colegas de diversos niveles y modalidades, así como también estudiantes de los profesorados de educación primaria en ambas instituciones de la ciudad ya nombradas. Fue el diálogo con cada una de estas personas lo que terminó de brindarle un sentido mucho más amplio y concreto al desafío formulado que fui construyendo con el correr de las clases, las lecturas, las reflexiones y los debates de la Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina.

No es una casualidad metodológica que este taller proponga acercar herramientas para tender puentes intergeneracionales entre estudiantes y docentes. Hoy pienso que el diseño último de la propuesta difícilmente hubiese sido otro si no fuese por la enorme cantidad de entramados que surgieron no solo durante la etapa de investigación y recopilación de datos, sino también durante su testeo. El diálogo con equipos directivos, docentes y estudiantes fortaleció enormemente mi capacidad de escribir y pensar objetivos, propósitos y un producto final que, espero con ansias, pueda concretarse en las próximas Jornadas Nacionales “Profesora María Eva Rossi” del ISFD N° 3 de Bahía Blanca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUCKINGHAM, DAVID (2007), *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*, Buenos Aires, Manantial.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2019), *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Buenos Aires, DGCYE.
- FINOCCHIO, SILVIA (2019), “Clase 1: Aproximaciones al estudio del curriculum y las prácticas escolares”, en *Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.

- JENKINS, HENRY (2008), *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- MINZI, VIVIANA (2006), “La ‘cultura infantil’: ¿cómo abrir espacios para el diálogo intergeneracional?”, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, disponible en línea.
- STAGNO, LEANDRO (2009), “Clase 32: Sobre las formas de pensar y vivir las infancias”, en *Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (2019), “Clase 29: La escuela media frente a los mandatos sociales y a las nuevas formas de diferenciación social”, en *Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.

4

Jugar en el Nivel Superior

Una oportunidad para el desarrollo de la disponibilidad lúdica y la corporeidad en la formación docente

VALERIA VALENZUELA

Propuesta de actualización y articulación pedagógica entre cátedras en un Instituto Superior de Formación Docente de Río Gallegos, Santa Cruz, Argentina

PRESENTACIÓN por Paula Anchepe

Hemos estructurado este libro a partir de la idea de las *arquitecturas sensibles*. Recorriendo este campo semántico, nos encontramos con algunas palabras como “construcción”, “sostén”, “andamios”, que pueden resultar útiles para presentar el siguiente capítulo. Apelamos, entonces, a su imaginación, y las y los invitamos ahora a pensar en una edificación que no es solo proyecto y diseño, sino también ejecución. Esto nos trae a un punto nodal: la construcción no es acabada en el plan de obra, sino que requiere del esfuerzo que implica concretarla. Valeria Valenzuela, autora de la presente propuesta, evoca la importancia de “poner el cuerpo”. Lo disruptivo de su intervención es que lejos de invitarnos a una dura y exigida tarea —como la que podríamos imaginar siendo obreros— la convocatoria es nada más ni nada menos que al juego. Podría el lector y la lectora, por tanto, suponer que esta propuesta va dirigida a niños y niñas de Nivel Inicial o Primario, pero para su asombro el principal agente y protagonista es el docente en formación.

La autora describe una situación inicial que supera la realidad de su contexto —un profesorado en la provincia de Río Negro, Argentina—, y que hace eco a lo largo y a lo ancho de la región: futuros docentes de Nivel Primario que en el transcurrir de sus prácticas sienten miedo o vergüenza y a los cuales los profesores de residencia y coformadores les proponen soltura y desinhibición. Sensible a la formación de estas nuevas identidades docentes, Valeria explora alternativas que atiendan la cuestión de una manera novedosa y creativa: lejos de plantear cambios curriculares prescriptivos, aprovecha la ocasión de lo que los docentes saben hacer (y efectivamente sucede bien). Se interroga cómo andamiar el desarrollo de la corporeidad de los estudiantes del profesorado,

y su propuesta es original: elige el juego como solución. El “poner el cuerpo”, frase que se repite una y otra vez en las voces docentes, implica poder expresarse y conectar con otros, pero también habitar de cierta manera un espacio, el aula, y hacerlo de un modo más espontáneo y auténtico. Para ello, se propone, en primer lugar, desarmar el concepto de juego, librarlo de la idea de que pertenece solo al mundo infantil y apostar por él como un camino para el desarrollo de la seguridad y la presencia del docente.

Para iniciar, Valeria recupera las voces de sus estudiantes, quienes en sus testimonios dejan en claro lo relevante y pertinente de la incorporación del cuerpo al momento de forjar la identidad docente, y, finalmente, valida su proyecto con colegas que aportan con su mirada a la construcción colectiva. Social es el carácter del juego que propone, y así también la configuración de su intervención. La potencia e impacto de la propuesta se vincula a la solidez que la estructura: un doble sostén entre las clases magistrales y la experiencia lúdica; una tensión necesaria y armónica entre la composición de marcos teóricos y el placer de aprender jugando.

JUGAR EN EL NIVEL SUPERIOR

Ser docente implica hablar en público, contar cuentos, organizar el aula con la mirada, sonreír cuando se está triste y, en ocasiones, hasta tener que “hacerse el enojado”. Si posicionarse en el rol docente es entonces un desafío performático, ¿cómo se enseñan estas competencias expresivo-comunicativas a los futuros maestros y maestras? En la propuesta de intervención que se describe en este capítulo, se intenta posicionar al juego

como una actividad fundamental en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) para el desarrollo de la disponibilidad lúdica y la corporeidad.

EL CUERPO COMO PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Enseñar implica “poner el cuerpo” y esta realidad se cuele en diversos complejos lexicales que hacen su aparición día a día en los discursos sobre la escuela: el docente “‘pone el pecho’ y ‘da la cara’ frente a los conflictos, [...] ‘se arremanga’ y ‘pone el hombro’ ante los proyectos nuevos, [...] ‘tiene espalda’ para soportar múltiples demandas” (Morgade, 2016: 59). El encuentro pedagógico que se da en la escuela supone copresencia y coexistencia de cuerpos en el espacio, cuerpos que sostienen y andamian los procesos de aprendizaje de otros. Entonces, ¿cómo se prepara al futuro maestro y maestra para gestionar este “espacio-tiempo multisensorial” (Dussel, 2020: 342) que es el aula? ¿Cómo se problematiza esta “dimensión corporal” de la enseñanza en la formación docente?

En este capítulo, me interesa focalizar en el desarrollo de la corporeidad y la disponibilidad lúdica en la formación inicial que reciben los futuros maestros y maestras del Nivel Primario. Una de las razones que motivan esta elección es el relevamiento de las preocupaciones que aparecen como emergentes en el espacio de las prácticas pedagógicas: los estudiantes practicantes y residentes expresan “tener miedo”, “tener vergüenza”, y los profesores y las profesoras les pedimos que “se suelten”, “que sean más expresivos”, todo en un contexto en el que las cosas parecen hacerse por primera vez.

Para diseñar una propuesta de intervención que permita atender a esta problemática, se vuelve necesario realizar algún tipo de

recorte espacio-temporal, definir con la mayor precisión posible el “desafío”. Este camino me llevó a la formulación del siguiente reto educativo: ¿cómo se puede andamiar el desarrollo de la disponibilidad lúdica y la corporeidad de los estudiantes del profesorado de educación primaria del IPES Río Gallegos (Santa Cruz)?

El IPES Río Gallegos cuenta con tres carreras de formación docente, y se ha escogido el profesorado de educación primaria como destinatario de esta propuesta de intervención debido a que, en las conversaciones dentro de la comunidad docente, el desarrollo de la corporeidad y la disponibilidad lúdica es identificado como una problemática específica de esta carrera. Además, los datos revelan que el Nivel Primario constituye el tramo más robusto del sistema educativo de la provincia de Santa Cruz y, por su envergadura, la formación docente de los profesores y las profesoras de educación primaria adquiere un carácter de interés prioritario.

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2022, casi el total de las niñas y los niños santacruceños de entre 6 y 11 años asiste a la escuela primaria (98%). A su vez, un informe realizado en el año 2019 por el Consejo Federal de Inversiones registra que el Nivel Primario se lleva “la mayor porción de la matrícula (47,4%), de los cargos docentes (47,2%) y de las unidades educativas (38,7%)” (CFI, 2019: 87). Asimismo, las proyecciones indican que en los próximos años este nivel educativo sufrirá importantes transformaciones de acuerdo con los datos del censo.¹ La población que ingresa a la escuela primaria muestra una tendencia sostenida a la disminución con el paso de los años,

1 Los datos del censo registran que “Argentina inicia el siglo xx con 38,4% de su población entre 0 y 14 años. Esta participación relativa disminuye a lo largo de ese siglo y llega al 30,6% en 1991. En 2022, este grupo de edad alcanza al 22% de la población total; es decir, presenta una diferencia de 18,3 puntos porcentuales respecto de 1895” (INDEC, 2023: 20).

lo que invita a preguntarse si estas aulas, que en el futuro estarán “más vacías”, no representan en realidad una ventana de oportunidad para repensar el trabajo educativo en el nivel. La formación docente tiene la obligación de anticiparse a los escenarios por venir y preparar a los próximos egresados para los desafíos que implica e implicará la tarea de enseñar: ¿cuál sería, entonces, la mejor manera de enseñar en un aula con menos estudiantes? ¿Qué innovaciones podrían intentar los docentes en el futuro? Este nuevo horizonte se presenta como una invitación para volver a pensar en las características que adopta la formación docente de educación primaria. Por tanto, el objetivo de este trabajo es contribuir a dicha tarea de revisión.

El presente capítulo se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, comenzaré explicitando el encuadre teórico y la metodología que se ejecutó para obtener la información; luego, describiré la propuesta de intervención planificada, y, para finalizar, dedicaré algunos párrafos a reflexionar acerca del proceso de trabajo que dio origen a este texto.

CORPOREIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

¿Desde qué paradigmas se piensa la corporeidad en los ISFD?
¿Cómo se problematiza el cuerpo en estas casas de estudios?
Scharagrodsky (2009) afirma que el feminismo —junto al pensamiento social francés— ha sido central para superar el paradigma médico-biologista y hegemónico en las instituciones educativas hasta la década de 1960, el cual concebía el cuerpo como un mero agrupamiento de “músculos, huesos, tendones, órganos, aparatos y sistemas”. Como alternativa, los nuevos paradigmas proponen una lectura de los cuerpos como construcciones sociales, lo

que permite visibilizar que “son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de tramas institucionales, las que modelan al cuerpo, lo atraviesan y lo definen en un proceso que nunca está enteramente acabado” (Scharagrodsky, 2009).

Desde hace ya varias décadas, en un doble proceso de desnaturalización y visibilización, el movimiento feminista ha validado la demanda social que obliga a las instituciones educativas a dar cuenta de lo que sucede diariamente con los cuerpos de estudiantes, docentes y también personal directivo, y poder “identificar —en las instituciones formadoras— esos signos de valor, esos saberes que están presentes en el modo en que pensamos el conocimiento, los sujetos y las identidades” (Fuentes, 2020).

El profesorado de educación primaria del IPES Río Gallegos ha sido muy permeable a los avances en términos de políticas de género que se han dado a nivel nacional, como puede observarse en la modificación de los planes de estudios de las carreras de acuerdo a la Ley de Educación Sexual Integral (inclusión de espacios curriculares específicos sobre Educación Sexual Integral [ESI], incorporación de lineamientos ESI en otros espacios curriculares no específicos) y en la promoción de capacitaciones sobre ESI para docentes y estudiantes (Jornadas, Ley Micaela, etcétera).

La incorporación de nuevas políticas de género dio lugar a transformaciones significativas no solo en términos de cambios en los programas y los diseños curriculares, sino también a nivel cotidiano en la institución, siendo uno de los ejemplos más tangibles la flexibilización de los protocolos de vestimenta para las prácticas pedagógicas del profesorado de educación primaria, que pasó de designar una suerte de “uniforme” que incluía pantalones negros y zapatos, a solicitar como única exigencia el uso de guardapolvo.

CERTEZAS E HIPÓTESIS

Durante el año 2023, realicé diferentes tipos de actividades destinadas a la búsqueda de información acerca del desarrollo de la corporeidad y la disponibilidad lúdica en el profesorado de educación primaria del IPES Río Gallegos: recopilación documental y entrevistas individuales.

Comencé esta etapa de trabajo con una certeza y una hipótesis. La certeza era que la respuesta sobre cómo mejorar la disponibilidad lúdica y las competencias expresivo-comunicativas de los estudiantes del profesorado de educación primaria podía ser hallada dentro de nuestro ISFD, en tanto “eso” que parece faltarle a esta formación claramente lo “tiene” el Profesorado de Educación Inicial. A grandes rasgos —y seguramente generalizando bastante—, podría decirse que las y los profesores de educación inicial egresados de nuestro ISFD saben jugar, cantar, contar cuentos, diseñar escenarios lúdicos, actuar, etcétera. Parecería entonces que no solo es posible andamiar el desarrollo de la disponibilidad lúdica en el ámbito de formación docente, sino que además esta experiencia ha sido posible en nuestra misma institución. Mi hipótesis inicial atribuía este “diferencial positivo” del Profesorado de Educación Inicial al porcentaje de materias relacionadas con los lenguajes artísticos que se incluyen en el Diseño Curricular de esa carrera. Inicialmente, esta hipótesis parecía verse convalidada por los datos obtenidos en la recopilación documental ya que un análisis comparativo de las cajas curriculares de los Profesorados de Educación Inicial y de Primaria (CPE, 2014; CPE, 2021, respectivamente) permite observar que el primero cuenta con cuatro materias artísticas anuales obligatorias mientras que el segundo, solo una.

Esta información tomada de forma aislada parecía sugerir la necesidad de una propuesta de intervención orientada a un

cambio de diseño curricular o un trabajo de fortalecimiento de la enseñanza de los lenguajes artísticos. Sin embargo, como se desarrollará a continuación, las entrevistas me señalaron que este camino no era el indicado.

Para complementar el trabajo de recopilación documental, se realizaron tres entrevistas individuales a los siguientes agentes: estudiante del espacio curricular “Residencia Pedagógica” del profesorado de educación primaria, docente en actividad del Profesorado de Educación Inicial y profesor —también en actividad— del profesorado de educación primaria. En el caso de profesores, se eligió entrevistar al personal que se desempeña como docente en el Campo General y que posee una doble titulación, es decir, maestros titulados de sus respectivos niveles que, a su vez, son profesores o licenciados en Ciencias de la Educación.

Al ser consultados acerca de si consideraban el presente plan de estudios del profesorado de educación primaria (CPE, 2021) como un factor obstaculizador del desarrollo de la corporeidad, la disponibilidad lúdica y las competencias expresivas de los futuros egresados, ninguno de los entrevistados pensaba de esta manera. En su lugar, manifestaron la necesidad de incorporar más experiencias lúdicas, vivenciales, multisensoriales y estéticas dentro de las prácticas de enseñanza, en un giro que permitiera darles más protagonismo a los estudiantes.

Entre los aportes realizados por los entrevistados, resultó reveladora la importancia que le otorgaban al juego como práctica que permite construir la corporeidad y la disponibilidad lúdica necesaria para la tarea docente. Por ejemplo, en la conversación mantenida con un estudiante avanzado, se puso de relieve que jugar en clase fue una de las experiencias formativas que le sirvieron para afrontar las prácticas docentes con más seguridad:

Me sirvieron mucho las actividades que hicimos en las prácticas del año pasado con el tema de juegos, me permitieron ver cómo me paraba yo ante una actividad que no era específicamente estar dando una clase de algo planificado, sino que era un juego, era otra forma de dar la clase precisamente, y que parecía que las cosas se podían hacer “así nomás”. Y sin embargo tenía una serie de reglas y una serie de condiciones para hacerlo, y que esté bien hecho. Me sirvió hacerlo yo y ver cómo lo hacían los otros compañeros. Luego, con los otros compañeros compartimos las devoluciones, para ver qué se nos había dicho y eso sí me sirvió muchísimo (entrevista a estudiante del Profesorado de Educación Primaria, 27 de noviembre de 2023).

Con respecto a las observaciones realizadas por el cuerpo docente, puede destacarse que frente a la pregunta sobre qué “cosas” tiene que saber hacer un maestro o una maestra, uno de los profesores entrevistados destacó el “saber jugar” como un aspecto central de la experticia docente y la construcción de la identidad profesional:

El vínculo con los alumnos yo creo que se establece de una manera muy particular a través del juego, de justamente poner el cuerpo, de tratar de descontracturarse y animarse por ahí a bajar un poquito este “nivel de adulto”, esta identidad de adulto y jugar, jugar y acercarse (entrevista a docente del Profesorado de Educación Primaria, 28 de diciembre de 2023).

En esta misma línea, otra de las docentes entrevistadas ponderó positivamente el trabajo que se hace en torno al juego en el Profesorado de Educación Inicial cuando fue consultada acerca de las diferencias entre los perfiles de los egresados de ambas carreras:

En el Profesorado de Educación Inicial el juego, todo lo que es lo corporal, es fundante o motor de los aprendizajes. Esto va vinculado a los orígenes del Nivel Inicial: se pensaba que el juego, la socialización y los hábitos era lo que se debía trabajar en el Nivel Inicial. Entonces, en la formación siempre estuvo pensado el cuerpo del docente como un posible jugador —por empezar—, tiene que ser jugador para poder invitar a jugar (entrevista a docente del Profesorado de Educación Inicial, 27 de noviembre de 2023).

¿SE PUEDE JUGAR EN EL NIVEL SUPERIOR?

Comenzaba a revelarse a esta altura del trabajo la necesidad de transformar el juego en una actividad central del profesorado de educación primaria del IPES Río Gallegos. Este descubrimiento inesperado me llevó a emprender una nueva instancia de búsqueda, esta vez orientada a realizar un relevamiento de otras experiencias educativas que hubieran pensado el juego como una práctica social posible más allá de la etapa de la infancia, y que pudieran servir de inspiración para el diseño de una propuesta de intervención para el IPES Río Gallegos.

Cuando se piensa en el juego como objeto de estudio y como práctica social, resulta relevante destacar una experiencia local de formación profesional llevada adelante por el Movimiento Alternativo Ludicultural (MALUC) a través de los congresos denominados “Patatas para arriba, el juego y la dimensión social” en la ciudad de Río Gallegos, Santa Cruz, desde el año 2011 a 2017 (declarados por el Poder Legislativo como una actividad de interés provincial en 2014). Estos congresos contaron en sus diferentes ediciones con diversos apoyos de entes estatales, entre los que

se destacaron la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y la Municipalidad de Río Gallegos.

Los congresos estaban destinados a educadores y educadoras, pero eran abiertos a la comunidad en general. Tenían una duración aproximada de tres días, jornadas en las cuales se realizaban capacitaciones sobre juego llevadas adelante por profesionales tanto locales como de jerarquía internacional. Las capacitaciones no se limitaban a disertaciones teóricas, sino que el congreso se caracterizaba por propiciar experiencias vivenciales, invitando a sus asistentes a experimentar y jugar. La importancia y la significatividad de estos congresos fue tal que aún hoy las personas que participaron de algunas de sus ediciones los recuerdan y los añoran.

Mi propuesta de intervención se nutre directamente de esta experiencia de formación y recupera un posicionamiento en torno al juego y las prácticas de enseñanza lúdicas, que MALUC supo poner de relieve en la localidad de Río Gallegos.

LA PROPUESTA: “¿A QUÉ JUGAMOS?”

La Ley de Educación Nacional 26.206 le otorga un lugar preponderante al juego, al explicitar su promoción como uno de los objetivos tanto del Nivel Inicial como del Nivel Primario. A su vez, tal como señalan Dente y Brener (2009), es posible afirmar que el juego es valorado por las infancias, quienes lo vivencian como un “espacio practicado privilegiado”. Pero, ¿qué sucede con los adultos y las adultas?, y más particularmente con los futuros maestros y maestras, ¿qué lugar ocupa el juego en el profesorado de educación primaria del IPES Río Gallegos?

En los ISFD, los planes de estudios eran monitoreados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), con una

revisión de los Diseños Curriculares cada cuatro años —el ciclo de cursada de una cohorte—. A diferencia de otros niveles o jurisdicciones, la comunidad educativa del IPES Río Gallegos tiene un margen de acción bastante importante en este aspecto, en tanto los docentes de la casa suelen participar de la construcción de los Diseños Curriculares.

En relación con la temática de este trabajo, podemos identificar que el Diseño Curricular aprobado en el año 2014 para el profesorado de educación primaria incluía dos espacios curriculares obligatorios que abordaban temáticas vinculadas al juego: “Cuerpo, juego y expresión” y “EDI: arte y juego como medio de expresión”. En el año 2021 se aprobó un nuevo plan de estudios, pero esta vez no se incluyó ninguna materia obligatoria que priorizara el juego como contenido. Sin embargo, en las unidades curriculares de carácter abierto, como “Espacio de Definición Institucional” y “Unidad Curricular Opcional”, la comunidad educativa del IPES Río Gallegos decidió continuar ofreciendo materias que habían perdido su obligatoriedad en el nuevo plan, manteniendo de esta forma el *statu quo*.

Es decir que, desde 2014 hasta la actualidad, las dos materias antes mencionadas —“Cuerpo, juego y expresión” y “EDI: arte y juego como medio de expresión” — continúan en la práctica siendo parte del plan de estudios. Esto nos permite afirmar que existe dentro de esta comunidad educativa una firme creencia y un acuerdo en torno a que el juego como contenido debe formar parte de dicho plan. Sin embargo, como se pudo registrar en las entrevistas, el juego como práctica social aparece como una vacancia aún.

Patricia Stokoe, creadora de la Expresión Corporal, afirma que es necesario “educar jugando para desarrollar la capacidad de jugar” (1987: 41). Si bien esta frase hace referencia a la educación de las infancias, los relatos de los entrevistados permiten

contemplar la posibilidad de que, en la adultez, el asunto no sea tan distinto.

