



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de
Educación Primaria

Profesorado de
Educación Inicial

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



SUJETOS DE LA EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Luciana Caverzacio

Producción de contenido

Mirtha Fassina

Mariana Torres

Luciana Caverzacio

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante los años 2020 y 2021 ha trastocado las coordenadas para transitar y comprender lo educativo, así como todas las esferas de la vida, de manera inédita. Dentro del sistema educativo, se instalaron cambios exigidos por el contexto con el fin de mantener los procesos pedagógicos en tiempos, espacios y tecnologías imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desplegar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, estrategias didácticas, modalidades de evaluación, formas de generar vínculos, incluso su propio entorno de trabajo, para responder a las necesidades planteadas por el contexto. También tuvieron que incorporar, ineludiblemente, diversas herramientas para trabajar por medio de la virtualidad. Asimismo, estudiantes y familias debieron aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

La experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor en una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse y en tiempos cada vez más acelerados. Este nuevo encuentro intempestivo con las

tecnologías digitales supone también la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo, la potencialidad formativa de su utilización y la necesidad de formar una mirada crítica que haga de soporte en sus posibles aplicaciones.

Otro aprendizaje crucial que transitamos en contexto de pandemia, es la redefinición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo en y con la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar las dedicaciones horarias, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógicos, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la presencialidad. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física, a la que estaba habituada la comunidad educativa para entenderse como tal, se van ensayando diversos dispositivos para cohabitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevas y valiosas formas de hacer escuela sin necesidad de que todo suceda en el edificio escolar.

Considerando estos saberes acumulados y procurando poner en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC), con el objetivo de dar continuidad a los procesos de democratización del acceso a las carreras de formación docente, atendiendo a las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia en el contexto que vivimos.

La intención es desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este sentido, la modalidad combinada plantea desafíos teóricos y metodológicos en relación a los objetos de saber, los for-

matos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, y abre la discusión sobre el significado de su presencia, resituándolos como posibles también en la virtualidad.

Si bien el lugar del docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual —no sólo por las condiciones materiales vinculadas a lo tecnológico, sino también por haberse transformado de modo estructural las formas de trabajo—, sigue siendo el/la protagonista en las definiciones sobre los diseños de situaciones de enseñanza, volviendo a confirmar la centralidad de su tarea.

Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las distintas áreas del equipo técnico de la DGES —y especialistas convocados/as para esta construcción—, emprende la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos, con la finalidad de acompañar las diversas experiencias de formación en modalidad combinada que requiere el contexto actual. La intención es ofrecer a profesores/profesoras de carreras de formación docente inicial caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza, inscriptos en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por itinerario pedagógico-didáctico?

Recurrimos a la metáfora del itinerario para ilustrar el sentido que quisiéramos que asuman estos recorridos pedagógico-didácticos que se ofrecen —a modo de texto abierto y flexible— a los/las docentes en la construcción de experiencias de enseñanza en la modalidad combinada. Esta producción se hace lugar entre el currículum y la enseñanza, y puede orientar la elaboración de las propuestas didácticas, colaborando en su re-territorialización en el espacio-tiempo particular que supone la combinación entre presencialidad y virtualidad.

Queremos poner a disposición un trazado posible que articule enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos, sugerencias para la construcción de actividades, selección de mate-

riales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Un trazado que pueda ser re-escrito por cada docente –y en conjunto– en función de sus propios posicionamientos y decisiones, recuperando sus experiencias y saberes. Puede tomarse como oportunidad para revisitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas desplegados en el *Diseño Curricular* (2015), incorporando los desafíos que implica la educación en post-pandemia en nuestro propio nivel, y en los niveles para los cuales formamos.

Estos itinerarios pedagógico-didácticos tienen la finalidad de mantener abierto el diálogo con profesores/profesoras de la formación docente inicial, para la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en modalidad combinada, sabiendo que estas también se juegan en las aulas y se recrean, junto a estudiantes y colegas, en las instituciones. Buscan ser una invitación a la escritura colectiva que dialogue, discuta y reconstruya saberes desde la experiencia historizada y los desafíos de futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



SUJETOS DE LA EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR

Formato: Seminario

Año: 2°

Carga horaria: 4 h cátedra (1h de Taller Integrador)

Campo de la formación: Campo de la Formación Específica

Régimen de cursado: Anual



Marco orientador

*No. No estamos solos para cortar las sombras,
ni para alimentar la vanidosa soledad,
darle un sentido al acto heroico,
tan repetidamente heroico, de vivir.*

*Algunos que no pueden hablar dejan sus señas;
otros señalan la palabra necesaria y todos
definitivamente todos, nos repartimos un poco d
la luz como si fuera un pan y una esperanza...*

*No. No estamos solos para cortar las sombras.
La duda está en saber o dar por descontado
que conocemos el camino, la ruta, el tiempo...*

(Lima Quintana, 2008, p. 69)

Es un gusto encontrarnos en este espacio de trabajo conjunto que tiene como finalidad presentar algunas líneas de acción posibles para abordar la enseñanza, en el marco del ProFoDI-MC, de la unidad curricular Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar en el Profesorado de Educación Primaria. Esta propuesta, pensada como un itinerario, se constituye en una invitación para reflexionar, construir pistas, pensar-nos y pensar juntos/juntas una serie de decisiones en respuesta a los desafíos que implica el desarrollo de esta unidad curricular en modalidad combinada.

Este seminario tiene como propósito conocer y comprender las configuraciones sociohistóricas, culturales y psicológicas de las categorías *infancia, adolescencia, juventud y adultez*, como así también problematizar los procesos de inclusión y convivencia escolar. En los diseños curriculares se presenta como una unidad curricular multi e interreferencial, que intenta superar el enfoque tradicional sobre la problemática de los sujetos, porque:

Las temáticas referidas al Sujeto de la Educación trascienden los enfoques vinculados al desarrollo evolutivo para incluir los enfoques socio-antropológicos en relación a la construcción de las infancias, de las adolescencias y juventudes, y adultez. Se propone además, profundizar y analizar el carácter colectivo, grupal, de la organización de la escuela, en tanto ésta se constituye en un espacio privilegiado de socialización, de encuentro con el otro y de identificaciones. (*Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria*, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba [ME], 2015, p. 171)

El *Diseño Curricular* (ME, 2015) es el marco de referencia de la propuesta en lo que refiere tanto a los contenidos como a las orientaciones metodológicas. Se busca recuperar, problematizar y desnaturalizar saberes y experiencias construidas en el desarrollo de esta unidad curricular en el Profesorado de Educación Primaria de los institutos de formación docente de nuestra provincia. Desde esta perspectiva, en el marco de esta propuesta de formación docente de modalidad combinada, se intenta revisitar las experiencias transitadas previo a la pandemia y, en su transcurrir, poner en tensión el andamiaje epistemológico y metodológico ya construido en la propia biografía profesional, darle nuevos sentidos y pensar otros caminos posibles para la enseñanza y el aprendizaje de los ejes conceptuales en este contexto particular. Consideramos las finalidades de la formación docente que se establecen en el *Diseño Curricular* (ME, 2015), definidas en la Ley General de Educación:

Brindar educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover, en cada una de ellas, la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (...) Comprender al sujeto a quien va dirigida la enseñanza, en sus dimensiones subjetivas, psicológicas, cognitivas, afectivas y socioculturales. (p. 12)

En tal sentido y como punto de partida, resulta necesario preguntarnos: ¿qué aporta esta unidad a la formación de quien estudia para ser docente?, ¿dónde radica su valor?, ¿qué sentidos la orientan?, ¿qué ofrece este espacio en segundo año de

la carrera?, ¿en qué marcos teóricos se sustenta?, ¿qué vinculaciones y aportes es posible anticipar desde este seminario para el desarrollo de la formación? En la modalidad combinada y a la luz de sus particulares características, ¿qué nuevas preguntas pueden orientarla?, ¿cómo y de qué manera se reconfiguran nuestras prácticas?, ¿qué posicionamientos se re-construyen?

Este seminario dentro de la trama curricular está en una línea formativa que se teje junto con Problemáticas Socioantropológicas, Psicología y Educación, Educación Sexual Integral y Problemáticas y Desafíos del Nivel Primario. Entre estos espacios formativos se articula una unidad de sentido en la que los sujetos, las configuraciones subjetivas, los vínculos pedagógicos y la convivencia escolar son ejes que, de manera espiralada, se van abordando y complejizando desde múltiples perspectivas a lo largo de la carrera.

