

REVISTA
CIENTÍFICA

EFI

EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol. 10 · N° 17 JULIO 2024



CONTENIDOS DISCIPLINARES Y FORMACIÓN DOCENTE

Aportes y desafíos

Una publicación científica de la Dirección General de EDUCACIÓN SUPERIOR · ISSN 2422-5975, en línea



Ministerio de
EDUCACIÓN

Secretaría de
**INNOVACIÓN, DESARROLLO
PROFESIONAL Y TECNOLOGÍAS
EN EDUCACIÓN**

Dirección General de
EDUCACIÓN SUPERIOR

 **CÓRDOBA**
Seguimos haciendo

**EFI**

EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN

ISSN 2422-5975, en línea

Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)

Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/index>

Autoridades

*Ministro de Educación*Dr. **Horacio A. Ferreyra***Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional
y Tecnologías en Educación*Mgtr. **Gabriela C. Peretti***Director de la Dirección General
de Educación Superior*Lic. **Ariel A. Zecchini**Lic. **Juan Carlos Salazar**

Área de Investigación, DGES · UNC

Comité Académico

Dra. **Anne Marie Chartier**Instituto Nacional de Investigación Pedagógica
(INRP), FranciaDra. **Elsie Rockwell**Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
(CINVESTAV), México

Instituto Politécnico Nacional, México

Dra. **Rosa María Torres Hernández**Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco,
MéxicoDra. **Ana Angélica Albano**Faculdade de Educação da Universidade Estadual
de Campinas, BrasilDra. **Gloria Edelstein**

Prof. Emérita UNC

Lic. Esp. **Sandra Nicastro**

Universidad de Buenos Aires (UBA)

PhD **Luis Porter**

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Dra. **Marcela Cena**

Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

Dr. **Germán Álvarez Mendiola**

DIE - CINVESTAV

Dra. **Elena L. Achilli**

Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Esp. **Marisa Muchiut**

UNC

Equipo Editorial

*Director*Lic. **Ariel A. Zecchini**

Director de la DGES

Comité Editorial

Mgtr. **Adriana Fontana**Directora del Instituto Superior de Estudios
Pedagógicos (ISEP), Ministerio de Educación,
CórdobaDra. **Mariana Alejandra Tosolini**Área de Investigación, DGES
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)Dra. **Rocío Arrieta**Área de Investigación, DGES
UNCDra. **Carolina Yelicich**Área de Investigación, DGES
UNCLic. **Alberto Ezequiel Valán Ramos**Área de Investigación, DGES
UNC

Dra. **María Alejandra Bowman**
Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC)
CONICET

Miembros Históricos

Dr. **Eduardo Remedi Allione** (1949-2016)
Lic. **Inés Susana Cappellacci** (1965-2022)

*Área de comunicación y
contenidos audiovisuales*

Lic. **Nicolás Córdoba**
Responsable Área de Comunicación, DGES

Responsables del sistema OJS

Analista en computación **Gabriel Cámara**
Área TIC, DGES

Correctora de Estilo

Mgtr. **Agustina Merro**
DGES

Imagen de tapa

"Ofelia II" (2013)
de **Daniela Roxana Cordoba**
Acrílico sobre tela, 150 x 120 cm.

Diseño y maquetación

Luis F. Gómez
Romina Sampó
Equipo de Diseño, DGES



Algunos derechos reservados
bajo la Licencia Creative Commons (ARG)



Atribución No Comercial Compartir Igual (by-nc-sa):
No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.

SUMARIO

EDITORIAL ■■■■

■ **Contenidos disciplinares y formación docente**

Aportes y desafíos

Por Ariel Zecchini

Págs. 7 a 10

ARTÍCULOS ■■■■

■ **Literatura y escuela primaria**

Entre utilitarismos pedagógicos, didactización y enseñanza específica

Por Celeste Medeot

Págs. 11 a 26

■ **La ESI en la formación docente inicial**

Análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba

Por Candela Lihué Molina y Guadalupe Montenegro

Págs. 27 a 44

■ **Vínculo pedagógico y bimodalidad**

Territorio de investigación y experiencias de aprendizajes

Por Paola Barrio, Carla Miguel y Agustín Orihuela

Págs. 45 a 58



EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

■ **Enseñar matemática en aulas plurigrado**

Algunos aportes para su abordaje en la formación docente

Por Marcos Varettoni

Págs. 59 a 76

ENTREVISTA

■ **Entrevista a José Ignacio Rivas Flores**

Catedrático de la Universidad de Málaga

Por Carolina Yelicich

Págs. 77 a 87





EDITORIAL

Contenidos disciplinares y formación docente

Aportes y desafíos

por Ariel Zecchini

Las prioridades pedagógicas definidas por los lineamientos de la política educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para el nivel superior expresan la apuesta y el compromiso de esta gestión con el desarrollo de un sistema educativo abierto y articulado entre los distintos niveles, en pos de garantizar el derecho a una formación integral, inclusiva, de calidad y con equidad, para los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos del territorio cordobés.

Entendemos que uno de los aspectos que contribuye a garantizar ese derecho es trabajar en la producción y difusión de conocimientos que problematicen las prácticas educativas en distintos contextos y que, a su vez, se constituyan en aportes para la mejora de los aprendizajes.

Celebramos entonces la publicación de un nuevo número de la revista *Educación, Formación e Investigación (EFI)*, en tanto espacio abierto a la difusión del conocimiento sobre el sistema educativo de nuestra provincia. La revista *EFI* es una publicación que la Dirección General de Educación Superior (DGES) sostiene desde el año 2015, convencidos de la necesidad de consolidar esta apuesta editorial que tiene como objetivo la producción y difusión de conocimiento científico-académico de calidad desde y para la formación docente inicial y continua. Abordar la formación docente como objeto de estudio y problematizar las prácticas educativas en el nivel superior, así como en los distintos niveles del sistema para los que se forman profesionales docentes, continúan siendo imperativos en contextos sociales y educativos de alta complejidad.

Las discusiones que la revista propone en este número son una contribución a los procesos de actualización y renovación pedagógica curricular que se están produciendo en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Dicha actualización, en tanto política educativa pública, busca promover aprendizajes “a lo largo de toda la vida que prioricen alfabetizaciones múltiples con énfasis en lengua, matemática, ciencias, tecnologías digitales y computacionales” (Córdoba, Ministerio de Educación, p. 23). En relación con estas últimas, es preciso destacar que las posibilidades que brindan hoy las tecnologías abren un horizonte vasto y nutrido de



alternativas para la formación y actualización de conocimientos que nos ayuden a la comprensión de los cambios de nuestra sociedad. Apostamos, por tanto, a una formación docente que posibilite el uso de diversos recursos digitales y tecnológicos.

Nos disponemos a seguir haciendo y asumiendo entre todos el compromiso de trabajar por la mejora constante de la formación docente inicial; por una formación docente que se sustente en los requerimientos epocales; y por alcanzar aprendizajes de calidad promovidos y orientados por docentes comprometidos con la realidad y con los requerimientos del sistema educativo y de los y las estudiantes.

Lic. Ariel A. Zecchini

Director DGES

Presentación del contenido de la revista

En este número de la revista *EFI*, presentamos contribuciones de investigadores y docentes cuyos resultados nos invitan a reflexionar en torno a la enseñanza de contenidos de literatura y matemática, la inclusión de la Educación Sexual Integral (ESI) en los diseños curriculares y el vínculo pedagógico ante los desafíos de la modalidad combinada. Estos estudios son relevantes en tanto se centran en los desafíos actuales de la formación en los diferentes niveles del sistema educativo y abordan aspectos claves de los lineamientos prioritarios de la política educativa de la provincia de Córdoba. En esa línea, las producciones de los docentes de nuestros institutos formadores son sustantivas, ya que articulan las tareas de docencia e investigación en torno a los problemas de la enseñanza de contenidos específicos. De esta forma, los artículos que publicamos centran su mirada en los aportes y desafíos que supone el abordaje de las disciplinas en la formación docente. Completa esta edición la entrevista al profesor José Ignacio Rivas Flores, catedrático de la Universidad de Málaga.

En el texto “Literatura y escuela primaria: entre utilitarismos pedagógicos, didactización y enseñanza específica”, Celeste Medeot indaga acerca de cómo se enseña literatura en la escuela primaria actual, y parte de algunos interrogantes: ¿leer literatura como mero objeto escolar –enseñado, por tanto, evaluado/calificado– o como fenómeno sociocultural que trasciende las fronteras institucionales?; ¿es posible conciliar la enseñanza literaria con la lectura por placer? Desde estos cuestionamientos, problematiza la enseñanza de la literatura en la escolaridad obligatoria, en un claro aporte reflexivo sobre la didáctica de la literatura. A través de un estudio de caso en el nivel primario, aborda el vínculo literatura-enseñanza indagando sobre el uso de las obras literarias como objetos escolares desprendidos de su condición de fenómeno sociocultural, y sobre la posibilidad de fomentar el placer por la lectura en la escuela.



“La ESI en la formación docente inicial: análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba” es la contribución que nos invitan a recorrer Guadalupe Montenegro y Candela Lihué Molina. En este artículo, las autoras dan cuenta de los hallazgos producidos en el marco de una investigación desarrollada y financiada desde la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. El objetivo de la investigación fue analizar la incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI) en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria en la provincia de Córdoba. Para ello, utilizaron como estrategia metodológica el análisis documental y la entrevista a actores claves. En el texto, las autoras examinan la construcción de la ESI como contenido para la formación docente a partir del análisis de los lineamientos nacionales, lo acontecido en el nivel jurisdiccional y las transformaciones que se han producido con las últimas actualizaciones curriculares.

El artículo “Vínculo pedagógico y bimodalidad. Territorio de investigación y experiencias de aprendizaje”, de los profesores Paola Barrio, Carla Miguel y Agustín Orihuela, presenta los hallazgos de una investigación desarrollada en el marco de la convocatoria 2021 a proyectos de investigación impulsada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). La investigación aborda uno de los temas centrales priorizados por dicha convocatoria: producción de conocimientos en torno a los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizajes que se abren con las políticas sanitarias derivadas de la pandemia. En ese marco, las autoras y el autor presentan un análisis sobre el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes que transitaron el tercer año en el ciclo lectivo 2021, en el marco de la bimodalidad, en el IES Eduardo Lefèbvre situado en la ciudad de Laboulaye. Los resultados principales dan cuenta del desarrollo de otras formas de relacionarse en un contexto de primeras experiencias de modalidad combinada.

En el texto “Enseñar matemática en aulas plurigrado. Algunos aportes para su abordaje en la formación docente”, Marcos Varettoni acerca reflexiones en torno a la construcción de conocimiento didáctico referido a la enseñanza de la matemática. El autor presenta las decisiones y anticipaciones involucradas en la planificación de una propuesta destinada al estudio del sistema de numeración, las singularidades que implica dicha tarea en aulas plurigrado y las potencialidades que ese escenario propicia para la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. En ese marco, el investigador señala la necesidad de propiciar también la identificación de nuevas relaciones con los conocimientos en juego, con el objetivo de promover cambios en las aulas de formación de docentes desde la visibilización de los fundamentos que sostienen decisiones pedagógicas y didácticas en el área de la matemática.

Finalmente, las y los invitamos a la lectura de la entrevista al profesor José Ignacio Rivas Flores, realizada por la Dra. Carolina Yelicich. En esa



conversación, el catedrático de la Universidad de Málaga expone de modo singular su trabajo de investigación en torno a la formación docente. Nos muestra cómo fue construyendo un objeto de estudio, las perspectivas con las que nutre esa mirada y los desafíos de pensar la formación docente en el contexto actual, teniendo como horizonte para qué sociedad estamos formando a nuestros docentes. Esta contribución centra su mirada, además, en los aportes metodológicos de la investigación post-cualitativa. Particularmente, el investigador señala sus preocupaciones en torno a la necesidad de reconstruir las formas de conocer, planteando procesos de investigación horizontales y colaborativos, para construir conocimiento con otros y no sobre otros.

Es nuestro deseo que los aportes que traen estos escritos sean una herramienta que contribuya a la necesaria interpelación crítica y creativa de las formas en las que enseñamos y pensamos el vínculo con el conocimiento. Entendemos que ese es el modo de apostar a la renovación permanente de las prácticas en un mundo en el que la producción y la distribución de los conocimientos cambian vertiginosamente.

Equipo Editorial

Revista *EFI*

Referencia

Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2024).

Plan de Desarrollo Educativo Provincial 2024-2027.

<https://www.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2024/05/Documento-Plan-de-Desarrollo-Educativo-Provincial-2024-2027.pdf>

Literatura y escuela primaria

Entre utilitarismos pedagógicos, didactización y enseñanza específica



Abuelas Lecuentos · Proyecto "Puentes Literarios" del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Celeste Medeot



Celeste Medeot

Licenciada y profesora en Lengua y Literatura (UNRC). Especialista en Enseñanza de la Escritura y la Literatura (INFoD). Docente del Instituto Superior Juan Cinotto (Sampacho, Córdoba). Coautora del libro *La Escritura. Entre el movimiento de las palabras y la transformación de los sujetos* (2016). Compiladora del libro *Confluencias* (2017) y de otras publicaciones y proyectos culturales vinculados a la literatura.

Contacto: celestemedet@hotmail.com



Literatura y escuela primaria

Entre utilitarismos pedagógicos, didactización y enseñanza específica

Literature and elementary school: among pedagogical utilitarianisms, didactization and specific teaching

Celeste Medeot

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2024

RESUMEN

¿Cómo se enseña literatura en la escuela primaria actual? ¿Leer literatura como mero objeto escolar –enseñado, por tanto, evaluado/calificado– o como fenómeno sociocultural que trasciende las fronteras institucionales? ¿Es posible conciliar la enseñanza literaria con la lectura por placer? Interrogantes como estos movilizaron un estudio de caso en el nivel primario, desde un diseño explicativo-interpretativo. Específicamente, nos ocupamos del vínculo *literatura y enseñanza* en su estado presente. Para ello, planteamos dos supuestos: didactización y utilitarismo pedagógico de las obras literarias en el ámbito escolar, en el sentido de subordinaciones a finalidades no específicas. Autores como Andruetto (2009), Bombini (2009), Colomer (2001), Díaz Rönner (2007), Leiza y Duarte (2015), entre otros, nos brindaron herramientas teóricas para pensar la temática, por lo que consideramos este estudio un aporte significativo para la didáctica de la literatura.

palabras clave

**literatura • educación primaria • enseñanza
didáctica de la literatura • leer por placer**

ABSTRACT

How is literature taught in today's elementary school? Reading literature as a mere school object –taught, therefore, evaluated/graded– or as a sociocultural phenomenon that transcends institutional boundaries? It is possible to reconcile literary education with reading for pleasure? Questions like these mobilized a case study at the elementary level, from an explanatory-interpretive design. Specifically, we deal with the link between *literature and teaching* in its present state. For it, we propose two assumptions: didacticization and pedagogical utilitarianism of literary works in the school machinery, in the sense of their subordination to non-specific purposes. Authors such as Andruetto (2009), Bombini (2009), Colomer (2001), Díaz Rönner (2007), Leiza y Duarte (2015), among others, provided us with theoretical tools to think about the subject, which is why we consider this study a significant contribution to the teaching of literature.

keywords

**literature · elementary education · teaching
didactics of literature · reading for pleasure**

A modo de introducción

*Mi casa es la literatura.
Y si se estrellan puertas y ventanas, me visto de blanco.
Para confundirme con la lectura de las paredes.*
(Do Valle, 2022)

“Estar en casa” puede resultar una metáfora abrazadora. “Estar en casa” significa “sentirse” en casa en cualquier sitio, en cualquier territorio, más allá de los rasgos de la coyuntura geográfica particular. Sin embargo, no basta con la mera presencia, con simplemente “estar ahí”. Para alcanzar ese sentir, deben garantizarse determinadas condiciones del orden del hospedaje: material y simbólicamente, ser alojados por el lugar, por supuesto, aunque también por los otros, otros que alimenten y nutran un sentimiento como este.

No importa que se estrellen puertas y ventanas, como dice Do Valle; no importa que

en el afuera y en el adentro subjetivo el mundo pueda resultar hostil: la literatura, en cualquier territorio, puede presentarse como la anfitriona que dé la bienvenida; es más, independientemente de los rasgos característicos de ese mero estar ahí, puede erigirse como La Gran Anfitriona (así, con mayúsculas), como la que abre puertas y garantiza ese sentir, apuntalando al mismo tiempo la constitución identitaria.

¿Quién podría desestimar la potencialidad del arte de la palabra como apertura al mundo?; ¿quién, su valor histórico, cultural, subjetivante e, incluso, epistemológico, en términos de ampliación de bienes simbólicos? Al respecto, Petit (2015) nos ofrece una



respuesta: “es eso lo que está en juego con la transmisión cultural y en particular con la lectura [literaria]: construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él” (p. 26).

Ahora bien, si hablamos de lecturas, debemos remitirnos a la institución escuela, institución socializadora por excelencia. Porque, indudablemente, la escuela puede transformarse en ese “estar en casa” para cada niño, para cada infancia, para cada subjetividad que la habite y constituya. No obstante, como ya dijimos, para lograr ese cometido deberían garantizarse determinadas condiciones del orden del hospedaje; en este punto, entraría en juego la –necesaria– mediación docente entre las obras y los estudiantes, entre esos otros que hospedan (y junto con ellos, la literatura) y el ser, en su sentir, en su devenir. *Entrar, estar* (siendo) y *permanecer* (siendo) son verbos que muy bien podrían conjugarse con placer.

Frente a toda esta trama argumental (que podría extenderse hasta el infinito), surgen inevitablemente algunos interrogantes: ¿cómo es posible que aún hoy persistan en las escuelas abordajes ajenos a la especificidad artística?, ¿no es hora de abandonar prácticas tradicionalistas que desaprovechan la potencialidad de las obras literarias?, ¿no sería momento de (re)colocar a la literatura como La Gran Anfitriona?

Dice uno de los objetivos del actual *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria*: “Favorecer una mirada crítica y transformadora de las prácticas escolares en torno a la Literatura” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2009, p. 124). Sumado a ello, como marco orientador de la asignatura Literatura en el nivel primario, se advierte sobre “los riesgos de la didactización y el utilitarismo pedagógico del discurso literario” (p. 123). Subyace a estos planteos, evidentemente, una postura ideológica que supone o sospecha que algo de

lo que está sucediendo en este último tiempo en la escuela no se condice con los actuales paradigmas de la didáctica específica. De este modo, estudiantes de nivel superior, futuros docentes de primaria, son protagonistas de nuevos desafíos pedagógicos que ponen en el centro del debate a la literatura y, particularmente, a sus modos de incluirla en el ámbito educativo formal.

“De este modo, estudiantes de nivel superior, futuros docentes de primaria, son protagonistas de nuevos desafíos pedagógicos que ponen en el centro del debate a la literatura y, particularmente, a sus modos de incluirla en el ámbito educativo formal.”

El presente estudio pretende, entonces, dar respuestas a un estado de situación que viene interpelando, de un tiempo a esta parte, al nivel primario. Porque no sólo basta con que la literatura “esté” ahí, en la escuela. Hay que ocuparse también del cómo.

Aspectos metodológicos

Como objetivo general, nos propusimos reflexionar sobre la correspondencia entre prácticas pedagógicas vinculadas a la literatura y propuestas curriculares vigentes. Para alcanzar dicho objetivo, nos enmarcamos en la tradición de estudio de caso, tradición que nos permitió generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, integrando múltiples perspectivas (Simons, 2009).

Este análisis de tipo cualitativo se propuso desde la didáctica de la literatura, esto es, desde la didáctica específica que se configura en una zona de borde disciplinar y en la que confluyen los desarrollos teóricos y los posicionamientos del investigador sobre el objeto de transferencia, sobre el sujeto, sobre las construcciones didácticas y sobre el contexto (Gerbaudo en Dalmaroni, 2009).

Es decir, nos ocupamos del fenómeno de la vinculación literatura-escuela primaria, en su estado presente, partiendo de algunos supuestos: en el ámbito educativo de nivel primario, podríamos aludir, en relación con las propuestas de enseñanza, a la persistencia de prácticas didactizantes y utilitarias de la obra literaria, en el sentido de subordinaciones a finalidades no específicas. Para abordar estos planteos, utilizamos como instrumentos de coproducción de datos el análisis documental, encuestas y entrevistas semiestructuradas. La muestra: tres escuelas primarias de una localidad del sur cordobés, dos de gestión pública y una de gestión privada. Focalizamos prioritariamente en el segundo ciclo del nivel.

Estado de la cuestión

Como antecedentes de investigación, no se encuentran referencias específicas en nuestro país que sigan exactamente las mismas líneas de indagación de nuestro estudio. No obstante, reconocemos una larga trayectoria investigativa sobre prácticas de lectura literaria en el nivel primario. En este sentido, en Argentina, podemos mencionar trabajos como los de Sardi (2008), Carattoli (2019) y Blanc Cabrera (2021). Describiremos a continuación algunas tendencias puestas de relieve a partir de estos estudios.

Comencemos con la investigación de Sardi (2008). Por medio de un estudio diacrónico, la autora se ocupa de indagar sobre el rol

de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la constitución de identidades nacionales (1900-1940). A modo de ejemplo, Sardi menciona la incorporación escolar en aquellas décadas de la paradigmática novela *Corazón* (Cuore) del italiano Edmundo De Amicis, novela que luego fue censurada y reemplazada¹ por *Recuerdos de provincia*, de Domingo F. Sarmiento. Incorporar obras como estas en el ámbito de la escolaridad primaria nos lleva a reflexionar sobre las distintas representaciones de infancia de cada época. Para el caso de la novela italiana, la concepción puede circunscribirse a: “modelos de conducta (...) como adultos en tamaño pequeño” (p. 314). En cuanto a *Recuerdos de provincia*, con la lectura de páginas selectas de carácter ejemplificador, la infancia de Sarmiento se presentaba a los niños como “modelo a seguir”, según el imaginario de identidad nacional que se intentaba transmitir en ese contexto sociohistórico.