Ana María Porstein, por su parte, sostiene que el juego en el Nivel Inicial tiene un doble carácter, es educador y educable: “‘Educadores’ porque a través de ellos el niño madura, se forma, se educa; y a su vez ‘educables’ porque son factibles de ir evolucionando, aumentando su calidad de acción e interacción” (2019: 25). Pero ¿qué sucede en el Nivel Superior? ¿Sigue manteniendo el juego esta característica de ser “educador”? Las entrevistas revelaron que se le otorga ese valor y que se asocia a la práctica social del juego la capacidad de propiciar el desarrollo de la corporeidad y la disponibilidad corporal de los futuros docentes.

En tanto y en cuanto el juego nos posiciona en un rol activo, permite la interacción con otros y otras, propicia el reconocimiento, puesta en práctica y desarrollo de las competencias comunicativas, expresivas y motrices. Resulta una herramienta muy valiosa para la enseñanza, cuyo potencial aún no hemos explorado en profundidad en el Nivel Superior. Esta propuesta de intervención buscará tomar este camino de trabajo experimental, convocando a docentes y estudiantes a hacer del juego una actividad cotidiana en IPES Río Gallegos.

El título de fantasía elegido para esta propuesta de intervención es “¿A qué jugamos?”. Se eligió este nombre como una forma de ponderar el carácter social del juego: todo juego inicia con una invitación que a veces se manifiesta en forma verbal, y en ocasiones simplemente esta pregunta cobra la forma de una mirada cómplice o se expresa a través de un objeto que es acercado a un otro y que actúa como mediador.

Los objetivos que se persiguen con esta intervención están relacionados con la promoción de actividades formativas vinculadas al juego, pero en particular se busca incentivar al cuerpo docente

a incorporar momentos lúdicos en las prácticas de enseñanza de la educación superior.

En este sentido, se plantean dos líneas de acción paralelas pero sinérgicas. Por un lado, la organización de clases magistrales sobre pedagogía lúdica para toda la comunidad educativa del IPES Río Gallegos, y, por el otro, la incorporación de momentos de juego y actividades lúdico-expresivas como parte de las prácticas de enseñanza cotidianas de las diferentes cátedras del profesorado de educación primaria.

El juego se define como una actividad voluntaria, y jugar “obligado” no es jugar; siguiendo este espíritu, consideramos que para que esta propuesta de intervención tenga éxito, resultará crucial que sus participantes convaliden su importancia y puedan decidir libremente si desean sumarse a la convocatoria, cómo y de qué manera. Para garantizar esta dinámica, planteamos presentar de manera formal la propuesta de intervención en una reunión de personal a principios del ciclo lectivo, explicando sus objetivos y las actividades planificadas, generando un espacio para preguntas y abriendo la convocatoria para sumarse en alguna de las líneas de acción diseñadas.

Clases magistrales

El profesorado de educación primaria fue receptivo a los cambios en términos de políticas de género y también ha apostado a sostener espacios curriculares vinculados al juego a lo largo del tiempo, en este sentido se puede apreciar un trabajo reflexivo que apuesta a la innovación curricular. Sin embargo, a nivel general, puede observarse que las clases del profesorado de educación primaria continúan fuertemente ligadas a modelos universitarios: clase expositiva, una participación centrada en torno a la palabra, los parciales, exposiciones orales, etcétera. En líneas generales,

todavía en esta carrera se contempla al IPES Río Gallegos como un lugar en el cual se puede hablar sobre el juego, pero no como un espacio al que se pueda necesariamente “venir a jugar”.

Por esta razón, se consideró conveniente generar instancias de actualización académica que sirvan de inspiración para que el equipo docente del instituto se anime a transformar sus prácticas de enseñanza, alejándose de la imitación de los estilos instituidos de la educación superior, y ensaye nuevas formas de enseñar que se ajusten mejor a las necesidades de los futuros egresados. En forma democrática y abierta, se invitará a la comunidad educativa del IPES Río Gallegos a diseñar una lista de profesionales en pedagogía lúdica y juego —tanto del orden local como nacional—, a fin de convocarlos para la realización de clases magistrales en el ISFD. A continuación, se extenderán invitaciones para realizar capacitaciones en el IPES Río Gallegos a los profesionales seleccionados.

Como es de público conocimiento, es difícil conseguir presupuesto para este tipo de actividades de actualización académica en un instituto público, por lo que se buscará apelar al compromiso social de los disertantes y se trabajará de manera intensa en potenciar la comunicación y la difusión del evento como contraprestación por el servicio. Para estas clases magistrales se privilegiará la presencialidad y las propuestas vivenciales, pero dependiendo de las confirmaciones de participación se anticipa la posibilidad de que alguna de las jornadas se lleve a cabo en forma virtual a través de videoconferencias sincrónicas.

Los destinatarios de estas jornadas serán estudiantes y docentes del profesorado de educación primaria del IPES Río Gallegos, aunque se deja abierta la posibilidad de que se pueda hacer extensiva la invitación a estudiantes y docentes de la localidad dependiendo de las características de cada propuesta de actualización académica que se lleve a cabo. Para quienes participen, se

tramitarán certificados digitales, en tanto este tipo de certificaciones permite abaratar costos.

Actividades al interior de las cátedras

Las cátedras y los docentes del profesorado de educación primaria que hayan confirmado su participación en esta línea del proyecto realizarán actividades lúdicas y expresivas como parte de sus propuestas cotidianas de trabajo áulico. Estas actividades podrán tener características diversas en cuanto a duración y formato: pudiendo participar con una sola actividad lúdica, con un proyecto de trabajo anual, con la organización de una jornada de juego abierta al público, etcétera. Independientemente de las características del trabajo áulico, se incentivará a los docentes a tomar registros de su propuesta de cátedra, tanto en formato escrito como a través de medios digitales (fotos, videos o grabaciones de audio).

Dado que las prácticas de innovación al interior de las cátedras no son tenidas en cuenta para la valoración profesional en términos de “puntaje docente”, es habitual que los profesionales no se sientan motivados para formar parte de este tipo de propuestas. Por ello, un aspecto central para resolver es cómo incentivamos la participación y cómo premiamos a aquellos docentes que se sumen a esta aventura.

Es necesario encontrar un camino realista y que no requiera mayores trámites administrativos, por lo que se concluyó que la mejor opción es gestionar la publicación de un artículo colectivo. A partir de esta idea, se evaluaron diferentes ámbitos de divulgación, considerando la revista digital *Espacios* como la mejor alternativa. Esta revista, radicada en la UNPA, no solo es avalada por una institución de renombre, sino que además recibe artículos de extensión y formato flexible. Otro aspecto fundamental es

que mantiene abierta la convocatoria durante todo el año, lo que facilita enormemente la tarea de publicar allí.

Con el objetivo de concretar la publicación de un artículo colectivo, se invitará a algunos docentes a posicionarse como referentes de este trabajo. Estos docentes tendrán la tarea de recuperar los aportes de cada una de las cátedras y compilarlos en un solo artículo. Para facilitar la tarea de escritura colectiva, se proveerá a los docentes participantes de una plantilla con un formato preestablecido para compartir la información.

Cabe destacar que la posibilidad de volcar esta experiencia educativa en una publicación constituye una forma de otorgar un valor concreto en términos de puntaje docente al trabajo que los profesores realizan en las aulas y, por lo tanto, consideramos que puede resultar un incentivo para sumarse a esta propuesta de intervención.

Evaluación de la propuesta de intervención

Para el monitoreo y el seguimiento de esta propuesta de intervención se propone una evaluación en proceso y una evaluación de resultados.

La evaluación en proceso permitirá comprobar que las actividades se realicen en los tiempos previstos, revisar que se ajusten a los objetivos de la propuesta de intervención, detectar problemas o situaciones que requieran una intervención diferenciada, tomar registro del grado de motivación de los actores involucrados y apreciar el impacto de la propuesta de intervención en la comunidad educativa. Se sugiere iniciar el trabajo de monitoreo desde el primer momento, es decir, la instancia de presentación de la propuesta, y continuar durante todo su desarrollo. A su vez, se propone que los docentes a cargo de esta tarea utilicen como instrumentos de evaluación consultas (microentrevistas), registros fotográficos, filmaciones y una bitácora de trabajo.

A través de consultas (microentrevistas) por WhatsApp o conversaciones breves, se buscará conocer el estado de avance de la propuesta de invención para poder intervenir, por ejemplo, realizando reajustes en el cronograma, estimulando a los docentes a participar, tomando un rol activo en la gestión administrativa de alguna actividad, etcétera.

La evaluación de resultados, por su parte, tiene como objetivo analizar la correlación entre las expectativas iniciales y las acciones efectivamente realizadas. Para llevar adelante este proceso de análisis, se propone invitar a diferentes actores institucionales —autoridades, docentes y estudiantes— y realizar una entrevista grupal. En esta entrevista grupal se invitará a los participantes a evaluar los siguientes aspectos de la propuesta de intervención: el ajuste de las actividades al cronograma previsto, la calidad de las clases magistrales, la cantidad de docentes, estudiantes y cátedras involucradas en las diferentes instancias del proyecto, la cantidad y la variedad de experiencias lúdicas realizadas dentro de los espacios curriculares, el impacto en la comunidad educativa, las dinámicas de comunicación entre los participantes del proyecto y la recepción de la publicación del artículo colectivo por parte de la comunidad en general.

En el caso de que las autoridades educativas y el equipo de evaluadores acuerden acerca de la pertinencia de realizar una segunda edición de esta propuesta de intervención, los resultados de esta entrevista grupal se deberían utilizar como insumo para la revisión del proyecto antes de la nueva implementación.

SOCIALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

Primeras reacciones

Luego de recibirme de profesora de Expresión y Lenguaje Corporal, he tenido la oportunidad de trabajar a lo largo de los años en diferentes ISFD a cargo de espacios tales como “EDI: Expresión Corporal”, “EDI: Cuerpo, Juego y Expresión”; “Expresión Corporal-Danza y su enseñanza”, “Práctica Pedagógica III (Perfil Lenguajes Artísticos)” y “Residencia Pedagógica (Ateneo de Lenguajes Artísticos)”; en las carreras de profesorado de educación primaria, profesorado de educación inicial, profesorado de educación especial y profesorado de teatro. Mi recorrido laboral me ha situado en un lugar privilegiado para observar los vínculos entre corporeidad y educación formal. La propuesta de intervención que presento en este capítulo se arraiga en las inquietudes que ha despertado ese transitar y fue el resultado de casi dos años de reflexión sobre cómo andamiar el desarrollo de la disponibilidad lúdica, la corporeidad y las competencias expresivo-comunicativas de los estudiantes del profesorado de educación primaria del IPES Río Gallegos.

Tal vez por defecto o “afecto” profesional, inicialmente creí que la respuesta debía estar en los aportes que los lenguajes artísticos podían hacer a la formación docente, por lo que fue una gran sorpresa descubrir que el juego podía constituirse en un valioso recurso para el desarrollo de la disponibilidad corporal de los futuros maestros y maestras. Esto me lleva a pensar en la importancia del diálogo con las comunidades educativas a las cuales pretendemos “transformar”: escuchar sus aportes en este caso fue clave para que las necesidades reales del IPES Río Gallegos lograran hacerse presentes.

Por este motivo, consideré como un paso necesario presentar la propuesta de intervención que había ideado a un grupo de actores

institucionales para testear su pertinencia antes de su puesta en marcha. Me gustaría incluir en este espacio de reflexión algunas de las observaciones y las sugerencias que recibí durante el proceso de socialización de la propuesta de intervención “¿A qué jugamos?”.

Fueron seleccionados para esta instancia de testeo tres docentes del profesorado de educación primaria del IPES Río Gallegos. Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de elección: que no hubieran sido entrevistados antes en el marco de esta propuesta, que estuvieran a cargo de espacios curriculares pertenecientes a diferentes campos (general, específico y práctica pedagógica) y que tuvieran al menos diez años de antigüedad en la institución. Además, uno de los entrevistados fue seleccionado por contar con experiencia en el área de gestión educativa. Estos agentes fueron invitados a revisar los siguientes aspectos de la propuesta de intervención: su adecuación a la problemática identificada, su viabilidad administrativa y su posible recepción por parte de la comunidad educativa del IPES Río Gallegos.

En principio, todos los entrevistados coincidieron en la pertinencia de la problemática identificada, es decir, la necesidad de generar estrategias para andamiar el desarrollo de la disponibilidad lúdica y la corporeidad de los estudiantes del profesorado de educación primaria. Uno de ellos lo verbalizó de la siguiente manera:

Pensando en el instituto y en la formación de los alumnos, los futuros egresados, me parece que la problemática que planteaste da en la tecla con varias de las cuestiones que nosotros venimos viendo sobre como fortalecer como las competencias profesionales [...]. Para mí el docente es un comunicador y lo que hace todo el tiempo es comunicar: ideas, conocimientos... comunica con lo que dice, con lo que no dice. Entonces, profundizar en lo lúdico fortalece las cuestiones que tienen que ver con lo

comunicacional. Me parece que ayudaría, que allanaría caminos en muchas de las competencias profesionales que a veces sentimos que es lo que falta (entrevista a docente del campo general).

A su vez, los entrevistados expresaron que la propuesta de intervención diseñada se ajustaba al desafío educativo que pretendía atender, consideraron que era viable en términos administrativos y no observaban —al menos en primera instancia— obstáculos a su desarrollo. Los entrevistados también realizaron sugerencias en torno a las cuestiones organizativas. Por ejemplo, propusieron que la charla informativa se realizara a fin de año para que se pudiera aprovechar los primeros meses del ciclo lectivo siguiente y evitar así que se desaprovecharan tiempos valiosos de trabajo en lo meramente administrativo. También consideraron que las primeras charlas magistrales o jornadas de actualización académica debían ser organizadas por la gestión del proyecto, nuevamente con el objetivo de optimizar la utilización del tiempo y estimular la participación. Otra sugerencia estaba orientada a incluir acciones de visibilización en la vida pública como parte de la propuesta de intervención. Específicamente se mencionó la posibilidad de participar como expositores en la muestra “Juegos y juguetes” que se lleva adelante todos los años en el Museo de Arte “Eduardo Minicelli”, cuya sede se encuentra en el mismo predio que el IPES Río Gallegos.

Un aspecto de la propuesta que valoraron en particular fue la estrategia seleccionada para motivar la participación docente, es decir, la sugerencia de realizar la publicación de un artículo de escritura colectiva. Uno de los docentes entrevistados, que había mencionado que la participación del cuerpo docente era una de las dificultades que podía llegar tener la propuesta, expresó: “Me parece que le diste una muy buena vuelta con el tema del puntaje

de la publicación. Me parece que esa es una forma de enganchar” (entrevista a docente del campo de las prácticas pedagógicas). En efecto, esta persona recordó que al evaluar legajos de profesores que trabajan tanto en universidades públicas como en institutos terciarios se observa que la escritura de artículos es una práctica cotidiana, mientras que en aquellos que solo trabajan en institutos terciarios es algo mucho menos frecuente.

En otro orden de cosas, los entrevistados encontraron que la propuesta tenía un valor adicional que no estaba siendo considerado: el fortalecimiento de los vínculos de pertenencia. La cuestión de la identidad institucional se ha presentado como un desafío en los últimos años, en tanto que el IPES Río Gallegos se ha visto afectado por la falta de un edificio propio y la mudanza del establecimiento que históricamente fue su sede, el cierre de una de sus carreras más convocantes y la jubilación de un número importante de docentes que eran considerados referentes, a lo que pueden sumarse también las consecuencias de la pandemia y la virtualidad. Relacionando la propuesta de intervención con esta situación, uno de los docentes entrevistados opinaba que “si vos hacés un proyecto así, más allá de que estás beneficiando a los alumnos, estás armando una pertenencia del colectivo docente” (entrevista a docente del campo específico).

Por último, uno de los entrevistados destacó otro detalle, al considerar que esta propuesta habilita espacios:

A lo mejor los profes, algunos podemos tener la formación, pero el juego ha quedado en el olvido por diversas cuestiones... Y cuando se habilita el espacio, de repente pensás ‘ah, bueno, mirá, me están dando permiso para que también en mis propuestas yo juegue en el instituto’ y que esto no se vea como que se está perdiendo el tiempo (entrevista a docente del campo general).

Estas reacciones iniciales frente a la propuesta de intervención “¿A qué jugamos?” resultan sumamente gratificantes y se han transformado en un gran estímulo para intentar llevarla a cabo en un futuro. Por lo pronto, se cierra una etapa en la cual observé mi contexto, identifiqué una problemática, la estudié desde diferentes perspectivas, diseñé una propuesta de intervención, la socialicé con la comunidad y realicé los ajustes necesarios. Ahora solo queda el pasaje de la idea a la realidad, una etapa que va a requerir flexibilidad para establecer negociaciones y adecuaciones, pero sin dudas será una aventura interesante y habrá que encararla de la misma forma que cuando se inicia un juego... experimentando esa mezcla de tensión y júbilo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2018), Res. N° 337/18 “Marco Referencial de Capacidades Profesionales”, [disponible en línea](#).
- CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES (2019), “Asistencia técnica para el fortalecimiento de las políticas públicas del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Santa Cruz”, [disponible en línea](#).
- CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN (2014), Acuerdo N° 620, Santa Cruz.
- (2014), Res. N° 3077/14 Diseño Curricular Provincial para el Profesorado de Educación Inicial, [disponible en línea](#).
- (2014), Res. N° 3078/14 Diseño Curricular Provincial para el Profesorado de Educación Primaria, Santa Cruz, [disponible en línea](#).
- (2021), Res. N° 0631/21 Diseño Curricular Provincial para el Profesorado de Educación Primaria, Santa Cruz, [disponible en línea](#).
- DENTE, LILIANA Y GABRIEL BRENER (2009), “Clase 7: Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles”, en *Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.

- DUSSEL, INÉS (2020), “La clase en pantuflas”, en Inés Dussel *et al.* (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE.
- FINOCCHIO, SILVIA (2017), “Clase 3: El currículum hoy. Dimensiones para pensar su construcción”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- (2019), “Clase 1: Aproximaciones al estudio del currículum y las prácticas escolares”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- FUENTES, SEBASTIÁN (2020), “Clase 20: Perspectiva de género y saberes escolares”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- GAMARNIK, CORA (2009), “Clase 9: La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- GALLO, LUZ, JORDI PLANELLA Y DIANA RAMÍREZ (2020), “Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa”, en *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 17, núm. 1, [disponible en línea](#).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (2023), *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos: indicadores demográficos por sexo y edad*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos, [disponible en línea](#).
- MORGAGE, GRACIELA (2016), *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- PORSTEIN, ANA MARÍA. (2019), *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*, Rosario, Homo Sapiens.
- SCHARAGRODSKY, PABLO (2009), “Clase 15: Discursos pedagógicos, instituciones escolares y culturas corporales”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- STOKOE, PATRICIA (1987), *Expresión Corporal. Arte-Salud-Educación*, Buenos Aires, Hvmánitas.

5

La transversalidad de la Educación Sexual Integral

con perspectiva de género en los profesorados de educación secundaria en Historia y Geografía

MICAELA DOLDÁN

Talleres interdisciplinarios en un
Instituto Superior de Formación
Docente de Haedo, Buenos Aires,
Argentina

PRESENTACIÓN por Anny Ocoró Loango

En este capítulo, Micaela nos lleva a recorrer una experiencia situada en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N° 45 “Julio Cortázar” de la provincia de Buenos Aires. Partiendo del nuevo Diseño Curricular de los profesorados de Historia y Geografía, y a partir de un trabajo de investigación cuidadoso, argumentativo y reflexivo, explora cómo la Educación Sexual Integral (ESI) con perspectiva de género atraviesa la formación de los futuros docentes de secundaria, recuperando no solo las prácticas institucionales, sino también las voces de las y los docentes y estudiantes.

El texto parte de una convicción: la ESI es clave para la formación docente del Nivel Inicial, especialmente en un nivel que acompaña a las infancias en su inserción en la vida social más amplia, en el momento en que comienzan a internalizar valores, saberes y formas de ver el mundo. En este marco, la autora identifica dos desafíos centrales para la formación docente: la desnaturalización y la problematización, en clave de interseccionalidad, de saberes socialmente construidos, y la ESI con perspectiva de género como eje articulador de la formación a la práctica. Ambas apuestas se complementan y apuntan al objetivo de transformar el currículo para, con ello, transformar la sociedad.

Micaela nos invita a pensar la perspectiva de derechos y de género como componentes esenciales de una formación docente que quiera construir entornos escolares más seguros e inclusivos. Además, en un contexto social y político que tensiona estas conquistas, reivindicar la ESI es también un acto de compromiso con la democracia y la igualdad. Con ese mismo espíritu, Micaela también recupera el potencial de la interseccionalidad para problematizar las miradas homogéneas que muchas veces tenemos de los estudiantes, de sus identidades, sus géneros o sus sexualidades.

Esta mirada crítica contribuye a desnaturalizar y desarmar las jerarquías raciales, de clase de género, así como de los saberes que las legitiman.

El texto no se queda solo en el plano teórico, sino que propone diferentes talleres interdisciplinarios para incorporar la ESI en el currículo, ofreciendo herramientas imprescindibles para quienes quieran transformar sus prácticas desde el aula. Por último, debo destacar que es un texto de gran relevancia para la formación y la práctica docente que propone caminos de acción para fortalecer la formación docente democrática, inclusiva y plural. Leer este capítulo es encontrarse con una perspectiva crítica, contextualizada y profundamente comprometida con la igualdad y la equidad de género e interseccional en el contexto escolar.