Así, el espacio curricular Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar se inscribe en el Campo de la Formación Específica y aporta conocimientos singulares sobre los sujetos que aprenden. Ofrece a las otras unidades que lo componen un *alerta* epistemológico y didáctico que invita a pensar en los objetos de enseñanza en vínculo con las características de los sujetos que aprenden (niños/niñas, jóvenes o adultos/adultas). Al mismo tiempo, forma parte del Taller Integrador con Didáctica General, Lenguaje Artístico Expresivo y Práctica Docente II "Escuelas, Historias Documentadas y Cotidianidad". Se reconoce al Taller Integrador como un espacio privilegiado para abordar problemáticas ligadas al sujeto en formación y a la convivencia escolar, a partir de situaciones o escenas escolares observadas y vivenciadas en las prácticas docentes.

En este tiempo complejo, en el que recientemente finalizamos una pandemia, los conocimientos que se construyen en el espacio se tornan aún más imprescindibles, en tanto es necesario formar docentes capaces de generar propuestas que alojen la diversidad con gestos de cuidado, que habiliten una convivencia amorosa y que favorezcan la construcción de una comunidad de aprendizaje, sin olvidar además que es muy probable que el cursado de años anteriores haya sido virtual y que los vínculos pedagógicos se hayan configurado sólo mediados por la tecnología. Es fundamental, entonces, ofrecer espacios para desnaturalizar las propias representaciones, los prejuicios, las naturalizaciones y promover instancias de objetivación a partir de las teorías abordadas, de modo que estas permitan, a quienes se están formando, reconocer múltiples paradigmas sobre los modos de acompañar los procesos de subjetivación en los espacios escolares y la construcción de vínculos. Como plantea Graciela Frigerio (2020):

Educar es un trabajo político, un acto político. El de reconocer, tender la mano, compartir palabras, lenguajes, culturas, ofrecer el mundo y crear lo común. Excede a lo escolar pero lo escolar

es el modo creado para garantizar el derecho a la educación que consiste en volver disponible a todos y a todas, lo común. Por eso, en las sociedades que buscan la justicia no hay desentendimiento posible de la responsabilidad de educar. Es momento de recordar lo obvio: la fragilidad de lo humano y de nuestro mundo, impone inventar nuevas coordenadas. (p. 6)

En la línea de sentido planteada aquí, los/las invitamos a imaginar nuevas coordenadas, a transitar juntos/juntas este itinerario, a escribirlo y reescribirlo con la textura y los aromas del territorio, reconociendo que en esta cartografía se sugieren sólo algunos mojones, mientras que otros serán definidos por ustedes, con sus estudiantes, en cada instituto. Entendemos este espacio como una oportunidad para volver sobre el camino transitado, revisar la significatividad de los contenidos, re-crear la propuesta metodológica, con la posibilidad de que esto no se haga en soledad, sino de manera colectiva, acompañados/acompañadas, en una polifonía de saberes, sentires y experiencias.

Reflexiones teóricas y metodológicas

La configuración de este itinerario tiene la particularidad no sólo de *revisitar* –como afirma Sandra Nicastro– la construcción metodológica de Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar, sino también de pensarla en clave de modalidad combinada. En este sentido, recuperamos la pregunta: ¿qué desafíos teóricos y metodológicos implica esta modalidad en relación con el objeto de saber y el formato de la unidad curricular? Para responder este interrogante resulta fundamental abordar un análisis didáctico que ponga en tensión la concepción de conocimiento, transmisión, aula y vínculos pedagógicos, en un contexto de enseñanza y de aprendizaje mediado por la tecnología digital, en el marco de los principios de igualdad, inclusión y garantía de derechos.

Comprender la complejidad de estos escenarios nos pone ante la necesidad de volver sobre las preguntas que planteamos al inicio: ¿de qué hablamos cuando hablamos de modalidad combinada?, ¿qué aporta esta modalidad a la formación de docentes y a la construcción de conocimientos de la unidad curricular? Y en otro orden, en la situación actual: ¿qué entendemos por presencialidad?, ¿cómo se construye presencia en la sincronía y en la asincronía?, ¿qué sentidos y qué potencialidades le asignamos al momento en que compartimos *presencia* en el aula física y en el aula virtual?

Para avanzar en estas reflexiones teóricas y metodológicas, quisiéramos poner nuevamente a consideración algunas ideas que ya desarrollamos en el itinerario de Problemáticas Socioantropológicas en Educación (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba), dando continuidad al proceso iniciado por este programa en el 2021:

Si bien el lugar del/la docente es puesto en jaque ante el desafío de lo virtual no sólo por las condiciones materiales vinculadas al conocimiento de lo tecnológico, sino también por la transformación estructural del trabajo en todas las dimensiones propias de las prácticas, sigue siendo el/la protagonista en las definiciones sobre los diseños de situaciones de enseñanza, volviendo a confirmar la centralidad de su tarea.

Estos nuevos modos de ser escuela, de ser docentes y de enseñar, nos desafían entre otras cuestiones que venimos compartiendo— a pensar qué es la clase en modalidad combinada, qué particularidades asume, cómo diseñar una clase más allá de habitar un mismo tiempo, un mismo espacio, que son condiciones propias de la modalidad presencial. Resulta un reto interesante evitar la reproducción y el traslado de lo que hacemos en la presencialidad a la virtualidad. El formato de la clase en la modalidad combinada implica una manera diferente respecto de aquella manera tradicional de pensar la clase, ya que las fronteras del aula se rompen y dar clase es tanto lo que sucede en los tiempos sincrónicos, como en los asincrónicos. La ubicuidad forma parte de ese estar en clase. Lo que acontece en las aulas de los institutos de formación docente se articula con aquello que ocurre en el espacio virtual, como así también lo que pasa cuando estamos todos/todas juntos/juntas, al mismo tiempo, en la virtualidad. A su vez, sucede algo similar cuando cada estudiante va haciendo su propio recorrido en el aula virtual. En tal sentido, esta modalidad exige desandar esa forma de dar clase, en la que casi la única posibilidad era la explicación, la exposición, desde la concepción que indicaba que estar juntos/juntas era sólo compartir tiempos y espacios simultáneos.

Pensar en una propuesta para la modalidad combinada, requiere otorgar a las dos modalidades el mismo valor, la misma importancia. Se debe reconocer lo propio de cada una, para diseñar propuestas que potencien mejor sus posibilidades, y así poder identificar qué articulaciones son necesarias entre estas modalidades, de manera que no haya fragmentación entre lo que se realiza en la presencialidad y en la virtualidad. En definitiva, el eje de sentido de la propuesta de enseñanza es compartido.

La presencialidad, en un espacio físico compartido, es un tiempo privilegiado para encontrarse/reencontrarse, favorecer la construcción de la grupalidad, conversar, aclarar dudas, consultarle al/la docente, hacer preguntas, guiar a los/las estudiantes, resolver problemas, desarrollar la autonomía. Este es un espacio para la otredad, que acompaña la construcción de lo que significa ser estudiante de educación superior. La presencialidad permite, además, fortalecer lazos a través de otros lenguajes, conectarse, encontrarse con la mirada, con el lenguaje corporal, atender lo no dicho, también como un modo de comunicación posible. Al mismo tiempo, favorece

el reconocimiento de los espacios institucionales, físicos y simbólicos de los actores y sus funciones.

En cambio, asumir las instancias de la modalidad remota desafía a los/las docentes a generar propuestas que favorezcan el trabajo autónomo de sus estudiantes y en equipo con sus pares. En este contexto de trabajo, no se trata sólo de incluir recursos tecnológicos digitales. En las instancias virtuales, ocupa un lugar clave el contenido: es central la selección, las *traducciones*, la *curaduría* que el/la docente realice y la hoja de ruta que les ofrezca a sus estudiantes. Para ello, se requiere considerar con detenimiento qué consignas son las más pertinentes, qué actividades, qué recursos se les propone para que puedan ir adentrándose en los ejes temáticos.

(...) Una posibilidad que ofrece esta modalidad es que los/las estudiantes puedan encontrar en el aula virtual videos, textos, materiales y recursos diversos, para que acudan a ellos tantas veces como lo necesiten.

En este escenario, también es central la planificación, para acompañar a los/las estudiantes en la organización del tiempo, explicitando así los múltiples caminos posibles en la construcción del conocimiento, con señales y marcas claras.