Si bien la investigación de Sardi se ciñe al periodo 1900-1940, nos presenta una perspectiva histórica sobre cómo la literatura fue “utilizada” institucionalmente en el nivel primario, con propósitos variados según las épocas, a partir de distintas representaciones de infancia que se fueron sosteniendo paralelamente. Esto nos permite demostrar “cómo la conformación del canon está ligada íntimamente a la dimensión política y a la historia cultural de una sociedad” (p. 447), así como a “la adquisición del patrimonio oficial” (p. 443).

Pasemos ahora a la investigación de Carattoli (2019). Su tesis se titula: *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria*. En su estudio, se propone indagar “qué y cómo leen literatura los estudiantes de sexto grado de una escuela pública primaria en el marco de determinadas

¹ Entre varios argumentos para su prohibición escolar, se adujo que fomentaba el nacionalismo italiano, en lugar de propiciar la identidad nacional y el sentimiento patriótico pretendidos en la época.



condiciones didácticas e institucionales” (p. 9). Esto es, se ocupa de las lecturas que se plantean en las aulas, las diferentes hipótesis que construyen los niños y las maneras en que argumentan al respecto. Entre las conclusiones generales, la autora destaca las intervenciones que realizan los docentes como “modos de encuentro”. Así lo refiere en su trabajo de tesis: “los textos y lo que la maestra propició en el aula hizo que estos lectores se implicaran en la lectura demostrando en todo momento su interés en la construcción de sentidos” (p. 143).

Lejos de aquellas perspectivas que promulgan dejar solo al estudiante en el encuentro con la literatura (las llamadas “pedagogías del placer”²), este estudio nos proporciona ejemplos y datos concretos sobre cómo favorecer el goce estético por medio de intervenciones docentes determinadas, y echa por la borda la vieja polémica entre leer por obligación vs. leer por placer.

En el caso de Blanc Cabrera (2021), su estudio *Enseñar a leer y la formación del lector de literatura en 1er año de la escuela primaria* nos presenta algunas tendencias de articulación entre el campo literario y los proyectos institucionales.

Con esta investigación, la autora advierte básicamente dos criterios asumidos por los docentes: “que el cuento tenga un fuerte componente en valores y que se vincule a la temática que están trabajando en el área de ciencias sociales o naturales” (p. 56). Es decir, avizora como tendencia actual la consideración de las obras literarias como nucleadores temáticos de dichos proyectos.³

² Influenciada por los postulados de Pennac (1992) y sus derechos del lector, la pedagogía del placer se presentaba “como una forma de animación a la lectura que respondería mejor al objetivo social de formar hábitos lectores durante la etapa escolar” (Munita, 2017, p. 383).

³ Y si bien la investigación se circunscribe al primer grado de la escuela primaria, los resultados arrojados nos muestran un panorama que podría replicarse en los grados restantes del nivel.

En el plano internacional, los autores colombianos Gaitán Castro y Mosquera Collazos (2016) realizan una recopilación de estudios en este campo de conocimiento. A modo de conclusión, señalan: “las tendencias más relevantes de los trabajos son las relacionadas con el uso de la LI [Literatura Infantil] para desarrollar habilidades de lectoescritura, competencias básicas, comunicativas, interculturales y literarias” (p. 165).

Como síntesis, podemos decir que en nuestro país no contamos con una proliferación de investigaciones que tomen como eje medular la enseñanza de literatura en la escuela primaria, en relación con los actuales paradigmas pedagógicos. Sin embargo, los estudios aquí referidos se presentan como antecedentes de gran relevancia para nuestra investigación, en tanto aluden al “uso” de las obras literarias en las escuelas, con diversos fines y con distintas variantes, en distintas épocas históricas.

“...los estudios aquí referidos se presentan como antecedentes de gran relevancia para nuestra investigación, en tanto aluden al “uso” de las obras literarias en las escuelas, con diversos fines y con distintas variantes, en distintas épocas históricas.”

A partir de esta vacancia, consideramos al presente trabajo como un aporte significativo para la didáctica específica.

Contexto conceptual

Dos nociones de base: literatura y enseñanza

Haciendo foco en su condición artística, definimos *literatura* como arte del lenguaje, arte hecho con palabras, cuya finalidad se orienta a producir goce estético en el lector (Vivante, 2006). En sintonía con esta concepción, podemos agregar, de la mano de Culler (2004), que las obras literarias traen a primer plano el lenguaje, lo integran; de este modo, por su condición de ficcionalidad, por el hecho de ser objetos estéticos, guardan una relación especial con el mundo.⁴

En cuanto a la noción *literatura infantil*, sabemos que esta denominación ha sido cuestionada por numerosos autores. Entre distintos argumentos, sostienen que el atributo “infantil” menoscaba y desvaloriza las obras literarias destinadas a jóvenes y niños. En este sentido, Andruetto (2009), Montes (2002), Díaz Rönner (2007), Barberis (2011) y García (2021), entre otros, cuestionan el lugar marginal al que se la relegó en el canon por mucho tiempo (y, por lo tanto, también a sus autores), sólo por prever destinatarios de una franja etaria diferente a la del mundo adulto.

Coincidimos con Andruetto (2009) en que “la tendencia a considerar la literatura infantil y/o juvenil básicamente por lo que tiene de infantil o juvenil es un peligro (...) [la LIJ] se asimila con demasiada frecuencia a lo funcional y lo utilitario” (p. 36). Es por ello que la autora propone “liberarse” del adjetivo que compone el concepto (*Hacia una literatura sin adjetivos* es el título de su publicación) y denominar literatura, a secas, a cualquier tipo de literatura, más allá de los destinatarios. Aduce que habría que

⁴ Dejando de lado todo el derrotero teórico que existe alrededor de la noción *literatura* (debate epistemológico de larga data), consideramos que una definición sobre el objeto resulta totalmente ineludible, aun con el riesgo de caer en trampas reduccionistas al seleccionar una definición y, por ende, descartar otras.

enfaticar en su calidad y no en lo que tiene de “para niños” o “para jóvenes” cada obra, puesto que no debería ser un rasgo definitorio de estos textos los destinatarios que prevé.

En la misma línea de sentido, Barberis (2011) plantea que serán obras de calidad (“auténtica literatura”) aquellas que ayuden al niño a construir la realidad, estimulando la imaginación, “pulsando los más claros sentimientos de los chicos a través de la belleza y la poesía, pero sin establecer tutelajes desde lo moral; (...) [los niños] Son, y tienen derecho a ser, seres pensantes.” (pp. 52-53). Por supuesto que este tipo de posicionamientos se vincula con la concepción de infancia que paralelamente se asuma, en cada contexto sociohistórico, tal como lo mencionábamos antes a partir de los aportes de Sardi (2008).

Ahora bien, ¿qué entendemos por *enseñanza*? En el marco del presente estudio, enseñar se vincula con “algún tipo de tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y/o de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes” (Feldman, 2010, p. 11). Otra perspectiva a considerar es la que contempla el actual *Diseño Curricular de la Educación Primaria* de la Provincia de Córdoba: “concepción de la enseñanza que supera su condición de mero proceso técnico para ratificar su carácter de ‘acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos’ (Souto en Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011-2020, p. 26).

Específicamente, en cuanto a la enseñanza literaria, esta práctica involucra decisiones y variables muy diferentes, en relación con otras prácticas educativas, por el hecho de ocuparse de un objeto estético (según prescripciones curriculares, cultura del docente, transposiciones didácticas, selección de corpus, canonización institucional, concepciones de literatura, materiales curriculares, etc.). Aquí entra en escena, precisamente, la didáctica de la literatura, una disciplina que surge hacia fines del siglo



pasado con el desafío particular de ocuparse de “saberes de los campos científicos de referencia (las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, fundamentalmente), (...) [pero] también (...) [de] las prácticas relacionadas con los usos sociales de la lectura y escritura” (Munita, 2017, p. 381). Esto nos da la pauta para comenzar a deshilvanar la complejidad de la disciplina que, a partir de los años ochenta, con la influencia de las teorías de la recepción, se orienta “tanto hacia la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector” (Colomer en Munita, 2017, p. 382).

Concretamente, cuando nos referimos a este campo de saber, estamos aludiendo a dos disciplinas diferentes (didáctica, por un lado, y literatura, por otro), las cuales involucran “dos formas de representarse el mundo, dos discursos, dos lógicas que, al unirse y/o confrontarse, sufren diversas transformaciones y se sintetizan en una ‘didáctica de la literatura’. (...) en este encuentro, sin duda forzado, se hacen necesarios acuerdos” (Setton en Alvarado, 2007, p. 101).

Es decir, aun reconociendo los desafíos y sentidos en pugna de las dos disciplinas por separado, dada la naturaleza de cada objeto, habrá que dialogar y acordar institucionalmente cómo se vinculan en el terreno escolar, para evitar que la balanza se incline hacia una de ellas en particular, en desmedro de la otra. Un primer paso sería reconocer una serie de tensiones, como el vínculo tirante entre lo didáctico y lo estético, entre alfabetizar y leer obras, entre calidad literaria y oferta del mercado, entre otras tantas. Toda una compleja trama de vínculos de los que la literatura, desde su condición artística, trata de salir ilesa.

La enseñanza de la literatura a través del tiempo

Hagamos un poco de historia de lo acontecido en el territorio escolar en cuanto a la enseñanza de la literatura: desde el *adoc-trinamiento* por medio de la lectura literaria que ocurría en el siglo XIX y la primera parte del XX, puesto que se “utilizaba” la literatura para la enseñanza moralista (Marín, 2012), se pasó al paradigma de *enseñar deleitando* (Leiza y Duarte, 2015), por medio del cual las obras literarias se ofrecían en las aulas al servicio de la didáctica (utilitarismo, didactismo, diríamos); finalmente, arribamos al paradigma de la *autonomía del discurso literario infantil*, en los años sesenta, a partir de la llegada de escritores que se dedican exclusivamente a los niños, como Walsh, Montes, Cabal, Devetach, Bornemann, Andruetto, Shua, Mariño, Roldán, entre otros; muchos de ellos, silenciados en los años setenta con el advenimiento de la dictadura militar, por medio de prohibiciones y censuras, lo que produjo un retroceso en este campo académico incipiente para nuestro país.

Ya restaurada la democracia en Argentina, en los años ochenta se promovió un proceso editorial de difusión y publicación para esta franja etaria, lo cual impactó en las aulas de las escuelas primarias del momento, con la aparición de “un grupo de escritores importantes y con sentido profesional de la escritura para niños, editoriales –básicamente de capital nacional–, un público lector –constituido mayoritariamente por alumnos– y el fortalecimiento del discurso de la crítica” (Leiza y Duarte, 2015, p. 8). Por supuesto que, como todo proceso histórico, tuvo que pasar un tiempo considerable para que este fenómeno cultural impactara directamente en la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Sintetizando, si bien entre las décadas del veinte y el ochenta la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) siguió un recorrido independiente

de la escuela, a partir de fines del siglo XX comienzan a difundirse nuevos enfoques, nuevos abordajes: "...paradigma al que denominaremos de 'autonomía del discurso literario infantil'. Esto es, la literatura infantil elige alejarse de fines extraliterarios; ni la psicología, ni la pedagogía, ni la didáctica delinearán en adelante los textos para los chicos" (*Ibidem*, 2015, p. 8).

A pesar de estas transformaciones, aún hoy la literatura para niños y jóvenes oscila en las escuelas entre un tratamiento diferenciado, devenido de la consideración de su especificidad tal como lo proponen los nuevos paradigmas, y un tratamiento utilitario enmarcado en modelos de enseñanza de décadas pasadas. Sumado a ello, debemos reconocer que, para muchos, este campo sigue siendo una construcción resistida dentro del universo de la literatura, tal como lo explican Leiza y Duarte (2015).

Desde el paradigma de la autonomía, acordamos con el planteo de Díaz Rönner (2007), quien enfatiza que la literatura infantil "debe ser abordada desde la literatura, a partir del acento puesto sobre el lenguaje que la institucionaliza, interrogando a cada uno de los elementos que la organizan, en tanto producto de una tarea escrituraria que contiene sus propias regulaciones internas" (p. 13). En este sentido, la autora denuncia los usos utilitarios de las obras, aduciendo que "se plurirramifica el tratamiento de un producto literario para los chicos abordándolo desde disciplinas que distraen del objetivo –y la especificidad, en suma– de todo hecho literario" (p. 12). Esto es, usos utilitarios que podríamos agrupar en una doble clasificación: *utilitarismo* y *didactismo*, dos "ismos" que morfológicamente forman parte de conceptos diferentes, con semas diferentes, pero con sentidos que podríamos considerar en común, puesto que ambos remiten a subordinaciones de la literatura a finalidades no específicas. Finalidades utilitarias, cuando se "usa" (en el pleno sentido del término) a las

obras literarias para otros propósitos, como fines moralizantes, abordajes lingüísticos ajenos a las particularidades de las obras⁵ y/o subordinación de lo literario a la enseñanza de contenidos de otros espacios curriculares; o fines didactizantes cuando sólo se la incluye como excusa para trabajar contenidos y categorías teóricas desde la literatura, socavando de ese modo la oportunidad de una experiencia de encuentro entre el lector y la obra, de ampliación de universos simbólicos. En resumidas cuentas, con el primer concepto, se vincula el abordaje de las obras con otras disciplinas escolares, por lo que "la literatura se vuelve pretexto del trabajo didáctico" (López Casanova y Fernández, 2005, p. 24); en cambio, con el segundo concepto, el abordaje sería solamente literario pero utilitario. En ambos casos se estaría fomentando un tratamiento "eferente" de la literatura, tal como lo considera Marín (2012): "[lectura] destinada a extraer datos de un texto y no a dejarse envolver emotiva o estéticamente por él" (p. 26).

Algunos resultados arrojados por el estudio

Tomando como referencia el *Diseño Curricular de la Educación Primaria* de la Provincia de Córdoba (2011-2020), nos ocupamos del análisis documental. En principio, podemos decir que esta propuesta contempla la autonomía y especificidad del objeto literatura, al tiempo que asigna responsabilidad al docente, en tanto mediador y formador del lector literario. Es por ello que propone desterrar abordajes tradicionales y de matriz lingüística (el texto literario considerado como una tipología

⁵ Serían análisis lingüísticos ajenos a la especificidad los que se ocupen de trabajar contenidos de la asignatura Lengua, sin vinculación directa con los modos de decir de las obras. Por ejemplo, en situaciones didácticas en las que se proponga reconocer clases de palabras o proceder al análisis sintáctico de oraciones recuperadas de un cuento, poema u obra teatral, sin que este abordaje permita un conocimiento más profundo de su estructura lingüística y/o textual, de sus modos de decir.



textual más de la lengua), y en su lugar, promueve el “acercamiento estético a los textos en el que el sujeto participa del sentido posible de una experiencia” (Bombini en Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011-2020, p. 34). No obstante, en la propuesta no se hace mención a abordajes internos o externos, tal como lo plantean distintos autores desde la didáctica de la literatura (López Casanova y Fernández, 2005; Todorov, 2017; Munita, 2017).

Desde su condición artística, el Diseño Curricular propone la vinculación de las obras literarias con “expresiones visuales, audiovisuales, musicales y teatrales, con el doble propósito de ampliar el universo de significación de los estudiantes y favorecer una visión integradora, amplia y diversa de las prácticas estéticas” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011-2020, p. 27). Esta perspectiva teórica y didáctica se presenta en consonancia con la noción de infancias, en tanto la inclusión de la literatura en el nivel se plantea como práctica subjetivante,⁶ para favorecer la constitución identitaria de los alumnos (considerados como sujetos con autonomía) y, al mismo tiempo, favorecer la apropiación de bienes culturales, “derecho que asiste a todos los niños” (*Ib.*).

⁶ Así lo expresa el Diseño Curricular: “la infancia puede ser una experiencia social connotada por la desigualdad, el desamparo y la privación más absoluta (...) –al mismo tiempo– existen otras infancias constituidas por sujetos de derechos, sujetos de consumo, sujetos de cuidado” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2011-2020, p. 9). Por un lado, la infancia en singular como *experiencia* (desigual, desamparada, privada) y, por el otro, *sujetos* (de derechos, de consumo, de cuidado). Consideramos que al conceptualizar de ese modo dicotómico (*experiencia/sujetos*) no se estarían considerando los matices, la pluralidad de singularidades que hacen a la infancia. ¿No serían *sujetos de derechos* quienes transiten experiencias signadas por la desigualdad, el desamparo y la privación más absoluta?, ¿no serían *sujetos de cuidado*?; más aún, ¿no habría proceso de subjetivación en ambos casos? Planteamos preguntas como estas cobra mayor relevancia si contemplamos que por enseñanza esta propuesta curricular considera “una de las formas de ayudar a crecer y de acompañar la constitución de subjetividades”. (*Ib.*, p. 10). Negarles la posibilidad de nombrarlos como *sujetos* obtura de alguna manera la batalla social, política, que se viene librando de un tiempo a esta parte en pos de validar derechos.

En otras palabras, podemos decir que la propuesta de la provincia contempla el actual paradigma de enseñanza de la literatura. Sin embargo, las tendencias curriculares para el eje Literatura nos convocan a pensar en la preferencia por prácticas de lectura, escucha de la lectura y escritura en torno a las obras literarias, en desmedro de un abordaje interno, desde categorías de análisis recuperadas de las teorías literarias.⁷

“...las tendencias curriculares para el eje Literatura nos convocan a pensar en la preferencia por prácticas de lectura, escucha de la lectura y escritura en torno a las obras literarias, en desmedro de un abordaje interno, desde categorías de análisis recuperadas de las teorías literarias.”

En cuanto a los objetivos de enseñanza, resulta al menos llamativo que de un total de cuarenta y seis objetivos enunciados para

⁷ En el Diseño Curricular que aquí es objeto de análisis (2011-2020), se dice: “el docente en su rol de mediador cultural asume la responsabilidad de poner en circulación en las aulas la producción literaria, a través de la planificación de situaciones de oralidad, lectura y escritura diversas, continuas y asiduas” (p. 27). Ahora bien, para 2023, el Ministerio de Educación de la Provincia ha publicado una Actualización Curricular, en la que se presenta una nueva organización y secuenciación de contenidos. Es decir, el enfoque ha virado contundentemente, ya que el eje “Literatura” se ha transformado en “Prácticas de oralidad, lectura y escritura en torno a la Literatura”. Si bien estos cambios recién empiezan a implementarse y no conciernen directamente al estudio desarrollado, resulta relevante mencionarlo puesto que marcan una tendencia que ya se venía advirtiendo desde el Diseño Curricular vigente (2011-2020).

cuarto, quinto y sexto grado (algunos, transversales para todo el segundo ciclo), sólo tres de ellos sean específicos del campo literario. Probablemente, muchos de los otros cuarenta y tres puedan ser compartidos entre aprendizajes y contenidos de las dos disciplinas. Sin embargo, no deja de resultar notorio que la balanza se incline hacia uno de sus costados: lengua. Esto cobra mayor relevancia para las escuelas, si tenemos en cuenta que documentos como estos se presentan como palabra autorizada, legitimada, como palabra oficial con el poder de “transformar, innovar o mantener condiciones que repercuten de diversas maneras y con distinta intensidad en la vida cotidiana de los sujetos” (Muzzopappa y Villalta, 2011, p. 18).

Considerando ahora los datos arrojados por encuestas a docentes (encuestas anónimas), advertimos en los resultados una clara tendencia a la enseñanza conjunta de los dos objetos que conforman el espacio curricular: lengua y literatura. Recuperamos una de las respuestas sobre la cual quisiéramos detenernos (refiriéndose a las obras literarias): “Sí, se las utiliza como textos disparadores de actividades de comprensión y otros contenidos”. “Utiliza”, dice la docente, embarcándose de esta manera en una concepción de literatura ajena a su especificidad, puesto que a continuación explicita: “como textos disparadores de (...) otros contenidos”. El foco no estaría, al menos en este caso, en las obras en sí mismas, sino que su inclusión escolar tendría como fundamento el “ser un disparador”, un “puente para” otros abordajes pedagógicos. Ahora bien, en las respuestas de las docentes no se incluyen datos sobre cómo vinculan ambos objetos; es decir, qué abordajes lingüísticos se promueven cuando leen/analizan las obras.

En cuanto a la selección del canon escolar, si bien se adoptan distintos criterios, uno de ellos predomina: criterios vinculados con temáticas específicas, como la enseñanza de

valores, el trabajo con las emociones, etc.⁸ Y si así sucede, si se incluye la palabra literaria para enseñar otros contenidos (temáticas específicas, valores, emociones), puede suceder que el abordaje adopte tintes utilitarios. Como lo explica Bombini (2009), la literatura en estos contextos resultaría contaminada “de las pesadas e interesadas cargas de las tareas escolares” (p. 68).

En relación con las entrevistas, por medio de este instrumento pudimos profundizar en cómo las docentes abordan de forma conjunta los dos objetos del espacio. Vuelve a presentarse en sus respuestas el verbo “utilizar”, al igual que en las encuestas: “Trato de utilizar mucho los textos literarios para después extraer otros contenidos que tengan que ver con la Lengua: cómo hablar mejor, cómo escribir mejor.” (docente de quinto grado); “Por ejemplo, los verbos, el uso de los verbos, con la poesía lo hemos trabajado. Adverbios, pronombres; todo desde la poesía” (docente de cuarto grado). Si bien prefieren el análisis interpretativo a la hora de abordar las obras, se advierte que “usan” el arte de la palabra para otros fines, ajenos a su condición estética.

Como línea de sentido, podemos decir que, salvo contadas excepciones, las lecturas y los análisis se presentan en las aulas como disparadores de la enseñanza de otros contenidos, propios del campo de la lengua (clases de palabras, ortografía, gramática), sin relación directa con la especificidad de esos textos literarios. Además, algunas docentes mencionaron que establecían vínculos entre leer/analizar textos literarios y la enseñanza de emociones y/o de valores; e incluso manifestaron trabajar sólo con fragmentos de estos textos.