LA TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

A lo largo del capítulo se desarrolla un análisis de los desafíos que presenta el abordaje de la incorporación de la ESI con perspectiva de género en el primer año de la formación docente inicial a partir de la implementación inaugural de los nuevos planes de Historia y Geografía de educación superior para la educación secundaria. Reconocemos a la ESI con perspectiva de género como derecho y reafirmamos la responsabilidad del Estado en materia de protección de los derechos de las infancias y las adolescencias.

Identificamos dos desafíos en la formación docente: por un lado, trabajar la desnaturalización y problematización en clave de interseccionalidad de saberes socialmente construidos y, por

otro lado, abordar la ESI con perspectiva de género a partir de la transversalidad entre los diferentes espacios curriculares teniendo a la práctica como eje articulador de la formación.

PUNTO DE PARTIDA

La transformación curricular en el territorio bonaerense

En el año 2022, la Dirección Provincial de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires ha llevado adelante un proceso histórico de transformación curricular de ocho profesados de educación secundaria de los ISFD que exigían su adecuación al marco normativo de la resolución CFE N° 24/07.

Dicho proceso tuvo como finalidad reposicionar el saber pedagógico ante los problemas educativos contemporáneos y, en función de la complejidad del trabajo, de enseñar. La implicancia de las claves epocales para la comprensión de lo contemporáneo ameritaba reconfiguraciones en los contenidos del curriculum de la Formación Docente Inicial. En este sentido, Young (2010) señala que desde el campo de las políticas educativas viene creciendo el interés por crear un currículum que incorpore las políticas de inclusión social.

La construcción del curriculum implica una representación y una selección cultural que llevan adelante los sujetos de la educación. Es decir que es una noción con historia y multiplicidad de sentidos que despiertan distintos universos representacionales (Terigi, 2004).

Es preciso destacar que, si bien el curriculum refiere a lo prescripto, este es recreado por las y los docentes siendo realmente significativas las prácticas escolares en su desarrollo. En este sentido, tomamos aportes de Dussel (2010) quien sostiene que

el currículum constituye un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. Los acuerdos pueden ser más o menos consensuados, más amplios o más restringidos, pero en cualquier caso tienen un carácter público que trasciende lo que cada institución o docente puede resolver por sí mismo (2010: 4).

Los diseños de los ocho profesorados de Nivel Superior que estuvieron en vigencia hasta diciembre de 2022 fueron construidos en el año 1999, en el marco de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93. Estos estaban pensados para sujetos, instituciones y políticas que correspondían a ese momento sociohistórico y para una escuela secundaria estructurada en la Educación General Básica (EGB) obligatoria y el Ciclo Polimodal no obligatorio.

En 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, se modifica la escuela secundaria y se la declara obligatoria. En este sentido, Tobeña (2020) destaca que, con dicha obligatoriedad, se reclama el reconocimiento de la diversidad, lo cual implica reconocer capacidades distintas, capitales culturales heterogéneos, expectativas vitales divergentes, idearios generacionales específicos, trayectorias variadas. De manera que la escuela media enfrenta nuevas exigencias contemporáneas, en cuanto transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que modifican la vida cotidiana de los sujetos impactando significativamente en la conformación de las subjetividades y las identidades (Terigi, 2019). En ese sentido, se plantea que el mundo nos expone como nunca antes a la otredad, en donde “el Otro” —el que es distinto a mí, el que tiene otra lengua, otra cultura, otra estética, otra ética, otro saber, otra sensibilidad, en definitiva, otra subjetividad— habita nuestros mismos espacios, incluido el virtual. Se trata de aquel “otro” que asume una subjetividad

que no se corresponde con la del hombre blanco y heterosexual prescripta por la matriz cultural occidental, lo cual implica rupturas con el orden social y cultural patriarcal (Tobeña, 2020).

Los diseños curriculares que formaban a las y los profesores de dicho nivel respondían a la anterior Ley Federal, sin tener en cuenta dichos contextos y sujetos actuales propios de estas transformaciones. Por ello, la Dirección Provincial de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires, hacia finales de 2021, comenzó a debatirse la necesidad de reformular dichos planes de estudios con el objetivo de que respondan a la nueva normativa y perspectivas, dando lugar en 2022 al proceso histórico de transformación curricular de los profesorados de la educación secundaria.

En este proceso se reconoció el derecho a la educación secundaria desde una mirada latinoamericana, argentina y bonaerense, proponiendo repensar la enseñanza de cada una de las disciplinas, incorporando como ejes formativos a las transformaciones sociales contemporáneas: la perspectiva de género, ambiental y culturas digitales.

Desde esta línea, se consideró necesario incorporar la ESI en la Formación Docente Inicial basándose en que su inclusión es un aprendizaje que debe ser obligatorio en todas las escuelas públicas de gestión estatal o privada de la República Argentina de acuerdo con lo explicitado en el artículo N° 1 de la Ley 26.150/06. Dicha normativa reafirma la responsabilidad del Estado en lo que hace a la protección de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, permitiendo formalizar y sistematizar saberes que históricamente habían quedado circunscriptos a la esfera de lo privado. La ley se funda en el marco de los derechos humanos y considera la perspectiva de género entre sus pilares fundamentales estableciendo, además, su enseñanza en todos los niveles educativos de manera continua y transversal, desde el Nivel Inicial hasta el

Nivel Superior. En este sentido, se hizo necesario problematizar y repensar los posicionamientos epistemológicos y pedagógicos de las disciplinas de cada uno de los planes de estudio de los profesorado y llegar a acuerdos teóricos sobre cómo se incorporaría la perspectiva de género en ellos.

Desde el análisis de las disciplinas escolares propuesto por Brito y Finocchio (2019), se señala que no solo las transformaciones de la sociedad contemporánea imponen nuevos desafíos a la educación, sino que también la compleja historia de los saberes transmitidos por la escuela invita a una reflexión por parte de las y los docentes. En este marco, se plantean diversas problematizaciones: ¿cómo se construyen las disciplinas escolares? ¿Qué recortes de la cultura operan en esa construcción? ¿En qué radican los cambios en la enseñanza? Para intentar responder estas preguntas, las autoras sostienen que el recorte de la cultura que se selecciona para construir un saber escolar es profundamente histórico y arbitrario, y, por ello, las disciplinas escolares no pueden pensarse por fuera del contexto y de las prácticas.

Es fundamental poner en diálogo a la escuela con el mundo contemporáneo, con sus principales debates y producciones culturales y científicas. Desde este enfoque, se ha señalado que lo plural, lo diverso, lo heterogéneo y lo singular son términos que circulan en la actualidad en los discursos sobre la escuela. Sin embargo, hay que tener presente que no es una cuestión sencilla trabajarlos en una escuela “cuya matriz fundante ha sido la homogeneización, que suponía reconocerse en una única tradición, en una lengua nacional, en un territorio, en un origen étnico y, en algunos momentos, en una religión” (Grimson, 2009). Además, se ha advertido que, históricamente, los conceptos de cultura e identidad tienden a confundirse o utilizarse como sinónimos. En este sentido, se plantea que el primer elemento de toda identificación es su

carácter relacional: al mismo tiempo que establece un “nosotros”, define un “ellos”. La nación, el género, la clase y la etnia pueden funcionar, en distintos contextos de interacción entre grupos y personas, como parámetros perceptivos que estructuran las relaciones sociales entre “nosotros” y “los otros” (Grimson, 2009).

Es preciso destacar que los nuevos diseños curriculares han tenido en cuenta lo que Finocchio (2017) señala respecto del rol que ha desempeñado el curriculum en América Latina: por un lado, como facilitador del acceso a la cultura escrita y al conocimiento científico, y, por otro, como instrumento simbólico en la construcción de identidades nacionales. Sin embargo, al mismo tiempo, el curriculum ha reflejado procesos de exclusión social, racismo, desigualdad de género y diversas formas de discriminación presentes tanto en la sociedad como en el ámbito escolar. La autora advierte que la falta de acceso igualitario a la educación ha sido una constante histórica para grupos como los pueblos indígenas, las poblaciones afrodescendientes, los sectores empobrecidos, las mujeres y las personas con discapacidad.

En este sentido, la decisión política-ideológica de la provincia de Buenos Aires de asumir una perspectiva latinoamericana significó:

Asumir y fortalecer la interculturalidad. Reconocer a las culturas en un plano de igualdad en dignidad y derechos, y vincularse desde la valoración con una mirada interseccional. En ese sentido resulta necesario acceder a otros relatos y enfoques histórico-políticos para comprender que América Latina ha sido y sigue siendo un campo de disputa en muchos sentidos y dimensiones (Dirección de Educación y Gestión Educativa de la Provincia de Buenos Aires, 2022: 23).

Para cerrar, este proceso de transformación curricular en los profesorado de la provincia de Buenos Aires representa un avance

significativo en la actualización y la adecuación de la formación docente a los desafíos actuales de la educación secundaria. Reconocer y asumir las complejidades sociales, culturales y políticas del presente, junto con la incorporación de enfoques como la perspectiva de género, la interculturalidad y la ESI, implica no solo una reformulación normativa, sino también un compromiso ético y político para construir una escuela más inclusiva, plural y democrática. De este modo, el nuevo Diseño Curricular busca trascender las limitaciones históricas del currículum tradicional, abriendo espacios para prácticas pedagógicas que valoren la diversidad y promuevan el acceso equitativo al conocimiento y a la participación social.

TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN CONTEXTO

Para profundizar en la comprensión de cómo este proceso de transformación curricular se traduce en las prácticas concretas de formación, se llevó a cabo una recolección de información en el ISFD N° 45 “Julio Cortázar” de Haedo, localidad de Morón, durante el ciclo lectivo 2023. La indagación se centró en los profesorados de primer año de Historia y Geografía, a partir de instrumentos variados que incluyeron entrevistas, observaciones y análisis de los programas de las unidades curriculares. Este enfoque permitió registrar y analizar de manera integral cómo se está implementando el nuevo Diseño Curricular en el ámbito institucional, identificando los desafíos, las interpretaciones y las apropiaciones que docentes y estudiantes realizan en torno a las renovadas orientaciones pedagógicas y formativas.

Se realizó un análisis detallado de cuatro programas de asignaturas: Antropología, Práctica Docente I y dos programas correspondientes a la ESI. El propósito fue identificar los contenidos, objetivos

y estrategias que las y los docentes proponen para abordar la ESI desde una perspectiva de género. Además, el análisis del material bibliográfico sugerido en estos programas permitió comprender los enfoques que las y los docentes tienen respecto a la ESI.

Complementariamente, se llevaron a cabo entrevistas a cuatro docentes y cuatro estudiantes, con el fin de conocer sus perspectivas y enfoques sobre la ESI, enriqueciendo así la comprensión de cómo este tema es vivido y pensado desde ambos sujetos educativos. Asimismo, se realizaron dos observaciones de clases, una de ESI y otra de Práctica Docente I, que permitieron identificar las estrategias utilizadas por las y los docentes para abordar la ESI en las clases, así como las perspectivas que tienen las y los estudiantes sobre estos contenidos.

El análisis de toda la información recogida reveló que las y los docentes abordan la ESI desde un enfoque que se apoya en las perspectivas de género y la interseccionalidad. Sin embargo, este enfoque, aun estando presente en sus prácticas, conlleva dos grandes desafíos: por un lado, desnaturalizar y problematizar los saberes socialmente construidos en el marco de una sociedad capitalista y patriarcal, reconociendo las múltiples intersecciones que configuran las experiencias de los sujetos, y, por otro, incorporar de manera transversal la perspectiva de género en todos los espacios de formación del primer año, con especial énfasis en la Práctica Docente.

UN ACERCAMIENTO AL PRIMER DESAFÍO DE LA INTERSECCIONALIDAD... ¿PROBLEMATIZAMOS?

Respecto de la desnaturalización y la problematización de saberes socialmente construidos, las y los entrevistados sostuvieron la necesidad de abordar los contenidos a enseñar desde una

perspectiva situada en el marco de la interseccionalidad que permitiera a las y los estudiantes comprender el carácter sociocultural de la realidad social. Podemos visualizar que un docente de ESI proponía en su programa curricular que las y los estudiantes logaran “apropiarse de los conceptos teóricos fundamentales de la perspectiva de género: patriarcado, androcentrismo, adultocentrismo, interseccionalidad, diversidad y sujetos”. En este sentido el docente manifestó:

Uno de los mayores desafíos es que hay muchos varones e implica un trabajo de deconstrucción amplio... que no se sientan amenazados, o sí... pero que eso les permita no reaccionar desde algún lugar de la defensa, sino que deconstruyan ciertas representaciones que tienen. Ahí la masculinidad es... es un valor en esta sociedad. Entonces lo que propone la ESI con perspectiva de género es poder revisar esas cuestiones de privilegio que tienen los varones. El desafío es pensar las masculinidades en estas carreras. [...] El objetivo es que la ESI les permita repensar los estereotipos, las representaciones y cuál es la construcción de la masculinidad hegemónica (entrevista docente de ESI comisión A, 31 de octubre de 2023).

Respecto del concepto de interseccionalidad, el docente de ESI de la comisión A lo abordó a través de cuentos que permiten desnaturalizar los roles socialmente establecidos, como podemos observar en el siguiente fragmento desarrollado en la clase de ESI:

Mirá la negra de mierda, mirá cómo lleva los nenes en la motito. Tres gurisitos sin casco, cagándose de frío, y la negra con ese culo enorme que ocupa todo el asiento. Qué hija de puta. Mirá, mirá cómo lleva a la pendejita, medio dormida, casi cayéndosele de esas piernas gordas de

tanta cerveza y torta frita. Y mirá el otro, ahí atrás, agarradito como puede, tiritando, pobrecito. ¡Y mirá cómo lleva el bebé, negra hija de mil putas, metido adentro de la campera! Inconsciente de mierda, ojalá le saquen los hijos, ojalá se muera esta negra de mierda (lectura de un fragmento del cuento “Negra de mierda” de Juan Solá en la observación de clase de ESI, 6 de noviembre de 2023).

Esta actividad permitió que las y los estudiantes problematizaran el concepto de interseccionalidad. Al respecto, el profesor plantea lo siguiente:

Esta categoría de género describe las diferentes opresiones que sufren los sujetos por sus diferentes identidades. No es lo mismo una mujer blanca que una negra. Ni es lo mismo ser mujer, negra y lesbiana. [...] Esto nos lleva a pensar cómo se construye el poder... en jerarquía piramidal, donde hay diferentes opresiones que los sujetos sufren por esta cuestión. La interseccionalidad se encuentra relacionada con la palabra diversidad, el cual pone en evidencia que somos diferentes y que no estamos en igualdad de condiciones. El concepto viene a poner luz las relaciones de poder. El problema está en las relaciones de poder que se construyen en base a esas diferencias (observación de clase de ESI, 6 de noviembre de 2023).

El término de interseccionalidad ha sido acuñado por Crenshaw (1991), quien sostiene que la identidad se conforma en diferentes terrenos, ligados a la construcción del mundo social. Dicho concepto busca dar notoriedad a los entrelazamientos de diferentes ejes de estratificación, tales como raza, clase, sexualidad y género. En vez de discutir dichas categorías como jerarquías sociales separadas, la autora propone, desde una perspectiva

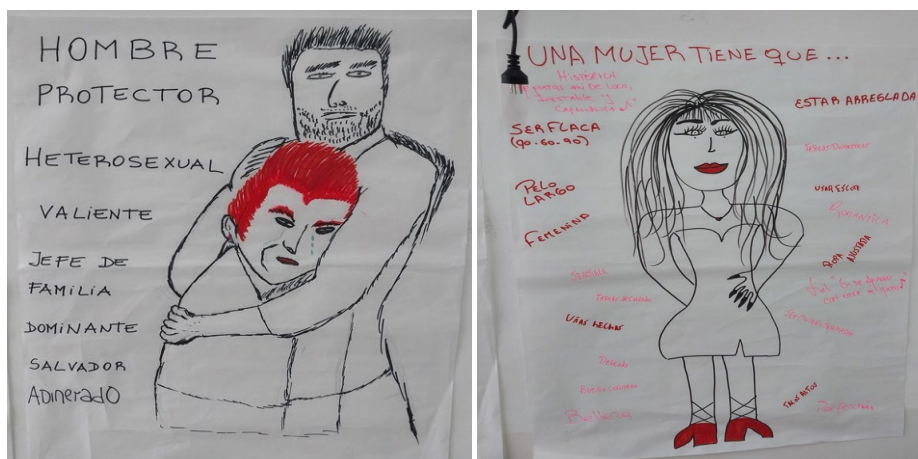
interseccional, analizar cómo varios ejes de estratificación se construyen mutuamente y cómo las desigualdades están articuladas. De esta manera, se considera el carácter multidimensional, los entrelazamientos, las analogías y las simultaneidades de varios ejes de desigualdad de los sujetos. Fuentes (2020) señala que es importante reconocer a las y los sujetos escolares que habitan las instituciones educativas en clave de género para poder desnaturalizar las prácticas que se reproducen en las culturas escolares y, para esto, es necesario repensar y replantear nuestras prácticas de enseñanza que se encuentran enmarcadas en el currículum escolar. A partir de este enfoque, consideramos fundamental ampliar el análisis incorporando la interseccionalidad como herramienta teórica que permita comprender la diversidad y las múltiples formas de discriminación que se configuran al reconocer al otro como diferente. De esta manera, podremos problematizar y repensar las prácticas escolares que atraviesan a las y los sujetos. En el siguiente apartado del programa de la asignatura Antropología se hace mención a esta perspectiva:

Consideramos que realizar un abordaje de las identidades y las diferencias como construcciones sociales, desnaturalizando la propia cotidianidad y visualizando las relaciones de dominación y subordinación que configuran la diversidad cultural, posibilitará a lxs estudiantes, no sólo realizar un abordaje crítico de contenidos disciplinares sino, también, proporcionará herramientas para posicionarse en la práctica profesional como pedagogs y trabajadorxs de la cultura (Instituto de Formación Docente N° 45 “Julio Cortázar”, 2023a).

La profesora aborda en sus clases la problematización de los procesos de discriminación y estigmatización sobre la base de una perspectiva de género con enfoque integral, quien nos afirma que:

La antropología es una disciplina que desde su mirada holística nos da la posibilidad de pensar al ser humano desde su dimensión biológica y cultural es muy interesante pensar la sexualidad desde su sentido integral. Es decir, considerar distintas dimensiones, no quedarse anclado en el enfoque biológico sin también pensarla en términos de entramados histórico, social y cultural. Dentro de la materia trabajo un núcleo que se llama Naturaleza y Cultura en donde reflexionamos acerca del determinismo biológico para repensarlo desde el enfoque integral. [...] Trabajo los distintos tipos de discriminación, por ejemplo, la de las mujeres. Abordo los procesos de discriminación y estigmatización de las mujeres retomando las voces de Adriana Guzmán y Deolinda Carrizo (entrevista a docente de Antropología, 23 de octubre de 2023).

A continuación, podemos observar el trabajo de análisis que se realiza desde la asignatura ESI sobre los estereotipos y los roles de género basados en las diferencias biológicas por las producciones de las y los estudiantes que se encuentran expuestas en las paredes del aula.



Carteles de trabajo realizados por las y los estudiantes en clase de ESI.

En esta propuesta de enseñanza, se trabajaron con los roles de los hombres y las mujeres. La propuesta fue que las y los estudiantes, en grupo, realizaran un dibujo de un hombre y una mujer y colocarles las cualidades esperadas. El docente problematizaba dichos roles preguntando: “¿Quién determina que eso sea así?” o “¿por qué un varón no puede ser sensible, por ejemplo?”. Esto les permitió encuadrarlo en el marco de la interseccionalidad, “si es mujer, y encima pobre, la discriminación aumenta. Y ni te digo si es mujer, pobre, negra y encima lesbiana” (entrevista a estudiante del Profesorado de Historia, 31 de octubre de 2023).

Las y los estudiantes manifestaron que estas clases les han permitido desnaturalizar los roles establecidos socialmente y la concepción de sexualidad que aprendieron a lo largo de su escolarización:

Yo tuve educación sexual desde la mirada biologicista. Nos dieron la clase de Johnson y Johnson, explicando el uso de la toallita y qué les pasaba a los óvulos. [...] Tener ESI desde la perspectiva de género y el enfoque integral nos permite desnaturalizar los roles establecidos según tu aparato genital (entrevista a estudiante del profesorado de Geografía, 26 de octubre de 2023).

Una estudiante de Historia comenta que las clases de ESI aporta herramientas para analizar distintas situaciones de discriminación a partir del cruce de múltiples dimensiones —como género, edad y sexualidad—, y para comprender la violencia de género como construcción social y cultural. “Permite trabajar embarazos adolescentes, abusos sexuales, identidades sexo-genéricas del movimiento LGTB desde la interseccionalidad. Es tarea docente concienciar sobre la educación sexual con enfoque integral y perspectiva de género que nada tiene que ver con ideales religiosos” (entrevista a estudiante del profesorado de Historia, 31 de octubre de 2023).

LA TRANSVERSALIDAD COMO SEGUNDO DESAFÍO EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

En relación con el desafío de abordar la ESI con perspectiva de género de manera transversal entre todos los espacios del Diseño Curricular, las y los docentes manifiestan que no basta con dedicarle una jornada o una semana a enseñanza de la ESI, sino que esta debe llevarse adelante incorporándose en los contenidos de las asignaturas teniendo a la Práctica Docente como eje articulador de la formación.

Uno de los objetivos de la asignatura ESI es “reflexionar acerca de su importancia como eje transversal de todas las áreas y como herramienta fundamental para la erradicación de prácticas violentas, machista, discriminatorias y sexistas” (Instituto de Formación Docente N° 45 “Julio Cortázar”, 2023a). En este sentido, el profesor de dicho espacio manifiesta que “es necesario fortalecer la ESI desde el Campo de la Práctica Docente. La unidad ESI tiene muchas cuestiones de la práctica y en primer año aún no tienen el vínculo con el aula” (entrevista a docente de ESI, 6 de noviembre de 2023). Desde este enfoque, otra docente explicita:

Me parece que uno de los desafíos es comprender la idea de transversalidad que implica que deje de considerarse que se tiene que trabajar la ESI en una jornada, en un día en particular, sino identificar todos los momentos en que podemos pensar en clave de la ESI y me parece que en el Nivel Superior es necesario lograr esa transversalidad. Lograr que quienes se están formando para ser docentes reconozcan toda la propuesta de la ESI pero que la vayan incorporando en sus disciplinas (entrevista a docente de Antropología, 23 de octubre de 2023).