Abordar la modalidad combinada revalorizando las potencialidades de cada uno de los entornos disponibles en los que ocurren las prácticas de enseñanza es una fuerte apuesta metodológica. Cada uno de ellos ofrece espacios que favorecen el encuentro con los saberes, con las experiencias y despliegan así caminos que contribuyen en el proceso de formación docente. El desafío consiste —al menos en parte y en principio— en no hacer de las tensiones oposiciones, logrando construir propuestas situadas que representen, conjuguen y articulen supuestos teóricos/metodológicos, concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, el lugar de los/las estudiantes y la posición docente que se asume. Estas dimensiones resultan fundantes en la tarea de enseñar y se verán reflejadas en las formas de materialización de la propuesta. Si bien se trata de una propuesta sujeta a ciertos condicionantes, se afianza en base a los supuestos asumidos (...)

¿Cómo hacer "conexiones" entre la presencialidad y la virtualidad?

Considerando lo compartido hasta aquí, formulamos algunas preguntas que pretenden continuar profundizando la tarea de enseñar en la modalidad combinada ¿cómo incorporamos elementos de la alfabetización digital, entendiendo que son saberes en los que los propios formadores nos estamos formando? ¿Cómo podría anticiparse la interrelación de actividades¹ —sincrónicas, asincrónicas, obligatorias,

¹ El término presencialidad hace referencia tanto a entornos virtuales como físicos.

optativas, etc.— para que estas permitan una mejor apropiación de los conocimientos en juego? ¿Cómo nos interpela lo asincrónico en relación con el tiempo? ¿Cómo se conjuga este en los encuentros sincrónicos? ¿Cómo se seleccionan y distribuyen los contenidos y actividades en función de los diversos contextos de la enseñanza actual? ¿Cómo se construye y se sostiene la presencia del otro/otra en la distancia? ¿Cómo podemos repensar las demandas hacia los/las estudiantes, los tiempos de estudio y de trabajo, el tipo de tareas y las demandas que genera hacia los/las docentes? ¿Cómo se reconfigura nuestro trabajo? (pp. 11-13)

Propósitos de la formación

Tomamos como propósitos fundamentales aquellos que se enuncian en el *Diseño Curricular* (ME, 2015):

- ▼ Reconocer y comprender las configuraciones sociohistóricas, culturales y psicológicas de las infancias, adolescencias, juventudes y de la adultez.
- Conocer las estrategias y condiciones institucionales que posibilitan la integración de sujetos con necesidades educativas especiales a la escolaridad regular.
- Problematizar la construcción de la convivencia escolar integrando aportes conceptuales que permitan pensar el lugar de la autoridad y de la norma en el orden escolar. (p. 171)

Ejes de contenidos sugeridos

Los profesores que me salvaron –y que hicieron de mí un profesor– no estaban formados para hacerlo. No se preocuparon de los orígenes de mi incapacidad escolar. No perdieron el tiempo buscando sus causas ni tampoco sermoneándome. Eran adultos enfrentados a adolescentes en peligro. Se dijeron que era urgente. Se zambulleron. No lograron atraparme. Se zambulleron de nuevo, día tras día, más y más... Y acabaron sacándome de allí. Y a muchos otros conmigo. Literalmente nos repescaron. Les debemos la vida.

(Pennac, 2014, p. 36)

Eje 1. Perspectivas psicológicas y socioantropológicas de las infancias, adolescencias y juventudes

Concepciones de infancia, adolescencia y juventud en distintas sociedades y épocas. Heterogeneidad de las representaciones sociales actuales y algunas de sus funciones sociales. Transformaciones en los espacios y procesos de socialización infantil, adolescente y juvenil. Cambios en las constelaciones familiares y en las estrategias de crianza.

Las figuras de infancia y de adolescencia hoy y su impacto en los espacios familiares, escolares y mediáticos. Los productos culturales dedicados a la infancia y adolescencia. Lugar que ocuparon y ocupan los niños en la cultura: mitos, leyendas y cuentos.

El juego desde distintas teorías y abordajes. La importancia del juego en los procesos de socialización. Representaciones sociales sobre infancia "normal" e infancia "anormal": el Sujeto con Necesidades Derivadas de la Discapacidad. "El principio de normalización" Los procesos de medicalización en los escenarios escolares.

Aportes de las teorías psicológicas para el tratamiento de los llamados "problemas de aprendizaje y / o de conducta". (*Diseño Curricular*, ME, pp. 171-172)

Para abordar este eje, quisiéramos comenzar planteando algunos interrogantes que se constituyen en motores de búsqueda e indagación: ¿qué se entiende por *sujeto*?, ¿cómo se construye?, ¿cómo se considera en esta unidad curricular al sujeto de la educación primaria? Respecto de esta propuesta, ¿en qué sujetos se está pensando?, ¿cómo podemos generar una propuesta en la que se encuentren representados todos/todas? Por otra parte, ¿qué articulaciones entre unidades curriculares y disciplinas son necesarias para enriquecer la comprensión de esta unidad curricular en particular?, ¿por qué?

¿Qué cuestiones de la configuración de la subjetividad impactan en la práctica educativa?, o bien a la inversa, ¿qué cuestiones de la práctica educativa impactan en la configuración de la subjetividad?, ¿a qué otras prácticas sociales está asociada la configuración de subjetividades que menciona esta unidad curricular y de qué modo inciden sobre ella?, ¿cuáles son las concepciones dominantes heredadas?, ¿cómo desnaturalizar enfoques y miradas que obturan la comprensión de las subjetividades en la época actual?

Para abordar las necesidades y problemáticas de los sujetos de la educación primaria, ¿qué otras instituciones pueden hacer un aporte a los/las docentes y a las escuelas? Conocer y comprender las categorías de *niñez*, *infancia*, *adolescencia*, *juventud* y *adulthood* implica enfrentarse a un análisis desde marcos multireferenciales que habilitan la comprensión de los procesos en cuya trama se constituyen los sujetos. Podríamos considerar a la subjetividad como la expresión individualizada de las posibilidades culturales a partir de las cuales cada individuo se apropia, de una manera única e irrepetible, del contexto histórico-social, construyendo así un proceso que deviene en síntesis singular. En virtud de ello, Denise Najmanovich (2005) sostiene:

Ahora bien no debemos confundir sujeto con subjetividad. Esta es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de libertad y creatividad, del espacio de la ética. El sujeto no se caracteriza solamente por su subjetividad sino por ser al mismo tiempo capaz de objetivar, es decir de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y por tanto construir su realidad (...) El sujeto sólo adviene en tal en la trama relacional de la sociedad (...) Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos. Y este cambio no sólo se da a nivel conceptual sino que implica también abrirnos a una nueva sensibilidad y a otras formas de actuar y de conocer, a otra ética y otra estética, que desde la mirada compleja estas dimensiones son inseparables. (p. 52)

Por ello, resulta significativo asumir miradas teóricas que consideren los procesos de desarrollo psicológico en vínculo con las condiciones de existencia y las prácticas sociales. Las condiciones de época, caracterizadas por procesos culturales, sociales y políticos, son coordenadas centrales para el abordaje de la subjetividad humana. Los/las niños/niñas en tanto sujetos en constitución necesitan de la escuela como escenario privilegiado para desarrollar el proceso educativo y, a su vez, dicho proceso requiere de adultos/adultas capaces de ejercer la necesaria asimetría inicial que habilita la transmisión de conocimientos y experiencias, en el marco de la relación docente-estudiante. En este sentido, es central que el/la docente pueda reconocer las particularidades de los sujetos con los que ha de relacionarse pedagógicamente, para promover acciones educativas significativas. Entonces, podemos afirmar que la producción de subjetividad, en sus diversas manifestaciones y procesos, se encuentra estrechamente vinculada con la cotidianidad de esas relaciones y las prácticas sociales y escolares implicadas.

Desde los orígenes mismos de la pedagogía, el conocimiento del sujeto que aprende es uno de los pilares básicos de la formación docente. Durante muchos años, se consideró que el conocimiento que los/las futuros/futuras docentes pudieran adquirir sobre cuestiones relativas al desarrollo evolutivo –es decir a las temáticas que se abordaban desde el campo de la psicología evolutiva– ofrecerían elementos para la formulación de propuestas pedagógicas adecuadas al desarrollo de niños/niñas y adolescentes. Los aportes realizados por las investigaciones sobre el aprendizaje escolar y los enfoques culturales del desarrollo subjetivo han permitido hacer una revisión en cuanto a la identificación entre la problemática de los sujetos y los enfoques psicoevolutivos.