En este punto, corresponde aclarar que el abordaje lingüístico-gramatical de las obras puede ser valioso cuando se lo plantee

⁸ Pregunta cerrada, de opción múltiple, con posibilidad de ampliar la respuesta debajo. Más de la mitad de las encuestadas selecciona dicha respuesta.



respetando la condición artística del texto en cuestión y el análisis contribuya a conocer más sobre cómo es su estructura, cuáles son sus rasgos lingüísticos más sobresalientes, qué modos particulares de expresión ofrece o, en definitiva, cómo la obra llama la atención al lector. Dicho de otra manera, desde la enseñanza se pueden proponer alternativas en las que se vincule el análisis de la lengua con los textos literarios de modo significativo. Entonces, ¿cuándo deberíamos desestimar este tipo de análisis? Cuando se inhiba el encuentro del estudiante con la obra desde la literatura misma, y ese abordaje lingüístico –forzado, más de una vez– sólo se plantee para otros fines, didactizantes, utilitarios, según las propuestas.

Con respecto al canon institucional, se advierten básicamente dos criterios seleccionados por las entrevistadas: el del género literario –en su gran mayoría, cuento– y la inclusión de la literatura en proyectos integrales e integrados. Desplegamos ahora algunos interrogantes para reflexionar sobre estas tendencias. En cuanto a la preferencia por el género narrativo, ¿qué mirada sobre infancia transversaliza la marginación de los otros géneros, el poético y el teatral? ¿Qué “tutelaje” pretendemos brindar como adultos a los niños con estas omisiones del canon escolar? ¿Evitar lecturas “conflictivas”, opacas, divergentes?

Por los datos recabados, el eje de planificación parece ser, al menos en los casos de las docentes que así lo refieren, un proyecto integral e integrado sobre el cual orbitan los demás espacios curriculares. Las citas registradas de encuestas y entrevistas parecen demostrarlo, a partir de la reiteración de los verbos “utilizar”, “usar”, para referirse a la vinculación entre la obra literaria y los ejes de dichos proyectos. Tal como lo menciona Blanc Cabrera (2021), en estos contextos, los textos literarios se ofrecen a modo de nucleadores temáticos. Utilitarismo, diríamos, según nuestros planteos de investigación.

En relación con los objetivos de enseñanza, si bien las entrevistadas agregaron propósitos particulares (“que nos abra tema para ciencia” –docente de sexto grado–; “La idea es que la conozcan” –docente de cuarto–), el disfrute, el placer, está presente entre los propósitos que mencionan. Es decir, todas hacen alusión al placer, pero de igual manera marginan del ámbito escolar el leer por leer: “Pocas veces” (docente de sexto grado); “No, siempre hay un trabajo previo y un trabajo después. Siempre” (docente de cuarto); “Vamos a leer con un fin. (...) La lectura tiene que tener un objetivo” (docente de sexto). Es decir, en el entramado de tensiones y decisiones curriculares, el placer por la lectura aparece con su bandera de campaña, como requisito *sine qua non* para abordar las obras; a pesar de ello, el péndulo de la balanza parece inclinarse hacia uno de sus costados: el de las presiones académicas, presiones ajenas al campo de la literatura, como fenómeno sociocultural.

Quisiéramos compartir también una de las respuestas brindadas en las entrevistas: “yo les di (...) en sexto un texto, un cuento (...) después desde ciencia trabajamos el tema de la inmigración y los problemas ambientales. Por ahí buscamos eso, para que sirva, para ir relacionando todo con todo” (docente de sexto grado). “Para que sirva”, dice la docente. Frente a posicionamientos como estos, Larrosa (1998) nos recuerda que la literatura, por ocuparse de “la condición humana, y de la acción humana (...) no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre” (p. 79). Es así como el autor enfatiza su *non serviam*, en consonancia con los actuales paradigmas de enseñanza.

Consideraciones finales

En líneas generales, podemos decir que las instituciones de la muestra contemplan los lineamientos del actual Diseño Curricular de la Provincia, puesto que los modos de abordar



las obras literarias en las aulas orbitan alrededor de prácticas de lectura, de escucha de lectura y, en ocasiones, de escritura literaria, en consonancia con la política educativa vigente. Esto es, la literatura se presenta subsumida a las prácticas del lenguaje.

Con respecto a la hipótesis de didactismo que se planteó en los inicios del presente estudio, es posible advertir que esta tendencia no se comprueba en el trabajo de campo realizado, puesto que no hay evidencias de que se incluyan las obras como “excusa” para trabajar nociones conceptuales desde las teorías literarias. En este sentido, debemos considerar que el *Diseño Curricular de la Educación Primaria* se caracteriza por su escasa propuesta de categorías de análisis desde estas teorías y, por ende, sólo lo que se decida institucionalmente al respecto guiará las propuestas áulicas de las docentes.

No hablaríamos de didactización, pero podríamos referirnos a tendencias como las de incluir la literatura con el propósito del disfrute, pero al mismo tiempo: la enseñanza de la literatura planteada desde *enfoques de matriz lingüística* (la obra literaria como una tipología textual más, como excusa alfabetizadora o como modelo del buen decir); la literatura enmarcada en el *paradigma enseñar deleitando* (por medio del cual la obra se presenta al servicio de la didáctica –por ejemplo, en proyectos integrales e integrados, cuando se la incluye de modo inespecífico y funcional a otros propósitos pedagógicos, a partir de un núcleo temático en particular–) y literatura como *adoctrinamiento* (esto es, como modelo de enseñanza moral). En cualquiera de estas tendencias, nos remitimos a prácticas utilitarias ya erradicadas curricularmente, que nos retrotraen a décadas pasadas.

Si nos detenemos en las razones, en las causas posibles de que este tipo de prácticas persistan aún hoy en las aulas, podemos arriesgar algunas interpretaciones: incidencia

de enfoques de enseñanza anteriores al actual –dado que nos encontramos transitando una etapa de transición entre paradigmas–; incipiente desarrollo disciplinar de la didáctica de la literatura (y por tanto, incipiente impacto de sus estudios en el ámbito escolar); construcción relativamente reciente (y, para muchos, resistida) del campo de la literatura infantil y juvenil; entre otros.

Con respecto a la concepción que subyace en las decisiones pedagógicas de las docentes, se presenta lo que podríamos catalogar como una disyuntiva: por un lado, acuerdan en que la lectura literaria debe estar atravesada por el placer y por tanto se la considera desde su condición artística; sin embargo, por otro lado, aún persisten las prácticas utilitarias por medio de la reiteración de rutinas didácticas de corte tradicional (análisis lingüístico-gramatical descontextualizado, lectura en voz alta para practicar la fluidez verbal, uso de las obras para otros fines ajenos a su especificidad, trabajo con fragmentos). Esto es, podemos percibir una balanza que se inclina sólo hacia uno de sus lados, del lado de la pedagogía y sus excesos (Díaz Rönner, 2007) en detrimento de la autonomía del arte de la palabra.

Sabemos que el acceso a la cultura escrita es un derecho inexcusable que tienen nuestros niños. Es por ello que no tendríamos que permanecer indiferentes al hecho de que, en el mejor de los casos, la literatura sea sólo un recuerdo de infancia (Cañón y Hermida, 2012). No deberíamos, si nuestros propósitos anhelan la formación de estudiantes-niños como sujetos pensantes (Barberis, 2011), estudiantes que en un futuro puedan recordar su biografía escolar y, al hacerlo, destaquen las experiencias vividas en el proceso de adquisición de bienes simbólicos. Como docentes de literatura, apasionados de nuestro rol, esperamos que en este recordar aparezca la lectura literaria como La Anfitriona Distinguida que les brindó hospedaje en el ámbito educativo.



Sólo así podremos contribuir a transformar las prácticas pedagógicas en torno a la literatura, para que no se reduzca a un simple y vago recuerdo escolar. ■■■■

Referencias

- Alvarado, M.** (Coord.) (2007). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Andruetto, M. T.** (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Barberis, A.** (2011). *Viaje hacia los cuentos: el arte de contar cuentos a los niños*. Colihue.
- Blanc Cabrera, M.** (2021). *Enseñar a leer y la formación del lector de literatura en 1er año de la escuela primaria*. [Trabajo final integrador]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2345/te.2345.pdf>
- Bombini, G.** (2009). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Lugar Editorial.
- Cañón, M. y Hermida, C.** (2012). *La literatura en la escuela primaria. Más allá de las tareas*. Novedades Educativas.
- Carattoli, M.** (2019). *Modos de leer literatura en situaciones de enseñanza en el último año de la educación primaria*. [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1789/te.1789.pdf>
- Culler, J.** (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- Dalmaroni, M.** (2009). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Universidad Nacional del Litoral.
- Díaz Rönner, M. A.** (2007). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Lugar Editorial.
- Do Valle, C.** (2022). *La costumbre de pintar*. Nebliplateada.
- Gaitán Castro, A. L. y Mosquera Collazos, J.** (2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades Pedagógicas* (67), 135-172. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3210>
- García, L. R.** (2021). Campo editorial y literatura infanto-juvenil argentina. Para una breve periodización desde los años sesenta hasta la actualidad. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23(2), 75-108.
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación** (2009). *Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria*. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Disenio_Curr_Primary_Inicial_2015.pdf
- Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación** (2011-2020). *Diseño Curricular de la Educación Primaria. 2011-2020*. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf



- Feldman, D.** (2010). *Didáctica General*.
Ministerio de Educación de la Nación.
[http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/
documentos/EL002480.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf)
- Larrosa, J.** (1998). *Venenos y antídotos. La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Leiza, M y Duarte, M.** (2015). *Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil*. FLACSO Argentina.
- López Casanova, M. y Fernández, A.** (2005). *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuestas prácticas*. Ed. Manantial y UNGS.
- Marín, M.** (2012). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.
- Montes, G.** (2002). *El corral de la infancia*. FCE.
- Munita, F.** (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Revista Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392.
- Muzzopappa E. y Villalta, C.** (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(1), 13-42.
- Petit, M.** (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE.
- Sardi, V.** (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura: Continuidades y rupturas*. Libros del Zorzal.
- Simons, H.** (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Vivante, M. D.** (2006). *Didáctica de la Literatura*. Magisterio del Río de la Plata.

La ESI en la formación docente inicial

Análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba



De la serie *Un barrio popular* (2024) · Agustina Peralta · Collage digital

Candela Lihué Molina
Guadalupe Montenegro



Candela Lihué Molina

Licenciada y profesora en Sociología. Magíster en Pedagogía (UNC). Docente de nivel secundario en el área de Ciencias Sociales, y de ESI en un Instituto de Formación Docente. Integrante del proyecto de investigación "Afectividad y prácticas de educación sexual. Construcción de sexualidades en escuelas secundarias" (Área Feminismos, Género y Sexualidades, FFYH, UNC).

Contacto: candelalihuemolina@gmail.com



Guadalupe Montenegro

Doctora, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Docente en el Instituto Carlos Alberto Leguizamón y en el Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar. Ha desarrollado investigaciones ligadas a la educación de jóvenes y adultos, la educación rural y la formación docente.

Contacto: guadalupe.montenegro@mi.unc.edu.ar

La ESI en la formación docente inicial

Análisis de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba

ESI in Initial Teacher Training: analysis of the curriculum designs of secondary education teachers' institutes in the province of Córdoba

Candela Lihué Molina
Guadalupe Montenegro

Fecha de recepción: 9 de setiembre de 2023

Fecha de aceptación: 7 de marzo de 2024

RESUMEN

El presente texto analiza la incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI) en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria en la provincia de Córdoba, a partir de los aportes teóricos de los estudios de género en educación y de la perspectiva sociohistórica del currículum. Se describe el contexto de elaboración de estos diseños considerando el marco regulatorio de los Lineamientos Curriculares Nacionales producidos para la formación docente y para la ESI, así como los antecedentes a nivel provincial. Asimismo, se analiza la inclusión de la ESI en las primeras elaboraciones curriculares y las transformaciones producidas a partir de las actualizaciones curriculares. Como estrategia metodológica, se adopta el análisis documental y la realización de entrevistas abiertas a actores claves.

En términos de hallazgos, identificamos las decisiones en torno a la organización de estos contenidos, articuladas en función de dos criterios principales: la transversalización y la definición de unidades específicas. Estas decisiones se vinculan con los criterios de secuenciación y con la problemática de la fragmentación.

palabras clave

**Educación Sexual Integral · formación docente inicial
currículum · Córdoba**



ABSTRACT

This text analyzes the incorporation of Sexual Education in the curricular designs of Secondary Education Teachers in the province of Córdoba, based on the theoretical contributions of gender studies in education and the sociohistorical perspective of the curriculum. It describes the context of elaboration of these designs considering the regulatory framework of the national Curricular Guidelines produced for Teacher Training and for Comprehensive Sexual Education, as well as the previous experiences that occurred at the provincial level. Likewise, it analyzes the inclusion of ESI in the first curricular elaborations and the transformations produced from the curricular updates. Documentary analysis and open interviews with keyactors are adopted as methodological strategies.

In terms of findings, we identify the decisions that we remade around the organization of these contents; which we rearticulated around two main criteria: mainstreaming and the definition of specific units. These decisions are articulated with the sequencing criteria and with the problem of fragmentation.

keywords

Integral Sexual Education · Initial Teacher Training Curriculum · Córdoba

Introducción

En las últimas décadas, la Educación Sexual Integral (ESI) se ha constituido en un campo de disputa pública en Argentina. En 2006, la Ley n.º 26.150 estableció que el Estado es responsable de garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir ESI en los establecimientos educativos públicos de gestión estatal y privada, en todos los niveles del sistema educativo, incluido el nivel superior de formación docente. Su incorporación a las prácticas de los distintos niveles del sistema suscitó polémicas como pocas temáticas en la educación contemporánea. La disputa de sentidos sobre la enseñanza de la educación sexual en la escuela se ha reactualizado en un contexto político que refuerza discursos históricamente opuestos a la ESI.

En este artículo, presentamos algunos resultados de una investigación que interroga sobre el desarrollo de la ESI en los procesos de formación docente, en continuidad con una línea de investigación que se encuentra en proceso de consolidación. Hasta comienzos del siglo XX, la bibliografía evidencia la ausencia de una política pública nacional en materia de formación docente en educación sexual. De manera concomitante, el estudio de esta temática se producía sólo de manera tangencial, lo que generaba un área de relativa vacancia (Iosa, 2010). No obstante, durante los últimos años se han logrado avances específicos en este campo de conocimiento. Podemos identificar antecedentes que abordan la sexualidad en la formación docente continua (Gamba, 2018;



Kohen y Meinardi, 2016; Boccardi, 2013; Iosa, 2010, entre otros) y en la formación docente inicial, aunque de manera más acotada (Molina y Villalobos, 2020; Stamble, 2017, 2014; Palma, 2018; Páez, 2021). Estos estudios procuran atender a la implementación efectiva de la enseñanza de la ESI en la formación docente, en tanto se trata de un ámbito privilegiado para promover la circulación de estos conocimientos en el sistema educativo. La inclusión de la ESI en la formación de las y los docentes facilita su efectiva incorporación en las propuestas de enseñanza y en la problematización de las prácticas que se desarrollan en las escuelas en los distintos niveles educativos.

“La inclusión de la ESI en la formación de las y los docentes facilita su efectiva incorporación en las propuestas de enseñanza y en la problematización de las prácticas que se desarrollan en las escuelas en los distintos niveles educativos.”

Dentro de este campo, algunas investigaciones han focalizado en la dimensión curricular, analizando los contenidos y las perspectivas seleccionadas –y excluidas– en los diseños curriculares jurisdiccionales y en los documentos institucionales (Palma, 2018; Stamble, 2014, 2017). Estas investigaciones abonan una comprensión del texto curricular que compartimos; asumimos que el currículum es un producto sociohistórico, resultante de un proceso de producción cultural del contenido escolar, en el que intervienen lógicas que responden

a determinaciones epistemológicas, contextuales, históricas, económicas, políticas, culturales y sociales (Sacristán, 2007; Goodson, 1995, 2000). Lejos de ser concebido como un documento meramente técnico resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, el currículum se constituye en un “artefacto social” que se encuentra histórica y socialmente situado. El texto curricular propone una síntesis de elementos culturales, a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. En la elaboración de esta síntesis, se desarrolla un proceso de selección y producción que organiza los conocimientos a fin de que puedan constituirse en objeto de enseñanza (De Alba, 1998; Casimiro Lopes, 2004). El estudio que realizamos se inscribe en esta línea analítica, focalizando en la incorporación de la ESI en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba.¹ Nos preguntamos cuáles fueron los procesos y criterios que se pusieron en juego en la incorporación de los contenidos de la ESI en la trama curricular.

Para ello, consideramos las normativas y las instituciones involucradas en su elaboración, así como las acciones que los actores emprendieron desde sus distintas posiciones. De manera complementaria, describimos las diversas formas en que la ESI se incluyó en los textos curriculares, tanto en sus primeras versiones como en las reelaboraciones producidas

¹ Esta investigación se enmarca en el Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Argentina. En el año 2019, se inició una línea de investigación sobre el desarrollo de la ESI en la formación docente. En un primer momento, se analizaron las propuestas de enseñanza que se producían en el Seminario de Educación Sexual Integral de los profesorados de Educación Primaria. Luego, se profundizó en el estudio de un caso, respecto al abordaje institucional ante el femicidio de una estudiante de un instituto. En una tercera etapa, se reconstruyeron los procesos que dieron lugar a la incorporación de la ESI en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria en la provincia de Córdoba.



a partir de los procesos de actualización. En este artículo, focalizamos fundamentalmente en este último aspecto; es decir, los criterios bajo los cuales se incluyó la ESI en los distintos diseños.

Con este objetivo, realizamos la lectura de los diseños curriculares correspondientes a los profesorados de Educación Secundaria de Lengua y Literatura, Antropología, Biología, Física, Matemática, Química, Filosofía, Historia y Geografía. Además, recuperamos informes internos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, así como los Lineamientos Curriculares Nacionales que regulan la elaboración de estos diseños. Por otra parte, entrevistamos a actores claves que participaron de esta producción: técnicos de campos específicos de conocimiento e integrantes del Ministerio de Educación provincial que cumplen funciones en el Área Curricular de la Dirección de Educación Superior y en el Programa Provincial de ESI.

En los siguientes apartados, detallamos algunos elementos del análisis. La elaboración de los diseños se llevó a cabo en el marco de un proceso más amplio de revisión curricular. Por lo tanto, en primer lugar, presentamos este contexto considerando los lineamientos curriculares producidos por organismos nacionales, así como las experiencias curriculares provinciales que precedieron a esta elaboración.

En segundo lugar, nos detenemos en el examen de los propios textos, para dar cuenta de la manera en que la ESI fue incorporada en los diseños curriculares de los distintos profesorados de Educación Secundaria. Describimos las definiciones que se realizaron en torno a su organización y secuenciación, focalizando en el enfoque transversal y la definición de unidades específicas para su tratamiento.

El contexto de incorporación de la ESI en la formación docente inicial

La Ley Nacional n.º 26.150 estipuló la creación del Plan Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) y de organismos jurisdiccionales para su implementación; en la provincia de Córdoba, se denominó “Programa Provincial de ESI”. Estos equipos se configuraron en actores claves, asumiendo acciones vinculadas a la formación docente, al monitoreo de la inclusión de los lineamientos curriculares básicos en los diseños curriculares, y al acompañamiento técnico de docentes, equipos directivos y supervisores/as, entre otras (Lucotti, 2019).

“La Ley Nacional n.º 26.150 estipuló la creación del Plan Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) y de organismos jurisdiccionales para su implementación; en la provincia de Córdoba, se denominó “Programa Provincial de ESI”. ”

Además, la ley estableció la producción de Lineamientos Curriculares Nacionales, que respetaran y articularan los programas y las actividades previas que tuvieran las jurisdicciones. Para la definición de estos lineamientos, se convocó una comisión en la que participaron representantes de distintos sectores de la sociedad, configurando un campo de disputa político con diversos intereses, expresiones y determinaciones específicas (Faur, 2018; Tomasini, 2019). Esta comisión elaboró un documento que sirvió como base para la definición



de los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”, aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE) en mayo del año 2008 (CFE, Resolución n.º 45, 2008). Sin estos, se consideraba que sería más complejo implementar la ESI en el país, “con el riesgo de dejar la definición de los contenidos librados a las decisiones de cada escuela y de cada docente” (Faur, 2018, p. 13). Estos lineamientos establecen dos enfoques para su enseñanza, el transversal y el específico, que no constituyen alternativas excluyentes.

De manera simultánea, se producían transformaciones significativas en el campo de la formación docente. En el año 2007, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) como organismo responsable de diseñar, planificar y ejecutar políticas sobre la formación docente inicial y continua. El Plan Nacional de Formación Docente estableció como prioridad el desarrollo curricular, por lo que el CFE aprobó los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (CFE, Resolución n.º 24, 2007). Allí se establecieron tres campos de formación: específica, general y práctica, para la organización de los contenidos.

Además, con la creación del INFoD, las jurisdicciones debían conformar una unidad específica con nivel no inferior a Dirección que se hiciera cargo de la gestión del sistema formador (CFE, Resolución n.º 72, 2008). En el caso de la provincia de Córdoba, en el año 2008, se creó la Dirección General de Educación Superior (DGES), en el marco de la cual comenzó a funcionar un Área Curricular. Al mismo tiempo, se inició la regularización del proceso de validación nacional de los títulos emitidos por las jurisdicciones (Comisión Federal de Evaluación, 2011). Estas validaciones son periódicas, por lo que las direcciones de Educación Superior de las jurisdicciones deben realizar actualizaciones de los diseños en un período de hasta cinco cohortes como máximo.

En este nuevo contexto, la primera experiencia de elaboración curricular que se produjo en la provincia de Córdoba se realizó para los profesorados de Educación Primaria y de Educación Inicial. Estos diseños se publicaron en 2008, poco tiempo después de la aprobación de los lineamientos del INFoD y casi en simultáneo con la aprobación de los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Los diseños de los profesorados de Educación Secundaria se produjeron posteriormente, a partir del año 2010.