Estas palabras las articulamos con uno de los propósitos docentes del Campo de la Práctica Docente I “Promover la importancia de la ESI como contenido transversal” (Instituto de Formación Docente N° 45 “Julio Cortázar”, 2023b). Esto se corresponde con las palabras de la profesora de dicho espacio, quien manifiesta que uno de los objetivos de la práctica es trabajar con las otras disciplinas a fin de analizar las instituciones escolares no solo desde la perspectiva de género, sino también desde la interseccionalidad:

Un desafío es trabajar la ESI desde las disciplinas de manera transversal con la práctica en tanto conocer las puertas de entrada de la ESI, que a veces se planifica y se organiza un plan institucional, pero a veces las situaciones de ESI irrumpen en el cotidiano escolar, desde las familias o la comunidad en momentos en donde uno a veces no se los espera. Es necesario pensarnos como seres sexuados, no desde el enfoque biologicista genital, sino que nos vinculamos con los otros. ¿qué pasa con las relaciones de poder, con el sometimiento. Entender que hablamos de integralidad y de un marco de derechos que implica romper con estereotipos. Comprender los ejes de la ESI en la práctica. Entonces, la propuesta en Nivel Superior es abordar con las y los estudiantes cómo vemos toda esta teoría en las instituciones, es decir en la realidad de las Escuelas Secundarias (entrevista a docente de Campo de la Práctica Docente I, 23 de octubre de 2023).

La articulación entre la teoría y la práctica que se proponen llevar adelante las profesoras del Campo de la Práctica la vemos reflejada en su propuesta didáctica: “Todas las intervenciones didácticas realizadas se orientarán al análisis de las Instituciones educativas para comprender las tensiones que se generan entre teoría y

práctica” (Instituto de Formación Docente N° 45 “Julio Cortázar”, 2023b). Pudimos visualizar lo antedicho en la clase observada de ese espacio curricular, en la cual la docente proyecta un Power Point sobre la ESI con perspectiva de género que invita a las y los estudiantes a identificar cómo se visualizan los conceptos en las escuelas que han ido a observar (una escuela secundaria de Morón y un Centro Educativo de Nivel Secundario [CENS] de Haedo).

3 PUERTAS DE ENTRADA

1. La reflexión sobre nosotros/as

2. La enseñanza de la ESI

- a) El desarrollo curricular.
- b) La organización de la vida institucional.
- c) Los episodios que irrumpen en la vida escolar

3. Las familias y la comunidad



Diapositivas proyectadas en clase observada de Campo de la Práctica Docente I.

En la primera diapositiva se identifican, en primer lugar, las *puertas de entrada*, entre las que se incluye la reflexión sobre los propios posicionamientos de quienes forman parte de la institución. En segundo lugar, se explicita la enseñanza de la ESI, desagregada en tres planos: el desarrollo curricular, la organización de la vida institucional y los episodios que irrumpen en la vida escolar. Finalmente, se incorpora la familia y la comunidad como un componente que forma parte de este entramado.

En la segunda diapositiva, estos mismos elementos se reorganizan gráficamente a partir de una pregunta central —“¿Dónde está la sexualidad en la escuela?”— ubicada en el centro. Alrededor de dicha pregunta se disponen cinco dimensiones: la reflexión sobre nosotras y nosotros mismos, el desarrollo curricular, los episodios que irrumpen, la vida institucional cotidiana y la familia y la comunidad.

Docente: ¿En qué proyectos institucionales que recolectamos en las instituciones se observa el trabajo con la ESI?

Estudiante 1: Podemos verlo en el CENS en los carteles sobre los oficios, donde explicitan que estos no tienen género, profe.

Estudiante 2: La Escuela N° X de Morón trabaja el proyecto del buzón de la ESI, donde los profesores y los estudiantes pueden colocar sus dudas e inquietudes.

Docente: Muy bien. Todos estos aspectos refieren a la puerta de entrada 2, sobre la organización de la vida institucional. Y, además, lo pueden observar en las palabras de las y los docentes que entrevistaron, ¿pueden identificar eso?

Estudiante 3: Sí, profe. Cuando nos dijeron que al interior de cada materia trabajan la ESI. Eso sería también la puerta 2, sobre el desarrollo curricular (observación de clase de Campo de la Práctica Docente I, 23 de octubre de 2023).

A partir de lo observado en dicha clase, identificamos que se recuperan las observaciones de la práctica en terreno abarcándola desde la transversalidad, tanto desde aspectos curriculares como institucionales, en el marco de las puertas de entrada de la ESI. Las y los estudiantes también manifiestan que es necesario que las materias disciplinares aborden la ESI con perspectiva de género; así lo explica una estudiante de primer año del profesorado de Geografía: “Los ejes los trabajamos en ESI y en Prácticas y también comprendimos que existe una geografía con perspectiva de género. Pero hay materias que no trabajamos ESI” (entrevista a estudiante de Profesorado de Historia, 31 de octubre de 2023). Además, reconocen la importancia que tiene trabajar la ESI de manera transversal, entendiendo que será una herramienta para sus futuras prácticas de enseñanza:

ESI constituye un espacio sistemático de enseñanza que comprender contenidos de todas las áreas desde Nivel Inicial hasta Superior [...] como futuro docente de secundaria quiero brindar a los estudiantes conocimientos, habilidades, conocimientos y valores que los empoderen para ser conscientes de su salud, bienestar, dignidad. La transversalidad permitirá que desarrollen relaciones sociales y sexuales respetuosas y luchar contra todas las formas de opresión y discriminación (entrevista a estudiante del profesorado de Historia, 31 de octubre de 2023).

Sobre la base del análisis realizado en el presente trabajo, consideramos que formar docentes en ESI con perspectiva de género desde un enfoque interseccional basados en los derechos humanos permitirá llevar adelante prácticas pedagógicas más justas, democráticas e inclusivas en las instituciones educativas. Esto conlleva necesariamente a trabajarla desde la transversalidad de las

disciplinas enmarcando a la práctica docente como eje articulador de la formación docente inicial.

LA PROPUESTA

El trabajo con talleres interdisciplinarios

Fernández (2017) sostiene que la propuesta de “asesoramiento no directivo” busca generar una acción que interrumpa la experiencia cotidiana y establezca nuevas formas de pensar, sentir y habitar la institución escolar. En este marco, el proceso puede incluir propuestas de innovación. Desde esta perspectiva, consideramos fundamental impulsar talleres colaborativos e interdisciplinarios que permitan discutir sentidos y prácticas en torno a la ESI, con el fin de abordarla de manera transversal en los distintos espacios del primer año de los profesorados de educación secundaria en Historia y Geografía.

El objetivo de los talleres es que las y los docentes de los distintos espacios curriculares incorporen la ESI con perspectiva de género como contenido transversal. Se espera que, a través del desarrollo, se comprendan los conceptos teóricos fundamentales de la perspectiva de género —patriarcado, interseccionalidad y diversidad—, y se reconozcan los ejes y las puertas de entrada a la ESI con perspectiva de género como aspectos integradores para el ejercicio de la práctica docente de la escuela secundaria.

Los encuentros se organizarán en torno a tres núcleos temáticos interrelacionados. El primer encuentro del taller, titulado “Punto de partida”, propondrá un recorrido por la historia de la ESI con perspectiva de género en Argentina, como puntapié para pensar su incorporación transversal en las asignaturas del primer año de los profesorados de educación secundaria en Historia y

Geografía. A lo largo de tres horas, el encuentro combinará momentos de reflexión colectiva, exposición teórica y trabajo colaborativo. En una primera instancia, se invitará al grupo a debatir en torno a preguntas disparadoras sobre la ESI como derecho, su integralidad y transversalidad, registrando las ideas en el pizarrón. Luego, se presentará una contextualización histórica y legislativa de la Ley 26.150 y su evolución, incluyendo la normativa específica de la provincia de Buenos Aires. En un segundo momento, a partir de dinámicas participativas, se abordará la conceptualización de la sexualidad, promoviendo el intercambio grupal sobre las representaciones que circulan en las escuelas. Finalmente, se trabajará sobre los cinco ejes de la ESI, sentando las bases para el siguiente encuentro, en el que se retomarán experiencias concretas vividas por docentes y estudiantes en sus prácticas escolares.

El segundo encuentro del taller se centrará en el abordaje de situaciones escolares a partir de las puertas de entrada de la ESI, con el propósito de problematizar escenas que irrumpen en el cotidiano escolar. Coordinado por las profesoras del Campo de la Práctica Docente, el encuentro comenzará con la proyección de un cortometraje a partir del cual se abrirá un debate sobre su vinculación con los ejes de la ESI. Luego, se presentará el marco teórico de las puertas de entrada y se invitará a compartir experiencias escolares significativas. En una segunda instancia, se trabajará en grupos sobre distintas situaciones escolares reales, con el objetivo de analizarlas desde una perspectiva pedagógica y generar propuestas de intervención. El cierre consistirá en la socialización de las producciones grupales, dejando planteada la continuidad del trabajo en el próximo encuentro, para el cual se solicitará traer dispositivos electrónicos.

El tercer encuentro del taller estará dedicado a identificar abordajes transversales de la ESI con perspectiva de género en los

contenidos de Historia y Geografía de primer año. Durante cuatro horas, divididos en grupos por disciplinas, docentes y estudiantes, diseñarán propuestas de enseñanza que integren la ESI desde los ejes y las puertas de entrada, seleccionando contenidos específicos, fundamentándolos teóricamente y elaborando actividades con recursos disponibles en la biblioteca o en línea. La producción se volcará en un Padlet colaborativo y será socializada en un espacio común de intercambio y retroalimentación. Como cierre, se propondrá una reflexión individual sobre el aporte de la ESI a las prácticas de enseñanza, que será compartida colectivamente a través de una lámina colaborativa.

INTERCAMBIOS CON LOS DOCENTES Y EQUIPO DIRECTIVO... PENSANDO FUTURAS PROPUESTAS

Una vez terminado nuestro trabajo de indagación, realizamos una reunión con la directora del ISFD N° 45 en la cual le presentamos la propuesta de talleres para llevar adelante con las y los profesores de las carreras de Historia y Geografía. Ella manifestó que está de acuerdo en trabajar los diferentes ejes de la ESI en los encuentros y propuso que luego de los abordajes generales que se llevarán adelante, es decir, situaciones áulicas e institucionales propias de la escuela secundaria, se trabajen divididos por campos, posibles problemáticas vinculadas de manera directa con las disciplinas específicas con el objetivo de llevarlas adelante en sus clases.

De esta manera sostiene muy apropiado el tercer taller propuesto, en el cual se dividen por carreras y luego se reúnen nuevamente a fin de compartir el trabajo. Sugiere, entonces, continuar con talleres disciplinares para abordar, por ejemplo, los siguientes temas y problemáticas:

- La discriminación laboral entre varones y mujeres en la Antigua Grecia.
- ¿Las mujeres siempre ejercieron la labor del maternaje?
- ¿Cómo se vivía la homosexualidad en la Edad Media?
- ¿Las mujeres siempre pudieron elegir a su pareja sexual?
- ¿A qué hacen referencias las “historias manfloras”?
- ¿Qué lugar ocuparon los negros en el desarrollo económico de Estados Unidos?
- ¿Las niñas y los niños históricamente han sido considerados sujetos de derecho?

Además, se realizó una reunión con el Equipo Docente de Práctica Docente y de la Unidad Curricular ESI, quienes manifestaron concordar con la propuesta presentada, ya que esta permite comprender a la escuela secundaria como espacio de construcción de subjetividades en el cual las situaciones que requieren trabajar la ESI con perspectiva de género irrumpen tanto desde el desarrollo curricular como de la organización institucional y las relaciones con la comunidad. Como sugerencia, proponen realizar otro “bloque” de talleres, es decir que la propuesta implique dos momentos. De esta manera, al primer bloque de talleres presentado en el presente trabajo se le sumaría un segundo bloque de tres talleres más, en el cual se trabaje totalmente de manera diferenciada entre carreras, a fin de abordar de manera específica diversas temáticas que refieren a la geografía y a la historia respectivamente. En este sentido, proponen que desde la historia se aborde el análisis de fuentes históricas, de relatos, imágenes y documentos, lo que permitirá “ver los cambios y continuidades a lo largo de la historia. Esto permitirá, por ejemplo, comprender el rol de las mujeres en los distintos contextos socio histórico-políticos. Poner en tensión estos temas a partir de la fuente documental” explicó

una docente de Práctica Docente de Historia. Por su parte, la profesora de Práctica de Geografía sostiene: “Desde la geografía social se pueden trabajar las composiciones sociales, las dinámicas y de esta manera, se abordarán necesariamente las relaciones de poder. Desde la geografía ambiental se puede trabajar el derecho a un ambiente sano como derecho adquirido” (entrevista a docente de Campo de la Práctica Docente, 23 de octubre de 2023). Además, explicitan que trabajar directamente con las disciplinas permitirá observar cómo se abordan la diversidad cultural, identitaria y sexual en las escuelas y en las clases de Geografía e Historia, mientras que las y los docentes de la Unidad Curricular ESI manifiestan como necesario abordar desde la Historia y la Geografía la construcción de las masculinidades en las sociedades patriarcales a fin de visualizar las situaciones de privilegio social que tiene el ser hombre blanco heterosexual en los diferentes espacios públicos y privados. De este modo, plantean la importancia de trabajar la masculinidad hegemónica (Connell, 1997), entendida como aquella masculinidad valorada socialmente y que se instaura como modelo ideal a alcanzar.

Asimismo, todas y todos los docentes coinciden en que la propuesta puede ser replicada en los demás profesorados del ISFD N° 45 a fin de ampliar la formación en ESI con perspectiva de género teniendo como horizonte las instituciones educativas de todos los niveles y las modalidades en los que se desempeñarán las y los futuros docentes.

CONCLUSIONES

Este capítulo se propuso ofrecer un análisis del trabajo desarrollado en el ISFD N° 45 “Julio Cortázar” durante el ciclo lectivo 2023

para identificar los desafíos que presenta el abordaje de la ESI con perspectiva de género en el primer año de la Formación Docente Inicial. El foco estuvo puesto en los profesorados de educación secundaria de Historia y Geografía teniendo como eje integrador de la formación al Campo de la Práctica Docente. Asimismo, tomamos la Unidad Curricular de ESI como articuladora ya que es la que brinda a las y los docentes en formación las primeras herramientas conceptuales sobre la ESI con perspectiva de género. Entendemos que ellas son recuperadas por los diferentes espacios curriculares a lo largo de la Formación Docente Inicial.

En primer lugar, presentamos el proceso histórico de transformación curricular que se llevó adelante en el territorio bonaerense que tuvo como base el reconocimiento de las transformaciones sociales contemporáneas, entre ellas la perspectiva de género. Posteriormente, se identificaron los dos desafíos que se presentan en el ISFD N° 45 para el abordaje de la ESI con perspectiva de género: la desnaturalización y la problematización de saberes socialmente construidos en clave interseccional y las propuestas transversales en los diferentes espacios curriculares.

En segundo lugar, se describió la propuesta de intervención que se propuso a través de talleres interdisciplinarios y las sugerencias que realizaron los actores institucionales. Sostenemos que en los Institutos Superiores de Formación Docente deben llevarse adelante propuestas de trabajo en ESI con perspectiva de género de manera transversal entre las distintas unidades curriculares y desde una perspectiva de derechos humanos e interseccional. La interseccionalidad reconoce la existencia de múltiples y simultáneas estructuras de opresión que atraviesan las y los sujetos, las cuales refieren a la identidad de género, la orientación sexual, la edad, la discapacidad, la etnia, la clase social. Este concepto permite identificar la interacción de diversas desigualdades y

discriminaciones que se encuentran arraigadas en nuestra sociedad capitalista y patriarcal. Entendemos, por tanto, que es necesario promover espacios de reflexión transversales en torno a temáticas de género que posibiliten intercambios colectivos entre docentes y estudiantes y que aquellos sean construidos desde una perspectiva de derechos humanos e interseccionalidad.

Consideramos que llevar adelante este tipo de proyectos institucionales colectivos que tengan como horizonte a las y los futuros destinatarios de las prácticas de enseñanza, es decir, las niñas, las adolescencias, las juventudes y adulteces de todos los niveles y las modalidades de nuestro sistema educativo, permitirá a las y los docentes promover prácticas de enseñanza problematizadoras y transformadoras.

La experiencia llevada adelante en el marco de mi Práctica Profesional para la Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares realizada en el ISFD N° 45 “Julio Cortázar” estuvo marcada de significados. Por un lado, me permitió conocer, repensar y problematizar las prácticas de enseñanza llevadas adelante en el primer año de formación de las y los futuros docentes de Historia y Geografía. Y, por otro lado, marcó mi propia formación en ESI con perspectiva de género, en tanto me permitió realizar una verdadera praxis, ya que me favoreció, como profesora del Campo de la Práctica, reflexionar sobre posibles abordajes teórico-prácticos en las aulas del instituto formador y sobre todo en las aulas de las escuelas secundarias.

No puedo dejar de hacer explícitas mis palabras de agradecimiento al ISFD N° 45 “Julio Cortázar”, aquel que me abrió sus puertas en el año 2020 como profesora de Nivel Superior. Agradecimiento profundo a la directora María Cristina Castro, quien depositó en mí su confianza para llevar adelante esta práctica de posgrado, y a mis colegas, quienes me permitieron aprender

de ellas y de ellos a través de las entrevistas y las observaciones llevadas adelante. Agradezco a las profesoras y la directora del posgrado de Curriculum y Prácticas Escolares de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) por permitirme llevar esta experiencia de las aulas y los pasillos de mi querido “45, el Julio Cortázar”, un ISFD del conurbano público de gestión estatal bonaerense, a una publicación que será leída por docentes de diferentes lugares.

Me llevo las siguientes palabras de mi directora María Cristina: “La educación superior no es una obligación, pero es un derecho”. Considero que, si la educación se trata de transformar la sociedad generando espacios de lucha, estos deben ser creados colectivamente teniendo como horizontes la justicia, la libertad y la igualdad. “Cualquiera sea la libertad por la que luchemos, debe ser una libertad basada en la igualdad” (Butler, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIJOVICH, REBECA Y CARLOS GONZÁLEZ (2011), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, AIQUE.
- BRITO, ANDREA Y SILVIA FINOCCHIO (2019), “Clase 5: Los saberes en la conformación del curriculum: una construcción cultural”, en *Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- BUTLER, JUDITH (2011), *Violencia de Estado, guerra, resistencia. Por una nueva política de la izquierda*, Madrid, Katz.
- CONNELL, ROBERT (1997), “La organización social de la masculinidad”, en X. Valdéz y José Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*, Ediciones de las Mujeres, núm. 24.
- CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2007), Res. CFE N° 24/07, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

- CRENSHAW, KIMBERLÉ (1991), “Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color”, en *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*, en *Stanford Law Review*, vol. 43, núm. 6, pp. 1241-1299.
- DE ALBA, ALICIA (1995), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2022), *Diseño Curricular de los profesorados de educación secundaria en Historia y Geografía*.
- DUSSEL, INÉS (2007), *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Fundación Santillana.
- FERNÁNDEZ, LIDIA (2017), “El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional”, en *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, año 9, núm. 14. pp. 37-45.
- FINOCCHIO, SILVIA (2017), “Clase 3: El curriculum hoy. Dimensiones para pensar su construcción”, en *Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- (2019), “Clase 1: Aproximaciones al estudio del curriculum y las prácticas escolares”, en *Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- FUENTES, SEBASTIÁN (2020), “Clase 20: Perspectiva de género y saberes escolares”, en *Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- GRIMSON, ALEJANDRO (2009), “Clase 8: Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la ‘cultura nacional’”, en *Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE N° 45 “JULIO CORTÁZAR” (2023a), Programa de la asignatura Antropología (primer año), profesorados de Historia y Geografía, nivel secundario.

- INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE N° 45 “JULIO CORTÁZAR” (2023b), Programa de Campo de la Práctica Docente (primer año). Profesorados de Historia y Geografía, nivel secundario.
- MARINA, MIRTA *ET AL.* (2014), “Clase 2: ‘Los ejes de la ESI, Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC’”, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- MORGADE, GRACIELA (coord.) (2011), *Toda educación es sexual*, Buenos Aires, La Crujía.
- (2016), *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*, Rosario, Homo Sapiens.
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES (2015), Ley N° 14.744/15: Educación Sexual Integral, promulgada el 28 de agosto de 2015, en Boletín Oficial N° 27.620, 15 de septiembre.
- REPÚBLICA ARGENTINA (1993), Ley Federal de Educación N° 24.195/93, promulgada el 7 de octubre de 1993, en Boletín Oficial N° 23.901, 18 de octubre.
- (2006a), Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, promulgada el 28 de diciembre de 2006, en Boletín Oficial N° 27.421, 29 de diciembre.
- (2006b), Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150/06, promulgada el 4 de mayo de 2006, en Boletín Oficial N° 27.301, 5 de mayo.
- TERIGI, FLAVIA (2004), *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (2019), “Clase 29: La escuela media frente a los mandatos sociales y a las nuevas formas de diferenciación social”, en *Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- TERIGI, FLAVIA (2019), “La educación secundaria como objeto de investigación y de políticas públicas. Actualizaciones y debates”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 47, 2020, pp. 7-19.