La concepción más tradicional en relación con las problemáticas de los sujetos plantea el reduccionismo del tránsito de una infancia culturalmente producida a una supuesta niñez natural, desconociendo el papel de la cultura en la producción de subjetividad. Al mismo tiempo, esta concepción se materializa en el reduccionismo que implica el proceso que va del aprendizaje en general al del ámbito estrictamente

escolar. Asimismo, esta concepción más tradicional ha pretendido aplicar, en forma directa, los desarrollos que provenían de la psicología a las formas de enseñanza concretas, como por ejemplo las tentativas de fundar la secuenciación de contenidos en el conocimiento del desarrollo de la inteligencia descrito por la teoría psicogenética. Por lo tanto, las temáticas referidas al sujeto de la educación se amplían en relación con los enfoques psicoevolutivos más tradicionales, para incluir los enfoques culturalistas del desarrollo, los aportes de la sociología y la antropología, las investigaciones sobre la forma de comunicación de los contenidos en el aula y la diversidad de procesos cognitivos que tienen lugar en la escuela.

Es importante tener en cuenta que las profundas transformaciones sociales han configurado diferentes sentidos atribuidos a la infancia. Hoy se habla de *infancias*, entre otras variables, en virtud de las profundas desigualdades sociales que signan a la sociedad contemporánea. En consecuencia, se hace difícil encontrar una única respuesta a la pregunta ¿qué es un/una niño/niña? o ¿qué edades definen el inicio y los límites de la infancia? Se considera que la edad no constituye ahora un indicador que pueda aplicarse de la misma manera a todos/todas los/las niños/niñas, en todo tiempo y lugar. Desde esta perspectiva, la infancia se constituye como el resultado de un proceso de construcción social, que se define por su base cultural. Por ello, es importante analizar y comprender las formas de subjetividad desde una visión situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen, es decir, dimensionar el desarrollo y la constitución subjetiva desde la apropiación mutua de sujeto y cultura. Consideramos, entonces, que la formación de docentes para el nivel primario deberá incluir temáticas que aborden al sujeto del aprendizaje desde una perspectiva psicológica, que considere los procesos de constitución y desarrollo subjetivo en los contextos educativos y, particularmente, en la escuela. A su vez, partir del reconocimiento de la diversidad que caracteriza a los sujetos, nos permite poner en cuestión y revisar la mirada homogeneizadora sobre los procesos de aprendizaje.

Dado que no existe una única manera de ser niño/niña o joven es necesario problematizar las concepciones tradicionales de aulas homogéneas y hacer lugar a la tematización de las aulas heterogéneas, partiendo del principio de inclusión. Es importante reconocer la diversidad de los/las estudiantes y las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer los aprendizajes de todos/todas. Una verdadera inclusión no supone sólo que los/las estudiantes puedan *estar* en la escuela, en las aulas, sino que demanda la conformación de verdaderas comunidades de aprendizaje en las que las diferencias sean valoradas y respetadas como parte de la vida escolar y de la vida en general. Es en este sentido que se plantea como uno de los objetivos de una escuela inclusiva la posibilidad de favorecer las condiciones para el

acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad como sujetos que tienen derecho a educarse, proponiendo y desarrollando apoyos que atiendan sus necesidades subjetivas y sociales, en los distintos momentos de su trayectoria escolar.

Consideramos que estamos ante cuestiones que requieren ser abordadas a lo largo de la formación docente y, especialmente, en esta unidad curricular: ¿cuáles son las posibilidades, los límites, las problemáticas que emergen al momento de generar una genuina inclusión en los procesos de integración?, ¿quiénes son los actores que participan en estos procesos?, ¿qué normativa nacional y provincial los regula?, ¿qué lugar y responsabilidades tiene el/la docente en estos procesos institucionales? ¿Qué son las configuraciones de apoyo? ¿De qué saberes deben disponer quienes se forman para ser docentes? En otro orden, ¿por qué es necesario un trabajo colaborativo y en red para acompañar las trayectorias escolares de los/las estudiantes? En instancias de encuentro presencial o virtual sugerimos invitar a docentes de escuelas primarias, especialmente Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI), para compartir experiencias, saberes e interrogantes y conversar sobre las posibilidades, las complejidades y las estrategias de intervención necesarias que permitan fortalecer los procesos de inclusión.

La apertura de espacios de debate y conversación son instancias necesarias para la reflexión y el análisis de experiencias educativas; en ese sentido, los foros pueden constituirse en una herramienta potente para hacer lugar a los intercambios. Asimismo, el visionado de películas y la lectura de narrativas pueden resultar experiencias formativas interesantes, pues relatan realidades que habilitan la reflexión desde los marcos referenciales que se proponen en este seminario.

Algunas tensiones interesantes para problematizar estas temáticas de la unidad curricular podrían ser las que se dan en las relaciones entre sujeto y escuela. Esto implicaría pensar los *vínculos* entre las concepciones acerca del aprendizaje y del desarrollo, y cómo estas influyen en las definiciones específicas sobre el aprendizaje escolar en contexto. Partimos de concebir al sujeto de la educación también como un sujeto colectivo, por ello es importante problematizar los modos en los que se organiza la tarea escolar desde esta dimensión, ya que habilitaría a pensar los efectos de las intervenciones pedagógicas en la construcción subjetiva de los aprendizajes.

En el intento por comprender dichos procesos y cómo los mismos interpelan la configuración de nuestras prácticas docentes, recuperaremos los aportes de Terigi (2008) quien nos propone orientar la mirada hacia una dimensión (y organización) de la escolaridad a partir de dos conceptos potentes: el de *cronologías del aprendizaje* y el de *cronosistema*. Ambos remiten a un poderoso organizador de nuestras prácticas: "el tiempo escolar". Cuando se habla de *cronologías del aprendizaje* se hace referen-

cia a la regulación del uso del tiempo en la actividad escolar. Por ejemplo, el plazo para la resolución de un examen, el número de ejercicios que se calcula posible de resolver en una clase o el período estimado para dominar el sistema de escritura, entre otros. El *cronosistema* escolar remite al ordenamiento del tiempo específico de la escuela. Implica tanto el tiempo adecuado o prescrito para enseñar y aprender, como el agrupamiento por edades, la segmentación de la jornada y el año lectivo, entre otros mecanismos de regulación temporal de la intervención educativa (Terigi, 2008).

A partir del análisis de la diversidad de las aulas y los sujetos que la habitan, y en un intento por revisar la herencia homogeneizadora de la escuela, es interesante preguntarnos: en una práctica educativa que pretende ser situada, reflexiva y atenta a la diversidad, y de una *calidad educativa* que intenta ser inclusiva al lidiar con ritmos y tiempos *estandarizados*, ¿cómo impacta la organización de este tiempo en la continuidad y significatividad de las diversas trayectorias escolares?

Terigi (2008) sostiene:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, unas trayectorias teóricas que expresan itinerarios de los sujetos en el sistema escolar que se realizan siguiendo la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar; sin embargo (...) gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. (p.103)

Consecuentemente con la descripción anterior, nuestro saber pedagógico asume esta situación, y "por defecto" (Terigi, 2008) se sostienen prácticas educativas según trayectorias "teóricas" y no reales. Es decir, la *monocronía del aprendizaje escolar* se encuentra en la base del saber pedagógico y didáctico "por defecto". Reconocer este modo de enseñanza, según esta lógica, permite pensar ciertas consecuencias como la repitencia, el abandono, la frustración, el "riesgo educativo" para el/la estudiante.

Recursos y actividades

Compartimos un relato que retoma el tradicional cuento de Caperucita Roja, que aparece en el capítulo titulado ["El devenir subjetivo de Caperucita Roja – historia contada en tres tiempos"](#), del libro *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*, de María Elena Arzeno (2004). La narración cuenta la conocida historia en tres tiempos diferentes, que *representan* condiciones de época singulares en las que se entran: el contexto social y cultural, las concepciones de familia, la idea sobre el tiempo, la concepción acerca de la infancia, el lugar de la escuela, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, el lugar del/la docente. Resulta significativo recuperar el planteo de la autora en el marco de este eje por su potencialidad metodológica, en tanto habilita poner en juego las conceptualizaciones abordadas.