Esta breve distancia temporal en la aprobación de los distintos diseños tuvo implicancias en la discusión que se produjo con respecto a la incorporación de la ESI en un caso y en el otro, en particular sobre la selección de estos contenidos para su enseñanza. Los criterios que se ponen en juego en este proceso de selección demarcan lo que se considera socialmente valioso, lo que implica al mismo tiempo la inclusión pero también la exclusión de contenidos (Alterman, 2008). De acuerdo a las referentes del Área Curricular de la DGES, en los diseños de los profesorados de Educación Secundaria “ya no se discute si va a estar o no va a estar la ESI, sino dónde va a estar, de qué modo va a estar y cómo se la incluye” (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021). De esta manera, en términos de una de las entrevistadas, los primeros diseños “traccionaron” la inclusión de la ESI en los profesorados de Educación Secundaria, de manera tal que los debates no se dieron en torno a la selección de la ESI como contenido a enseñar, sino en relación con la organización de estos contenidos dentro del diseño.

Como es posible observar, en el contexto presentado, la incorporación de la ESI en los diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria se produjo a partir de esta experiencia antecedente, bajo las orientaciones propuestas por los lineamientos curriculares y con la intervención de dos



“...los primeros diseños “traccionaron” la inclusión de la ESI en los profesorado de Educación Secundaria, de manera tal que los debates no se dieron en torno a la selección de la ESI como contenido a enseñar, sino en relación con la organización de estos contenidos dentro del diseño.”

organismos provinciales: la Dirección General de Educación Superior y el Programa Provincial de ESI. En los siguientes apartados, presentamos las decisiones que fueron tomadas por los actores involucrados, en el marco de este contexto.

La inscripción de la ESI en el currículum de la formación docente para la Educación Secundaria

Las elaboraciones curriculares son procesos complejos en tanto requieren la articulación de intereses y elementos diversos. Entre ellos, se pone en juego la jerarquización y correlativa subordinación de distintos campos de conocimientos; la atención a los perfiles bajo los que se proyecta la formación; las características del estudiantado; las condiciones institucionales y laborales, así como las orientaciones de las políticas educativas. En palabras de una de las integrantes del Área Curricular de

DGES: “se discute todo junto. Discutís trabajo, discutís contenidos, fragmentación, pensás en los recorridos y las trayectorias estudiantiles, en el propio territorio, en la inclusión en los planes nacionales” (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021).

La incorporación de la ESI en las carreras no constituye una excepción. En los profesorado de Educación Secundaria, un aspecto particularmente problemático era la carga horaria de las carreras, ya que, a diferencia de los profesorado de Educación Inicial y Primaria, la incorporación de los contenidos de ESI no se produce en el marco de una ampliación horaria de los planes de estudio:

En los profesorado de Educación Secundaria, prácticamente no se creció en cargas horarias, porque la carga mínima para la formación docente son 1200 horas, y los profesorado de Educación Secundaria había algunos que tenían un enorme caudal de horas. Entonces, ahí, vos tenías el margen de las condiciones de disputar los espacios. (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021)

En el análisis de los diseños, reconocemos que la carga horaria de estas carreras era significativamente superior a lo requerido como carga mínima. Ante esta situación, aun cuando el debate en torno a la ESI estuviera saldado, el desafío se encontraba en su incorporación, en tensión con –y en detrimento de– otros contenidos.

En adelante, analizamos la manera en que la ESI fue incorporada en los textos curriculares de los distintos profesorado de Educación Secundaria. Encontramos que uno de los ejes centrales que ha estructurado las discusiones se refiere a la organización de los contenidos. Bajo esta clave de lectura, primero, haremos referencia a la configuración de una unidad curricular específica para la ESI, y luego, a las discusiones en torno a la transversalidad curricular.



La ESI en unidades curriculares específicas

En los primeros diseños curriculares de los profesorados de Educación Secundaria (entre 2010 y 2012) se incorporan dos ejes temáticos de ESI –uno, denominado “Educación Sexual Integral”, y el otro, “Educación Sexual Integral en la escuela secundaria”– al interior del seminario Sujetos de la Educación. Esta unidad curricular contiene, además, otros ejes; por ejemplo, “Perspectivas psicológicas y socioantropológicas de las adolescencias y juventudes” (Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Historia, 2018). Esta fue la primera modalidad bajo la que se incorporaron contenidos de la ESI en la trama curricular.

A partir de las actualizaciones curriculares de 2015 y 2018 en los diseños de los profesorados de Biología, Física, Química y Matemática, la unidad curricular Sujetos de la

Educación cambia su nombre para explicitar la presencia de contenidos de ESI; comienza a denominarse “Sujetos de la Educación y ESI”. En cambio, en los diseños de los profesorados de Inglés, Lengua y Literatura y Economía, estos contenidos son ubicados en una nueva unidad curricular, denominada “Seminario de ESI”, creada específicamente para su tratamiento. Cabe destacar que, en los profesorados de Historia y Geografía, no se produjeron estas transformaciones en las actualizaciones, por lo que los contenidos de la ESI continuaron incluidos en Sujetos de la Educación.

Para una mejor presentación de este movimiento curricular, puede observarse la **Tabla n.º 1**, que se incluye a continuación. En ella consideramos la primera versión del diseño y su actualización en distintas carreras.

Tabla n.º 1 Incorporación de contenidos de la ESI según diseño curricular de los profesorados de Educación Secundaria

Profesorados de Educación Secundaria	Elaboración	Incorporación de la ESI en el diseño curricular	Actualización	Incorporación de la ESI en el diseño curricular
Lengua y Literatura	2011	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 2.º año.	2018	Seminario de Educación Sexual Integral. 4.º año.
Antropología y Filosofía	2012	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 2.º año.	2019	Seminario de Educación Sexual Integral. 3.º año.
Biología, Física, Química y Matemática	2010	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 2.º año.	2015	Sujetos de la Educación y E.S.I. 2.º año (Física y Química) 3.º año (Biología y Matemática)
Historia	2011	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 2.º año.	2018	Sujetos de la Educación. 2.º año.
Geografía	2011	Ejes temáticos en Sujetos de la Educación. 3.º año.	2018	Sujetos de la Educación. 3.º año.

Fuente: Elaboración propia.



El cambio en la denominación del seminario Sujetos de la Educación buscaba visibilizar la presencia de la ESI en la trama curricular. De acuerdo con una referente del Área Curricular de la DGES, “no lo resolvió todo, pero fue un primer mojón de avanzada” que permitía explicitar su presencia sin tener que “rastrear” en el diseño curricular su incorporación:

A nosotros nos empezó a resonar cuando se decía [la ESI] está ausente. Nos pasó con algún currículum, que originalmente [las estudiantes] decían: “no hay educación sexual”. Y nosotras decíamos “sí está, ¿cómo no va a estar?” Pero era tanto lo que teníamos que explicar, dónde estaba y cómo estaba, que evidentemente algo estaba pasando. Aparece en el enunciado del nombre, que ya esté en el nombre y que se la nombre, que se la vea y que vos podés ir y comprobar. (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021)

El cambio en la denominación de la unidad curricular no implicó transformaciones en la selección y organización de los contenidos de la ESI, sino que fue una estrategia para destacar su presencia en el texto curricular. Si bien facilitaba su identificación, presentaba otras limitaciones ligadas con el modo en que se abordaban los contenidos en esta unidad curricular.

Antes de la actualización curricular del año 2018, el Programa Provincial de ESI elaboró un informe destinado al Área Curricular de DGES, analizando los diseños curriculares de los profesorado de Educación Secundaria. Allí, se cuestionaba la falta de articulación de los diferentes ejes de contenidos en Sujetos de la Educación.

En los Diseños no se observa una integración entre estos saberes, sino que los contenidos giran en torno a dos núcleos conceptuales: el Sujeto y la Educación Sexual Integral, no estableciendo una interrelación entre estos. En este sentido, **se sugiere separar estos espacios a fin de que cada espacio gire en torno a la te-**

mática que los convoca, o realizar una articulación entre estos núcleos temáticos. (Informe: Diseños curriculares de nivel superior. Programa Provincial de Educación Sexual Integral, s/f)

Una de las integrantes del Programa Provincial de ESI refirió a la identificación de esta problemática y a las dificultades derivadas de una presentación del texto curricular que daba lugar a una escasa integración entre lo que se planteaba como dos temáticas sucesivas: “lo que nosotros veíamos es que no hubo una integración de contenidos, sino que los seguíamos viendo como dos cosas separadas. Bueno, están en el mismo espacio, pero la mitad [del año] damos sujetos y después empezamos con ESI” (Integrante del Programa Provincial de ESI, noviembre de 2021). Por lo tanto, se sugirió que los contenidos vinculados a la categoría de Sujeto de la Educación y aquellos vinculados con la ESI se situaran “en espacios separados, que cada uno tenga su especificidad” (Integrante del Programa Provincial de ESI, noviembre de 2021).

La observación realizada en este informe fundamentó la segunda transformación curricular que identificamos: la creación de una unidad específica denominada “Seminario de ESI”. Una de las integrantes del Área Curricular sostuvo que recuperaron la observación que les realizaron desde el Programa Provincial de ESI que, en su interpretación, “proponía la independencia de esta unidad, básicamente haciendo mención y argumentando en hacer visible un territorio de conocimiento que no es opcional, que es constitutivo de la marca de la definición de los procesos de formación docente” (Referente de Área Curricular de la DGES, septiembre 2021).

La decisión adoptada fue “una unidad que se autonomizara del resto, que tuviese un tiempo y una temporalidad, entonces se le asignan esas dos horas a educación sexual” (Referente de Área Curricular de la DGES, sep-



tiembre 2021). De esta manera, la creación de un seminario específico presupone que se trabajaría como “un núcleo de conocimiento que no va a estar, de algún modo, interpretado por quien diera la unidad de Sujetos de la Educación y decidiera darle un margen mayor o menor al eje ESI, sino que tuviera un componente de contenidos que atravesara la asignatura a lo largo del año y que estuviera presente en sus desarrollos” (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021). En la lectura de los documentos observamos que el Seminario de ESI se conformó utilizando los mismos ejes temáticos que ya estaban presentes en Sujetos de la Educación.

Con la creación de unidades específicas para el tratamiento de la ESI comienza a discutirse el momento de la trayectoria estudiantil en que estas se sitúan. Como puede observarse en Tabla n.º 1, Sujetos de la Educación se situó mayoritariamente en el 2.º año de la formación, y el Seminario de Educación Sexual Integral, en 3.º o 4.º año. Las discusiones relativas a esta decisión se vinculan con los criterios de secuenciación de contenidos, bajo los que operan supuestos sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Alterman, 2008). En una de las entrevistas, una integrante del Programa Provincial de ESI desarrolló algunos argumentos para sostener que la ESI no debía encontrarse en los primeros años de la carrera:

Nos parecía importante que [la ESI] no esté al ingreso de la carrera. Por una cuestión de pensarse más como futuro docente y no como que estoy iniciando una carrera. Es decir, nos parecía que si estaba en 1.º año, todavía quien ingresa está pensando más la ESI para su vida, para sí mismo. Porque, si bien tiene el doble rol en el profesorado, la mayor fuerza es pensarse como docente: qué tengo que incorporar para poder transmitirlo cuando estoy trabajando con mis estudiantes. (Entrevista a integrante del Programa Provincial de ESI, noviembre de 2021)

En este argumento, la ubicación de la ESI en los últimos años de la formación facilita que las/os estudiantes prioricen su estudio en tanto objeto de enseñanza dirigido a estudiantes de las escuelas secundarias, bajo la premisa de que la trayectoria formativa previa permite el posicionamiento de las/os estudiantes como futuras/os docentes. Resulta interesante vincular este presupuesto con los hallazgos de una investigación previa realizada sobre los seminarios de ESI en los profesorados de Educación Primaria, en el cuarto año de la formación docente. Allí, se analizó que las propuestas de enseñanza en el Seminario de ESI se orientaban en mayor medida a la reflexión sobre las/os propias/os estudiantes, y en menor medida, sobre el sujeto destinatario (Molina y Villalobos, 2020). Los resultados de esta indagación llaman a preguntarse de qué manera se articula la incidencia del año de cursado, la especificidad de los contenidos abordados en este seminario y las trayectorias previas de las/os estudiantes. Por otra parte, la inclusión de la

“...la ubicación de la ESI en los últimos años de la formación facilita que las/os estudiantes prioricen su estudio en tanto objeto de enseñanza dirigido a estudiantes de las escuelas secundarias, bajo la premisa de que la trayectoria formativa previa permite el posicionamiento de las/os estudiantes como futuras/os docentes.”

ESI en el último año de formación es cuestionado por las/os estudiantes en tanto consideran que es una aproximación tardía, ya que se produce cuando se encuentran desarrollando actividades de enseñanza en la escuela asociada en el marco de Práctica Docente IV.

Por otra parte, observamos que la definición de una unidad específica destinada al tratamiento de la ESI jerarquiza su abordaje y, al mismo tiempo, tensiona el carácter fragmentario de los diseños curriculares, que es una característica percibida como problemática.

El abordaje transversal

De manera complementaria a la creación de unidades curriculares específicas, se discutieron posibles modalidades para transversalizar contenidos de la ESI. González Del Cerro (2018) sostiene que si bien “transversalidad” es un término altamente polisémico, no consiste en agregar nuevos temas al programa desconectados de las unidades temáticas, y propone una definición:

Los temas o ejes transversales apuntan a direccionar una orientación o mirada sobre el mundo que una sociedad, en un momento dado, considera como valores fundamentales. Tienen la función, además de direccionar la enseñanza, de involucrar a todos los sectores dentro de la institución y dentro de la sociedad. (González Del Cerro, 2018, p. 274)

Bajo esta concepción, se puede pensar a los ejes de la ESI como perspectivas que, además de ser transversales, deben estar articuladas para abordar los contenidos en su integralidad. El enfoque transversal expresa que todas las disciplinas tienen la posibilidad de establecer un diálogo con los ejes de la ESI –cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos– (Marina, 2014).

La preocupación por la transversalidad de la ESI en la trayectoria formativa inicial emerge de las afirmaciones de distintos actores entrevistados. Una de las integrantes del Área Curricular afirma:

Nosotras también somos sujetos epocales y también somos conmovidas por los acontecimientos (...) a medida que nosotras vamos aprendiendo esa educación sexual integral la vamos reaprendiendo en el sentido de la trama curricular. (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2022)

El sentirse interpeladas por el contexto² se traduce en una apuesta por transversalizar contenidos de ESI y repensar los diseños curriculares. Uno de los problemas era que solo se pensara desde una unidad curricular; para la integrante del Área Curricular, había que “transitar el currículum para que sean visibles las preguntas sobre género, sobre derechos, que están en muchas otras unidades” (Referente del Área Curricular de la DGES, septiembre 2021).

El Programa de ESI realizó algunas sugerencias a fin de avanzar ante este desafío. Para ello, propuso dos alternativas: incorporar contenidos específicos en las diferentes unidades curriculares, o que el enfoque que sustenta la ESI se utilice como marco conceptual desde el cual “mirar” y analizar diferentes procesos sociales y educativos (Programa Provincial de ESI, s/f). En el informe elaborado para la DGES, advertían que, de los cinco ejes propuestos desde el PNEI, algunos tenían una fuerte presencia, mientras otros eran menos abordados o estaban ausentes:

Faltaba fuerza a algunos ejes, y a lo mejor otros estaban... nunca sería “sobretabajados” porque parece que nunca alcanza,

² Considerando un contexto de transformaciones culturales, sociales y normativas, se infiere la referencia a las movilizaciones conocidas como “Ni una menos”, que visibilizan en la agenda pública los femicidios; un conjunto de debates que incidieron centralmente en la ESI (Tomasini, 2019).



pero sí que tengan igual, un peso más similar porque si no, aparecían ciertas ausencias; la diversidad y no recuerdo cuál otro eje aparecían con más fuerza. (Integrante del Programa Provincial de ESI, noviembre de 2021)

Desde la mirada de las integrantes del Área Curricular de la DGES, la perspectiva de la ESI se encuentra presente atravesando la totalidad del trayecto de formación de la carrera. Al realizar un recorrido por el diseño, podría identificarse la presencia de la ESI en los distintos años de cursado:

Para nosotras, es claro cuando leemos el currículum que hay una línea de desarrollo, tenemos claves curriculares que aportan a la comprensión de la Educación Sexual Integral, y entonces siempre lo trabajamos en esa perspectiva. La ESI está como unidad independiente, pero hay unidades que están ahí, siendo muy fuertes en el aporte conceptual. Entonces, Problemáticas Socioantropológicas, Sujetos de la Educación, Problemáticas del Nivel y Educación Sexual Integral para nosotras son un recorrido, que están en cada uno de los años. En primero, segundo, tercero y en cuarto, abriendo preguntas y ayudando a comprender esta trama. (Referente de Área Curricular de la DGES, septiembre 2021)

Para quienes han participado en los procesos de desarrollo de las políticas curriculares, la lógica de incorporación transversal de la ESI en el diseño curricular resulta “transparente”, mientras que para diversos actores de las instituciones de formación resulta menos evidente. En este sentido, una de las integrantes de DGES plantea que a ellas les “sorprendió muchísimo” cuando fueron a trabajar con un instituto “y los estudiantes decían: no tenemos ESI. Y te queda resonando” (Referente del Área Curricular de DGES, 2022). Para la entrevistada, había contenidos de ESI que “no se estaban leyendo”, y la demanda por más ESI se traducía en la solicitud de estudiantes que pedían presencia en más espacios y no solo en las unidades curriculares que los diseños prescriben.

Atentas a estas discusiones, iniciamos el análisis de las últimas versiones de los diseños, identificando referencias a la sexualidad y la construcción sociocultural del género en las distintas unidades curriculares. En la siguiente tabla, graficamos lo hallado, considerando el campo de la formación, la unidad curricular y el año de cursado en que se encuentran las referencias, en algunas de las carreras analizadas.

Tabla n.º 2 Referencias a contenidos de ESI según profesorado, campo de la formación, unidad curricular y año de cursado

Profesorados de Educación Secundaria	Campo de la formación	Unidad Curricular y año
Biología, Matemática (Actualización Cohorte 2015)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año.
	Campo de la Formación Específica	Sujetos de la Educación y ESI. 3.er año.
Física, Química (Actualización Cohorte 2015)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año.
	Campo de la Formación Específica	Producción Científica y Sociedad. 1.er año. Sujetos de la Educación y ESI. 2.do año.
Antropología (Actualización Cohorte 2018)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año. Seminario de ESI. 3.er año.
	Campo de la Formación Específica	Teorías Antropológicas I y Antropología de los Espacios Urbanos y Rurales. 1.er año. Historia Social de América y Argentina. 2.do año. Problemáticas Socioantropológicas Contemporáneas I. 3.er año. Problemáticas Socioantropológicas Contemporáneas II. 4.to año.

...continúa en página siguiente

Profesorados de Educación Secundaria	Campo de la formación	Unidad Curricular y año
Lengua y Literatura (Actualización Cohorte 2019)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año.
	Campo de la Formación Específica	Teorías y análisis literario II. 2.º año.
	Campo de la Formación General	Historia y Política de la Educación Argentina. 3.er año. Seminario de ESI. 3.er año. Problemáticas y Desafíos de la Educación. 4.º año.
Historia (Actualización Cohorte 2018)	Campo de la Formación General	Problemáticas Socioantropológicas en Educación. 1.er año. Problemáticas y Desafíos de la Educación. 4.º año.
	Campo de la Formación Específica	Sujetos de la Educación. 3.er año.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo presentado en la Tabla n.º 2, podemos afirmar que la transversalidad de contenidos de ESI varía en los distintos profesorados. En los diseños curriculares de Biología, Física, Química, Matemática e Historia, encontramos menor presencia de contenidos de ESI, y en cambio, se observa mayor predominancia en los profesorados de Antropología y Lengua y Literatura. Al observar los diseños curriculares, encontramos que la transversalidad se traduce en la presencia de contenidos particulares, en algunos espacios curriculares. Es decir, opera en uno de los sentidos que proponía el Programa Provincial de ESI, sobre la presencia de contenidos agregados dentro de algunas unidades curriculares. Sin embargo, es interesante también considerar el segundo sentido sobre la transversalidad de los ejes de la ESI.

Para González del Cerro (2018), los ejes de la ESI deben ser entendidos más como enfoques o perspectivas que como contenidos a agregar. De esta forma, la transversalidad de

la ESI implica pensar que todas las disciplinas tienen posibilidad de establecer un diálogo con esos enfoques. En esta línea de abordaje, desde el campo de la ESI, se ha reflexionado respecto a que los conocimientos disciplinares son saberes generizados (Sardi, 2017; Lopes Louro, 2012).

Además, las discusiones en torno a la inclusión de la ESI se desarrollaron en el marco de un debate vinculado con la definición de los distintos campos de conocimientos que conforman la formación docente. En la elaboración de las primeras versiones, cuando se incorporó como un eje dentro de Sujetos de la Educación, se dispuso la incorporación de la ESI en el Campo de la Formación Específica, el cual tiene por objetivo “atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma” (CFE, Resolución n.º 24, 2007). En este campo curricular se encuentran incluidos los contenidos relativos a las disciplinas específicas de enseñanza, las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares y los sujetos del aprendizaje.

Considerar los contenidos de Sujetos de la Educación como parte del Campo de la Formación Específica era en sí una posición que resultaba necesario instalar en las primeras discusiones curriculares, que permitía reponer la centralidad del sujeto de destino en el abordaje de los objetos de enseñanza, a fin de comprender que no se enseña sin pensar en el para qué y para quién:

Las perspectivas de enseñanza tenían que estar pensadas para esos sujetos destinatarios que iban a aprender, y en el marco de eso, se decide que fuera una unidad, que Sujetos de la Educación fuese una unidad con una carga horaria que permitiera nuclear en su interior, un eje que abriera la discusión sobre la Educación Sexual Integral. (Entrevista referente de la DGES, septiembre 2021)



Sin embargo, con las actualizaciones curriculares posteriores, al crearse el Seminario de Educación Sexual Integral, esta temática fue ubicada en el Campo de la Formación General (en los casos del profesorado de Antropología y de Lengua y Literatura, actualización 2018); campo que se encuentra dirigido a “desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes” (CFE, 2007, p. 10).