- TOBEÑA, VERÓNICA (2020), “#Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela”, en *Tendencias Pedagógicas*, vol. 35, pp. 18-33.
- YOUNG, MICHAEL (2010), “Why educators must differentiate knowledge from experience?”, en *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, vol. 22, núm. 1.

6

“Lo que traemos a la mesa”

Apuntes para la reflexión sobre el currículum y la formación docente situada en la modalidad de jóvenes y adultos



ZOE CID

Talleres de formación docente
para el diseño curricular
participativo, Córdoba, Argentina

PRESENTACIÓN por Anny Ocoró Loango

El presente capítulo se adentra en una temática tan urgente como poco explorada: cómo sostener la educación en contextos marcados por la desigualdad. Como su título lo anticipa, el texto centra su reflexión en el curriculum y la formación docente en la modalidad de jóvenes adultos con el objetivo de reflexionar sobre las estrategias que favorecen la permanencia de las y los estudiantes. Hoy, la permanencia se ve afectada por la crisis económica, y las instituciones se enfrentan así al reto de reinventarse para sostener las trayectorias y, al mismo tiempo, construir comunidad.

Tomando como foco la experiencia del Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (CENMA) N° 232 Extensión Áulica La France, y partiendo de su mirada como coordinadora pedagógica, la autora logra caracterizar la realidad de estas instituciones que lidian cotidianamente con el desgranamiento, la deserción y la intermitencia en las cursadas. Como muestra Zoe, se trata de escuelas que muchas veces funcionan en espacios prestados, que abren al caer la tarde, y que reciben jóvenes y adultos con historias y recorridos dispares que interrumpieron sus trayectorias educativas por múltiples factores, entre ellos la desigualdad social. En estas aulas conviven realidades marcadas por obstáculos cotidianos e ideales que se han visto postergados, pero también por voluntades que se juntan para impulsar sus sueños y expectativas.

Zoe describe con gran acierto no solo el funcionamiento de estas instituciones, sino también la complejidad de sus desafíos, ofreciéndole al lector un retrato vivo de las problemáticas que afectan a estas escuelas y de lo que implica hacer currículum, pensar la evaluación, la acreditación o el formato escolar en estos contextos, en esta modalidad. En definitiva, el desafío de hacer escuela bajo condiciones adversas. Sin embargo, la autora no solo se queda

en el diagnóstico, sino que avanza en propuestas para contener o frenar el desgranamiento, y para volver a posicionar estas escuelas y fortalecer su articulación con la comunidad, entendiendo que este vínculo es clave para sostener las trayectorias educativas.

El texto también ofrece una reflexión crítica cuando reconoce que la democratización no se reduce al acceso o la permanencia, sino que exige fomentar aperturas curriculares a otras culturas y saberes que dialoguen con el mundo escolar. Solo así es posible construir un currículo realmente situado que acompañe las trayectorias educativas de los jóvenes adultos y fortalezca las redes sociales y comunitarias que los sostienen.

La parte final del capítulo presenta una valiosa propuesta de talleres de formación docente que promueven e involucran la participación docente en la construcción de salidas y alternativas para la educación de las y los jóvenes adultos. Se trata de una propuesta flexible, pero al mismo tiempo rigurosa y transformadora, que articula lo educativo, lo pedagógico y lo comunitario. Leer este capítulo es asomarse a una experiencia viva que interpela, que problematiza y que nos desafía a imaginar otros modos de hacer escuela, otras formas de habitarlas y de construir lo común, a pesar de las adversidades.

“LO QUE TRAEMOS A LA MESA”

Cuando las luces de la calle se encienden y la quietud de los sonidos de la ciudad de Córdoba se expande con las sombras, algunos edificios aún no duermen: las escuelas nocturnas de jóvenes y adultos. Aunque a veces es un enigma para los transeúntes,

quienes las habitamos conocemos sobre las alegrías, las discusiones y los saberes que allí se encuentran cada día. Sobre ellas, el presente capítulo se propone interrogantes y reflexiones partiendo de una interrogación permanente sobre nuestra práctica cotidiana en el CENMA N° 232 Extensión Áulica La France. Se trata de una escuela secundaria pública de gestión estatal que forma parte de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Cuenta con numerosas sedes: tres de enseñanza presencial y dos de modalidad a distancia. Entre ellas, se encuentra la Extensión Áulica de Barrio La France, ubicada en la zona norte de la ciudad de Córdoba. Como muchas otras escuelas nocturnas, nos enfrentamos a un contexto de desgranamiento y deserción en proceso de aceleración por la crisis económica en la Secundaria de Modalidad de Jóvenes y Adultos, por ello nos proponemos pensar estrategias pedagógicas nuevas con el objetivo de promover la permanencia y el aprendizaje significativo de las y los estudiantes.

DONDE EMPIEZA EL CAMINO

Fundada en 2006, la sede del CENMA N° 232 atravesó varios años sin coordinación pedagógica, desde aproximadamente 2013 hasta 2020. A esto se sumó el impacto de la pandemia, que —según los registros y las entrevistas que realicé al asumir como coordinadora pedagógica en noviembre de 2021— generó una fuerte crisis en la matrícula, poniendo en riesgo la continuidad de la sede. El principal desafío en ese contexto fue volver a posicionar la escuela en articulación con la comunidad, con el objetivo de convocar y sostener la matrícula. Así surgió la necesidad de pensar cómo fortalecemos y acompañamos los aprendizajes de las y los estudiantes para que sostengan sus trayectorias. Esta pregunta, que encierra una

hipótesis incipiente, se convirtió en el núcleo que dio origen a una propuesta de formación docente situada, desarrollada como trabajo final de la Especialización en Currículum y Prácticas Escolares de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), a la que nos referiremos más adelante. Sin dudas, este interrogante no tiene soluciones recetadas y constituye un desafío compartido por el conjunto de la modalidad. En el contexto de una feroz crisis económica que atenta contra la supervivencia de las comunidades educativas, este desafío se manifiesta en el crecimiento del desgranamiento de la matrícula —que en algunos casos puede alcanzar el 50% o más—, en la irregularidad del cursado debido a la necesidad de incrementar las propuestas de trabajo, entre otros. En este sentido, a fin de dar respuesta, la institución debe multiplicar estrategias que aborden la necesidad de aumentar los medios y las estrategias de contención, de promover diferentes formas de cursado, en la dificultad de construir grupos con mayor permanencia y cohesión, en la construcción de un sentido de pertenencia, y en las estrategias que las y los docentes deben generar para alentar el cursado y responder a la diversidad de las trayectorias.

Somos conscientes que la deserción y el desgranamiento dependen de numerosos factores, entre los cuales solo en menor medida afecta la propuesta curricular escolar. Sin embargo, frente a la dificultad de dar respuesta a otros factores —laborales, económicos, políticos— que irrumpen de forma sorpresiva, como lo expresó un profesor de Matemática de segundo año con la metáfora del “balde de agua fría”, enfocarse en el currículum implica trabajar sobre lo posible. Cabe decir que no renunciamos a lo que deseamos y exigimos —edificios propios, más ofertas de formación, mejores salarios, mayores asignaciones presupuestarias—, pero entendemos la dura realidad como una convocatoria a crear refugios, saberes, experiencias que permitan seguir construyendo otros futuros.

DE “NADAR EN UN RÍO SECO” AL “BALDE DE AGUA FRÍA”

Los desafíos que se abren en la escuela secundaria nocturna de Barrio La France

Como coordinadora pedagógica de la Extensión Áulica y en el marco del trabajo final de la especialización, realicé numerosas entrevistas a docentes y estudiantes en las cuales se destaca la incesante preocupación por construir estrategias que enfren-ten este desafío de “nadar en un río seco”, como plantea en la entrevista una profesora de Inglés de primer año, en tanto una situación que desanima pero que nos convoca a reanudar esfuerzos para mejorar las propuestas de enseñanza. Actualmente, el mayor desafío que enfrentamos de manera común en la modalidad (y más allá de los enormes esfuerzos para contener y acompañar tra-yectorias) es un desgranamiento entre el 40% y 50% en algunos cursos (principalmente en el primer año y acelerado por la crisis económica reciente) y el cursado “intermitente” de las y los estu-diantes (cursado no permanente, con altos niveles de ausentismo).

El desgranamiento de la matrícula de primer año fue cercano al 70% en primer año y del 50% en segundo año, en el ciclo lec-tivo 2023. Sin embargo, la promoción de las y los estudiantes que finalizaron fue del 80% en las tres divisiones que componen los dos años. En este punto, es importante señalar, pecando de obvia pero atenta a ciertos discursos, que las causas de deserción escolar no dependen únicamente de las estrategias escolares de conten-ción. Se trata de un fenómeno multicausal que solo puede aten-derse desde diversos enfoques e instituciones. Sin embargo, sobre la base de la normativa vigente y al histórico compromiso de la escuela como garante de derechos, entendemos que es necesario abordar el desafío y preguntarnos qué propuestas curriculares

generar que propicien la permanencia, el aprendizaje situado y el sentido de pertenencia y de qué manera son posibles llevarlas a cabo con el equipo docente.

En las entrevistas docentes del CENMA, es recurrente el reconocimiento de cierto obstáculo en las trayectorias interrumpidas y los cursados intermitentes, en especial en lo que respecta a la planificación y al acompañamiento de los aprendizajes. Un profesor de Química, Física y Biología de primer y segundo año expresa que esta situación implica, en muchos casos, “volver a dar lo mismo a los otros”, aludiendo al esfuerzo de recuperar contenidos para quienes asisten con menor regularidad. La profesora de Lengua y Literatura de tercer año, por su parte, subraya la centralidad del saber pedagógico atento a las trayectorias. Enseñar en este contexto implica atender a los recorridos dispares de las y los estudiantes, y construir propuestas flexibles que habiliten otras formas de continuidad.

En este contexto, marcado por la imposibilidad de sostener grupos áulicos cohesionados y permanentes, sumado a la diversidad de trayectorias, edades y experiencias, la profesora de Inglés de primer año describe esta situación como “nadar en un río seco”, expresión que refiere al uso constante de estrategias y creatividad para atender cada necesidad, lo que implica a su vez una mayor dedicación de tiempo en la enseñanza. De la misma manera, las estudiantes entrevistadas reconocen múltiples aspectos que intervienen en la deserción o el cursado: el trabajo y las parejas surgen como los mayores obstáculos. “El trabajo los agota”, indica una estudiante de 50 años de segundo año, “trabajar y estudiar es difícil, se cansan, vienen agotados, y no vienen y así van dejando y dejando”, explica una profesora.

Ahora bien, esta situación afecta al núcleo de la dimensión curricular de la escuela. En función de las condiciones curriculares

y las prácticas escolares, la modalidad de jóvenes y adultos puede caracterizarse por su gran flexibilidad en aspectos como los horarios, en su plan curricular, en la evaluación y acreditación, etcétera. El cursado es reducido, con una jornada nocturna de 3 a 3,5 horas diarias, y cuenta con un plan y una organización escolar diferenciados: se extiende a lo largo de tres años, con diez materias por año distribuidas en cinco áreas de conocimiento. La planta docente está concentrada, con 23 integrantes que conforman un cuerpo con altos niveles de pertenencia e incorporación de docentes noveles. Además, la estructura de gestión se adapta a la extensión territorial y las particularidades de la modalidad, con una coordinación pedagógica a cargo de la sede, una coordinadora administrativa y preceptora, y una dirección ubicada en la Escuela Base que concurre a la sede de Extensión una vez por semana.

Este estado de situación configura un modelo escolar que, si bien retoma recurrencias del “modelo curricular mundial” (Pinkasz, 2009) en su estructura de saberes hegemónicos curricularizados, la formación por capacidades y la división entre Ciclo Básico y Orientación —según lo establecido en la Resolución 1/2020 del Régimen Académico de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos— da lugar a escuelas diferenciadas que responden, al menos, a dos variables. Por un lado, las condiciones contextuales de la comunidad y del espacio escolar, que suponen una indagación sobre las líneas de acción posibles en relación con el contexto, el ambiente infraestructural y estructural de trabajo y las prácticas comunitarias. Por otro lado, las prácticas curriculares situadas, entendidas como una dimensión que contempla las prácticas educativas, las trayectorias escolares, los saberes docentes, los imperativos curriculares y el clima institucional.

Respecto a los intersticios entre condiciones contextuales y prácticas curriculares, el principal problema que enfrentamos es

que la flexibilidad demostrada en la modalidad no es sinónimo de democratización: el acceso a la permanencia y el egreso dependen de numerosas razones en las que solo en parte intervienen las estrategias pedagógicas institucionales y áulicas. En ese sentido, nos preguntamos si es posible deconstruir el currículum y fomentar “aperturas curriculares” que promuevan la inserción de prácticas creativas de producción y, a su vez, el abordaje de problemáticas actuales que resignifiquen las experiencias de vida de la comunidad.

Se trata, de fondo, de democratizar el acceso a múltiples culturas (académica, mediática, popular, entre otras) como forma de participación común. Como expresa Masnatta (2017) retomando a Bruner: “No solo se trata de apropiarse de un conocimiento, sino que hay que apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a la cultura. Su importancia radica en la capacidad de negociar y compartir, en la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza”. Como escuelas radicadas en edificios “prestados”, con comunidades fuertemente marcadas por trayectorias interrumpidas y procesos de expulsión educativa y social, nos enfrentamos al desafío de “hacer escuela” a partir de la construcción de un currículum situado, cambiante y negociado, es decir, construir “lo común” pedagógica e institucionalmente.

Por ello, este desafío nos enfrenta a todas y todos por igual, y, ante la enorme desigualdad social, es menester no reproducirla en desigualdad educativa en la producción de un currículum de “baja intensidad” (Pinkasz, 2009). A fin de ensayar posibles respuestas, la institución ha trabajado los últimos años en torno a tres líneas de acción.

En primer lugar, la visibilización y la construcción de acuerdos pedagógicos comunes que atiendan los procesos de

enseñanza-aprendizaje, la conformación de ejes temáticos comunes que den coherencia y cohesión al currículum, la promoción de prácticas de enseñanza en el marco de diferentes formatos curriculares como talleres, jornadas y salidas educativas.

En segundo lugar, el acompañamiento de las trayectorias educativas a fin de garantizar su continuidad, promoción y egreso. Se trata de un trabajo coordinado entre el equipo de gestión de la escuela y el cuerpo docente, basado en una comunicación permanente, la construcción de confianza con las y los estudiantes, la atención a las condiciones de cursado y el seguimiento del cumplimiento de los acuerdos pedagógicos que atienden esta dimensión. Entre dichos acuerdos, se destaca la valoración de la presencialidad y la realización de actividades dentro de la jornada escolar, evitando la asignación de tareas o actividades evaluativas “para la casa”. Este trabajo colaborativo de la institución cuenta con el respaldo de las y los estudiantes, quienes en las entrevistas destacan el valor de la “contención”. Implica, además, el conocimiento de las realidades y las necesidades —muchas veces dolorosas— que atraviesan las y los estudiantes, lo que representa un verdadero “balde de agua fría”, como expresó un profesor en una entrevista, y que conmueve y moviliza las decisiones institucionales en respuesta a las demandas del contexto.

En tercer lugar, la construcción de redes comunitarias con otros agentes de la zona, que aún permanece en construcción. Por ejemplo: Centros Vecinales, Hospital Neonatal Provincial, Centros de Participación Comunitaria, Club Huracán de La France, Club Los Boulevares, Referentes Judiciales Comunitarios, etcétera.

En concurrencia con las nuevas normativas emanadas por el reciente Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, a los fines de responder a nuestros objetivos, esta propuesta se inscribe en articulación con dos ejes del documento “La Escuela Posible” (Ministerio de Educación de Córdoba, 2023): por un lado, la

vinculación con el desarrollo profesional docente, centrado en las necesidades institucionales, las inquietudes del cuerpo docente y la formación situada; por otro lado, con las prácticas curriculares, entendidas como saberes emergentes, conformación de un currículum situado y construcción de proyectos de abordaje común. En dicho contexto, el desafío es bifronte: acompañar procesos de construcción de un currículum abierto, flexible, de promoción de una educación de calidad y situada, a través de estrategias de formación docente que atiendan a las demandas de la comunidad educativa a los fines de garantizar trayectorias escolares completas.

“LO QUE TRAEMOS A LA MESA”

Sobre los debates y las decisiones en la construcción de “lo común”

Nos encontramos en medio de una situación de inédita historicidad. El actual contexto social, económico y político del país, provincia y ciudad, dista enormemente del que dio nacimiento al presente proyecto durante 2023. Nos enfrentamos a un estado de incertidumbre general caracterizado por una crisis feroz que amenaza la biosupervivencia de nuestras comunidades estudiantiles, afectadas por la baja en los niveles de empleo, la reducción de las partidas presupuestarias destinadas a la protección social, la eliminación de los fondos para comedores escolares y una alta inflación que impide recomponer los salarios. A su vez, la situación impacta directamente sobre las y los docentes, ya que la reducción de fondos nacionales y la eliminación de la paritaria nacional docente atentan de manera directa a nuestros salarios, aumentan la carga laboral y exigen mayores gastos para poder trabajar. A este panorama se suma la distópica correlación de fuerzas políticas

en el entramado institucional, expresada en los enfrentamientos entre presidencia y provincias, que afectan las partidas económicas para educación y ayuda social, y en la acelerada reversión de acuerdos políticos históricos que garantizaban la institucionalidad democrática federal. Todo esto contribuye a la lenta descomposición de los entramados sociales, comunitarios y productivos, y reposiciona a la escuela en nuevos contextos y demandas que, en gran parte, exceden su capacidad de respuesta.

Este “festival de incertidumbres”, tomando como propia una idea de Morin (2020) utilizada para la emergencia de la pandemia y resituado históricamente, ha pateado el tablero y propuesto un escenario que se plantea complejo y con riesgos de cierre de divisiones por la baja matrícula. En este contexto, y sin ánimos de entrar en un estado de inmovilidad, nos preguntamos: ¿qué es posible hacer para garantizar trayectorias escolares ricas en conocimientos, atentas a las dolorosas realidades, que contengan y enseñen, que generen refugios de disfrute y aprendizaje, que construyan puentes y encuentros en un mundo que desata los hilos que nos unen? Parece un escenario pesimista, pero este emergente contextual no es menor, es la realidad que nos convoca como provocación a la invención, a la contención y la construcción por las y los protagonistas de la escuela, y a la revisión de los acuerdos que, hasta ahora, se demostraban eficaces.

“CREO QUE SOMOS LOS PROTAGONISTAS”

Trazos de una indagación compartida

Para elaborar una propuesta de intervención en este contexto, se realizó previamente una indagación que permitió evaluar y repensar lo desarrollado durante 2023. Como punto de partida,

presentaré el estado de situación original, reconstruido a partir de diversas actividades de recolección de información que estuvieron guiadas por la siguiente pregunta orientadora: ¿de qué manera se integran en las propuestas curriculares de la institución las inquietudes, los intereses y los proyectos de vida de las y los estudiantes? La pregunta adoptó diversas aristas de análisis que se detallarán más adelante. El trabajo de indagación incluyó entrevistas a docentes —siete en total, de diferentes años y áreas— y a estudiantes mediante dos entrevistas individuales y una grupal. Asimismo, se analizaron documentos y proyectos institucionales, junto con registros de observación de los últimos dos años. A partir del proceso dialéctico de análisis interpretativo de la información recolectada, las recurrencias emergentes y las instancias de diálogo, la pregunta orientadora se transformó por primera vez, desplazándose hacia una temática subordinada que comenzó a adquirir mayor relevancia y a estructurar el análisis: ¿qué propuestas curriculares son vistas como potentes en y entre las inquietudes de las y los estudiantes y los saberes docentes?

Como posible respuesta destaco dos aspectos que resultan importantes para la construcción de la propuesta. En primer lugar, en un sentido epistémico y conceptual, la redefinición de aquello que consideramos una “apertura curricular”: la opción entre definir *a priori* un concepto devino en la construcción conceptual a partir de la realidad que nos convoca. En este sentido, propongo pensar que la idea de “apertura curricular” necesaria en la institución se vincula a la construcción de espacios de “diálogo de saberes” (Farina y Goldar, 2023) entre las inquietudes y las experiencias estudiantiles y los saberes y el fondo de conocimientos docentes.

En este marco, la mayor demanda en cuanto a la “apertura” del curriculum se centra en la generación de una agenda de “salidas educativas” y de “invitados externos”. Del análisis de

las entrevistas a estudiantes, se destacan como experiencias más significativas las visitas organizadas en el marco de la Feria del Libro y la salida a Aguas Cordobesas. De la misma manera, las y los docentes valoran estas propuestas por tres motivos: están integradas en secuencias didácticas, representan espacios de aprendizaje no tradicionales y permiten construir una agenda cultural que —en algunos casos— es novedosa incluso para docentes.

Detrás de esta demanda subyace la necesidad de “reforzar” lo interno, lo propio e identitario, tal como lo expresa M., profesor de Matemática de segundo año, y C., profesora de Lengua y Literatura tercer año. Sus voces reflejan el deseo de fortalecer sentidos compartidos y consolidar una identidad institucional. Asimismo, se plantea la importancia de contar con una estructura de gestión que se distinga por su dinamismo, creatividad y capacidad de generar consensos, condiciones clave para acompañar y sostener los procesos de transformación que la escuela necesita.

En las propuestas destacadas tanto por docentes como por estudiantes —salidas, jornadas de exposición, entrevistas y talleres— se reconoce a la escuela en clave de “frontera cultural” porosa, lo que entraña dos sentidos. En un plano literal, expresa la necesidad compartida de experimentar otros escenarios culturales, como ferias, talleres con invitados e invitadas, entrevistas, charlas, clases virtuales. En un plano pedagógico, alude a experiencias de “salida” y “entrada” al espacio escolar, enmarcadas en una secuencia didáctica visible y programática, que favorezca la posibilidad de caminar juntos la “aventura de perderse” en un aprendizaje del mundo que nos resitúe y nos invite a conocer mundos nuevos (Braislovsky, 2023).