- ✓ Les proponemos trabajar con sus estudiantes los tres cuentos, a partir de algunas ideas disparadoras para su abordaje: ¿cómo es definida la infancia en cada uno de los relatos?, ¿cómo podrían caracterizarse los tiempos sociales y culturales a los que refiere cada Caperucita? En relación con esas concepciones sociales, ¿qué lugar asumen las teorías psicológicas, socioantropológicas, pedagógicas?, ¿cómo se podría comprender la construcción de la subjetividad?, ¿cuál es el lugar de la escuela?, ¿y el de la familia en cada contexto?
- ✓ Si tuvieran que escribir una nueva Caperucita que represente nuestro tiempo actual, luego de transitar una pandemia y considerando las diferentes dimensiones que caracterizan este tiempo que estamos viviendo, ¿qué escribirían?, ¿cómo la contarían?, ¿por qué?

En esta instancia se podrían retomar los marcos referenciales que se trabajan en la unidad curricular y los registros de observación que se realizan en las escuelas asociadas en el marco de la Práctica Docente II, como parte de las escenas escolares concretas en las que se filtran las condiciones de época y se resignifican de manera singular.

Películas

Les acercamos las siguientes películas, en las que se problematiza la diferencia y los procesos intersubjetivos que se configuran en diversos espacios sociales:

- ✓ Khan, A. y Gupte, A. (Directores). (2007). *Estrellas del cielo en la tierra*. Aamir Khan Productions, PVR Pictures.
- ✓ Chbosky, S. (Director). (2017). *Wonder*. [Película]. Lionsgate, Mandeville Films, Participant Media y Walden Media.

Eje 2. La construcción de la convivencia escolar

Quizá la expresión estar-juntos obligue a una primera diferenciación: no disimular la distinción entre seres ni la contrariedad que ello provoca; si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia; y la convivencia es tal porque en todo caso hay "inicial y definitivamente" perturbación, intranquilidad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad.

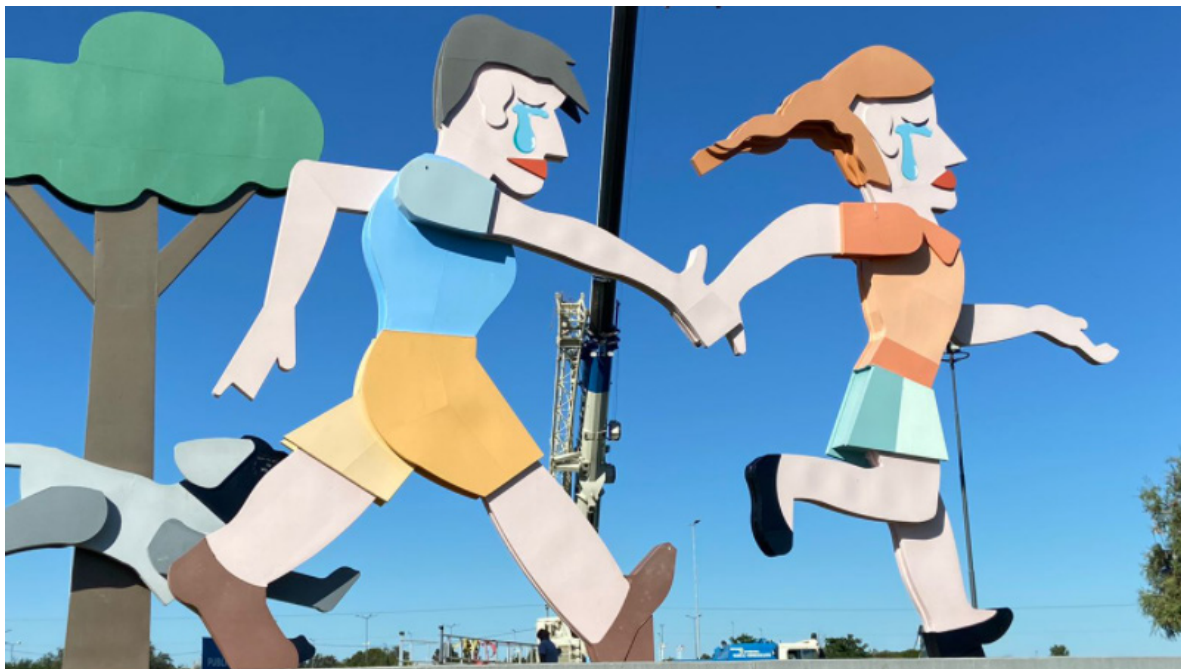
(Skliar, 2010, p. 105)

La Escuela y sus matrices vinculares. Los sujetos en las Instituciones escolares: el vínculo docente alumno. El cuidado y la confianza son condiciones necesarias para los aprendizajes. El grupo como matriz sociocultural: el grupo como sostén. Grupo de trabajo y grupo de amigos.

La construcción de la convivencia escolar. Autoridad y sociedad. La crisis de autoridad en la sociedad. La escuela y el lugar de autoridad. La norma como organizador institucional. Análisis de los dispositivos disciplinarios en la escuela. Acuerdos Escolares de Convivencia.

La infancia en riesgo: violencia en las familias, maltrato infantil, abandono de la infancia. (*Diseño Curricular*, ME, 2015, p.172)

Quizá aquí habría que traer al ruedo aquella cuestión enunciada por Jacques Derrida (2007): "¿Se puede enseñar a vivir?" (p. 21). Y siguiendo esta línea derridiana, agregaríamos algo más: ¿se puede enseñar a vivir y a convivir? Todo depende de cómo resuene ese *enseñar a vivir*, porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de un yo que enseña, un yo que explica, un yo que sabe, un yo que instruye... Pero enseñar a vivir quizá signifique renunciar a todo aquello que huele a una impostura de enseñanza. En torno a esta cuestión, recuperando a Derrida, Graciela Frigerio (2006) afirma que es necesario "enseñar a vivir (...) renunciando a la soberbia del 'yo te voy a enseñar'" (p. 141). La fórmula, así concebida, siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone y da a entender que sin un sujeto –el yo– el/la otro/otra nunca aprendería.



Nota: Intervención artística de Antonio Seguí emplazada en la ciudad de Córdoba. Fuente: Galería de fotos de "La familia urbana" llora la muerte de Antonio Seguí, *La Voz del Interior* (2022, 1° de marzo).

Este segundo eje propuesto en el *Diseño Curricular* (ME, 2015) podría pensarse a partir de las siguientes preguntas: ¿de qué hablamos cuando hablamos de

convivencia escolar en clave de derechos?, ¿qué procesos son necesarios para hacer de los vínculos pedagógicos, la convivencia escolar y la participación estudiantil un objeto de enseñanza, de problematización, puesto en diálogo con las prácticas docentes? Además, ¿qué lugar ocupa la inclusión, la igualdad, la perspectiva de género en la convivencia escolar? ¿Qué reflexiones, conocimientos y problematizaciones requieren ser objetivadas para pasar de los paradigmas de la disciplina escolar a las convivencias escolares? Respecto de los discursos sociales acerca de la patologización de las infancias/adolescencias que no se ajustan a las dinámicas, a las normas y regulaciones escolares y/o sociales, ¿qué preguntas es necesario instalar en la formación docente para desnaturalizarlos?

En el fragmento citado, Frigerio (2006) se interroga acerca de si es posible *enseñar a convivir*, si es posible *enseñar a vivir con otros/otras*, a *vivir junto a otros/otras* en los espacios escolares. Sabemos que estas preguntas históricamente atraviesan y desafían a la escuela y a la formación docente, tanto en sus prácticas cotidianas como en sus reflexiones y teorizaciones. De acuerdo con lo expresado, en esta unidad curricular resulta prioritario plantearse estos interrogantes y, al mismo tiempo, trabajar desde una certeza: la escuela es un espacio privilegiado para la construcción de lo común en la diferencia. Asimismo, es importante reconocer en esta vida en común, los conflictos, tensiones entre intereses y deseos –que en muchos casos son contrapuestos– y la multiplicidad de variables contextuales que condicionan la configuración de los vínculos, las disputas y la legitimidad de la norma. La escuela en estos tiempos tan complejos y fragmentados tiene el desafío de promover la configuración de una convivencia democrática, disputando la construcción de conocimientos –desde una perspectiva crítica– a ciertos sentidos conservadores, autoritarios y expulsivos, para así pensar y pensarse, y formar sujetos comprometidos con la justicia social, la igualdad, la inclusión y el respeto por la diferencia, en clave de derecho.