Excluyendo las unidades curriculares que hemos caracterizado como específicas (Sujetos de la Educación, Sujetos de la Educación y ESI y el Seminario de ESI), en todas las carreras los contenidos de ESI se referencian de manera más explícita en Problemáticas Socioantropológicas en Educación, una unidad curricular que se sitúa en el Campo de la Formación General. Dentro de este campo también se reconoce la presencia de la ESI en Historia y Política de la Educación, en el caso de Lengua y Literatura; y en la unidad curricular Problemáticas y Desafíos de la Educación, en los profesorado de Lengua y Literatura e Historia.

En el Campo de la Formación Específica, los contenidos de la ESI se presentan en unidades tales como Producción Científica y Sociedad, en los profesorado de Química y Física; Teorías y análisis literario II, en el profesorado de Lengua y Literatura; mientras que, en el caso del profesorado de Antropología, se encuentra presente en distintas unidades de este campo de la formación: Teorías Antropológicas, Antropología de los Espacios Urbanos y Rurales, entre varias otras.

A modo de cierre

En este artículo, compartimos algunos elementos del análisis realizado sobre las decisiones que se tomaron en el proceso de incorporación de la ESI en los diseños curriculares de los profesorado de Educación Secundaria. En este proceso, no se plantearon discusiones respecto a la inclusión de la ESI y, en cambio, se debatieron los criterios para su presentación y organización; entre otros aspectos, esto implicaba la toma de decisiones respecto a los enfoques seleccionados para su tratamiento.

Desde el enfoque específico, inicialmente se incluyeron ejes temáticos al interior de Sujetos de la Educación. Luego, con las actualizaciones curriculares, se realizaron algunos movimientos con la intención de visibilizar y jerarquizar su presencia. En algunos diseños, se incluyó en la denominación de Sujetos de la Educación, y en otros, se asignó una unidad específica al crear el Seminario de Educación Sexual Integral. En ambos casos, se sostuvieron los mismos ejes temáticos. La incorporación de los términos “Educación Sexual Integral” en la denominación del seminario Sujetos de la Educación permitió visibilizar la presencia de esta temática en la formación. La creación del seminario tuvo, además, el objetivo de jerarquizar su tratamiento y garantizar que su enseñanza no quedara sujeta a los criterios de selección de las/os docentes a cargo de la unidad curricular.

Los actores involucrados acuerdan en que la definición de unidades específicas resultó insuficiente, por lo que propusieron un enfoque transversal. Pudimos reconocer la presencia de algunos contenidos referidos a ESI en distintas unidades curriculares, con diferencias significativas en las distintas carreras. Por otra parte, los ejes de contenido de la ESI se incorporan de manera desigual en los diseños; mientras algunos se reiteran, otros se encuentran prácticamente ausentes.



Referencias

La transversalidad de la ESI en la trayectoria formativa inicial continúa siendo un desafío. Guiadas por la conceptualización de Lopes Louro (2012) sobre “extrañar el currículo” en tanto acto de desconfianza ante lo que nos presenta el texto curricular, entendemos que aún falta “sobrepasar los límites”, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido, para poner en situación embarazosa lo que está en ese “cuerpo de conocimientos” (Lopes Louro, 2012, p. 115). El desafío actual se encuentra en que esta temática sobrepase los límites disciplinares, para exceder y transversalizar la perspectiva de género impregnando los conocimientos disciplinares.

Consideramos que esta investigación exploratoria da cuenta de un campo fecundo de análisis, en el que se reconoce la necesidad de profundizar, por una parte, en el análisis del texto curricular (propósitos y orientaciones para la enseñanza, contenidos seleccionados y omitidos), y por otra, en los procesos de resignificación producidos en los contextos institucionales.

Si bien en el proceso de elaboración de los diseños curriculares no existieron posiciones contrarias a la incorporación de la ESI en la formación de docentes de Educación Secundaria, destacamos la necesidad de conservar y defender la enseñanza de contenidos explícitos –ya sea por la vía de la transversalidad o de la constitución de espacios específicos– en la formación de los/as docentes. La formación docente es un espacio de disputa de sentidos político-pedagógicos, y la inclusión de la ESI constituye una estrategia fundamental a fin de garantizar el cumplimiento de un derecho consagrado por ley, tanto para quienes se encuentran en proceso de formación como para sus futuros estudiantes. ■■■■

Alterman, N. (2008). La construcción del curriculum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas* (6), 127-145.

Argentina. (2006a). Ley N.º 26.150, 24 de octubre de 2006. *Ley de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. (2006b). Ley N.º 26.206, 28 de diciembre de 2006. *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Boccardi, F. (2013). Educación de la diferencia sexual. Acerca de lo que se dice que hay que enseñar a la hora de dictar educación sexual en las escuelas. *Revista Punto Género* (3), 83-97.

Casimiro Lopes, A. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação* (26), 109-118.

Comisión Federal de Evaluación. (2011). *Informe 2009-2011*. Instituto Nacional de Formación Docente.

Consejo Federal de Educación (2007). Resolución n.º 24. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

Consejo Federal de Educación (2008). Resolución n.º 72.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.



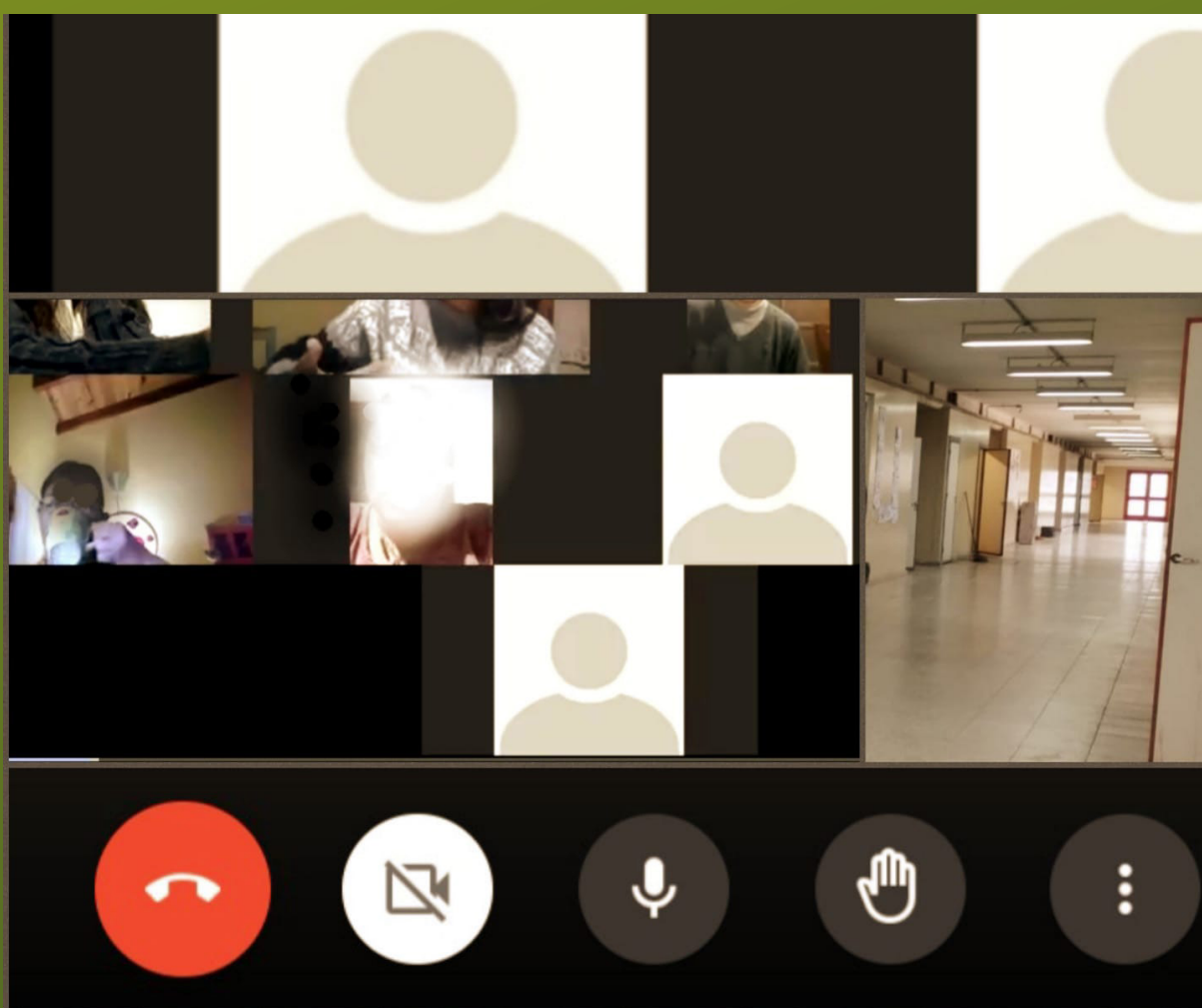
- Faur, E.** (2018). *El derecho a la educación sexual integral. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. Ministerio de Educación Argentina – UNFPA.
- Gamba, C.** (2018). *La reflexión sobre nosotros/as mismos/as. Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno*. [Tesis de Maestría]. FLACSO.
- González Del Cerro, C.** (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires.
- Goodson, I.** (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares
- Iosa, T.** (2010). Aproximaciones a la subjetivación sexo-genérica en la profesión docente. Estudio comparativo de tres cursos de Formación Docente en Educación Sexual en Córdoba. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (5), 331-344.
- Kohen, M. y Meinardi, E.** (2016). Las situaciones escolares en escena. Aportes a la formación docente en Educación Sexual Integral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21(71), 1047-1072.
- Lopes Louro, G.** (2012). "Extrañar" el currículum. En M. L. Spadaro (comp.): *Enseñar filosofía, hoy*. Edulp.
- Lucotti, A.** (2019). *Evaluación de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de San Andrés.
- Marina, M., et al.** (2014). Clase 2: "Los ejes de la ESI", Educación Sexual Integral, Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación.
- Molina, C. y Villalobos, C.** (2020). *Formación Docente y Educación Sexual Integral. Una mirada hacia las propuestas de enseñanza en Profesorados de Educación Primaria en Córdoba*. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.
- Páez, M.** (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18 (1), 1-26.
- Palma, M.** (2018). *La Educación Sexual en el Diseño Curricular de la Formación Docente en la provincia de Entre Ríos: Análisis de un Proyecto de Cátedra del Seminario-taller de Educación Sexual Integral*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Programa Provincial de Educación Sexual Integral** (s/f). *Informe: diseños curriculares de nivel superior*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Sacristán, G.** (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.



- Sardi, V.** (2017). Prácticas en terreno/
prácticas generizadas en la
formación docente en Letras. En V.
Sardi (coord.): *Jóvenes, sexualidades y
saberes en la escuela secundaria*. GEU.
- Stambole, L.** (2017). La (in)visibilización de la
diversidad de género en el desarrollo
curricular de la formación docente
inicial de Tucumán. *Revista del Cisen
Tramas/Maepova* 5(2), 147-159.
- Stambole, L.** (2014). El género y las
sexualidades en la educación
sexual de docentes tucumanxs.
Aproximaciones desde el currículum.
3° Congreso Género y Sociedad.
- Tomasini, M.** (2019) La educación sexual en
disputa. Desafíos para las escuelas
en un escenario de transformación
social y cultural. *Educación, Formación
e Investigación* 5(8), 137-156.

Vínculo pedagógico y bimodalidad

*Territorio de investigación y experiencias
de aprendizaje*



Repensando el vínculo pedagógico (2024) · Imagen elaborada por los autores.

**Paola Barrio · Carla Miguel
Agustín Orihuela**



Paola Andrea Barrio

Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Villa María). Maestra en Artes Plásticas (Escuela Provincial de Artes Visuales "Luz Vieira Méndez"). Profesora del IES "Eduardo Lefèbvre de Laboulaye". Profesora de la Escuela de Artes Visuales "Luz Vieira Méndez". Docente de nivel medio en el IPEM N.º 90 "Juana Manuela Gorriti". Líneas de investigación: ciencias de la educación, ciencias sociales.

Contacto: paolabarrío@outlook.com



Carla Vanesa Miguel

Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Villa María). Diplomada en Ciencias Sociales y Educación (Fundación Universitaria, Universidad Popular La Pichón, CABA). Profesora del IES "Eduardo Lefèbvre de Laboulaye". Líneas de investigación: sociología de la educación, ciencias de la educación, sociología de las sensibilidades, el cuerpo y las emociones.

Contacto: carla.vanesa777@gmail.com



Agustín Fernando Orihuela

Profesor de Educación Secundaria en Historia (Instituto de Enseñanza Superior "Eduardo Lefèbvre de Laboulaye"). Docente de nivel medio en el IPEM N.º 102 "Juan Ángel Vezie" Anexo Rosales. Líneas de investigación: ciencias de la educación, ciencias sociales.

Contacto: f.orihuela7@gmail.com

Vínculo pedagógico y bimodalidad

Territorio de investigación y experiencias de aprendizaje

Educational link and bimodality.

Research territory and learning experiences

Paola Barrio · Carla Miguel · Agustín Orihuela

Fecha de recepción: 1 de setiembre de 2023

Fecha de aceptación: 16 de noviembre de 2023

RESUMEN

Este artículo se enfoca en el proceso de investigación que implicó poner en marcha el proyecto titulado “El vínculo pedagógico en la Formación Docente: el caso de los docentes y estudiantes de tercer año del IES Eduardo Lefèbvre de Laboulaye, durante 2021, en contexto de emergencia sanitaria”. El proyecto fue aprobado en la convocatoria 2021 a proyectos de investigación, lanzada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

El trabajo de investigación dio cuenta de las características que adquirió el vínculo pedagógico en los aspectos relacional, didáctico y del uso de TIC en docentes y estudiantes que transitaron el tercer año en el ciclo lectivo 2021 en el marco de la bimodalidad en el IES Eduardo Lefèbvre, situado en la ciudad de Laboulaye. En la investigación realizada se pudo observar que ante la ausencia de la co-presencia física como característica del vínculo pedagógico tal como lo conocíamos, surgen nuevas formas de la relación entre estudiantes y docentes en el marco de una incipiente bimodalidad.

En el apartado denominado “Hallazgos”, se presentan los principales datos encontrados y respuestas a las preguntas formuladas en la investigación. Aquí se destaca la ausencia de la co-presencia física en situación de dar clases en contexto de DiSPO, y se evidencian rasgos de una distancia entre enseñanza y aprendizaje en ese contexto.

Finalmente, se ofrece una reflexión acerca de la investigación como proceso de aprendizaje, como trabajo que moldea una experiencia pedagógica particular, y se asume la investigación como territorio necesario en la formación superior de docentes.

palabras clave

**investigación en nivel superior · formación docente · vínculo pedagógico
experiencia de aprendizaje · prácticas de investigación**



ABSTRACT

This article focuses on the research process that involved launching the project entitled “The pedagogical link in Teacher Training: the case of third-year teachers and students of the IES Eduardo Lefèbvre de Laboulaye, during 2021, in the context of health emergency”. The project turns out to be approved in the 2021 Call for Research Projects, launched by the National Institute for Teacher Training (INFoD). The research work gave an account of the characteristics that the pedagogical link acquired in the aspects: relational, didactic and the use of ICTs, in teachers and students who passed the 3rd year in the 2021 school year within the framework of bimodality in the IES Eduardo Lefebvre, located in the city of Laboulaye. In the research carried out, it was possible to observe that in the absence of physical co-presence as an outstanding characteristic of the pedagogical bond as we knew it, new forms of the relationship between students and teachers arise within the framework of an incipient bimodality. In the section called “Findings”, the main data found and answers to the questions formulated in the research carried out are presented. Here, the absence of physical co-presence in a situation of teaching in the DiSPO context stands out, and features of a distance between teaching and learning in this context are evident. Finally, a reflection is offered on research as a learning process, as work that shapes a particular pedagogical experience and affirms research as a necessary territory in the higher education of teachers.

keywords

**Higher Level Research · Teacher Training · Pedagogical Link
Learning Experience · Research Practices**

Introducción

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206, junto con los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se dispuso en el centro de la agenda educativa el fomento de la investigación, entendida como una de las funciones del sistema formador.

En este artículo, reconstruimos el proceso investigativo iniciado en el año 2021, cuando se llevó a cabo la convocatoria de “Proyectos de Investigación de Institutos Superiores

de Formación Docente”, organizada por el INFoD a través de su área de investigación. El propósito de dicha instancia fue impulsar la investigación en el nivel superior y en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), y la producción de conocimiento educativo y pedagógico en áreas de vacancia como una estrategia para el fortalecimiento de las instituciones.

En esa oportunidad, fue seleccionado el proyecto inédito “El vínculo pedagógico en la Formación Docente: el caso de los docentes



y estudiantes de tercer año del IES Eduardo Lefèbvre de Laboulaye, durante 2021, en contexto de emergencia sanitaria". El objeto de estudio fue construido por el equipo de trabajo, docentes y estudiantes de carreras de formación docente del instituto. En este escrito, en primer lugar, se desarrolla el marco conceptual desde el cual se abordó la investigación sobre el vínculo pedagógico. Luego, se ofrecen algunas consideraciones sobre la práctica investigativa como oportunidad para el aprendizaje significativo. A continuación, se brinda una síntesis de los resultados obtenidos. Y a modo de conclusión, se presentan algunas reflexiones que refieren a la investigación como práctica pedagógica, aportando la mirada del estudiante participante en el proyecto.

Rupturas y acomodaciones: nuevas formas de pensar el vínculo pedagógico

El ciclo lectivo del año 2021 en las instituciones de nivel superior se inició con la modalidad de cursado propuesta por el distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DiSPO), con clases mediadas por los entornos virtuales ante la imposibilidad de volver de forma presencial a las aulas. La tarea docente, considerada esencial, obligó a los profesores a repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje adecuándose al contexto reinante. En la segunda mitad del año, se incorporó de manera paulatina la bimodalidad, y se propusieron encuentros presenciales entre docentes y estudiantes según las necesidades.

El contexto de pandemia provocada por el virus COVID-19 puso en cuestión algunas certezas en torno a ciertos saberes y haceres en el aula. Las prácticas escolares inscriptas en dicho contexto dieron cuenta de diversos cambios, como el dictado de clases a través de entornos virtuales. La escuela ocupó un rol central en los temas de debate público, y

aparecieron interrogantes, supuestos, posicionamientos en torno a la escuela como un lugar (físico) de encuentro cara a cara entre estudiantes y docentes. En un contexto donde la incertidumbre provocaba el aferrarse a lo conocido y seguro, desde nuestra práctica investigativa surgió la pregunta de si el vínculo pedagógico fue puesto en pausa, a la espera del retorno a la conocida "normalidad", o si entre los desafíos que debió afrontar el docente apareció el sostenimiento y la renovación de dicho vínculo. El nuevo contexto de incertidumbre desde el cual debimos afrontar nuestras prácticas pedagógicas habilitó un modo otro de pensar los haceres, interpelando nuestras certezas construidas desde la presencialidad física de la clase, donde el vínculo pedagógico resultaba garantizado por el encuentro cara a cara entre estudiantes y docentes.

“En un contexto donde la incertidumbre provocaba el aferrarse a lo conocido y seguro, desde nuestra práctica investigativa surgió la pregunta de si el vínculo pedagógico fue puesto en pausa, a la espera del retorno a la conocida “normalidad”, o si entre los desafíos que debió afrontar el docente apareció el sostenimiento y la renovación de dicho vínculo.”

Tanto la escuela como la forma en que se vinculan los cuerpos dentro de esta no re-



miten a prácticas fijas, son "...tramas culturales [en cuanto] construcciones históricas y, como tales, muestran encadenamientos y transformaciones en el tiempo" (Rockwell, 2007, p. 177-178). En este sentido, la escuela se halla entre la permanencia de lo tradicional y su encuentro con lo nuevo. El vínculo pedagógico se enmarca en una institución sociohistórica, resultado de una serie de rupturas y acomodaciones: la escuela se encuentra sujeta a cambios, entendiendo al vínculo pedagógico como el conjunto de interacciones que se producen entre el estudiante y el docente en la construcción de un objeto de conocimiento.

Desde la perspectiva de Enrique Pichon Rivière (1988), se asevera que todo vínculo humano es un proceso que resulta de las distintas formas de acercamiento y descubrimiento que haya realizado anteriormente el sujeto en su experiencia con diversos objetos (animados o inanimados, reales o virtuales). El vínculo expresa el par sujeto-objeto y la interacción entre ambos. El vínculo es social, primero, porque a través de él se repite una historia de vínculos dados en un tiempo y espacio. Y segundo, porque todo vínculo es un proceso que orienta al sujeto a ocupar un lugar en la estructura social. En el contexto de pandemia, los tiempos y espacios adquirieron características particulares, reconfigurando los encuentros entre docentes y estudiantes, y poniendo en tensión haceres, rituales cotidianos tradicionales, como los encuentros presenciales, que tomaron formas emergentes mediadas por los entornos virtuales.

Siguiendo a Dussel *et al.* (2020), nuestras clases no eran virtuales sino "clases de emergencia", porque no fueron pensadas para la virtualidad. La modificación de los tiempos y espacios áulicos influyó en el aquí y ahora de los vínculos. Dentro del abanico de modalidades establecidas durante este período, encontramos que desde la institución educativa de referencia se estableció como bimodalidad la

combinación de clases mediadas por entornos virtuales y la opción de tutorías presenciales.

Bajo estas condiciones de "incertidumbre", "emergencia", "irrupciones y continuidades" (tal como expresaron algunos encuestados), consideramos necesario poner en duda los haceres y saberes en torno a los vínculos entre docentes y estudiantes, habilitando espacios de reflexión para potenciar nuevas prácticas pedagógicas significativas en la vida de los estudiantes.