En segundo lugar, se destaca la invocación al “mandato de contención” según lo plantea Tiramonti (2019), valorizado por las estudiantes entrevistadas y basado en estrategias sistemáticas de

acompañamiento. Estas incluyen la comunicación oportuna de información relevante, especialmente ante inasistencias, una organización administrativa con base pedagógica y la construcción de instrumentos de acreditación que incluyen ayudas y orientaciones, como libretas con contenidos pendientes, poco habituales en esta modalidad. Incluyo en este mismo sentido la demanda docente de abordar las decisiones de planificación a partir de un pormenorizado “diagnóstico” de cada estudiante y de los grupos-clase. En dichas instancias, se busca identificar los modos de lectura y escritura, los saberes previos, los intereses e, incluso, aunque sea a través de una rendija, aquellas “mochilas de la vida”, como expresa G., profesora de Inglés de primer año.

Nuevamente, es posible entender estas recurrencias comprendiéndolas en procesos de democratización de los saberes, como así también en el proyecto de institucionalización de prácticas que se encuentra en camino. Se trata de un desafío que explora los límites de la escuela y prioriza “su interior”: acuerdos, contención, promoción, trayectorias. Al despliegue de estrategias pedagógicas de “aperturas”, como ferias, jornadas comunitarias, eventos que exteriorizan la escuela, la respuesta se concentra sobre quienes habitan, experimentan y vivencian la escuela: “Nosotros ¿qué lugar ocupamos? Somos los protagonistas, porque los profesores vienen, nos comentan, nos preguntan, nos enseñan. Creo que somos los protagonistas”, comenta S., estudiante de 56 años cursante de tercer año.

En la actualidad, y debido a las enormes dificultades económicas y sociales que enfrentamos docentes y estudiantes, las preguntas que orientan la lectura y el análisis de información sufren una nueva mutación: ¿cómo garantizar el amparo ante la tormenta? El festival de incertidumbres (Morin, 2020) que nos rodea nos indica que la reconstrucción de los entramados colectivos comenzará en

la escuela. En este marco, resulta central reconocer la importancia de no sellar la “frontera cultural”, sino justamente construirla y potenciarla desde los tiempos y recursos que podamos construir.

Por ello, los aspectos curriculares, entendidos como todo aquello que se enseña y aprende en una institución, se resignifica y nos invita a repensar y ensanchar los universos culturales. En este marco, tanto en estudiantes como docentes se valoraron con enorme grado de positividad las salidas didácticas: “La Feria del Libro hay mucha gente que no la conoce, no va, no iría si no es con la escuela”. Un evento de la agenda cultural de la ciudad, se convierte en objeto de enseñanza y, por un rato, nos permite adentrarnos en otros mundos, otros lugares. De allí la importancia de pensar cómo “abrir el curriculum”, de potenciar las experiencias que colaboren a la ampliación de los mundos culturales, a la expansión de la frontera de lo conocido, que inviten a la “aventura de perderse” aprendiendo, y que propongan a los y las docentes un renovado interés en los aprendizajes que “traen a la mesa”, según la expresión de la profesora C. del área Técnico Profesional.

Por ello, y a fin de construir esa mesa de “lo común” que nos permita abordar la construcción de las “aperturas curriculares” junto con docentes, el cuerpo de profesoras y profesores entrevistados demanda continuar con la construcción de acuerdos pedagógicos y didácticos. Baluarte central de la construcción de un curriculum situado, el equipo docente reclama la construcción, la vigencia y la promoción de acuerdos que nos aúnen en la tarea formativa e indiquen el norte —o sur— de la propuesta de la institución. De dichos acuerdos será posible pensar en la agenda de propuestas de salidas, entrevistas, invitados e invitadas y jornadas para realizar en el año.

Asimismo, demanda formación y acompañamiento institucional en aspectos vinculados a la evaluación formativa y la diversificación curricular, temas en los que identifican necesidades específicas

y planteado tanto en entrevistas como en instancias de reunión institucionales los últimos años. Por ello, y en acuerdo con la demanda, se realizaron instancias de análisis de estrategias evaluativas.

LA PROPUESTA

Construir lo común

Esta propuesta retoma dichas demandas y antecedentes y propone una revisión situada en torno a un objeto de enseñanza que se presenta como posible y que comenzó a trabajarse el año pasado: la economía circular en el marco de la enseñanza de educación ambiental y desarrollo urbano sostenible. Se trata de una temática vigente en la agenda 2019-2027 de la ciudad de Córdoba, con amplia publicidad desde el municipio y de particular interés por la diversidad de aristas y enfoques que ofrece. Bajo el eje “La ciudad de Córdoba como objeto de enseñanza, lugar y experiencia de vida”, la institución comenzó en 2023 un trabajo centrado en los efectos de la contaminación del agua potable y en las desigualdades en acceso a derechos fundamentales como la salud, la educación, los servicios básicos, el salario igualitario y la vivienda. Por su flexibilidad y actualidad, este eje ha cobrado relevancia y se presenta como una oportunidad para incorporar nuevos saberes y articular distintas áreas del conocimiento.

La propuesta surge de los desafíos detectados en el trabajo cotidiano como coordinadora pedagógica, en el que las voces, las inquietudes y las necesidades de la comunidad educativa —en particular de los y las docentes— me interpelan constantemente. Aunque la economía circular podría trabajarse de manera directa con estudiantes, en este caso la propuesta se dirige a docentes, reconociendo la importancia de acompañar sus procesos de

formación, responder a inseguridades temáticas y promover el aprendizaje entre pares. Si bien muchas de mis intervenciones podrían entenderse como directivas por mi rol jerárquico, las acciones formativas que impulso —como talleres de Educación Sexual Integral (ESI), jornadas sobre evaluación o espacios para construir acuerdos pedagógicos— se conciben como intervenciones no directivas: horizontales, colectivas y orientadas al cambio. Esta nueva propuesta, que adopta el formato de una secuencia didáctica en revisión constante, también busca abrirse a la participación activa de otros docentes, incluso en el dictado de contenidos, promoviendo una construcción compartida y situada.

Como hipótesis inicial, esta propuesta de intervención se caracteriza por tener a la escuela como centro, centrarse en la escuela a fin de reflexionar sobre las propias prácticas docentes. Se plantea una lógica horizontal, orientada a la socialización y la construcción colectiva de acuerdos, y se basa en núcleos de problematización que permitan superar un enfoque de curriculum como colección, habilitando nuevas formas de aperturas. Se trata, retomando a Legarralde (2009), de construir saber pedagógico desde la reflexión de las prácticas, reponiendo las propias historias de los y las docentes. En este sentido, y lejos de querer promover una formación masiva y que reproduzca los ya conocidos desajustes entre la teoría y la práctica, proponer la participación y la promoción de las experiencias que se realizan. Desde allí se espera que emerjan las “aperturas curriculares” no como concepto preconcebido al estilo de las compilaciones de innovaciones educativas de carácter replicable y técnico, sino como experiencias vividas, reflexionadas y vueltas a construir como comunidad educativa (Legarralde, 2009).

El desafío que enfrentamos ante la enorme desigualdad social es evitar su reproducción como desigualdad educativa, en especial

en la producción de un currículum de baja intensidad (Pinkasz, 2009). Este no es un reto nuevo para nuestras escuelas. Desde sus orígenes, tanto la estructura curricular —que contempla tres años de cursado según la trayectoria previa, con diez asignaturas anuales organizadas en cinco áreas de conocimiento— como el formato institucional —con escuelas creadas en función de la demanda, regímenes de cursado diversos y horarios reducidos— permiten caracterizar al modelo como flexible. No obstante, esta flexibilidad no garantiza por sí sola una mayor democratización, que es el objetivo central de toda política educativa. En última instancia, se trata de abrir el acceso a múltiples culturas —académica, mediática, popular, entre otras— como forma de participación común (Masnatta, 2017). En este marco, se vuelve indispensable generar espacios de formación que fortalezcan y proyecten las experiencias y los saberes que las y los docentes ya poseen, como señala C., profesora del área Técnico Profesional de primer y segundo año, en pos de construir un currículum situado, dinámico y negociado, capaz de dar forma a lo común desde una perspectiva pedagógica e institucional. Con ese propósito, la propuesta de formación docente busca acompañar y reforzar las demandas en torno al conocimiento del nuevo eje transversal, al mismo tiempo que invita a reflexionar sobre los formatos de actualización y capacitación que se ofrecen.

Se organiza en cuatro talleres que promueven la elaboración de secuencias orientadas a generar otros escenarios culturales en la escuela —como charlas con invitados e invitadas, ateneos, talleres de producción, salidas educativas, entre otros—, con el objetivo de promover la permanencia, el sentido de pertenencia y la continuidad de las trayectorias, a partir de la construcción de propuestas curriculares abiertas y de interés para los y las estudiantes.

Entre los principales objetivos de esta intervención se destacan:

- Promover la permanencia, el sentido de pertenencia y la continuidad de las trayectorias a partir de la construcción de propuestas curriculares abiertas y de interés.
- Desarrollar una propuesta de formación docente situada que dialogue con las demandas e intereses docentes relevados durante el año 2023.
- Consolidar espacios de reflexión y debate que permitan la elaboración de acuerdos pedagógicos comunes para la construcción del currículum escolar.
- Fomentar la socialización de experiencias y la construcción de nuevas aperturas curriculares que resulten de interés para la comunidad educativa, promoviendo el aprendizaje significativo.

A continuación, se presentan los cuatro talleres que conforman la propuesta.

El primer taller comienza con una escena cargada de sensibilidad y provocación: la lectura del poema “Sobre la poesía” de Juan Gelman actúa como disparador para abrir una conversación entre docentes sobre su rol en tiempos adversos. A través de preguntas abiertas, se propone pensarse como quienes, aun en medio de la incertidumbre, “píán” como acto de resistencia, ternura y compromiso. Esta primera instancia busca conmover y habilitar un clima de escucha para la reflexión colectiva. A continuación, mediante un video, se recuperan experiencias pedagógicas significativas vividas en la institución en los últimos años. Estas experiencias se convierten en punto de partida para socializar y relevar aquellas que resultaron especialmente desafiantes por su abordaje, estrategia, proceso o implementación, promoviendo así

un análisis reflexivo sobre las prácticas docentes como construcciones situadas que entrelazan saberes e intereses diversos.

Desde esa base común, el taller propone construir un análisis colectivo de la propuesta curricular institucional, retomando los acuerdos pedagógico-didácticos construidos hasta el momento. A través de la elaboración de imágenes, frases o representaciones visuales, los grupos sistematizan fortalezas, desafíos y aspectos a mejorar de su recorrido. Este mapeo colectivo permite revisar estrategias, valorar su validez en los contextos actuales y definir nuevos núcleos de problematización centrados en la escuela, orientados a repensar el oficio de enseñar y aprender. El cierre del encuentro invita a completar ese mapa con propuestas temáticas emergentes — como economía circular, programación, ESI — y a proyectar formas de abordaje interdisciplinar, reafirmando el sentido de una tarea pedagógica compartida, transformadora y situada.

El segundo taller propone vivenciar la economía circular a través de una salida didáctica a la Escuela Municipal de Economía Circular, entendida como una experiencia formativa integral que habilite el cruce entre vivencia personal y construcción pedagógica. Si bien este espacio se elige por su vínculo con la temática, se deja abierta la posibilidad de replicar la experiencia en otros contextos. El objetivo es modelizar una secuencia didáctica que contemple la diversidad de ritmos y trayectorias de aprendizaje, promoviendo así el diseño de instrumentos de evaluación formativa y situada. La propuesta invita a las y los docentes a experimentar por sí mismos el recorrido, los saberes que allí circulan y aquello que les interesa o conmueve, mediante un abordaje etnográfico: la construcción de una bitácora como herramienta pedagógica que articule observación, reflexión e interpretación. Durante la visita, cada docente elabora su propia bitácora, registrando la experiencia a través de croquis, fotografías, preguntas, anotaciones y reflexiones

personales sobre lo observado, lo preguntado, lo escuchado y lo sentido. Esta narrativa individual permite conjugar saberes previos con nuevos conocimientos a partir del contacto directo con el entorno, al tiempo que habilita una reflexión sobre los desafíos cognitivos que este tipo de propuestas implican para los y las estudiantes. La bitácora, concebida como un instrumento flexible y significativo, será luego compartida y sistematizada como parte del portafolio de evaluación del trayecto formativo, funcionando también como insumo para el próximo encuentro, donde se profundizará en el diseño de propuestas didácticas contextualizadas.

El tercer taller invita a analizar colectivamente la secuencia didáctica vivida en torno a la salida educativa, proponiendo un recorrido que va desde la planificación hasta la reflexión crítica de su implementación. El inicio recupera imágenes y fragmentos de bitácoras producidas por los docentes, con el fin de vincularlos desde sus propios sentidos bajo la pregunta: “¿Qué aprendimos en la visita?”. En pares, se busca construir relaciones entre esas producciones y situarlas en un croquis colectivo que permita mapear aprendizajes, sorpresas, dudas e intereses. La actividad promueve la identificación de desafíos cognitivos y pedagógicos, al tiempo que articula tres dimensiones centrales: los intereses docentes, el currículum vigente y los propósitos de las salidas didácticas.

En un segundo momento, los equipos analizan sus bitácoras como evidencias de aprendizaje y punto de partida para proyecciones didácticas. En grupos por área, cotejan registros, identifican objetivos pedagógicos y elaboran propuestas breves para incluir la temática en su planificación curricular. Este análisis, que podrá completarse en formato digital tras el taller, se integra al portafolio institucional como parte del desarrollo profesional docente. En el cierre, el encuentro asume un formato de ateneo donde se recuperan las experiencias desde una doble perspectiva: como vivencia

formativa y como práctica de enseñanza. A partir de preguntas orientadoras — ¿para qué?, ¿para quiénes?, ¿de qué manera?, ¿sobre qué tema? —, se sistematizan decisiones tomadas, se debaten las consignas y se abren nuevas ideas desde cada área de conocimiento, fortaleciendo el trabajo interdisciplinario y situado.

El cuarto y último taller inicia con la lectura en voz alta del cuento “Tecla” de Italo Calvino, que invita a reflexionar sobre el sentido del proyecto docente como una construcción en constante transformación y ajuste. A partir de esta metáfora, se plantea la pregunta sobre qué proyecto construimos al planificar una secuencia de clases, reconociendo la diversidad de respuestas y objetivos que pueden coexistir en la práctica docente. La experiencia busca valorar esta diversidad como fuente de aprendizaje y guía para el desarrollo continuo del oficio. Luego, se propone un trabajo práctico en dos momentos: primero, un acercamiento a distintos formatos curriculares oficiales (laboratorio, taller, seminario, asignatura, proyecto) y la exploración de cómo adaptar propuestas de enseñanza previas a estos formatos, diseñando posibles secuencias con sus objetivos, actividades, recursos y evaluaciones. En el segundo momento, los grupos socializan sus planteos con otras áreas para enriquecer y diversificar las estrategias evaluativas, las evidencias de aprendizaje y los recursos necesarios, incluyendo también el acompañamiento a estudiantes con inasistencias. Además, se revisita la evaluación en vínculo con el formato curricular como un pilar fundamental de toda secuencia didáctica, promoviendo prácticas áulicas alternativas, como talleres, ateneos, seminarios y proyectos de investigación. Estas propuestas se registran colectivamente y se integran al portfolio institucional como base para futuras planificaciones.

La evaluación de los talleres contempla una doble dimensión. A nivel institucional, se valorará el trayecto formativo del equipo

docente en su conjunto y de cada participante en particular, a partir de las producciones elaboradas y su grado de participación, organizados en un portafolio. Este portafolio incluirá los acuerdos alcanzados, las bitácoras de la salida educativa, las propuestas iniciales desarrolladas y las reversiones y los análisis realizados en el taller final. Desde la perspectiva del desarrollo profesional, las y los docentes agrupados en cinco áreas deberán seleccionar e integrar en sus proyectos areales las propuestas que consideren más valiosas. Estas deberán ajustarse a los criterios y los acuerdos definidos para las instancias areales, tales como la integralidad, la interdisciplinariedad, la concreción temporal y el trabajo en la escuela.

DE LA ELABORACIÓN A LA VALIDACIÓN

Afinar lo común

La validación de la propuesta se realizó a través de dos vías. Primero, se contrastaron los desafíos, los objetivos y las finalidades con las demandas expresadas por los y las jefas de área en una reunión de inicio de año, donde se destacaron tres aspectos clave para el proyecto pedagógico institucional: la construcción de acuerdos pedagógicos comunes que organicen la enseñanza en torno a núcleos temáticos, como la economía circular y el eje “ciudad de Córdoba”, la importancia de la ambientación y los diagnósticos para diseñar propuestas situadas que incluyan salidas didácticas y actividades abiertas a la comunidad, y el aprovechamiento de instancias obligatorias de formación docente situada para analizar y debatir saberes pedagógicos y acuerdos institucionales, con especial interés en los talleres sobre alfabetizaciones y convivencia escolar.

En segundo lugar, se solicitó a los jefes y jefas de área la lectura posterior de la propuesta para evaluar su relevancia, potencialidad,

coherencia y viabilidad. Se evidenció un claro vínculo entre las demandas y los debates del equipo docente y la propuesta formativa, que representa un avance significativo en la construcción pedagógica colectiva. En esta instancia los y las colegas aportaron dos sugerencias para fortalecer la propuesta. La primera consiste en desglosar los objetivos en resultados concretos que se esperan alcanzar al finalizar cada taller. La segunda recomienda ampliar la discusión sobre estrategias de evaluación formativa y diversificada en todos los talleres, ya que ofrecería a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre su práctica evaluativa, explorar nuevas ideas y enfoques y desarrollar habilidades que puedan aplicar en sus aulas para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

Este proceso permitió reconocer las necesidades, los acuerdos alcanzados y por alcanzar, y reconfigurar la autoridad pedagógica en un equipo de actores comprometidos, siempre orientados por las demandas y el interés de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAISLOVSKY, DANIEL (2023), “Clase 33: Infancias escolarizadas: debates contemporáneos en torno a la educación inicial”, en *Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- FARINA, PATRICIA Y MARÍA GOLDAR (2023), “Clase 1: Diálogo de saberes y prácticas: fundamentos epistemológicos y pedagógicos para la EPJA. Desarrollo de capacidades”, curso “Diálogos de saberes y prácticas en la EJA: curriculum y evaluación, acreditación de saberes”, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- FERNÁNDEZ, LIDIA (2017), “El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional”, en RAES. *Revista Argentina de Educación Superior*, año 9, núm. 14, pp. 37-45.

- LEGARRALDE, M. (2009), “Clase 25: Los debates actuales sobre la formación docente en América Latina”, en *Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- MASNATTA, MELINA (2017), “Clase 12: Engranajes tecnoeducativos: entre la cultura digital, las prácticas y las formas expresivas contemporáneas”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CÓRDOBA (2023), “La Escuela Posible: consolida logros y emprende mejoras”, disponible en línea.
- MORIN, EDGAR (2020), *Festival de incertidumbres*, Serie Tracts de Crise, núm. 54, Gallimard.
- PINKASZ, DANIEL (2009), “Clase 30: El modelo curricular mundial y la masificación de la escuela media en Argentina”, en *Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- TIRAMONTI, GUILLERMINA (2019), “Clase 29: La escuela media frente a los mandatos sociales y a las nuevas formas de diferenciación social”, en *Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.

7

“Artesanos de memorias”

Rescate, preservación
y puesta en valor de los
acervos históricos de
escuelas primarias

VALENTINA MARTÍNEZ

Asesoramiento sobre patrimonio
histórico educativo y archivos
escolares en escuelas centenarias
del norte de Santa Fe, Argentina.

PRESENTACIÓN por Nadia Minghetti

En “Artesanos de memorias”, Valentina Martínez nos propone pensar y resignificar el rescate y la puesta en valor de los acervos históricos de las escuelas centenarias del norte de la provincia de Santa Fe. A través del trabajo con archivos, objetos, documentos y relatos orales, esta práctica promueve una recuperación de la memoria histórica que articula el pasado escolar con los procesos actuales de construcción identitaria. Fortalecer la identidad institucional, resignificar los objetos escolares desde una perspectiva crítica y promover nuevas prácticas que revaloricen la identidad de las instituciones educativas supone asumir que cada escuela guarda huellas propias y memorias que merecen ser escuchadas y transmitidas.

En Argentina, el acceso a los archivos escolares y la conservación de los objetos que componen la cultura material educativa pone en evidencia la necesidad de implementar políticas de memoria y cuidado que permitan resignificar estos patrimonios desde nuevas perspectivas históricas evitando caer en lecturas lineales y totalizadoras de la historia escolar. Nos dice Benito Escolano que los bienes de la escuela forman parte de nuestra identidad narrativa, pudiendo encontrar en las huellas insertas en sus materialidades algunas de las claves de la tradición pedagógica disponible. De esta manera, el autor se pregunta si la relación que se establece con la cultura escolar producida es desde la posibilidad de interpretar y analizar críticamente el pasado o como piezas museísticas que muestran prácticas e ideales de una escuela y una educación que quizá nunca existieron. Por eso, recuperar el acervo escolar no es solo una tarea archivística, sino también político-pedagógica, entendiendo que preservar el patrimonio escolar supone disputar el sentido de la memoria interrogándonos acerca

de qué historia de la escuela se cuenta, desde dónde y con qué voces. Desde una comprensión situada y contextualizada de las realidades escolares surge como desafío el de elaborar un proyecto institucional orientado a la puesta en valor de archivos y objetos materiales con valor histórico cuya clave es la participación de los docentes de cada institución.