En esta línea de sentido es menester interrogarse aquí acerca de: ¿qué andamiajes conceptuales y experienciales promueven convivencias más justas? y ¿qué debería hacer la escuela para construir convivencias escolares democráticas? Convivir, vivir juntos/juntas es una situación inherente a la vida cotidiana de la comunidad educativa y de su contexto ampliado –familia y comunidad–; en ese vivir se aprende, se establecen relaciones no elegidas y se promueven vínculos entre sujetos que se perciben como diferentes. Sugerimos reflexionar también en torno a qué estrategias de intervención es posible desplegar para anticipar y/o prevenir los conflictos áulicos o institucionales de convivencia.

Para problematizar los sentidos y construir conocimiento sobre convivencia, recuperamos los aportes de Asquini (2007) que plantea:

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, protege, resguarda y posibilita por esa vía el acceso a la cultura cuando la realidad opera con virulencia? (...) ¿Cuál es esa diferencia generacional, esa asimetría entre adultos y niños, necesaria para no dejar sumidos a los niños en una doble vulnerabilidad, la propia que transitan por la edad, o sea el desamparo originario y la que quedarían sometidos sin adultos que cuiden de ellos? El lugar de adultos nos posiciona en asumir un lugar de responsabilidad para tejer ese velo protector que se construye a partir de otras significaciones que aportan los contenidos curriculares. (p. 5)

Así, en consonancia con la propuesta de la autora, las escuelas requieren ser pensadas y vividas como un lugar de cuidado, como un espacio de protección, de cobijo, en que el que se hace lugar al/la otro/otra.

Para ampliar los aportes y tematizaciones de este eje ponemos el foco en el *grupo* como matriz sociocultural, noción clave de la vida en las aulas para pensar el aprendizaje de la convivencia, de lo común y de la diferencia. Para Pichón-Riviere y Pampielga de Quiroga (como se citó en Calmels, 2018) es:

El ámbito ideal para el desarrollo de tres actitudes básicas en todo grupo social: la pertenencia, la cooperación y la pertinencia. Soy parte de un grupo al cual pertenezco, su dinámica es cooperativa. No todo es posible, a riesgo de ser impertinente. (p. 43)

La clase ofrece un espacio-tiempo para la socialización entre pares, espacio-tiempo en el que los/las docentes intervienen generando condiciones para facilitar la constitución del grupo clase y de grupos de trabajo. El grupo brinda puntos de referencia, anclajes de pertenencia; saberse parte de él implica transitar la experiencia de aprender modos de vincularse, de ajustar las propias acciones a las de los/las otros/otras integrantes, para conocer y construir reglas, marcar límites y habilitar alternativas de acción.

Cabe preguntarnos, entonces: ¿qué aporta al grupo clase, en términos pedagógicos, pensar, construir y habilitar la organización en pequeños grupos? En el espacio escolar, ¿se impulsan experiencias de grupalidad que ayuden a construir un *nosotros/nosotras*? La formación docente, ¿ofrece experiencias de grupalidad y espacios de reflexión y objetivación sobre estas? Sin pretender dar una respuesta acabada, pensamos que las intervenciones docentes son indispensables en la organización de la clase y en la posibilidad de habilitar este tipo de instancias de trabajo para desarrollar habilidades relacionadas con la cooperación, la ayuda, la espera, el cuidado, y también para superar la resistencia, la tensión, el conflicto, el respeto, en favor de la creación de reglas que puedan sostenerse entre todos/todas. La experiencia escolar se vuelve genuina cuando este conjunto de aprendizajes aloja a cada uno/una de los/las niños/niñas en sus diferencias, al tiempo que habilita el oficio de estudiante.

En este punto, interesa el planteo de Regine Sirota (2004), quien recupera los aportes de la sociología de la infancia para pensar la transmisión; al respecto, propone una transmisión interpretativa que reconoce en el/la niño/niña a un actor en

proceso de socialización. Los/las niños/niñas son actores sociales que intercambian, perpetuando y/o transformando la sociedad. Su construcción identitaria se da en el contexto de la participación grupal, además de producirse en contextos parentales, escolares, lúdicos y en la complejidad que aporta la mediación de las tecnologías.

Sin embargo, al respecto cabe preguntarse: los grupos, ¿se construyen solos?, ¿los/las docentes pueden intervenir en esta construcción? También es posible reflexionar en torno a otros interrogantes: los/las integrantes del grupo, ¿se eligen?, ¿qué se hace con quienes no son elegidos/elegidas?, ¿hay que intervenir?, ¿qué tipo de intervenciones son necesarias para facilitar la organización de grupos?, ¿qué pasa con los/las niños/niñas que no quieren trabajar bajo esta modalidad?, ¿cómo se vinculan el aprendizaje grupal y el aprendizaje individual?

En esta línea de sentido, es importante tener en cuenta que el grupo de trabajo aporta posibilidades de compartir junto a otros/otras las tareas y saberes singulares que caracterizan a cada niño/niña y, al tiempo que se van reconociendo como tal, van impulsando tareas compartidas que superan la acción individual. Anijovich (2009) plantea que:

El docente al caracterizar su grupo, no lo debe describir en tanto objeto sino que debe considerar fundamentalmente su dinámica, su puesta en acción, el hacer grupal. Así se comprende su complejidad, en el sentido de la diversidad de elementos que componen la estructura grupal y la variable de las interacciones entre los mismos: el acontecimiento, lo singular, la relación del todo con las partes, la no linealidad, los principios dialógicos de complementariedad y contradicción, los múltiples supuestos, el contexto, la historicidad. (p.156)

Abrir una mirada y escucha atenta a los procesos grupales permitirá acompañar e intervenir para habilitar condiciones de aprendizaje y de vivencia escolar cuidada. En los últimos años, en las aulas, crece la preocupación por la violencia, la violencia de género, las situaciones de *bullying* y *grooming*, el acoso verbal y físico, entre otras problemáticas que no se circunscriben únicamente a espacios escolares ni, mucho menos, a contextos desfavorecidos. Edith Litwin (2014) reflexiona sobre el clima de la clase y expresa, frente a las preocupaciones por ayudar a que en el aula se consolide un espacio de buena convivencia, que la conducta de los/las docentes aparece sosteniendo un lugar en el que se plantean y afrontan los problemas:

Nada va a sustituir la conversación, la escucha de voces, las razones diferentes, el consuelo, la demostración de simpatía y el ofrecimiento de ejemplos de otras escuelas con diferentes resoluciones y problemas que permitan pensar con mayor perspectiva lo acontecido en el aula. (p. 59)

Conformar un grupo para trabajar en clase requiere de la intervención un/una docente atento/atenta a la construcción de vínculos de cuidado, preocupado/preocupada por el aprendizaje y el bienestar de todos/todas. En este sentido, sugerimos reflexionar a partir de los siguientes interrogantes: ¿qué cuestiones se deberían considerar para diseñar una propuesta de enseñanza y de aprendizaje que aborde la

convivencia y el trabajo grupal en el marco de la modalidad combinada?, ¿qué dimensiones de la convivencia escolar y del trabajo grupal es más significativo desarrollar en los encuentros presenciales, en los que es posible reconocer las miradas, los gestos, los cuerpos que hablan, lo que dicen y callan?, ¿por qué sería clave la presencia del/la docente en estas instancias? Para adentrarnos en lo didáctico, ¿qué puentes se podrán diseñar para articular estas experiencias y propuestas con las virtuales, tanto sincrónicas como asincrónicas?, ¿cómo administrar el tiempo contemplando que los/las estudiantes cursan simultáneamente otras unidades curriculares y son adultos/adultas, trabajadores/trabajadoras y/o jefes/jefas de familia?

A fin de corroborar supuestos, los/las invitamos a reconocer experiencias de escolaridad en las que la grupalidad haya resultado una organización espontánea y otras experiencias intencionalmente promovidas desde la intervención docente. En estas se podrían identificar roles, tareas, usos del tiempo, formas de participación propia y de diversos actores, resolución de los conflictos sociales y de aprendizaje. Proponemos también favorecer instancias de observación de los grupos en los espacios de los recreos escolares y reflexionar sobre: ¿cómo se ocupan los espacios del patio?, ¿es posible observar grupos de juego?, ¿qué hacen?

Considerando que el *Diseño Curricular* (ME, 2015) ofrece una organización que habilita salirse de la linealidad en que se formulan los contenidos para pensar en los procesos de enseñanza, recuperamos en este apartado el tema *Los juegos y el jugar: territorio de socialización*, porque resulta particularmente significativo valorar el juego en la construcción de las subjetividades y también en los procesos de convivencia escolar.