En el vínculo pedagógico, la comunicación requiere trascender el concepto de enseñanza como una mera transmisión de contenido y del aprendizaje como recepción del contenido. Para que este vínculo pueda adjectivarse como "pedagógico", debe permitir el intercambio de significados entre los sujetos, que se comunican desde sus experiencias, sentimientos y conocimientos particulares, lo que permite que el contenido sea resignificado. En estos términos, pensar las prácticas pedagógicas implica reconocer que nuestro trabajo docente también supone "una trama en la que se juegan los procesos de construcción de subjetividades de los/as estudiantes. No solo alrededor de los conocimientos que se transmiten o se hacen circular en el aula, sino, además, en cómo esto se realiza. Me refiero a las modalidades comunicacionales que se ponen en juego. Incluso, a los gestos, a las miradas que hacen visibles o invisibles a los/as estudiantes, que hacen que se potencie o se desdibuje quien está como estudiante" (Achilli, 2023, p. 18).

El proceso de investigación: aprendiendo las lógicas de formulación e interpretación

En este apartado, compartimos definiciones, preguntas y lógicas del proceso de investigación que supuso un trabajo en equipo desde octubre de 2021 hasta marzo de 2023.



La selección de la temática comenzó en un marco de temas ya definidos en las bases de la convocatoria del INFoD en 2021. Ese marco contenía ejes generales que apuntaban a analizar los escenarios educativos durante la pandemia. En esa instancia, nos preguntamos por los hechos fundamentales que habían cambiado en las escuelas de nuestra ciudad y zona durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y el DiSPO. La falta de co-presencia física de estudiantes y docentes afectaba directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la temática seleccionada fue el vínculo pedagógico como relación que tradicionalmente contaba con la co-presencia física de docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa, pero que en el contexto de emergencia sanitaria, ya no era posible.

En la definición del problema de investigación, nos preguntamos por las características que asumió el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes que transitaban el tercer año en el año 2021 en el instituto de formación docente Eduardo Lefèbvre de Laboulaye. Este instituto constituye el ámbito académico y laboral del equipo de investigación, lo cual implicó realizar un trabajo permanente de vigilancia epistemológica sobre las formulaciones conceptuales e interpretaciones analíticas. La vigilancia epistemológica consiste en reconocer el significado que adquieren los conceptos utilizados para construir el objeto de estudio, y crear una adecuación de los conceptos (o teoría) a ese objeto. La vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en el que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos (Bourdieu et al., 2008).

Elena Achilli (2023) aporta consideraciones destacables para pensar la investigación en los institutos de formación docente. Ella

afirma que en el proceso de investigación se ponen en juego ciertas lógicas que van articulando la forma del objeto de estudio hasta llegar a sus caracteres más empíricos:

...lo que he denominado como lógicas de investigación. (...) modalidades de articulación de tres órdenes de cuestiones que hacen al proceso de investigación. (...)

Específicamente, me refiero a la articulación entre i) la elaboración de la/las preguntas de investigación. Ello configura el problema a investigar que contiene, explícita o implícitamente, determinada concepción teórica de la vida social/escolar. Remite al qué se intenta conocer. De tal problema derivan los objetivos de la investigación; ii) la formulación de las estrategias metodológicas a implementar, a fin de lograr los objetivos planteados. Refiere al cómo acceder al conocimiento del problema en el que se ha focalizado; iii) la construcción final del objeto de estudio. Es decir, el modo en que se muestra el conocimiento generado. Podríamos decir que supone las "respuestas" a los interrogantes que configuran el problema de la investigación. (Bourdieu en Achilli, 2023)

Como explica Achilli, la pregunta de investigación que nos planteamos al comenzar el trabajo ya contenía una concepción teórica de la escuela: la institución escolar conlleva una tensión entre lo tradicional y lo nuevo, los vínculos que se establecen dentro de ella nunca remiten a prácticas fijas, sino transformables. Con esta concepción de escuela, asumimos que el vínculo pedagógico podía cambiar, de hecho, estaba transitando (2020-2021) un cambio de magnitud y forma no visto anteriormente en la historia reciente de la educación en nuestra región.

Elegimos priorizar qué pasaba con este vínculo en el nivel superior, ya que, mediante varias lecturas, notamos la abundancia de investigaciones en nivel medio y nivel primario, detectando así un área de cierta vacancia en los estudios sociales sobre la educación. Por un lado, era inquietante y desafiante mirar el

objeto de estudio dentro de una trama mayor de relaciones sociales, en la que nosotros también estábamos inmersos. Por otro lado, nos encontramos con lo que Bourdieu *et al.* (2008) señalan: la mirada estaba construyendo el objeto de estudio, y no a la inversa.

Continuamos haciendo foco en lo que queríamos estudiar; no se podía abarcar todo, aunque todo era bastante atractivo de leer, indagar y conocer. Recortamos el objeto de estudio a sus aspectos relacional, didáctico y del uso de TIC, y desde allí planteamos los objetivos. En principio, nos preguntamos: ¿cuál fue la relación entre vínculo pedagógico y continuidad pedagógica?, ¿qué se hizo ante la falta de conectividad?, ¿qué características asumió el vínculo en ausencia de la materialidad de la escuela y sin la co-presencia física de los cuerpos?, ¿cuál fue el criterio en la priorización de los contenidos y cuáles las estrategias didácticas empleadas?, ¿qué uso de TIC hicieron los estudiantes para resolver la asistencia a clase y la entrega de actividades? En el posterior recorte del objeto de estudio, se precisaron tres preguntas: ¿cómo fue la relación entre docentes y estudiantes mediada por el uso necesario de TIC?, ¿qué procedimientos, conocimientos y recursos utilizó el docente para la enseñanza en el marco de la bimodalidad?, ¿cuál es el uso de TIC que hacen los estudiantes para resolver las propuestas de cada espacio curricular?

Establecidos los objetivos en torno a los aspectos señalados sobre el vínculo pedagógico, comenzamos a definir el trabajo metodológico. Planificamos un diseño de investigación cualitativo de tipo descriptivo, con el objetivo de observar las cualidades que implica el vínculo pedagógico en el nuevo contexto de cursado en bimodalidad. La muestra estuvo conformada por docentes y estudiantes de los profesorado de Historia, Biología, Educación Física y Lengua y Literatura. Una vez conformada la muestra, la herramienta utilizada para la recolección de datos fue el cuestionario de

encuesta, que combinó preguntas cerradas, abiertas y de múltiple opción, formuladas en función del valor cuantificable o cualificable de cada aspecto del objeto de estudio. Diseñamos un cuestionario para docentes y otro para estudiantes, en función de tres variables: la variable n.º 1 apuntaba a la relación entre docente y estudiante con la mediación necesaria de entornos virtuales; la variable n.º 2 trató sobre las estrategias didácticas; y por último, la variable n.º 3 recogió lo vinculado a la accesibilidad y el conocimiento digital, necesarios para el cursado virtual.

Hasta aquí hemos presentado la planificación del proceso investigativo, para luego introducirnos en los resultados del estudio de campo propiamente dicho. Sin embargo, consideramos relevante no perder de vista las dinámicas propias de todo proceso de investigación, la riqueza de la articulación permanente entre teoría y práctica, la importancia de los aprendizajes conseguidos desde un hacer. Volviendo a las consideraciones teórico-prácticas de Elena Achilli (2023), en el proceso de investigación se aprenden lógicas que permiten ir construyendo el objeto de estudio, lógicas que a su vez comprenden procesos cognitivos (involucrados en el aprendizaje), tales como:

Recordar: elegir, definir, describir, identificar, recuperar.

Comprender: clasificar, comparar, sintetizar, explicar, interpretar.

Analizar: atribuir significados, integrar, estructurar.

Crear: adaptar, añadir, diseñar, construir, planificar, producir.

El trabajo investigativo incluye aprender estas lógicas, las cuales funcionan como combinaciones que promueven la coherencia textual y discursiva, fortalecen la memoria, ayudan a anticipar situaciones y soluciones a las problemáticas pedagógicas de la trayectoria de cada investigador, docente y estudiante.



Datos relevantes y resultados del proceso de investigación

Los datos descritos a continuación fueron obtenidos del proceso de investigación acerca del vínculo pedagógico desarrollado en contexto de pandemia, en el marco de la institución de nivel superior “Eduardo Lefèbvre de Laboulaye”. Se destaca que la mitad de los profesores encuestados manifestaron que el principal motivo de la comunicación con sus estudiantes era explicar una actividad a realizar o desarrollar un contenido. Las redes sociales y las videollamadas fueron los entornos virtuales más usados para dicho motivo de comunicación. Casi el total de los estudiantes afirma que los docentes se comunicaban en función de ofrecer explicaciones y proponer actividades, lo cual se condice con lo señalado por los profesores. Sólo la mitad de ellos agrega que los docentes se comunicaban para evaluar y devolver tareas resueltas. Esto evidencia el predominio de un modelo tradicional de enseñanza, donde prima un mensaje que es emitido desde el/la docente hacia los/as estudiantes. Hay una acción unidireccional de solicitar una tarea e indicar que sea devuelta en una determinada fecha. No obstante, se observa que en la comunicación (generalmente, semanal) había espacio para manifestar preguntas y opiniones; sin embargo, el carácter de monólogo en este tipo de situaciones comunicativas deja en un lugar subordinado a la reciprocidad, la retroalimentación y el reconocimiento mutuo. Los docentes encuestados señalan que los motivos de la comunicación de estudiantes eran principalmente presentar actividades y ofrecer exposiciones orales sobre un tema que le solicitó el docente. De manera contundente, se puede decir que el escenario DiSPO ha dejado evidencias de que “ofrecer explicaciones” (por parte de los docentes) o “presentar actividades” (por parte de los estudiantes) fueron los motivos centrales de la comunicación.

“De manera contundente, se puede decir que el escenario DiSPO ha dejado evidencias de que “ofrecer explicaciones” (por parte de los docentes) o “presentar actividades” (por parte de los estudiantes) fueron los motivos centrales de la comunicación.”

Por otra parte, las redes sociales (a diferencia de otros entornos virtuales como el correo electrónico) facilitaron una comunicación que pudo amortiguar, hasta cierto punto, el malestar de los estudiantes y docentes causado por la incertidumbre de la situación sanitaria y social. En este sentido, el uso de redes sociales permitió una interacción más directa, instantánea, “cercana”, que favoreció la manifestación de dudas por parte de los estudiantes y que, en ocasiones, pudo involucrar más el aspecto afectivo.

Recuperar estas experiencias de los hechos en la escuela en pandemia nos permite reflexionar en torno a cómo se dieron y/o planificaron los encuentros áulicos, en tanto posibilitadores (o no) del vínculo pedagógico. Revisar las modalidades comunicacionales puestas en juego habilita la pregunta sobre cómo desde el trabajo docente los estudiantes se apropiaron del objeto de estudio, y cómo fueron posibles procesos en los que los estudiantes se constituyeron en tanto sujetos.

En cuanto a los hallazgos, lo presentaremos en función de las tres variables antes mencionadas, indicando cada una de ellas con su número y descripción.



La variable n.º 1 apuntó a la relación entre docente y estudiante con la mediación necesaria de entornos virtuales. Como postula Ameijeiras (2020), la modificación del tiempo y espacio escolar influyó en el aquí y ahora de los vínculos entre docentes y estudiantes. Acerca de la bimodalidad como forma de trabajo áulico, los datos arrojados por el estudio de campo (Miguel *et al.*, 2022) presentan un porcentaje significativo (40 %) de docentes que afirman no haber dictado tutorías desde la presencialidad física, a ello se suma un 20 % que manifestó haber realizado tutorías sólo en algunos de los espacios curriculares a su cargo. Desde la mirada de los estudiantes encuestados, se utiliza el término “pocas”, para referirse a la cantidad de tutorías dictadas por los docentes. Dicho término supone una demanda de encuentros áulicos desde la presencialidad física. De manera similar, un 60 % de los docentes valoran dicha cantidad de tutorías como “pocas”. En esta situación, el contrato didáctico implícito con el que históricamente se venía trabajando quedó suspendido, y la demanda de clases presenciales da cuenta de los desafíos pedagógicos que tuvimos que asumir en contexto de pandemia.

Carlino (2020) argumenta que la falta de co-presencia física en contexto de ASPO puso en tensión la relación de correspondencia entre enseñanza y aprendizaje, ya que la distancia física entre estudiantes y docentes nos permite preguntarnos sobre otras distancias como la distancia cognitiva, cultural, social y económica. Respecto a la modalidad de encuentro mediado por los entornos virtuales, una mitad de los encuestados respondió que hay diferencias en la relación que se establece con el docente según sea la modalidad de encuentro sincrónico¹ o asincrónico.² Paralelamente,

1 Encuentros mediados por videollamadas.

2 Encuentros mediados por entornos virtuales como aulas virtuales, redes sociales, correos electrónicos.

los estudiantes afirman que los aprendizajes de calidad acontecen en la presencialidad. En estos términos, es posible interpretar que la videollamada provee una continuidad en la relación interpersonal mediada por ese entorno virtual. Lo que mayoritariamente se valora de la relación entre docente y estudiante es la calidez del trato, la cercanía o no en la comunicación, la posibilidad de conversar y la correspondencia.

La co-presencia física influye no sólo en la transmisión de conocimientos, sino en los efectos recíprocos que produce la interacción entre dos o más personas, donde los intercambios lingüísticos como gestos, miradas, silencios y movimientos aportan marcos de sentido que posibilitan la construcción de dicho vínculo. En diálogo con Achilli (2023), en las maneras de construir conocimientos en el aula están presentes modalidades comunicacionales como lo gestual, las miradas, las palabras, los silencios; modos en que se comunican docentes y estudiantes desde los cuales se construyen subjetividades.

Retomando a Carlino (2020), la autora destaca que, como no es posible la co-presencia espacial, la co-presencia temporal resulta de vital importancia. De esta manera, identifica las clases por videoconferencia o videollamada como el procedimiento que mejor asume la co-presencia temporal. La autora también agrega que a dicha condición se suma la realidad de la ausencia o presencia de infraestructura y efectiva conectividad por parte de estudiantes y docentes, evidenciando las desigualdades socioeconómicas.

En torno a la comunicación, la frecuencia y el motivo por el cual se produce deben entrelazarse operacionalmente para entenderse de manera adecuada. Precisamente, esta realidad coincide con la descrita por Narodowski *et al.* (2021), quienes buscaron comprender la situación de docentes y estudiantes en cuanto



al vínculo pedagógico. En su informe sobre dinámica escolar y organización familiar en pandemia, indagan desde el nivel inicial hasta el superior no universitario, y apuntan que el motivo central de la comunicación del estudiante con el docente es la entrega de actividades.

La variable n.º 2 trató sobre las estrategias didácticas. Encontramos que las estrategias de los docentes se ajustaron a las posibilidades de su tiempo y espacio, mientras que los estudiantes utilizaron conocimientos y recursos para resolver aquello que se propuso desde cada espacio curricular. Dicha interacción implicó una negociación de sentidos, dentro de los significados que cada parte le atribuía a la estrategia que se iba poniendo en marcha. La videollamada fue el escenario más ampliamente extendido para las clases, ejemplo por excelencia de los nuevos lenguajes y artefactos que estaban en emergencia en la escuela.

En cuanto a las decisiones didácticas, la mayoría de los docentes emprendieron acciones tales como recortar contenidos, adecuar planificaciones o priorizar aquellos temas que tienen impacto directo en el nivel de destino de los estudiantes en formación. Dichas estrategias impactaron en el abordaje del objeto de estudio disciplinar, en el trabajo de los estudiantes, en las formas de comunicación y en el tipo de aprendizaje promovido.

“La organización, permanencia y disponibilidad de los contenidos y materiales en el aula virtual fue el beneficio sobresaliente destacado por los docentes encuestados.”

Los docentes pusieron en juego alternativas de encuentro y participación con fines pedagógicos: las estrategias intentaban favorecer algún tipo particular de intercambio, tanto entre docentes, como entre estudiante y profesor, o entre estudiantes. Se generaron espacios de diálogo y flexibilización en los encuentros y presentación de los trabajos, teniendo en cuenta los tiempos de los estudiantes, animándolos a participar, escuchando sus experiencias. Otros docentes buscaron otras vías de comunicación: grabaron microclases, aplicaron trabajos prácticos y actividades evaluativas asincrónicas, usaron WhatsApp y aula virtual. La organización, permanencia y disponibilidad de los contenidos y materiales en el aula virtual fue el beneficio sobresaliente destacado por los docentes encuestados. La evaluación de corte o de tipo sumativa fue predominante durante la bimodalidad en el ciclo señalado.

La variable n.º 3 recogió lo vinculado a la accesibilidad y el conocimiento digital, necesarios para el cursado virtual. Una de las dimensiones de la experiencia del aprendizaje virtual la constituye el acceso a los dispositivos electrónicos y la infraestructura que implica una conexión óptima a Internet.

A partir de las lecturas de los gráficos producidos desde las encuestas, se observa que los estudiantes encuestados presentaron casi la totalidad de actividades académicas en el aula virtual, en primer lugar, y por correo electrónico, en segundo lugar. Sin embargo, para resolver dudas, manifestar opiniones o consultar por la continuidad en la modalidad de cursado, existió una preferencia por utilizar las redes sociales (como WhatsApp, Facebook). En cuanto a los entornos virtuales, la videollamada tiene una valoración positiva entre los estudiantes, seguido del aula virtual y los documentos colaborativos. Los entrevistados asocian esta valoración a la posibilidad de interacción con el docente y sus pares. Además,



la mayoría de los encuestados consideró que el manejo de los entornos digitales fue fácil, por tener conocimientos previos (tenían un manejo intuitivo, o incluso, algunos de ellos buscaron tutoriales en Internet).

Por otro lado, la posibilidad de cursar en la bimodalidad estaba sujeta a las condiciones de acceso de los estudiantes, esto es, la disponibilidad de dispositivos electrónicos y la conexión a Internet en sus diferentes variantes. En cuanto a los dispositivos tecnológicos disponibles, el 91,7 % de los estudiantes encuestados contaba con un teléfono celular, el 66,7 % disponía de una computadora, y el 25 %, de una notebook. El hecho de que los teléfonos celulares sean el dispositivo más utilizado no implica que sean adecuados para un uso educativo de los entornos virtuales. Respecto del acceso a Internet, más del 90 % de los estudiantes encuestados contaba con una conexión privada, seguida por el paquete de datos utilizado en los teléfonos móviles. En cuanto a la conectividad, hubo una buena calidad de conexión en la mayoría de los encuestados, lo que permitió concretar las clases por videollamada.

Las prácticas de investigación como prácticas pedagógicas: reflexiones finales

La oportunidad de incorporar procesos de investigación dentro de la formación docente brinda una alta cuota de calidad a las trayectorias y los aprendizajes, tanto de estudiantes como de docentes. Leer, realizar un trabajo de campo, sistematizar lo hallado, analizar y escribir académicamente implicaron un tiempo de gestación de la idea; esa gesta fue propia, creativa, fue la voz de la palabra del equipo.

“La oportunidad de incorporar procesos de investigación dentro de la formación docente brinda una alta cuota de calidad a las trayectorias y los aprendizajes, tanto de estudiantes como de docentes.”

Saberse lector, saberse autor y enfrentar la necesidad de la reescritura fueron saberes aprendidos en el hacer. El problema de investigación es una construcción colectiva, y a la vez, es una experiencia de pura pregunta. El qué, el quién, el cómo, el dónde, el porqué, tanto del proceso como del objeto de estudio, son preguntas que están presentes en un trabajo de investigación. Un trabajo que desborda los límites de una disciplina específica, midiendo la objetividad de nuestras subjetividades puestas en juego.

Las prácticas de investigación, en tanto procesos complejos que implican una simultaneidad entre la construcción de la base documental y el proceso de análisis interpretativo, nos permiten construir conocimientos desde interpretaciones teóricas/conceptuales de los sentidos que construyen los sujetos implicados en el ámbito escolar. Tomar una decisión de tipo metodológica implica un desempeño conceptual, un reconocimiento del posicionamiento teórico respecto de un tema, requiere rigurosidad en las lecturas y en el análisis, claros acuerdos entre los miembros del equipo que se constituye para investigar y cuidados éticos para llevar adelante el proceso. Es decir, las prácticas de investigación logran educar las formas de mirar y entender el mundo escolar



para dar nuevos significados a las complejidades de la realidad.

La investigación, según Achilli (2023), es un comprobado potenciador de nuestras prácticas de enseñanza, en tanto práctica reflexiva que desnaturaliza nuestros saberes y haceres en el aula. Implica un proceso desde el cual interrogamos nuestras certezas, accedemos a un modo de pensar diferente al que suele circular en nuestra prácticas cotidianas del quehacer docente.

Pensar la formación docente desde la práctica investigativa es una manera de fortalecer el trabajo de enseñar, dando relevancia a la vida académica de los estudiantes. Desde la mirada de un estudiante partícipe del equipo de investigación, se consideró que la trayectoria recorrida en el instituto de formación docente fue resignificada en tanto que le permitió problematizar diferentes aspectos de un tema, modos de pensar y de observar, que escapan a nuestra comodidad y cotidianidad. Desnaturalizar ciertos esquemas que se fueron construyendo en la misma formación docente permite ejercitar de manera constante un modo de pensar interrogativo y cuestionar las formas en las que cada sujeto se apropia y resignifica ciertos conocimientos, realidades y estructuras. Además, se asume que la escritura de un trabajo de investigación es un desafío que se puede abrazar con gusto. Tal como afirma Achilli (2023), la escritura tiene un papel epistemológico, que desde la investigación puede trasladarse al ámbito de la enseñanza, de forma tal que sea una práctica que se fomente aún más en las aulas de manera permanente.

Dentro del equipo de investigación del que formé parte, logré posicionarme en el rol de investigador gracias al apoyo y guía de los docentes que me acompañaron, brindando herramientas y nuevos enfoques al momento de realizar la labor investigativa. El principal desafío fue co-

rrerme del lugar de estudiante durante el período en el cual se fue construyendo el objeto de estudio, entrenando la mirada desde una perspectiva más objetiva, de manera tal que el análisis de resultados evite sesgos y termine en un mero relato de la experiencia propia como estudiante del nivel superior.