El rescate de estos materiales muchas veces no surge de una estrategia institucional planificada, sino de propuestas que nacen de la iniciativa personal o colectiva del equipo docente, asesores o especialistas. Este hacer “desde abajo”, como dice Michel de Certeau (2000), de los docentes dialoga con la necesidad de políticas educativas más equitativas y conscientes del contexto, que reconozcan y apoyen este trabajo silencioso, pero fundamentalmente que contribuyan a la construcción de una historia escolar plural, desde prácticas colectivas sustentadas en esos lazos y redes de las que nos cuenta Valentina, que construyen un tejido de memorias que fortalecen la identidad escolar a través de una trama de sentidos que permite imaginar futuros posibles, comprendiendo y asumiendo las historias que atraviesan a todas las comunas, pueblos y ciudades no solo del norte santafesino, sino de todo el territorio que nos cobija.

“ARTESANOS DE MEMORIAS”

En Argentina, la problemática relacionada al acceso de archivos y la preservación de los objetos materiales históricos de nuestras escuelas plantea una situación que demanda la consolidación de políticas de memoria y cuidado que nos permitan indagar sobre

nuestros patrimonios desde nuevas lecturas históricas que entren en diálogo con las perspectivas que pretenden sostener un único relato de los hechos. Multiplicar las voces, expandir las líneas de trabajo, fortalecer los sentidos de identidad, nos posibilitará explorar nuevas sendas de investigación educativa que coloquen a *las otras* historias al frente.

INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto de asesoramiento surge a partir del rescate y la puesta en valor del patrimonio histórico educativo que configura el escenario de las escuelas primarias, públicas y centenarias del norte de Santa Fe, provincia del noreste de la República Argentina. Dicha tarea inicia en el año 2021 en el marco del programa “Redes Federales”, bajo la línea “Archivos Escolares y Museos Históricos de Educación” de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros en conjunto con la Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de Santa Fe. Allí ocupé el rol de asistente pedagógica, junto con un equipo de trabajo compuesto por colegas de la región. El trabajo inició con la definición de objetivos y la construcción de un programa definido para la provincia de Santa Fe. Ya en el año 2022, priorizando la zona norte de la provincia, inauguramos la Sala-Museo de la Escuela Primaria N° 6002 “General José de San Martín”, primera escuela Láinez de Santa Fe, ubicada en la localidad de Villa Guillermina. Este espacio museístico es pionero en su tipo en la región, formando parte del circuito histórico de la comunidad.

A partir del año 2023, el equipo de trabajo quedó reducido a dos integrantes, momento en el cual pasé a ocupar el cargo de la coordinación de dicho programa junto con otra colega. En este

periodo, que abarcó los meses de enero hasta octubre, realizamos el ateneo “Museos, archivos y patrimonio histórico” en conjunto con el Museo Histórico de Reconquista y la Secretaría de Cultura y Deportes de la misma ciudad. Allí, logramos reunir un gran panel de intelectuales, investigadores y maestros de nuestras localidades para la formación del personal directivo, bibliotecarios y docentes pertenecientes a escuelas primarias, públicas y centenarias de la Región II de Educación (Zona Norte), interesados en el cuidado, la preservación y la puesta en valor de sus acervos históricos, provenientes de las localidades de Villa Guillermina, La Gallareta, Malabrigo, Los Laureles, Las Palmas, Nueva Romang, Santa Ana, Villa Ana, Reconquista, Avellaneda, Moussy, Santa Ana, Berna y Flor de Oro.

El ateneo fue pensado y construido desde la perspectiva de los derechos humanos y la pedagogía de la memoria. En este sentido, nos encontramos frente a un panorama que plantea la necesidad de rescatar y preservar los archivos y los objetos que hacen a la historia y la identidad de nuestras escuelas, de tal modo que podamos interpretar los sentidos y los hechos de la historia y la política nacional desde las propias experiencias institucionales. Al respecto, entiendo que recuperar las memorias pedagógicas nos permite dar lugar a la reflexión en torno a las prácticas escolares, la cultura escolar y material, los discursos inherentes del hacer diario y los roles de los distintos actores institucionales, lo que, en términos de André Chervel, implica que cada escuela sea capaz de “producir una cultura específica, singular y original” (Vidal, 2009).

Desde el equipo, sostenemos que la historia de la educación tiene una gran deuda con el norte de Santa Fe. Son muy escasas las publicaciones e investigaciones realizadas en nuestro territorio sobre esta materia, por lo cual comprendemos que este camino brindará un nuevo marco desde donde avanzar y profundizar en

la producción de nuevas experiencias desde los archivos y los objetos materiales que expresan la historia situada de nuestra educación. Oscar Madoery, al examinar las ideas de Cazalla, sostiene que el pensamiento situado está ligado a la sensibilidad y a la corporalidad, ya que es desde nuestro cuerpo inserto en un tiempo y un espacio determinados que se hace posible pensar (Madoery, 2021). Es decir, será solo a través del rescate de nuestras historias que podremos detenernos a pensar, reflexionar y desarrollar herramientas para fortalecer la memoria, poniéndola en discusión con los relatos de la historia nacional y provincial, considerando los acontecimientos desde nuestro suelo, en oposición a la pretendida homogenización de la historia.

En la actualidad, en el marco de la renovación de autoridades gubernamentales, el programa ya no sigue en pie. Esta situación resulta sumamente preocupante ya que se ha iniciado un trabajo de acompañamiento y asesoría a numerosas instituciones que precisan de la continuidad del programa para sostener sus proyectos institucionales pensados, gestados y puestos en acción desde las líneas de trabajo que se han propuesto a lo largo de estos tres años. En ese sentido, a pesar de estas circunstancias, junto con mi compañera de equipo tenemos la decisión de persistir e insistir en la continuidad del proyecto entendiendo lo valioso y fructífero del trabajo realizado hasta el momento y la urgencia de sostener el trabajo en red. Si bien mi rol ya no es el mismo, continúo posicionándome desde la asesoría, ya que es el único espacio desde el cual es posible realizar un aporte significativo en términos de llegada hacia las numerosas localidades de nuestro norte santafesino que, como es evidente y por diversos motivos, quedan por fuera de la historia escrita y precisan la tarea de resistir frente a las embestidas de quienes no hacen de la memoria una política de sus gobiernos.

PROBLEMAS Y DESAFÍOS

En el marco del trabajo realizado durante el lapso de tres años, desde el programa, en vinculación y comunicación permanente con las escuelas, he identificado como primer problema las dificultades en torno a la sensibilización de las comunidades educativas sobre el valor de los archivos escolares y sus patrimonios. En un presente que precisa la urgente tarea de recuperación, cuidado y preservación de ellos, con el objetivo de reforzar y aportar a la construcción de la historia de la educación del norte santafesino, el desafío, en estos términos, se presentó desde el siguiente interrogante: ¿cómo fomentar el cuidado y la preservación de los archivos y los objetos materiales históricos de las escuelas primarias, públicas y centenarias del norte de Santa Fe?

Para dar continuidad al valioso trabajo realizado en el ateneo “Museos, archivos y patrimonio educativo”, propongo seguir acompañando y asesorando a las escuelas participantes. Esto permitirá fortalecer los lazos de colaboración, visibilizar nuestro norte, compartir nuestras historias y, sobre todo, construir sentido de comunidad e identidad.

El texto que se presenta a continuación dará cuenta del encuadre teórico, la metodología y el análisis de la información recolectada, y, en función de dicho trabajo, las necesidades que he podido detectar. Además, desarrollaré la propuesta de asesoramiento presentando los ejes temáticos que la atraviesan, los sujetos involucrados, las sucesivas etapas que conforman la tarea y una posible evaluación que dé cuenta de los riesgos y las posibles alternativas. Por último, incluyo una reflexión integral sobre la experiencia de construcción de la propuesta de asesoramiento.

FOTOGRAFÍA PANORÁMICA

¿En qué situación estamos?

Lo trabajado en el ateneo constituyó un antecedente clave para la propuesta de asesoramiento que se desarrolla en este capítulo. A partir de este espacio colectivo de intercambio y reflexión, fue posible construir una suerte de fotografía panorámica de la situación particular de cada institución. Esta mirada compartida permitió identificar el patrimonio histórico existente, delinear criterios de valoración y, desde una comprensión situada y contextualizada de las realidades escolares, generar un proyecto institucional orientado a la puesta en valor de archivos y objetos materiales con valor histórico. En lo que sigue, se describen los pasos desarrollados durante el ateneo, que hicieron posible este proceso de reconocimiento, selección y proyección del patrimonio institucional.

Durante los meses de septiembre y octubre de 2023, se realizó una serie de actividades de recolección de información en el marco de las jornadas del ateneo, como así también desde su plataforma Classroom, con el fin de vislumbrar la situación actual de la problemática planteada. Classroom es un espacio que nos ofrece la posibilidad de intercambiar opiniones y reflexiones sin la necesidad del encuentro presencial, por lo cual habilita el aprendizaje común en periodos de tiempos reales. Las distancias en nuestro norte dificultan garantizar la presencia, por lo cual dicha plataforma digital resulta sumamente valiosa al momento de resolver algún problema que se presente, pudiendo hacerlo desde el aporte comunitario de todos los participantes.

En un primer momento, una vez finalizado el primer encuentro, se los convocó a realizar dos actividades en sus respectivas instituciones, las cuales consideramos prioritarias para dar inicio al trabajo posterior. La primera consistió en el relevamiento de

los documentos y los materiales históricos que conservan en sus instituciones. Para ello, se les ofrecieron dos esquemas con información pertinente a recolectar en cada caso, además de material sobre lo desarrollado durante la jornada, cuyos ejes centrales fueron: concepciones de patrimonio histórico y cultural, archivos, plan de conservación e información referente al proceso de relevamiento. En relación con los documentos, debían colocar datos tales como: número, tipo, nombre del productor, fecha, lugar, soporte, tamaño/número de hojas, descripción, ubicación, observaciones y fotografía. En el caso de los objetos: número, objeto, fecha, ubicación, observaciones, fotografía. La propuesta consistía en que inicien con aquellos que, en sus opiniones y tomando en consideración lo desarrollado en el ateneo sobre dicha materia, suponían de validez histórica, proyectando en un futuro cercano realizar el relevamiento de la totalidad de documentos. Por ello, puedo afirmar que las devoluciones mostraban un panorama inicial con aquello que resultaba valioso para sus historias institucionales.



Material de la Escuela N° 6002 de Villa Guillermina. Fotografía propia.

En segundo lugar, se les brindó una ficha técnica para realizar un sondeo sobre el espacio donde se encontraban los documentos históricos, donde se interrogaba por la ubicación, la seguridad, el

tipo de acceso, los dispositivos para combatir el fuego, la señalización, el tipo de instalación, el estado de las cañerías cercanas, la posibilidad de circulación. Esta actividad les permitió registrar a los participantes las condiciones básicas del espacio de guardado, abriendo la posibilidad a pensar nuevos o mejores espacios de conservación. Posteriormente, una vez finalizado el segundo encuentro, se propuso realizar un escrito exponiendo la historia fundacional de sus escuelas, explicitando por qué es relevante para ellos y para la comunidad en general rescatar, preservar y poner en valor sus acervos históricos y con qué desafíos se encontraron una vez finalizado el relevamiento principal.

Finalmente, la última actividad del ateneo, consistió en la presentación de un proyecto institucional para el periodo 2024 que comprendiera la puesta en valor de sus archivos y objetos materiales históricos, atendiendo a las circunstancias propias y las demandas particulares de cada escuela y estableciendo objetivos pertinentes a partir de los desafíos planteados en trabajos anteriores, además de definir los destinatarios, los recursos, el equipo de trabajo, los materiales a utilizar, los espacios a ocupar y la proyección de un calendario con las actividades que correspondan.

Los relevamientos realizados por los participantes han posibilitado una exhaustiva comprensión del conjunto de documentos y objetos que conforman sus archivos históricos, así como de las condiciones de conservación y el espacio físico que estos ocupan. En el caso particular de los archivos, además, se obtuvo información en relación con qué expresa, en líneas generales, cada documento, fecha de producción, cantidad de hojas y tamaño. En la mayoría de ellos, se han anexado fotografías que dan cuenta del objeto al cual hacen referencia. Un dato importante es que, a medida que iban realizando esta tarea, nos planteaban que, a su vez, iban descubriendo con qué documentos contaban, reluciendo el hecho de que

desconocían la existencia de la mayoría de ellos, percatándose, además, de distinguir un archivo histórico de uno sin tal relevancia.

Asimismo, nos encontramos con que, en muchos casos, las y los participantes iniciaban el relevamiento con los archivos más cercanos en el tiempo. Si bien consideramos importante que haya un registro de ellos, nos preguntábamos si esta decisión era el resultado de no contar con archivos con más años de antigüedad o por desconocimiento. Al preguntar, se nos presentaban diversas situaciones: o bien los archivos estaban en la biblioteca pública donados por la escuela al carecer de espacio, o habían sido quemados, desechados, desaparecidos. Si bien los casos en los que no cuentan con sus acervos históricos documentales y materiales resultan ser la minoría, en todos los casos, resultaba constante el malestar por no contar con una política clara en relación con qué conservar y qué no, recibiendo indicaciones y directivas muchas veces contradictorias que no respetaban los deseos de las escuelas.



Archivo documental de la Escuela N° 6002 de Villa Guillermina. Fotografía propia.

A partir de ello y en relación con los proyectos presentados por las escuelas, donde han planteado un programa con acciones concretas a realizar para cumplir con objetivos específicos, resulta vital establecer referentes a los cuales acudir. En este sentido, como prioridad se hace presente la demanda de acompañar desde el asesoramiento las actividades planteadas por los participantes del ateneo en cada uno de sus espacios. En particular, durante el tercer y último encuentro, las y los docentes expresaron sus preocupaciones en torno a la continuidad, buscando asegurar nuestro compromiso con la tarea iniciada. Es en estos términos que, a continuación, se presentará el proyecto de asesoramiento ideado para el ciclo 2024 en dicho territorio. El trabajo previo fue construido de manera colectiva, enriquecido por las lecturas compartidas en la formación de posgrado, entre otras fuentes; lo que sigue, si bien es un diseño elaborado desde una mirada individual, proyecta su sentido en diálogo con los equipos asesor y docentes al que acompaña.

LA PROPUESTA DE ASESORAMIENTO

La propuesta de asesoramiento se enmarca bajo el objetivo general de aportar a la reflexión en torno al valor de los archivos escolares y el patrimonio material de las escuelas. Los objetivos específicos implican acompañar las actividades propuestas por las distintas instituciones educativas en el marco del ciclo escolar 2024, generar espacios de encuentro e intercambio de las diversas experiencias de puesta en valor de los acervos históricos, y, finalmente, construir redes institucionales e interinstitucionales de soporte y acompañamiento entre escuelas, comunas, museos, bibliotecas públicas.

Tanto la experiencia de creación de la Sala Museo de la Escuela N° 6002 como así también la realización del ateneo involucraron

el trabajo de múltiples agentes, trabajadores del Estado, pensadores, docentes, comprometidos con la historia, con sus pueblos. El trabajo que se ha realizado en conjunto desde las escuelas con otras instituciones como las comunas o los museos locales dio cuenta del enorme compromiso del Estado local, provincial y nacional con el desarrollo de políticas de memoria. Con esto pretendo dar cuenta de que, si bien durante el último año solamente fuimos dos personas las responsables del programa en la provincia de Santa Fe, las actividades y las propuestas que se han desarrollado hasta aquí y las que se podrían gestar en adelante implican una fuerte red de trabajo institucional que nos permite imaginar, soñar y proyectar innumerables actividades.

Los actores comprendidos en las diferentes tareas serán los directivos, los bibliotecarios y los docentes de escuelas primarias, públicas y centenarias de la Delegación Regional II del Ministerio de Educación de Santa Fe, participantes del ateneo “Museos, archivos y patrimonio educativo”, a través del asesoramiento pedagógico que se pueda ofrecer desde el programa Redes Federales, bajo la línea “Archivos Escolares y Museos Históricos de Educación” de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros. Por último, serán parte las instituciones públicas tales como museos, bibliotecas, archivo general municipal, municipios o comunas. Por ello, los principales agentes de trabajo serán los referentes de cada escuela, en continuidad con experiencias previas, que asuman los roles de cuidadoras y cuidadores de sus historias que, con el objetivo de generar equipos de trabajo más amplios, puedan fortalecer los trabajos que ya vienen realizando en este sentido, avanzar sobre las acciones propuestas y pensar nuevas actividades vinculadas con la temática que los convoca.

Asimismo, la propuesta de asesoramiento se plantea desde un equipo de trabajo amplio, compuesto por especialistas en la

temática. Nuestra función asesora se abocaría en acompañar y tejer redes entre las escuelas y los municipios, las bibliotecas públicas, los museos locales y cualquier otro organismo institucional, ya sean del ámbito público o privado, a fin de establecer lazos de trabajo en común y propuestas en conjunto como espacios de formación, exposiciones, etcétera. Fundamentalmente, nuestra actividad se concentraría en el acompañamiento para el diseño y la puesta en acción de los proyectos institucionales ya formulados por los participantes del ateneo, atendiendo a las demandas particulares y colectivas que puedan surgir en el marco de los encuentros por equipos y las visitas programadas a las escuelas, siendo nuestra principal tarea asumir la responsabilidad de que, durante el ciclo 2024, se puedan plasmar avances para la concreción de las actividades planteadas.

Como fue mencionado, en la actualidad no contamos con la garantía de la continuidad del programa por decisiones políticas que interrumpen los procesos y la articulación de trabajos como el que aquí presento. Sin embargo, consideramos dos opciones posibles: por un lado, presentar el proyecto en la Delegación Regional II a la actual coordinadora pedagógica, o a quien corresponda, para su posterior aprobación, avanzando en este sentido desde el ámbito estatal oficial lo que nos brinda múltiples seguridades en cuanto a certificaciones, validez y reconocimiento del trabajo, acciones en conjunto con establecimientos públicos, entre otros. En este sentido, también apuntamos a tomar contacto directo con las y los referentes de la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, cuyo lazo anteriormente era mediado desde la gestión provincial.

En el caso de que no funcione, pretendemos avanzar con un trabajo voluntario aprovechando los lazos y las redes construidas hasta el momento, aunque de ninguna manera resulta la forma más eficiente y apropiada de hacerlo. De seguir esta línea, tanto

la labor como el valor de nuestra actividad se vería menoscabado, sin respaldo económico e institucional que nos habilite a explorar otras posibilidades, dejando en evidencia la importancia de sostener un Estado comprometido con el desarrollo de políticas federales que permitan a los sectores lejanos de las capitales producir saberes, gestar experiencias y fortalecer las historias locales.

Mi rol como asesora pedagógica, como bien explicita Lidia Fernández (2017), implica el desarrollo de proyectos de trabajo concretos que respondan a demandas pertinentes, teniendo como objetivo la formación del cuerpo docente. En tal sentido, las actividades de asesoramiento estarán dirigidas a personal directivo, bibliotecarios y docentes de escuelas primarias, públicas y centenarias, en especial focalizadas en aquellas instituciones que han participado en el ateneo “Museos, archivos y patrimonio educativo” realizado el año 2023, con quienes asumimos el compromiso de dar continuidad a las actividades ya propuestas por cada uno de los participantes.

La propuesta de asesoramiento asumirá un perfil “no directivo” en tanto la entendemos como una tarea de acompañamiento (Fernández, 2017). A partir de las tareas realizadas previamente y gracias a la concreción y la participación en el ateneo, las escuelas cuentan con las nociones básicas, necesarias, para salvaguardar sus patrimonios. Como ya fuera explicado, en los respectivos encuentros, cada participante debió ir construyendo propuestas en torno a diversos desafíos que fueron identificando a partir del proceso de relevamiento iniciado en cada una de sus instituciones. Las propuestas se centraron en la libertad de acción en cuanto a posibilidades reales y concretas de la situación de las escuelas, motivo por el cual nos hemos encontrado con sugerencias variadas, creativas, cada una pertinente a sus propias agendas. Sobre esto, Lidia Fernández dirá que “la libertad y la autogestión

se relacionan positivamente con la creación” (Fernández, 2017: 134), entendiendo que el objetivo de los trabajos realizados y de la formación siempre consistió en marcar un inicio, una apertura, a un trabajo que esperamos se fortalezca año tras año, desde los equipos de trabajo y el trabajo común.

Caminos posibles: estrategias de acción

La asesoría se llevará adelante desde tres grandes pilares: en primer lugar, se hará foco en el encuentro de lo común, la conformación de equipos de trabajo que, en el intercambio, logren potenciar los aspectos particulares y contribuir en la construcción colectiva. En segundo lugar, se plantean el análisis y el acompañamiento de los casos particulares, con sus propios objetivos que darán sentido al trabajo de asesoría. Por último, se esboza un proyecto propio del programa que beneficiará a las instituciones, el cual permitirá la conformación de un banco de información histórica de las escuelas primarias del norte de Santa Fe teniendo como destinatarios a todo sujeto interesado, con especial mención a las y los estudiantes, los docentes y los investigadores.

En un principio, se iniciaría el trabajo con el retorno de los espacios de comunicación. En esa línea, resulta sumamente valioso gestar un nuevo encuentro presencial cuyo foco ya no sea, como antes lo fue, la formación teórica y conceptual, sino la posibilidad de desarrollar momentos de reciprocidad sobre los distintos análisis de situación. La intención es sostener espacios de discusión e intercambio en torno a cómo cada uno de los participantes vislumbra aquello que había pensado meses atrás en relación con las realidades que lo atraviesa, buscando, de forma común, los medios y las herramientas para superar las adversidades que se presentan, en pos de concretar los proyectos que ha gestado y soñado para sus escuelas. Además, considero que este espacio

de encuentro resulta fundamental para potenciar los aspectos creativos y ampliar la mirada desde los aportes de cada uno de los participantes. En este sentido, se podrían plantear grupos de trabajo por localidades o comunidades cercanas como forma de establecer lazos de trabajo en común desde las diferencias de cada institución y, en especial, reforzar los sentidos de identidad, pertenencia y comunidad. La propuesta radica en que los encuentros se puedan realizar con un margen de tres meses, estableciendo objetivos comunes y particulares a concretar para la próxima fecha de encuentro. Desde el rol de asesora, participaría de los primeros encuentros con el fin de organizar, acompañar y brindarle estructura para que, en un próximo momento, lo puedan realizar de forma autónoma desde los grupos ya conformados.