Eje transversal. El juego y el jugar

Un mismo mecanismo une al poeta y al niño en el acto de jugar y de escribir. El poeta no conoce lo que sabe por eso sigue escribiendo: escribir es un saber, una praxis significativa y de la lectura se puede obtener, además de un placer estético, un conocimiento. En el jugar no hay una búsqueda consciente, deliberada de lo que se pone en juego.

(Calmels, 2018, p. 25)

En este punto nos interesa hacer presente y visible el juego y el jugar como notas distintivas de las infancias, que acompañan el propio proceso de crecer, de aprender sobre sí y sobre otros/otras. La vinculación juego y trabajo, placer y producción, desorden y orden, movimiento y pasividad atraviesan las reflexiones en torno a lo escolar, en una vinculación recorrida por las tensiones que suponen los procesos de aprendizaje de niños/niñas. Es sabido que la organización escolar ha asignado

espacios para estudiar y espacios para jugar. El aula y el patio, separados por un timbre, parecen abrir puertas entre el recreo y la tarea, entre la risa sonora y expansiva y la sujeción bancaria, sobre la que tanto ha aportado Paulo Freire. Para abrir estas reflexiones, podríamos preguntarnos: ¿de qué trata el jugar?, ¿todos/todas juegan?, ¿para qué juegan?, ¿cómo y cuándo lo hacen? En relación con el jugar y el aprender, ¿estos se vinculan?, ¿qué pasa con el juego y el jugar cuando los/las niños/niñas están en el aula?, ¿qué tiempos y espacios se delimitan en el aula para el juego y el jugar? Y, en otro orden, ¿qué decires cotidianos sostienen los discursos docentes sobre el jugar?, ¿cómo cambian los juegos en distintas etapas de la escolaridad?, ¿cómo se modifican a partir del uso de las tecnologías?

Si bien no pretendemos desarrollar los diferentes aportes teóricos para pensar el juego y su vinculación con las infancias, nos parece necesario considerar este territorio de reflexión, en tanto interpela la tarea de enseñar. El jugar es un derecho esencial que en sociedades complejas como las nuestras está siendo desplazado. Sin embargo, la escuela ofrece un espacio seguro y cuidado donde el juego como parte del crecimiento se hace presente, por eso reconocerlo implica un modo de saber sobre los/las niños/niñas con quienes se trabaja cotidianamente en las escuelas. También podríamos pensar juntos/juntas sobre alternativas necesarias para organizar el aula y generar otros espacios destinados al juego. Es conocido el drástico pasaje que acontece en el tránsito entre el jardín de infantes y el ingreso a primer grado. En esta nueva etapa, los/las niños/niñas manifiestan el deseo de investirse de estudiantes, y en este sentido, el guardapolvo blanco, los lápices y la cartuchera, los cuadernos, las mochilas adquieren un papel importante; pero también sabemos el complejo proceso de aprendizaje que supone este pasaje. Comienzan a aprender reglas, tiempos, modos de circulación, formas de comunicación, a la vez que aprenden sobre ciencias, matemáticas, lengua, literatura, arte, educación física. Muchos niños/niñas se ajustan a las nuevas demandas y otros/otras extrañan ese modo grupal y lúdico del jardín, presentando también dificultades para ajustarse a las nuevas *formas de lo escolar*. El juego muchas veces es mal valorado, como si fuera una pérdida de tiempo, una interrupción del aprendizaje. "Dejá de jugar" suele ser una expresión de reprimenda.

Las reflexiones precedentes nos invitan a pensar: en el aula, ¿podemos generar situaciones lúdicas que convoquen a una experiencia de aprendizaje significativa?, ¿podemos indagar sobre lo que les sucede a los/las niñas/niños en relación a las tareas? Respecto de esta cuestión, Calmels (2018) nos invita a pensar que:

Desde la perspectiva de la praxis se pueden destacar algunas características del jugar. En todas ellas se despliegan procesos de aprendizaje que permiten, a partir de la experiencia conocer y saber, o sea, incorporar un concepto y tener una experiencia. De algún modo se juega para desentrañar lo que en parte conocemos, sobre lo que tenemos un saber extra lúdico. (p. 24)

Jugar convoca al diálogo y favorece el aprendizaje con otros/otras. El aula es el espacio para la experiencia colectiva. Daniel Brailovsky (2011) sostiene que las ideas sobre clase y juego están en el centro del dilema pedagógico, y las discusiones sobre la vinculación entre enseñanza y propuestas lúdicas conforman debates metodológicos, pero también son la expresión de tensiones entre modelos educativos.

Es posible observar la vinculación entre juego y aprendizaje que se plantea cuando se busca utilizar lo lúdico como una estrategia para orientar y acompañar la resolución de problemas por parte de los/las estudiantes, también para generar espacios de inclusión y trabajar dinámicas grupales o favorecer los aprendizajes colectivos. Una escuela que piensa lo lúdico como estrategia de trabajo con sus estudiantes está abierta a la posibilidad de generar momentos de reflexión críticos y flexibles, donde docentes y alumnos/alumnas puedan trabajar conjuntamente a partir de proyectos integrales que contribuyan a la motivación y favorezcan aprendizajes significativos y situados.

Otros recursos y actividades

- ✓ Los/las invitamos a recuperar sus propias experiencias de juego en la escuela y fuera de ella. Pueden buscar juguetes de su niñez y, a partir de ellos, indagar qué valores guardan esos objetos para reconstruir sentimientos, experiencias, aprendizaje: ¿qué guardan cuando guardan esos objetos? También es posible identificar experiencias del juego y del jugar en la escuela y en el aula, para reflexionar acerca de: ¿qué juegos les gustaban?, ¿qué juegos los/las atemorizaban? Y en cuanto al rol docente, ¿qué intervenciones del maestro/maestra fueron necesarias ante situaciones conflictivas?, ¿hubo ausencia de intervenciones? Ya ejerciendo el rol, ¿qué harías ante situaciones de conflicto en el juego? En otro orden, ¿es posible pensar diseños de actividades lúdicas para el aula?
- ✓ Sugerimos el visionado de películas que ayuden a pensar en las *infancias* no como un pasaje de vida dado y naturalizado, para todos/todas igual, sino recorrido por las experiencias históricas y contextuales. En esta línea, les proponemos recuperar las orientaciones metodológicas ofrecidas en el *Diseño Curricular* (ME, 2015) para abordar cuestiones ligadas a la convivencia escolar:
 - La detección, abordaje y resolución de situaciones problemáticas vinculadas con la convivencia institucional.
 - La lectura y análisis de proyectos de convivencia implementados en diferentes instituciones educativas y entrevista a los actores institucionales implicados.

- El análisis de casos que remitan a problemáticas vinculadas a la convivencia escolar.
 - El análisis crítico del tratamiento mediático acerca de la violencia en la escuela.
 - La articulación con los contenidos curriculares de identidad y Convivencia y Ciudadanía y Participación del Diseño Curricular de Educación Primaria.
 - La lectura y análisis de la Res.217/2014 del CFE y Anexo "Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar" y la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas.
 - La participación en debates, con especialistas, que pongan en tensión los supuestos de los procesos de medicalización que se promueven en las escuelas. (p. 172)
- ✓ Para trabajar acerca del tema de la convivencia y la violencia escolar, sugerimos también la lectura de un breve texto de Mario Carlos Zerbino (2014) **"19 proposiciones para discutir sobre violencia"**. Posteriormente, se podría convocar una mesa de debate o abrir un foro que diera inicio a la conversación sobre estas problemáticas, para promover la participación en la discusión y construcción de argumentos que permitan sostener la posición. Una de las proposiciones del autor es que lo contrario a la violencia no es la paz. Esto problematiza la concepción de convivencia, la perspectiva predominante del *bullying* y le da un lugar clave al conflicto como elemento constitutivo en la construcción de convivencia.
- ✓ Otro recurso valioso para indagar sobre convivencia escolar puede ser el visionado y análisis de la película *Machuca*, producción fílmica de Andrés Wood realizada en Chile en el año 2004. Recuperamos algunas preguntas de los materiales fílmicos que pueden orientar el debate:
- ¿Qué similitudes y qué diferencias pueden encontrar entre la experiencia llevada a cabo en la escuela que muestra la película y la incorporación de chicos de diferentes sectores sociales en una misma institución?
 - ¿Qué rescatan de esta experiencia y qué consideran que no es adecuado en ella? ¿Creen que aportó al encuentro entre sectores sociales diferentes? ¿Por qué sí o por qué no?
 - ¿Hay algún aspecto de la experiencia que muestra la película que les aporta para pensar lo que sucede en su propia escuela? ¿Cuál? ¿Por qué?
 - Si tuvieran la posibilidad de intervenir en el guión de la película, ¿qué cosas cambiarían? ¿Por qué?
- (Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p. 103)

- ✓ Sugerimos la escucha y análisis de la canción "**Los juguetes y los niños**", del grupo Vivencia.