Es importante marcar que la percepción propia como un “yo docente”, cambia durante el proceso de investigación, siendo este trayecto como una parte más de la formación, desde el que se revalorizan diferentes conocimientos adquiridos en los espacios curriculares. La visión de docente investigador brinda una mirada amplia a las prácticas pedagógicas, abriendo un abanico de posibilidades a explorar y explotar dentro del ámbito escolar como del profesional. Personalmente, no veo forma alguna de salir de un proceso de investigación sin nuevos cuestionamientos y nuevos modos de vincularse con el conocimiento. Encuentro un antes y un después en mi formación como docente luego de formar parte de este equipo de investigación, luego de ponerme en posición de investigador. (A. Orihuela, comunicación personal en contexto de reunión institucional, diciembre de 2022).





Referencias

- Achilli, E.** (2023). Investigación en la formación docente: Algunas pistas teóricas metodológicas. *Educación, formación e investigación*, 9(14), 13-28. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/41005>
- Ameijeiras, M. J.** (2020, 19-20 de noviembre). Ventanas que guardan sueños. La construcción del vínculo pedagógico en la formación docente inicial [ponencia]. *III Jornadas de Formación Docente - INFOD*, Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P., Chamboredon J. C. y Passeron, J. C.** (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Carlino, P.** (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En Beltramino, L. (Comp.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (pp. 86-91). Universidad Nacional de Córdoba. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/271.pdf>
- Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D.** (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. UNIPE, CLACSO. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/politicas-educativas/pensar-la-educaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia-ii-experiencias-y-problem%C3%A1ticas-en-iberoam%C3%A9rica-detail>
- Miguel, C. (Dir.)** (2022). *El vínculo pedagógico en la Formación Docente: el caso de los docentes y estudiantes de tercer año del IES "Eduardo Lefèbvre de Laboulaye", durante 2021, en contexto de emergencia sanitaria*. (proyecto 144) [beca] Instituto Nacional de Formación Docente.
- Narodowski, M., Catri, G., Nistal, M. y Volman, V.** (2021). *Dinámica escolar y organización familiar en pandemia. Estudio cualitativo realizado a familias de barrios populares*. Observatorio Argentinos por la Educación.
- Pichon Rivière, E.** (1988). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Rockwell, E.** (2007) Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585007.pdf>

Enseñar matemática en aulas plurigrado

Algunos aportes para su abordaje en la formación docente



Tranquera (2024) · Fotografía obtenida por el autor.

Marcos Abel Varettoni



Marcos Abel Varettoni

Magíster en Educación (UNQ), especialista en Educación (FLACSO), licenciado en Educación Matemática (UNICEN) y profesor de Matemática (ISFD 87). Se desempeña como director del Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa de Ayacucho (Pcia. De Bs. As.), como capacitador del área de matemática para el nivel primario (Dirección de Formación Docente Permanente de la DGCyE) y como docente en el Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial en cátedras relacionadas con la enseñanza de la matemática (ISFD 87 de Ayacucho). Es coautor de libros de textos de matemática destinados al nivel primario. También ha integrado equipos de investigación y participado como ponente en diferentes congresos de educación.

Contacto: varrebox@gmail.com



Enseñar matemática en aulas plurigrado

Algunos aportes para su abordaje en la formación docente

Teaching mathematics in multigrade classrooms.
Some contributions to its approach in teacher training

Marcos Abel Varettoni

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2024

Fecha de aceptación: 25 de junio de 2024

RESUMEN

Este trabajo se ocupa de la formación docente y presenta algunos aportes destinados a la construcción de conocimiento didáctico referido a la enseñanza de la matemática en aulas plurigrado. Se presentan decisiones y anticipaciones volcadas en la planificación de una propuesta destinada al estudio del sistema de numeración, las cuales apuntan a promover en el aula del profesorado distintas interacciones con diferentes niveles de complejidad desde un trabajo colectivo. Como parte de esa actividad y ese proceso de estudio, se trata de propiciar también la identificación de nuevas relaciones con los conocimientos en juego, con el quehacer en esta disciplina, atendiendo a las decisiones didácticas que lo promueven.

En primer lugar, se pretende dar cuenta del área de vacancia del tema planteado y sus razones a partir de la producción pedagógica y didáctica, para luego introducir posibles consignas para desarrollar en el aula de formación, fundamentando las razones de su elección.

palabras clave

**formación docente · plurigrado · enseñanza de la matemática
educación rural · conocimiento didáctico**



ABSTRACT

This paper deals of teacher training and presents some contributions aimed at the construction of didactic knowledge related to the teaching of mathematics in multigrade classrooms. Decisions and anticipations are presented in the planning of a proposal for the study of the number system, which aim to promote different interactions in the teacher's classroom with different levels of complexity of this knowledge from a collective work. As part of this activity and study process, the aim is also to promote the identification of new relationships with the knowledge at stake, with the work in this discipline, taking into account the didactic decisions that promote it.

First of all, the aim is to give an account of the area of vacancy of the subject raised and the reasons for this on the basis of the pedagogical and didactic production of reference and then introduce possible instructions to be developed in the training classroom, justifying the reasons for its choice.

keywords

**teacher training · multigrade · mathematics instruction
rural education · didactic knowledge**

Introducción

En este artículo, se presentan algunos aportes para la formación docente destinados a la construcción de conocimiento didáctico (Castedo, 2007) referido a la enseñanza de la matemática en plurigrados de escuelas primarias. Estos aportes resultan de diferentes experiencias y decisiones implementadas en una cátedra de primer año del Profesorado de Educación Primaria; puntualmente, se trata del Taller de pensamiento lógico matemático, espacio en el cual se espera que “el alumno/a recorra los conocimientos matemáticos anticipando resultados y procedimientos para luego resolver y, finalmente, validar sus producciones” (La Plata, Subsecretaría de Educación, 2007, p. 100). El motivo de la inclusión de consignas organizadas a partir de variantes que demandan diferentes relaciones con un mismo contenido se debe, por

un lado, a la relevancia que se otorga a la producción y al trabajo en el área en un marco de diversidad asumida como un asunto –y a la vez un desafío– de la formación docente en todo su recorrido; y, por otro lado, a la necesidad de vincular la carrera docente con un contexto regional en el que la organización áulica en plurigrados no resulta una excepcionalidad.¹

De manera general (independientemente del nivel educativo y de la institución), se asume la clase de Matemática como una

¹ Refiere al Profesorado de Educación Primaria perteneciente al Instituto Superior de Formación Docente N.º 87 (ISFD 87) de la ciudad de Ayacucho. El partido de Ayacucho pertenece a la Pcia. de Bs. As., tiene una población de aprox. 22.000 habitantes, y es el cuarto en extensión del territorio bonaerense. Por su dimensión, posee un importante número de establecimientos educativos del ámbito rural correspondientes a los tres niveles obligatorios (inicial, primaria y secundaria).



comunidad (formada por estudiantes y docentes) que produce conocimientos a partir de la resolución de problemas, los cuales se identifican progresivamente a partir de esa tarea, pero también desde los intercambios de información, de procedimientos, de formas de representación, de argumentos sobre lo realizado, de las conclusiones y los saberes que aporta el docente, etc., dando cuenta de la necesidad de estos procesos y estas diferentes instancias (Sessa y Giuliani, 2008).

En relación con ello y desde una mirada de la formación docente, se valoriza la articulación de consignas que pongan en juego diferentes niveles de complejidad de un mismo conocimiento matemático con aquellas que apuntan a identificar y explicitar las condiciones didácticas que garanticen posibilidades de aprendizaje para todo el grupo. Se trata de instalar, de manera transversal en el trayecto formativo y desde su inicio, la consideración de diferentes modalidades de organización escolar; es decir, separarse del aula estándar dominante en el saber didáctico y pedagógico producido (Terigi, 2008).

Particularmente aquí se hace referencia al desafío que supone enseñar matemática en el plurigrado de escuelas primarias. Se coincide con diversos autores en lo que respecta a la complejidad que esta opción de organización escolar plantea (Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya, 2015; Terigi, 2006, 2008), ya que demanda modos de enseñar diferentes contenidos o diferentes niveles de complejidad de un mismo contenido a un mismo grupo, en condiciones de enseñanza simultánea y en un mismo espacio físico; pero también, supone la afirmación del potencial que esa opción de agrupamiento escolar tiene para producir conocimientos de manera colectiva (Broitman, Escobar y Sancha, 2021; Santos, 2021).

Como se mencionó, la relevancia del tema planteado en el campo de la formación

docente radica en que la organización en aulas plurigrados predomina en la mayoría de los establecimientos rurales y en otras escuelas de matrícula mínima, por lo que será un contexto posible de desempeño profesional (y como se afirma, generalmente no constituye un marco para la producción pedagógica y didáctica). Pero además, y fundamentalmente, la alusión a aulas conformadas por alumnos con distintos niveles de conocimientos –característica de los plurigrados pero no únicamente de estos– posibilita instalar la diversidad como un tema transversal a la formación, como una característica de todo grupo de personas y, desde el enfoque didáctico que se asume, como un contexto favorable para generar oportunidades de aprendizaje (Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya, 2015).

“...la alusión a aulas conformadas por alumnos con distintos niveles de conocimientos –característica de los plurigrados pero no únicamente de estos– posibilita instalar la diversidad como un tema transversal a la formación, como una característica de todo grupo de personas y, desde el enfoque didáctico que se asume, como un contexto favorable para generar oportunidades de aprendizaje.”



Este posicionamiento tiene como pilar el valor que se le otorga a las interacciones sociales para el aprendizaje (Brousseau, 1986, 1994; Sadovsky, 2006; Sadovsky y Tarasow, 2013; Quaranta y Wolman, 2003), consideradas más allá de un intercambio de respuestas y procedimientos, como transformadoras y enriquecedoras de las relaciones con los conocimientos que inicialmente se hayan puesto en juego (Sadovsky y Tarasow, 2013). En estrecho vínculo con ello, el trabajo en la clase se centra en problemas constituidos a partir de consignas que favorecen plantear variantes² para dar lugar a distintos asuntos y complejidades de un mismo contenido, a la par que aseguran tratar con una estructura transversal y común de este. Se pretende propiciar que esos intercambios y esa cooperación en la construcción –particular y general– del conocimiento se identifique y se constituya en responsabilidad de toda la clase (Broitman, Escobar y Sancha, 2021):

Para que el maestro pueda generar condiciones didácticas en torno a un conjunto de problemas que permitan que alumnos de edades y conocimientos diversos se enfrenten a verdaderos problemas es preciso reconocer y comandar una mayor diversidad de variables didácticas de cada clase de problemas. Este conocimiento didáctico resulta fundamental para lograr las transformaciones y variaciones de las situaciones de enseñanza reduciendo y aumentando su complejidad. Si bien este conocimiento es indispensable también en un aula de sección única, pensamos que su necesidad es mayor aún en aulas plurigrado. (p. 86)

Se remarca entonces la necesidad de que la enseñanza en el ámbito rural y especí-

ficamente en aulas plurigrado, en las distintas dimensiones que requiere su abordaje, forme parte del profesorado desde propuestas que atiendan a sus condiciones y demandas. Esta exigencia se sustenta en una realidad: “la mayor parte de los ISFD desatienden la formación específica en relación con lo rural, dado que se instalan en el centro de las ciudades, acentuando la formación de los futuros docentes en un único modelo pedagógico: el del aula estándar de escuela urbana de sección única” (Escobar, 2016, p. 1).

Se adoptan de referencia general distintos aportes teóricos pertenecientes a la didáctica de la matemática para la planificación, producción y fundamentación de estas propuestas (Brousseau, 1986, 2007; Sadovsky, 2006), apuntando a condiciones de enseñanza que den lugar a interacciones, simultáneas y de manera colaborativa, en torno a un mismo contenido y desde diferentes niveles de complejidad. Se afirma también que estos marcos resultan valiosos para el desarrollo de saberes profesionales para enseñar en la diversidad presente en cualquier aula, más allá de su organización escolar y gradual. Previamente, se presentan conceptos y dimensiones que permiten caracterizar y analizar la enseñanza en el ámbito rural y su –escasa– relación con la formación docente. Para contribuir a este análisis, se seleccionó una de las propuestas implementadas en el taller del profesorado, vinculada al estudio del valor posicional del sistema de numeración decimal, centrando su descripción en las decisiones involucradas en su planificación.

² Particularmente, se hace referencia a las variables didácticas que puede comandar el docente para desplegar un campo de problemas relacionados con un mismo conocimiento pero atendiendo a distintas complejidades y relaciones. Este concepto se desarrolla más adelante en este trabajo.



Algunos antecedentes que remarcan el saber pedagógico y didáctico dominante en los profesorados

Entre los contenidos pertenecientes a la formación docente inicial, la construcción de saberes correspondientes a la planificación y organización de la enseñanza ocupa un lugar relevante, principalmente en los últimos años, marcados por las prácticas en terreno. Se asume que esta tarea, enmarcada en un acto complejo, diverso, contextualizado y de cierta imprevisibilidad, plantea distintos desafíos a la enseñanza, y por lo tanto, a la formación; entre ellos, la referencia a los diferentes escenarios y condiciones en que, en los tiempos actuales, se desarrolla la escolaridad. Sin embargo, Terigi (2008) advierte que esas anticipaciones o su correspondiente análisis generalmente se presentan, fundamentan, producen y reproducen atendiendo a un saber pedagógico por defecto, el cual es estructurado por características y condiciones que atraviesan la organización de la mayoría de las instituciones de la educación básica (Terigi, 2006); es decir, la graduación y la impartición de la enseñanza de manera simultánea (*ibidem*). Es sabido que no todas las escuelas tienen esa organización “por defecto” (por ejemplo, la mayoría de las escuelas primarias rurales), las cuales interpelan la formación –tanto inicial como continua– de los docentes que allí se desempeñan, y quizás las decisiones se vayan construyendo y fundamentando a partir de lo que la autora denomina “invención del hacer” (Terigi, 2006, 2008), es decir, desde sus propias prácticas y experiencias en esas “otras” escuelas. Esta realidad es compartida por distintas investigaciones que –con mayor abundancia en los últimos tiempos– se han ocupado del tema. Al respecto, en la tesis de Escobar (2016), se afirma:

Pese a esta gran diversidad de realidades, tanto la formación docente inicial y continua como las propuestas curriculares y editoriales, han dado escasas respuestas específicas para las diversas modalidades de organización entre las que se encuentran las aulas plurigrado –tan frecuentes en las escuelas rurales y de islas–. Los docentes que allí se desempeñan, formados generalmente para el trabajo en escuelas graduadas de sección única, resuelven la enseñanza apelando a distintos saberes docentes que se adaptan o inventan en la práctica y/o se difunden entre pares. (p. 1)

Este último trabajo mencionado se considera un antecedente relevante, ya que se encarga de indagar la enseñanza de la matemática en plurigrado a partir de un estudio de caso sobre la experiencia de residencia realizada por estudiantes de un instituto de la Provincia de Buenos Aires. Entre las conclusiones, se destaca la escasez de materiales que refieran específicamente a ese tema, lo que deriva en que frecuentemente se recurra a docentes en ejercicio y con experiencia en estos contextos como referentes para la tarea formativa, por lo que los recursos en los que se apoyan suelen provenir de la observación de clases y del relato de experiencias. Escobar (*ibidem*) amplía la categoría “invención del hacer” como marco para fundamentar las intervenciones que deben realizar los formadores para orientar a los estudiantes en las prácticas que se realizan en este tipo de aulas.



Propuestas formativas para enseñar matemática en plurigrados

Análisis y aportes a partir del “juego del cajero”

El plurigrado demanda trabajar a la vez con alumnos que están cursando diferentes grados de la escolaridad, por lo que son variados sus conocimientos, sus recorridos respecto al trabajo en el área, el grado de autonomía, etc. Este modo de organización requiere atender cuestiones específicas en relación con cada una de las propuestas de enseñanza y un tipo de gestión particular que permita, en la medida de lo posible, que todos los alumnos tengan ciertos involucramientos con todas ellas, con las propias y también con las de los otros, entendiendo que –como se mencionó– estas instancias colectivas resultan fértiles para promover aprendizajes.

Para el docente, se presenta entonces el desafío de enseñar simultáneamente diferentes contenidos o distintos niveles de complejidad de un mismo contenido a alumnos de diferentes edades que comparten la misma aula. El estudio de los contenidos propuestos para la escuela primaria y el trabajo matemático que se espera por parte de los alumnos requiere de un largo plazo que involucra varios o todos los años del nivel, e incluso lo trasciende (Vergnaud, 1991). Desde la formación docente, implica considerar diferentes aproximaciones a esos conocimientos, de manera de identificar su complejidad y progresividad, como así también abarcar la variedad de situaciones en las que intervienen, reconociendo aspectos en común y diferencias. En general, se considera que al docente de un grado le corresponde la responsabilidad de abordar una parte específica de ese recorrido.

“Para el docente, se presenta entonces el desafío de enseñar simultáneamente diferentes contenidos o distintos niveles de complejidad de un mismo contenido a alumnos de diferentes edades que comparten la misma aula.”

En el caso de las aulas plurigrado, esta tarea no solamente demanda responder a la cuestión de cómo planificar la enseñanza de los contenidos correspondientes a un grado de la escolaridad, sino también, cómo abordar distintos niveles de complejidad de un contenido de tal manera que permita trabajarlo simultáneamente con alumnos que pertenecen a diferentes grados. ¿Qué intervenciones docentes favorecen que los intercambios en el aula constituyan instancias de aprendizaje para cada alumno?, ¿cómo organizar la sistematización y el registro de las conclusiones particulares y generales a las que se arribe? En este trabajo, se pretende trasladar esas cuestiones a desafíos para la formación docente. ¿Qué propuestas resultan propicias para la construcción de saberes profesionales que permitan planificar y fundamentar las decisiones?, ¿cómo pueden contribuir distintos espacios de la formación a esos propósitos?, ¿cuáles son los marcos teóricos específicos que se consideran de referencia?



A continuación, se presentan algunos aportes para avanzar en –posibles y parciales– respuestas a partir de un conjunto de actividades implementadas en el profesorado para el estudio de uno de los contenidos de matemática que atraviesa toda la escuela primaria: la organización decimal y el valor posicional del sistema de numeración.

Se trata del “juego del cajero” (Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006). El análisis didáctico realizado en torno a esta propuesta se nutrió del trabajo realizado por Delprato y Fregona (2013) a partir de su implementación en un aula de formación de docentes en ejercicio pertenecientes a la educación de adultos. Más allá de que ese trabajo se enmarque en otro contexto educativo, las características organizativas de las escuelas de esta modalidad, junto a distintas cuestiones vinculadas a decisiones didácticas y a la diversidad del aula, lo constituyen en un referente para la organización y presentación de las ideas que se pretenden desarrollar aquí. Las autoras plantean que su intención no se circunscribió a comunicar una situación de enseñanza particular, sino, y centralmente, compartir el modo de análisis y de trabajo a partir del eje adecuación, selección de materiales y gestión de la clase en la modalidad de adultos. En este caso, esas cuestiones se trasladan a la escuela primaria con aula plurigrado, particularmente en el ámbito rural.

La intención es, a partir de una colección de problemas que se plantean variando las reglas del juego del cajero, desarrollar consignas que pueden favorecer un análisis centrado en distintos niveles de complejidad de los conocimientos (anticipar decisiones para desempeñarse de manera más eficaz), pero también en la identificación y explicitación de regularidades y asuntos en común, articulado con una aproximación al reconocimiento de condiciones didácticas que promueven su “convivencia” e identificación en una misma aula.

En el citado documento curricular, presentado en el marco de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios,³ el “juego del cajero” se desarrolla como parte de las orientaciones para la enseñanza de la numeración en segundo grado del nivel primario. Plantea que los propósitos de esta secuencia están destinados a que los alumnos pongan en juego sus conocimientos sobre el sistema monetario,⁴ utilicen descomposiciones aditivas y multiplicativas ligadas a la numeración y hagan funcionar cambios en distintos niveles: diez billetes de 1 se cambian por un billete de 10, y diez billetes de 10 se cambian por uno de 100 (en el documento intervienen números del 8 al 30). Como parte de la progresividad del trabajo, se agregan más vueltas (en un principio, son tres vueltas, luego cinco) y se incorpora la exigencia de la escritura de las descomposiciones y los cambios respecto a los números que se extraen. Gana el juego quien al finalizar se quede con menor cantidad de billetes.

La secuencia propone organizar la clase en grupos de 4 integrantes, de los cuales uno será el cajero, quien poseerá billetes (o monedas) de \$1, \$10 y \$100.⁵ Por turno, cada jugador del grupo que no es cajero debe extraer un cartón y solicitar al cajero la cantidad de dinero expresada allí, especificando qué y cuántos billetes necesita. Si lo considera pertinente, el jugador puede solicitar cambio al cajero.

³ Corresponde a la serie *Cuadernos para el aula de matemática* del Ministerio de Educación de la Nación, de los cuales se publicaron 6 volúmenes, uno para cada grado del nivel primario. *El Juego del Cajero* se presenta a partir de una adaptación de la actividad propuesta en el libro *Apprentissages numériques et résolution de problèmes. Cours préparatoire* (ERMEL, 1991). Fregona y Delprato parten de la versión que se encuentra en el libro de texto *Nuevo hacer matemática 2* (Parra y Saiz, 2006).

⁴ Se restringe el valor de los billetes y monedas a aquellos que corresponden a potencias de diez.

⁵ Los materiales que exige el documento citado son 30 monedas de \$1; 30 billetes de \$10; 6 billetes de \$100. También 22 tarjetas con un número del 8 al 30 y tres cajas para guardar el dinero de acuerdo a su valor.



La planificación para el desarrollo del juego en el aula del profesorado atendió a variar valores, reglas y dimensiones de tal manera que posibilitaran abordar propósitos dirigidos a construcciones de saberes desde una doble conceptualización (Lerner, Stella y Torres, 2009). En primer lugar, producir conocimientos matemáticos desde diferentes aproximaciones y niveles de complejidad, atendiendo a variantes, y sobre todo, a regularidades y propiedades en común. En segundo lugar, relacionado con lo anterior, identificar y explicitar las condiciones didácticas dirigidas a que esas diferentes interacciones (con los problemas, entre los alumnos, entre alumnos y docente) se desarrollen en condiciones de simultaneidad de los distintos participantes, de asimetría respecto a sus relaciones con los conocimientos en juego y que permitan reconocer y asumir responsabilidades individuales y colectivas tendientes a enriquecer aprendizajes del grupo en su totalidad.