Asimismo, como forma de respetar las culturas escolares y los procesos propios de cada institución, será preciso analizar cada situación en forma particular con el fin de desarrollar propuestas de asesoramiento que resulten en beneficio de la continuidad del trabajo iniciado durante el año 2023. Por ello, considero necesario el desarrollo de un cuadro de trabajo, que se planteará, caso por caso, los diversos proyectos, las actividades previstas, las fechas, las visitas y las tareas de asesoramiento. El cuadro incluirá la organización del trabajo de un total de 13 instituciones que han enviado sus respectivos proyectos, que han sido corregidos y devueltos con comentarios, invitando a la revisión en el caso de ser necesario. En este sentido, contamos con proyectos que van desde diversas exposiciones hasta actividades focalizadas principalmente en el rescate y la preservación de los archivos u objetos materiales. La intención es poder acompañar cada una de estas propuestas desde los términos planteados en el cuadro, tanto desde la presencialidad como desde la consulta virtual a través de la plataforma Classroom del ateneo.

Además, en el año 2023 iniciamos con el proyecto del mapeo digital de las escuelas primarias con 100 años, o mayor antigüedad, en la provincia de Santa Fe. Durante aquella primera etapa y por motivos de presupuesto, se determinó la realización de un blog, el cual muestra las distintas localidades con sus respectivas escuelas y algunas fotografías, tanto del edificio, como de los archivos y objetos históricos con los que cuentan. Al consistir en una herramienta maleable que permite la apertura, posibilitó la construcción colectiva de la información. Desde el ateneo se propuso el ingreso de los participantes para la inclusión de sus aportes, comentarios, fotos, correcciones, dejando registro visible para todos los que accedan allí. En este marco, la propuesta radica en el inicio del proceso de digitalización de los archivos históricos de las distintas escuelas. Entiendo que este resulta de suma relevancia para el acceso a información a estudiantes, docentes e investigadores interesados en la indagación de sus historias, las cuales, su vez, conforman un eslabón clave para pensar las políticas a nivel provincial y nacional. Desde la perspectiva de la Historia de la Educación, la tarea de digitalización resulta fundamental para establecer vínculos entre las escuelas y otras instituciones, como museos, universidades y bibliotecas, aportando a la reflexión y el análisis desde el acervo histórico. Como plantea Silvia Finocchio, desde hace algún tiempo “la indagación sobre la escuela ha pretendido introducir una mirada en el interior de las instituciones y hacer foco en la invención de la cotidianeidad escolar” (Finocchio, 2019), por lo cual contar con la digitalización de dichos documentos que expresan el hacer diario, la construcción de una forma particular de cultura escolar, significaría un aporte valioso para escribir la historia de nuestro norte santafesino.

Como medio para concretarlo, se deben plantear una serie de objetivos: en primer lugar, resulta necesario que cada escuela

haya realizado el relevamiento del total de su archivo histórico, además de resguardarlo en las mejores condiciones posibles. En un segundo momento, es preciso realizar una selección, un recorte, preguntándonos cuál o cuáles documentos resultan de mayor interés o relevancia histórica y cuáles están en condiciones de mayor vulnerabilidad. Ambas preguntas responden a la urgencia de dicha tarea, ya que al digitalizarlos posibilitamos su acceso y, al mismo tiempo, protegemos el original de cualquier agente externo. En tercer lugar, es necesario establecer pautas de trabajo con instituciones que cuenten con las herramientas y el personal apto para realizar el trabajo, ya sean del ámbito público o privado, adecuándose a los presupuestos y los alcances de cada escuela.

Evaluación

El proceso de evaluación podría pensarse en diferentes momentos. El primero tiene que ver con analizar el contexto, cuyo planteo he realizado en apartados anteriores dando cuenta de la situación actual que atraviesa la problemática planteada y permitiendo delinear los objetivos y las estrategias de esta propuesta de asesoramiento.

En segundo lugar, a modo de evaluar los avances del trabajo, es preciso proponer diversas etapas con objetivos a cumplir, tanto para los encuentros de los equipos locales como para los propósitos previstos por cada uno de las escuelas, a través de la organización de un cronograma que nos permita visualizar los logros. De esta manera, daríamos cuenta de una evaluación personal, otorgándole dimensión al trabajo a realizar, las posibilidades de concreción y los objetivos que se irán realizando en los tiempos estipulados o las variaciones que pudieran tener en función de los vaivenes de la realidad.

Además, considero necesaria la formulación de un cuadro organizativo, el cual comprenderá una herramienta útil para

gestionar los tiempos, verificar los logros alcanzados y priorizar tareas. Este se propone ser un medio para evaluar los alcances y determinar jerarquía en las actividades, con el fin de ponderar aquellas que resulten de mayor beneficio para posibilitar el cumplimiento del proyecto inicial de las instituciones. Incluiría los siguientes apartados: institución/equipos de trabajo, proyecto, objetivo, cronograma y resultados. De esta manera, quedaría en evidencia el proceso que implicó la concreción de las diversas tareas y propuestas que se presenten.

En otro orden, un criterio válido para respaldar el funcionamiento de la asesoría radica en dos logros fundamentales: primero, la construcción de equipos de trabajo y, segundo, la puesta en escena de los proyectos pensados junto con las comunidades educativas, ya sean exposiciones, la organización del archivo, el rescate de muebles, la recolección de objetos, testimonios, etcétera. En este sentido, resulta oportuno que los actores principales, en este caso directivos, bibliotecarios y docentes involucrados, puedan realizar una devolución que implique una suerte de informativo que dé cuenta de la situación en la que se encuentran sus proyectos, recomendaciones y consultas. Esta podrá realizarse a través del Classroom.

Asimismo, cada grupo ya organizado, en el marco de las reuniones que se establecerán, podrá poner en discusión los planteos que se van realizando e intercambiar pareceres, realizando recomendaciones a las coordinadoras del programa. Por último, una vez finalizado este ciclo de trabajo, resultaría valioso que cada actor involucrado pudiese presentar un escrito en el que incluya el proceso de trabajo, las acciones y las herramientas que han precisado para concretar sus objetivos, identifique a los actores involucrados, el alcance del proyecto y las reflexiones finales que muestren sus opiniones y valoraciones personales en relación con

este, dejando así registro documental que respalde el trabajo realizado para analizar en detalle las modificaciones necesarias para la continuidad o no del proyecto.

La organización del trabajo de la asesoría se podría sintetizar en el siguiente cuadro:

Etapas	Objetivos	Estrategias
Sondeo de situación	<ul style="list-style-type: none"> · Obtener datos específicos de los proyectos. · Indagar en la situación concreta de cada institución. 	<ul style="list-style-type: none"> · Recolección de información. · Relevamientos. · Establecimiento de líneas de comunicación y encuentro.
Análisis de la información	<ul style="list-style-type: none"> · Interpretar y organizar los datos recolectados. 	<ul style="list-style-type: none"> · Sistematización.
Desarrollo de la propuesta de asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> · Acompañar los proyectos institucionales y colectivos · Determinar los agentes involucrados. · Establecer pautas de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> · Proyectos colaborativos. · Agendas de trabajo. · Cronogramas y esquemas de trabajo.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> · Analizar los resultados obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Planificación de etapas de trabajo. · Identificación de logros y dificultades.

TESTEO DE LA PROPUESTA

La actividad de testeo de la propuesta que se presenta a continuación tiene como objetivo principal obtener información valorativa acerca de los resultados finales del proceso formativo desarrollado en el ateneo “Museos, archivos y patrimonio educativo”. Esta instancia busca recuperar las experiencias y las producciones

realizadas, en especial en relación con el relevamiento de los archivos históricos institucionales y la formulación de los proyectos finales. Al mismo tiempo, se propone explorar, a través de sus voces, qué perspectivas de trabajo se vislumbran en cada institución y qué tipo de acompañamiento o asesoría consideran relevante para continuar poniendo en valor sus acervos escolares desde diversas acciones. En este sentido, el testeó opera como una herramienta clave para identificar las necesidades reales de las propuestas en curso y orientar el acompañamiento futuro en función de esas necesidades, de modo que fortalezca sus intencionalidades. Asimismo, se invita a compartir apreciaciones sobre el espacio de formación en sí —los ejes desarrollados, los contenidos, la modalidad de trabajo, los tiempos y los espacios— con el fin de enriquecer la mirada evaluativa. Por último, se presenta la nueva propuesta de asesoría institucional, que será puesta a consideración para recoger opiniones, aportes y sugerencias que permitan seguir construyendo un proceso colectivo y en contexto.

Una primera opción para la actividad de testeó es realizarla junto con los participantes del ateneo desde la modalidad del formulario de Google ya que, al ser sujetos provenientes de distintos puntos del norte de la provincia, resultaría inconveniente plantear un encuentro presencial. Además, se podría organizar una serie de reuniones virtuales con los directivos, los bibliotecarios y los docentes que han participado y entregado los trabajos solicitados, un total de 15 a 20 personas, proponiendo grupos a partir de la disponibilidad de cada uno de ellos. Considero que esta opción nos permitirá hacer circular la palabra de forma libre, abriendo paso al retorno del encuentro y, principalmente, consistiría en un esbozo, en una demostración, del grado de interés para dar continuidad a sus proyectos.

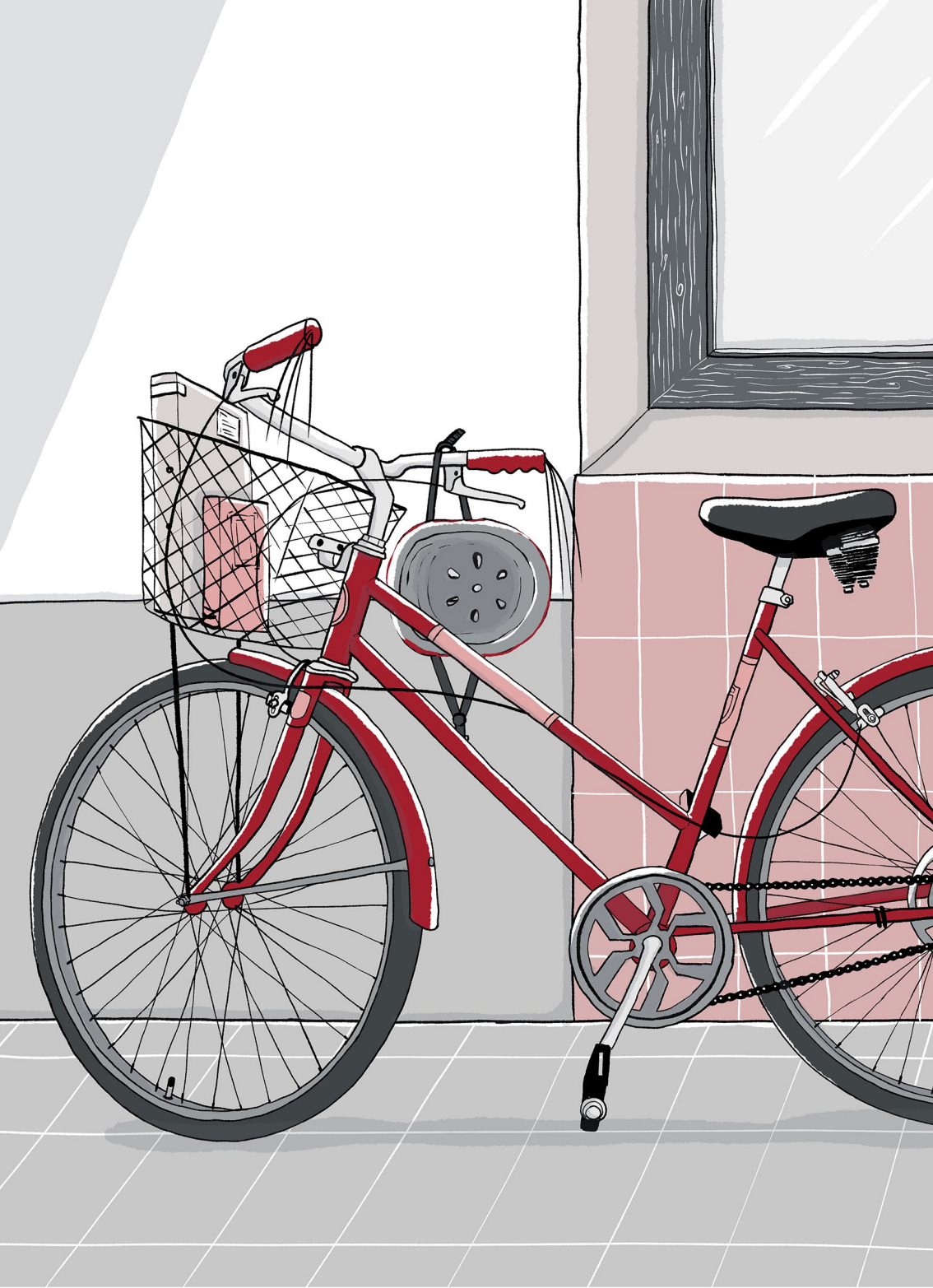
SOMOS MEMORIAS, SOMOS HISTORIAS

La experiencia de elaboración del trabajo de asesoramiento presentado en este capítulo significó la posibilidad de pensar más allá de un presente un tanto desolador: me permitió imaginar futuros posibles, planificar y desarrollar alternativas que sean consecuentes con la realidad. Pensar desde y para la comunidad implica ofrecer y desarrollar acciones que nos den lugar a trabajar de forma colaborativa, a actuar desde las particularidades comprendiendo y asumiendo las historias que atraviesan a todas las comunas, pueblos y ciudades de nuestro norte santafesino. Indudablemente, tanto el trabajo junto a las escuelas como su posterior teorización a través de este escrito han ampliado mis horizontes reflexivos, conceptuales y prácticos.

Espero que este escrito pueda ofrecer líneas para pensar la situación de los archivos escolares y los objetos materiales que conforman los acervos históricos de nuestras escuelas y, por ende, de nuestros pueblos. Sin dudas, un elemento clave de garantía es el Estado, el cual habilitará —o no— políticas de memoria ciertas que posibiliten nuevos caminos de cuidado e intervención. Sin embargo, son las maestras y los maestros, los bibliotecarios y las bibliotecarias, los equipos directivos quienes desde sus espacios tienen la enorme tarea de sensibilizar(se) en torno a este pasado común, a nuestras historias. Porque partimos desde la convicción de que somos en comunidad y que todo sentido de esperanza se gesta desde el quehacer con el otro. Como diría mi compañera de trabajo, los archivos son de las escuelas porque constituyen sus memorias, su identidad y son ellos quienes habitan y transitan por la escuela, los guardianes de memorias, quienes desde el hacer diario posibilitarán la patrimonialización de sus relatos, saberes y prácticas. Por más historia federal, siempre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAMIRANO, CARLA Y VALENTINA MARTÍNEZ (2024), “Registro de escuelas primarias, públicas y centenarias del Norte de Santa Fe”, en Museos, Archivos y Patrimonio Educativo, disponible en línea.
- DE CERTEAU, MICHEL (2000), *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- DUSSEL, INÉS (2019), “La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico”, en *Educación em Revista*, julio-agosto.
- ESCOLANO, BENITO (2010), “La cultura material de la escuela y la educación patrimonial”, en *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 2.
- FERNÁNDEZ, LIDIA (2017), “El Asesoramiento pedagógico, un espacio posible de intervención institucional”, en *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, año 9, núm. 14.
- FINOCCHIO, SILVIA (2019), “Clase 1: Aproximaciones al estudio del Currículum y las prácticas escolares”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.
- MADOERY, OSCAR (2021), “Espacios de la política. Cartografías, geoculturas y geopolíticas americanas”, en *Revistas de Políticas Públicas*, Buenos Aires, Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús.
- VIDAL, DIANA (2009), “Clase 1: Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela y su relación con la sociedad y la cultura”, en *Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto*, Buenos Aires, FLACSO.



SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES

PAULA ANCHEPE, magíster y especialista en Educación por la Universidad de San Andrés (UdesA), diplomada superior en Ciencias Sociales con orientación en Constructivismo y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica Argentina (UCA) y profesora en EGB I Y II por la UCA. Cuenta con varios años de experiencia docente en el Nivel Primario y como coordinadora en el Nivel Secundario. Actualmente, se trabaja como profesora en Institutos de Formación Docente en la provincia de Salta y forma parte del equipo docente de la Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares (FLACSO, Argentina).

ZOE CID, especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares por FLACSO, profesora en Historia por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Actualmente, se desempeña como Coordinadora Pedagógica de Jóvenes y Adultos e integra el equipo de capacitadores de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), brindando formación y asesoramiento en Educación Sexual Integral (ESI) y Convivencia Escolar.

SANTIAGO FIERRO, maestro de educación primaria egresado del Consejo de Formación en Educación, especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares por FLACSO.

Actualmente, se desempeña como maestro efectivo en el Nivel Inicial y docente de Didáctica en la carrera de Magisterio en Primera Infancia impartida por el Consejo de Formación en Educación.

MICAELA DOLDÁN, especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares por FLACSO, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Luján (UNLU), técnica universitaria en Minoridad y Familia por la UNLU, y maestranda en Didáctica y Curriculum por la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ). Actualmente, se desempeña como docente de Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires.

VALENTINA MARTÍNEZ, profesora superior en Ciencias de la Educación egresada del Profesorado “Ángel Cárcano” de la ciudad de Reconquista, Santa Fe, especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares por FLACSO. Entre 2021 y 2023, se desempeñó como asistente pedagógica y coordinadora del programa “Archivos escolares y Museos Históricos de Educación”, desde la línea de Redes Federales, perteneciente a la Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros, junto a la Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Fue cofundadora de la “Sala-Museo” de la Escuela N° 6002 “General José de San Martín” de Villa Guillermina, Santa Fe (2022), y organizadora y coordinadora del ateneo “Museos, archivos y patrimonio educativo”, realizado en la localidad de Reconquista (2023).

ANNY OCORÓ LOANGO, doctora en Ciencias Sociales y magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas

y Técnicas (CONICET) e investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECYS) del Área Educación de FLACSO. Forma parte del equipo docente de la Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares (FLACSO). También se desempeña como docente de posgrado en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Ha publicado varios artículos en revistas académicas sobre afrodescendientes y políticas educativas con perspectiva étnico-racial, interseccional y de género.

NADIA MINGHETTI, magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO, profesora en Historia por el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” y especialista en Políticas Educativas (FLACSO). Actualmente, realiza el doctorado en Ciencias Sociales (FLACSO) y es docente en el Nivel Superior a cargo de las cátedras de Construcción de la Práctica Docente y Residencia de la carrera de Historia en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”; forma parte del equipo docente de la Especialización en Curriculum y Prácticas Escolares (FLACSO). Se desempeña hace más de 20 años como docente en Nivel Medio en escuelas del conurbano bonaerense. Participó como evaluadora de artículos académicos de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAHE). Posee publicaciones en diversos sitios académicos como la SAHE y la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre la Historia Reciente (RIEHR).

NANCY ROMERO, doctora en Ciencias Sociales por FLACSO, magíster en Gestión de la Educación por la UdesA, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECYS) del Área Educación de FLACSO. Cuenta con más de 20 años de experiencia en la planificación, la organización y la conducción

de jornadas de capacitación docente en escuelas primarias, secundarias e institutos de formación de todo el país, así como en la enseñanza de seminarios para docentes, directivos y supervisores en el extranjero. Se ha desempeñado como docente en los niveles medio y superior, y como asesora pedagógica en instituciones escolares y en el ámbito editorial. Actualmente, es coordinadora académica y profesora de la Especialización en Currículum y Prácticas Escolares por FLACSO, además de ser consultora en instituciones públicas y privadas, colaborando en la formación y el acompañamiento de equipos docentes y directivos, y en la gestión de proyectos curriculares. Ha publicado varios artículos en revistas académicas sobre el cambio educativo y las prácticas mediadas por materiales.

ALDANA TELLECHEA, especialista en Ciencias sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares por FLACSO, profesora y licenciada en Artes Visuales (ESAV N° 3- UNL). Vive en Bahía Blanca y se desempeña como profesora del Nivel Superior en carreras de profesorado tanto de la Escuela de Artes Visuales N° 3 como en el ISFD N° 3, el Instituto Superior Juan XXIII y en la Universidad Nacional del Sur. A su vez, es artista textil y brinda talleres de bordado en contexto de enseñanza informal.

VALERIA VALENZUELA, profesora de Expresión y Lenguaje Corporal (Centro de Educación Corporal A-771), licenciada en Artes por la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), especialista en Tendencias Contemporáneas de la Danza por la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares por FLACSO. Actualmente, vive en Río Gallegos, Santa Cruz, y trabaja como formadora de formadores en el Instituto Provincial de Educación Superior y en el Instituto Provincial Superior en Arte.



COLECCIÓN Antesala docente

Esta colección propone hacer foco en la vida cotidiana de las instituciones educativas dando lugar a la pregunta por el cambio en el marco de procesos sociales y culturales más amplios. En particular, interesa problematizar el tema de la enseñanza desde diferentes perspectivas, reconociendo su complejidad y los desafíos que supone dicha tarea tanto para los y las docentes como para las políticas asociadas a su ejercicio.

Antesala docente se nutre del diálogo entre los saberes producidos en las prácticas de aula y los provenientes de las ciencias sociales y humanas. La intención es aportar reflexiones para la investigación, la formación y la acción en las instituciones educativas y contribuir a la agenda política e investigativa y al debate público en torno a la educación.