Por otra parte, compartimos algunos videos que consideramos relevantes para trabajar esta temática:

- ✓ **DGDCCyAI Educación.** (2022, 30 de marzo). *Programa Convivencia Escolar. Equipo profesional de acompañamiento educativo (EPAE).* [Video]. YouTube.
- ✓ **Canal Encuentro** (2013, 8 de agosto). *Escuela de Maestros, capítulo II, "Autoridad".* Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. [Video]. YouTube.
- ✓ **Greco, B.** (2019, 16 de mayo). *Autoridad pedagógica.* II Encuentro Nacional de Formadores de Educación Primaria y Educación Inicial de Universidades Nacionales. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. [Video]. YouTube.
- ✓ **Kaplan, C.** (2017, 5 de diciembre). *La escuela como espacio de convivencia.* [Video]. YouTube.
- ✓ **FLACSO.** (2021, 2 de diciembre). *Proyecto de autoras y autores: ciclo de conversaciones pedagógicas 2021.* Dirección General de Cultura y Educación PBA. [Video]. YouTube.

Enlaces de interés ²

- ✓ **Portal educ.ar**
- ✓ **Inclusión democrática en las escuelas:** este apartado especial de la plataforma *Educ.ar* recupera diversos materiales que el Ministerio de Educación de la Nación ha desarrollado en la última década, referidos a temáticas como convivencia escolar, construcción de autoridad, derechos de niños/niñas y adolescentes, acoso entre pares, resolución de conflictos.
- ✓ **Autoridades que habilitan:** este material propone repensar la autoridad pedagógica, a partir de nuevos desafíos en las formas de abordarla y construirla, y en el marco de una perspectiva de derechos que permita fortalecer prácticas democráticas contemporáneas en torno a la enseñanza y la convivencia.
- ✓ **Que la distancia no nos impida estar cerca: nuevos modos de habitar y hacer escuela:** esta publicación elaborada por el Área de Convivencia Escolar, dependiente de la Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, Subsecretaría de Educación Social y Cultural, reflexiona sobre los nuevos modos de habitar las escuelas y las aulas, en el marco de la pandemia provocada por el COVID-19 y de las necesarias medidas de aislamiento o distanciamiento social adoptadas en nuestro país. Está destinada a docentes, equipos directivos, de orientación escolar y comunidad educativa en general.
- ✓ **Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela:** ofrece un conjunto de lecturas, materiales y recursos para pensar y hacer escuela hoy, con el objetivo de acompañar la formación de nuevas ciudadanía democráticas. Es una invitación a reflexionar sobre las instituciones educativas, considerando a la escuela como la puerta de entrada a otros derechos, y brindando, además, algunos puntos de partida para la transmisión de contenidos sobre derechos humanos, género y ESI en las aulas.
- ✓ **Unicef:** en este sitio podrán encontrar recursos para trabajar los derechos de los/las niños/niñas y adolescentes en el ámbito escolar, como los que aparecen en los Manuales de Educación en Derechos.

² Enlaces propuestos en el Programa de Convivencia escolar de la Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional.

- ✓ **Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) - Monografías Virtuales:** este sitio presenta una serie de trabajos específicos sobre los distintos aspectos de la temática que nos convoca, con experiencias dirigidas a la mejora de los climas de convivencia.
- ✓ **Archivo Fílmico Pedagógico:** elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2015. Es una cinemateca que se constituye en una herramienta pedagógica muy útil para la construcción de espacios de crítica, reflexión y análisis de problemáticas sociales y escolares. La selección aborda un amplio conjunto de temas, estéticas y lenguajes cinematográficos, acompañada por sugerencias para trabajar en las aulas, fortaleciendo la democratización de la palabra.

Bibliografía

Abramowski, A. (2020). Dulzura distante. Reconsideraciones de la afectividad en tiempos de pandemia. En Argentina. Ministerio de Educación, *Seguimos educando en las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*, p. 8.

https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/33452

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.

Argentina. Ministerio de Educación (2015). Machuca. En *Archivo Fílmico Pedagógico "Jóvenes y Escuelas"*. https://cdn.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_1ad0cec5-7afe-445a-af4b-121d1c69b7de/pdf/6_Machuca.pdf

Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Editorial Grama. [Capítulo 3]

Asquini, I. B. (2007). *La construcción de lo común en la escuela. Cine y Formación Docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001926.pdf>

Baquero, R. (2004). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *La transmisión en la sociedad, las instituciones y los sujetos*, pp. 165-174. Noveduc.

Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase*. Noveduc.

Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.

Calmels, D. (2013). *Fugas. El fin del cuerpo en los comienzos del milenio*. Biblos.

- Campelo, A. (2020). Cuidarnos junto a otros, no de los otros. En Argentina. Ministerio de Educación, *Seguimos educando en las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*, p. 9. https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/33452
- Cammarota, A., Puiggrós, A., Aisenstein, A., Greco, B., Kaplan, C., Bracchi, C., Born, D., Terigi, F., Dussel, I., Sverdlick, I., Ramacciotti, K., Testa, D. E., Di Liscia, M. S., Lionetti, L. y Arrúa, N. (2021). *Anales de la educación común*, 2(1-2). Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/670/1231>
- Cannellotto, A. (2020). Reparar, reconstruir, proyectar. En Argentina. Ministerio de Educación, *Seguimos educando en las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*, p. 15. https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/33452
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2020). *Itinerario didáctico-pedagógico de Problemáticas Socioantropológicas en Educación*. Dirección General de Educación Superior. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/10/09_IT_PSA.pdf
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2020). *La convivencia en perspectiva histórica: el antes, el durante y el después de la emergencia*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. https://drive.google.com/file/d/1RAJnRv4ZT7bnhkSdpcW4X3_ljkSuoY0x/view
- Córdoba. Ministerio de Educación. (s/d). *Convivencia escolar*. Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ConvivenciaEscolar/convivencia.php#gsc.tab=0>
- Dandrea, J. E. (2019). *Buentrato para enseñar y aprender. Educación Inicial*. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Alaya. <https://www.uepc.org.ar/conectate/buentrato-para-ensenar-y-aprender-educacion-inicial/>
- Derrida, J. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Amorrortu.
- Diker, G. (2007). ¿Es posible una educación sin autoridad?: una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes. En *Revista 12ntes*, 11. <https://educra.cl/es-posible-una-educacion-sin-autoridad-una-mirada-sobre-el-problema-de-la-autoridad-en-la-educacion-escolar-de-adolescentes-y-jovenes1/>

- Frigerio, G. (2020). De puertas y anfitriones. En Argentina. Ministerio de Educación, *En las escuelas: acompañar, cuidar, enseñar*, p. 6.
https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/33452
- Frigerio, G. (2006). Acerca de lo inenseñable. En C. Skliar y G. Frigerio (Comp.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante.
- Lima Quintana, H. (2008). *Antología I*. Editorial Patria Grande.
- Litwin, E. (2014). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós.
- Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Editorial Biblos.
- Pennac, D. (2014). *Mal de escuela*. Random House.
- Quesada, J. (Coord.). (2021). *Primera infancia. Impacto emocional en la Pandemia*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/media/10606/file/Primera%20infancia.%20Impacto%20emocional%20en%20la%20pandemia%20.pdf>
- Siede, I. (2005). *Democracia, educación en valores y desafíos de la época*.
<https://educra.cl/democracia-educacion-en-valores-y-desafios-de-la-epoca/>
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (56), 101-111.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9824>
- Sirota, R. (2004). El avatar de la transmisión: el niño. En G. Frigerio y G. Diker. (Comp.), *La transmisión en la sociedad, las instituciones y los sujetos*, pp. 183-190. Noveduc.
- Terigi, F. (2008). El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.), *Educación: saberes alterados*. CLACSO Coediciones y Del estante editorial.
- Terigi, F. (2021). Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 114-126. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/670/1231>
- Zerbino, M. C. (2014). 19 proposiciones para discutir sobre la violencia.
<https://docplayer.es/15660709-19-proposiciones-para-discutir-sobre-la-violencia.html>

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Viceregovernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