Un aspecto central lo constituye la planificación de la enseñanza, que debe reflejar y explicitar las decisiones tomadas en relación con los saberes de la formación que se esperan abordar (asumiendo el largo proceso y trabajo interdisciplinar que involucra). La decisión de seleccionar un contenido matemático amplio (estudio del valor posicional con números naturales y números racionales) se apoya en lo que algunos trabajos manifiestan como una práctica usual de la planificación en aulas plurigrado (Escobar, 2021; Solares Pineda y Solares Rojas, 2018).

La búsqueda de un contenido en sentido más amplio permite alojar dentro de la misma planificación a todo el ciclo; mientras que la selección de contenidos específicos procura considerar la particularidad de cada grado. En este sentido, el tratamiento ciclado parece apuntar a reducir la cantidad y extensión de las planificaciones sin modificar de manera significativa la or-

ganización de la enseñanza en el aula que se apoya fundamentalmente en la distribución graduada de los contenidos pautada por el diseño curricular y se traduce en la diversificación de las actividades asignadas a los alumnos. (Escobar, 2021, p. 108)

En función de estos marcos y propósitos, se anticiparon distintas variantes en la secuencia de referencia para su implementación en el aula del profesorado. Estas se analizaron a partir de una serie de interrogantes que se describen a continuación.

- ¿Qué variantes se pueden introducir al juego de tal manera que permita ampliar el tratamiento y la progresividad de un mismo contenido?

Para el análisis y las decisiones derivadas de esta cuestión resultó relevante el concepto de variable didáctica. Esa construcción teórica apunta a los valores de ciertos aspectos del problema y las variaciones que admite para provocar modificaciones en los procedimientos de resolución y así promover sucesivas aproximaciones a los conocimientos que son herramientas de solución (y que se pretenden enseñar) (Bartolomé y Fregona, 2003; Gálvez, 1998).

Al momento de armar la secuencia para el profesorado, una decisión relevante –propuesta en primer lugar– estuvo vinculada entonces al intervalo a abarcar de manera conjunta (¿números hasta 999? ¿Hasta 9.999? ¿Hasta 99.999?), y al campo numérico involucrado (¿números naturales solamente? ¿Números naturales y números racionales?).

Pero además, debido a que también se plantearon, para esta secuencia en el taller, contenidos vinculados a la identificación de las operaciones que subyacen a la organización del sistema de numeración decimal (sumas de multiplicaciones por sucesivas potencias de diez), resultaron necesarias otras modificaciones, ya que esos asuntos no se presentarán si



solamente se atiende al “tamaño” de los números involucrados. Al respecto, una exigencia que se incorporó es la manera en que se deben realizar los pedidos y la comunicación de los billetes y la cantidad de dinero obtenida finalmente, dispuestos a partir de diferentes formas de representación: en algunos casos, se permite desde la oralidad; en otros, mediante un mensaje escrito; para algunas consignas, se restringió al uso de números y cálculos exclusivamente. En función de esa distribución, otra mirada estuvo puesta en los agrupamientos del aula.

- *¿Cómo organizar la clase?*

Una de las escenas habituales en el plurigrado es la organización en subgrupos de acuerdo al grado de cursado. Si bien esta se considera una de las disposiciones posibles y que resulta necesaria cuando, por ejemplo, se necesita trabajar con contenidos diferentes o particulares de cada año o ciclo, se destaca el valor didáctico de otras opciones más flexibles y variadas que, justamente, este contexto posibilita y enriquece.

“Una de las escenas habituales en el plurigrado es la organización en subgrupos de acuerdo al grado de cursado.”

Una alternativa es distribuir los grupos desde criterios que se configuran a partir de los recursos y las reglas del juego asignadas a cada uno (en el caso de la escuela primaria, estas decisiones requerirán tener en cuenta diferentes relaciones y recorridos de los estudiantes con los conocimientos en juego, independientemente del grado al que pertenecen). En el aula del profesorado, una intervención importante es la reflexión y explicitación de las

similitudes y diferencias de las responsabilidades asignadas a cada grupo. Esa opción lleva a centrar la atención en los problemas matemáticos planteados, requiriendo entonces anticipar qué conocimientos se consideran de partida para iniciar procedimientos de resolución de acuerdo a la consigna y los recursos dados (componente importante de la planificación), y, por lo tanto, las razones por las que se agrupan, qué desafíos supone cada variante de la situación, qué diferentes roles tienen los participantes, qué acuerdos y conclusiones se esperan de tal manera que constituyan avances para cada participante, para cada subgrupo y para la totalidad. A continuación, se explicita la organización prevista para la implementación en el taller.

Grupo A: Trabajan con tarjetas con números naturales de distinta cantidad de cifras (hasta 6 cifras) y pueden realizar los pedidos, cambios y comunicar el dinero y los billetes obtenidos (cantidad y valor) de la manera que consideren (oral o escrita).

Grupo B: Se le asignan tarjetas con números naturales de distinta cantidad de cifras (hasta 6 cifras), pero deben efectuar los pedidos, cambios y comunicar el dinero y los billetes obtenidos empleando números y cálculos exclusivamente.

Grupo C: Trabajan con tarjetas con naturales y con decimales (hasta centésimos), y pueden realizar los pedidos, cambios y comunicar el dinero y los billetes de la manera que consideren (oral o escrita).

Grupo D: Sus tarjetas tienen números naturales y números decimales (hasta centésimos), pero deben realizar los pedidos y comunicar el dinero y los billetes obtenidos mediante números y cálculos.

Desde esta organización, otra cuestión atendida correspondió a la coordinación de la tarea y de las producciones por parte del

docente del taller (introducción, acompañamiento, tratamiento de ciertos errores, reorganización y presentación de saberes, etc.).

- ¿Qué intervenciones docentes se consideraron oportunas para avanzar en la construcción de conocimiento matemático y de conocimiento didáctico sobre los temas y contextos planteados?

Además de tener en cuenta aquellas acciones destinadas a presentar los problemas, asegurarse de que todos los comprendan, organizar los grupos, distribuir los materiales, recorrer el aula y recabar información del trabajo de los alumnos –sus aciertos y errores– para retomarla en la puesta en común, etc., es necesario construir, junto a los estudiantes, algunas condiciones didácticas específicas del trabajo en plurigrado en las que resultan fundamentales las intervenciones del docente para instalarlas.

En primer lugar, a la hora de presentar los distintos problemas –en este caso, las distintas variantes que se proponen para el juego– es importante que toda la clase tome conocimiento del conjunto de todas las propuestas que se han llevado al aula para abordar simultáneamente. Al respecto, se indica a cada grupo que enuncie en qué consisten las reglas del juego y los materiales que les han tocado, de tal manera que, al momento de compartir el trabajo, todos estén en conocimiento de las fuentes. Otro componente clave para estas construcciones lo constituye todo lo relacionado a los intercambios que durante y *a posteriori* de la resolución resultan necesarios, pensando en los distintos roles y asuntos involucrados (y asumiendo, como se mencionó, la relevancia de estas interacciones).

La puesta en común no se trata de una instancia en la que los alumnos pasan a mostrar lo que han realizado, sino de configurar una escena de confrontación e intercambio con intención de que la circulación de las producciones nutra lo realizado (Quaranta y Wol-

man, 2003). A su vez, el quehacer matemático demanda construcciones progresivas respecto a las maneras en que se comunica y se argumenta, las cuales también constituyen objetos de enseñanza. Esto requiere que formen parte de este momento ciertas producciones y no todas (más allá de que se realice un reconocimiento al trabajo que todos y cada uno de los alumnos han realizado), de tal manera que permitan realizar comparaciones, identificar errores, reconocer cuál es la estrategia más conveniente y vincularlas con los conceptos a enseñar, asuntos que también requieren ser analizados desde la formación. Al respecto, resulta importante destacar que no es una instancia en la que el docente delega en los alumnos la responsabilidad de comunicar lo realizado, sino, por el contrario, serán sus intervenciones las que permitirán ir estableciendo relaciones entre sus producciones y los contenidos a enseñar.

Uno de los aspectos centrales corresponde al trabajo colectivo que se pretende instalar respecto a la graduación del contenido y, desde allí, las conclusiones comunes a las que se pretende arribar. En relación con ello, la organización de las intervenciones del docente en el aula del profesorado se anticipó, en una primera parte, en función de los problemas y recursos dados a cada grupo. Por ejemplo, para los grupos A, se apuntó a que se explicitara la información que aportan la numeración escrita y la designación oral para reconocer el valor y la cantidad de billetes que se necesitan. Algunas intervenciones registradas en la planificación son: “¿qué información pueden extraer del nombre del número para saber qué billetes y cuántos pedir?, ¿y de la escritura del número?, ¿eso pasará para cualquier número?, ¿por qué?”. También se incluyeron cuestiones para trabajar sobre las respuestas y las restricciones en cuanto al empleo de la menor cantidad de billetes posibles, oportunidad para abordar la organización decimal del sistema



de numeración. Por ejemplo, “¿en qué casos conviene solicitar cambio de billetes?, ¿es correcta la afirmación de que siempre se deben hacer cambios al tener más de 9 billetes de un mismo valor?, ¿eso pasa para cualquier billete de los que tienen?, ¿cómo pueden justificar la respuesta?, ¿a qué propiedad del sistema de numeración se deberá esa relación?”.

En lo que respecta a los grupos B, a estas previsiones, se le añadieron cuestiones propias de las operaciones que subyacen al sistema de numeración decimal, para lo cual se previeron también diversas resoluciones (entendiendo que constituyen distintas aproximaciones al conocimiento en cuestión). Por ejemplo, se incluyen diferentes notaciones correspondientes a posibles mensajes, con la intención de vincularlos con las producciones del aula (10.000 10.000 1.000 1.000 1.000 1.000 100 100 100 1 1 1 1 1 1; 8 de 10, 4 de 1.000, 3 de 1, 5 de 10.000, 8 de 100; $1.000 + 1.000 + 1.000 + 100 + 100 + 10 + 10 + 10 + 10 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$, $3 \times 1.000 + 2 \times 100 + 4 \times 10 + 7 \times 1$) en conjunto con una serie de intervenciones sobre ellas, por ejemplo, “¿qué cantidad de dinero les habrá tocado en cada caso?, ¿qué similitudes y diferencias encuentran entre estos pedidos?, ¿cuál les resulta más conveniente, más corto, más claro?, ¿por qué usó multiplicaciones y sumas en el último caso?, ¿cómo se puede hallar directamente con esta información el número que le tocó en la tarjeta?”. Debido a que la intención es que estos intercambios no se presenten e instalen como un asunto propio de un grupo, se introducen instancias de interacciones entre subgrupos. En este caso, y atendiendo a lo trabajado por el grupo A, se pretende hacer entrar en escena las regularidades y la información que aporta la numeración oral. Por ejemplo, “para reconocer qué número se forma con $3 \times 1.000 + 2 \times 100 + 4 \times 10 + 7 \times 1$, se puede apelar a la numeración oral, tres mil doscientos cuarenta y siete”.

Las participaciones proyectadas para los grupos C y D apuntaron a propiciar el reconocimiento de cuestiones en común que se presentan en los mensajes anteriores (sobre números naturales) respecto a los que pudieran presentarse al interactuar con expresiones decimales (números racionales). Por ejemplo, “¿qué información brinda la coma respecto al pedido a realizar?, ¿también la lectura y escritura del número ayuda a saber los billetes que se necesitan?; en esta tarjeta salió 24,45, ¿esos dos 4 valen lo mismo?, ¿por qué?, ¿aquí también tuvieron que realizar cambios de billetes?, ¿cómo lo hicieron para los centavos?”.

La intencionalidad de estas intervenciones es traer a la clase cuestiones propias de la escritura decimal pero que, a la vez, resultan una extensión de la organización decimal que tiene el sistema. Es decir, trasladar las conclusiones arribadas respecto al valor de cada cifra según su posición en la escritura de los números naturales a las expresiones decimales. Pero a su vez, para los integrantes del grupo A (mencionando que podría ser una propuesta destinada a alumnos del primer ciclo en el caso de su implementación en una escuela primaria con plurigrado), esas interacciones constituyen una oportunidad para extender sus resoluciones a casos en los que se presenten centavos y su relación respecto al peso. Para los grupos que trabajan con números decimales (pensando que podrían ser alumnos del segundo ciclo), los aportes de los primeros constituyen una oportunidad para vincular la escritura de los números, su designación y la organización posicional y decimal del sistema, relaciones que la enseñanza suele dejar de lado al tratarlos de manera separada.

Como se ha mencionado, se destaca que esos intercambios no queden en el aula como asuntos parciales y aislados en relación con los diferentes asuntos que incumben a cada grupo, sino que, por el contrario, puedan



estar dirigidos a toda la clase (ya sea habilitando que todos los alumnos participen más allá de la intervención sobre un aspecto puntual de su trabajo, como también propiciando que todos estén atentos ante cada pregunta y cada respuesta). En ese sentido, se atiende a una construcción de conclusiones colectivas, de tal forma que se vayan hilvanando a partir de distintos aportes de diferentes grupos. Ejemplos de ello lo constituyen estas intervenciones registradas como posibles interacciones en el aula del taller: “los integrantes del grupo A dicen que mirando cada cifra pueden saber cuántos billetes de cada valor necesitan, ¿están de acuerdo los del grupo C?, ¿pasará lo mismo con los centavos y las cifras decimales?, ¿por qué?, ¿qué relación encuentran entre los pedidos que formularon los integrantes del grupo A con los mensajes que escribieron los del grupo B?, ¿y con los de los grupos C y D?”. Otros asuntos no menores que se planificaron están relacionados con el registro (para su posterior reutilización y estudio) de los acuerdos y las conclusiones a las que se fue arribando.

- ¿Cómo sistematizar los avances de todo el grupo, de cada uno de los subgrupos y de cada uno de sus integrantes?

Con el objeto de explicitar y sistematizar los conceptos que se pretenden abordar, se incluyó la elaboración de un registro que permita distinguir los asuntos particulares y generales que puedan emerger a partir de esos intercambios entre ellos y con el docente (conclusiones que también se pusieron en relación con las que podrían surgir en un aula de la escuela primaria). A continuación, se detalla parte del análisis proyectado para la clase.

Aportes y conclusiones para cada grupo (y para todos):

Grupo A

- El nombre del número ayuda a los pedidos, por ejemplo, para “tres mil ochocientos seis” se necesitan 3 de \$1000, 8 de \$100 y 6 de \$1.

- La cantidad de cifras permite saber cuál es el máximo valor de billete a pedir, por ejemplo, si es de 4 cifras, será el de \$1000.
- Si se juntan más de 9 billetes de un mismo valor, conviene cambiar por un billete del valor siguiente. Por ejemplo, 10 billetes de \$100 equivalen a 1 billete de \$1000.
- Para usar la menor cantidad de billetes, existe una única manera. Por ejemplo, si sale 345, la menor cantidad de billetes para armarlo es 3 de 100, 4 de 10 y 5 de 1.
- Para obtener la suma total de dinero, conviene ordenar los billetes según su valor y empezar el recuento por los billetes de mayor valor.

Grupo B

- Se puede “desarmar” un número de diferentes maneras. En algunos casos, “queda muy extenso”. También se pueden usar operaciones, por ejemplo, para 345, “ $100 + 100 + 100 + 10 + 10 + 10 + 10 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1$ ”, “ $3 \times 100 + 45 \times 1$ ”, “ $34 \times 10 + 5 \times 1$ ”, “ $3 \times 100 + 4 \times 10 + 5 \times 1$ ”.
- Las cifras del número original intervienen al usar sumas de multiplicaciones por 1, 10, 100, 1000, es decir, por sucesivas potencias de 10. Por ejemplo, $345 = 3 \times 100 + 4 \times 10 + 5 \times 1$.

Grupo C

- Las cifras que están detrás de la coma informan los centavos.
- Leyendo el número se puede saber la cantidad de billetes de cada valor que se necesitan, ya sea pesos o centavos.
- Los cambios se realizan de la misma manera: diez monedas de 1 centavo se cambian por una de 10 centavos, y diez monedas de 10 centavos se cambian por una de 1 peso.

Grupo D

- Para descomponer números decimales, también se pueden usar sumas de multiplicaciones por potencias de 10, por ejemplo: $24,45 = 2 \times 10 + 4 \times 1 + 4 \times 0,10 + 4 \times 0,01$



Conclusiones para toda la clase

En cuanto al uso del dinero:

- Una cantidad de dinero se puede formar usando distintos valores de billetes, por lo que hay varias posibilidades.
- El nombre de los números da “pistas” para solicitar la cantidad de billetes o monedas de cada valor.
- En el caso de que sea un número decimal, se requerirán pesos y centavos. La coma decimal da información acerca de cuántos pesos y centavos solicitar.
- 10 billetes de un valor se pueden canjear por un billete del valor siguiente; eso se cumple tanto para los pesos como para los centavos.
- 10 monedas de 10 centavos equivalen a un peso, por lo tanto, 100 monedas de 1 centavo equivalen a un peso.

En cuanto al sistema de numeración decimal:

- El nombre del número ayuda a identificar “los unos, dieces, cienes, ...” que lo forman.
- La cantidad de cifras permite identificar si es “de los miles, de los cienes, de los dieces”; por ejemplo, “todos los cienes se escriben con tres cifras”.
- Un número se puede descomponer de distintas maneras.
- La escritura del número resulta de la suma de multiplicar sus cifras por la potencia de diez que determina su posición. Por ejemplo: “ $3245 = 3 \times 1000 + 2 \times 100 + 4 \times 10 + 5 \times 1$ ”; “ $42,36 = 4 \times 10 + 6 \times 1 + 3 \times 0,1 + 6 \times 0,01$ ”.
- Cada unidad equivale a diez unidades de la posición anterior.
- Los números siguientes a la coma se llaman décimos, centésimos, etc.
- 10 centésimos equivalen a un décimo; 10 décimos equivalen a uno, entonces 100 centésimos equivalen a 1.

- 0,1 es un décimo; como en cada décimo hay 10 centésimos, resultan equivalentes estas escrituras: 0,1 y 0,10.

El análisis de la continuidad, progresividad y variedad de los contenidos de matemática. Otro asunto importante para la formación

El abordaje de cuestiones como las mencionadas (en este desarrollo, centrado en la planificación y gestión de la clase e identificación de variables didácticas para un problema en particular) requiere ser ampliado y profundizado incorporando otros varios factores (por ejemplo, la tarea de enseñar en situaciones de excepcionalidad o frecuentes inasistencias de alumnos). Sería imposible desarrollarlos aquí dada su amplitud y complejidad. Solamente, en esta última parte, se hace mención a un asunto considerado relevante: el análisis de la continuidad y progresividad que presentan los contenidos a lo largo de los grados de la escuela primaria⁶ (Broitman, Escobar, Sancha, Urretabizcaya, 2015).

Atendiendo a la propuesta planteada, centrada en la enseñanza del sistema de numeración a lo largo de la escuela primaria, se pueden considerar estos distintos aspectos “en común” y problemas que se derivan de ellos (sin pretender dar una lista exhaustiva):

- regularidades en la escritura y lectura de números de distinta cantidad de cifras (“¿qué tiene que aprender de nuevo un alumno para leer y escribir números de 4 cifras respecto a lo que ya sabe de los números anteriores?, ¿y para leer y escribir números mayores a

⁶ No se menciona como un contenido propio del taller del primer año del profesorado, sino como parte del recorrido en alguna de las materias y años.

ellos?, ¿cómo se nutren entre sí los aportes de aquellos que interactúan con números de distinta cantidad de cifras para avanzar en sus interpretaciones?”);

- diferentes maneras de descomponer y componer números analizando el valor de las cifras según la posición y atendiendo a la o las operaciones involucradas (“¿qué relaciones pueden reconocer entre ellas –sumas, multiplicaciones por la unidad seguida de ceros, suma de multiplicaciones por la unidad seguida de ceros– y con la escritura del número del que surgen?, ¿cómo pueden nutrirse para promover avances en su interpretación?”);
- relaciones entre las propiedades del sistema de numeración y las diferentes estrategias de cálculo (“¿cómo se va presentando gradualmente el entramado entre las propiedades del sistema de numeración y las estrategias de cálculo?”);
- regularidades entre la organización decimal y posicional que se mantienen en la escritura de números naturales y en las expresiones decimales.

Este punteo intenta destacar los beneficios –desde el posicionamiento didáctico asumido– respecto a las interacciones que se puedan dar en relación con diferentes niveles de complejidad o gradualidad de un mismo conocimiento, pensando también en intercambios entre estudiantes de diferentes edades (Bustos Jiménez, 2010). Al ponerse en juego diferentes aproximaciones a los conocimientos, las propiedades, las formas de representación contribuyen a los aprendizajes de la comunidad del aula en su conjunto, tanto en la ampliación de sus conocimientos como en el apoyo entre esa diversidad para solucionar errores que hayan surgido (Broitman, Escobar, Sancha, Urretabizcaya, 2015).

“Al ponerse en juego diferentes aproximaciones a los conocimientos, las propiedades, las formas de representación contribuyen a los aprendizajes de la comunidad del aula en su conjunto, tanto en la ampliación de sus conocimientos como en el apoyo entre esa diversidad para solucionar errores que hayan surgido.”

A modo de cierre

Este trabajo se desarrolló con la intención de reflejar las necesidades y demandas, en términos de saberes profesionales y herramientas para la intervención docente, que los distintos escenarios educativos plantean a los profesorado (los cuales tampoco son estables, ya que año a año se generan múltiples y variados programas que los modifican o implementan nuevas opciones). En particular, se focaliza en las aulas plurigrado del nivel primario y sus posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje compartido de la matemática. Tal como se ha expuesto, estos asuntos generalmente resultan ajenos a los planes de estudio y las prácticas en los profesorado, las cuales se configuran a partir del saber didáctico dominante: el del aula estándar, graduada y localizada en el ámbito urbano. Esta realidad se traduce en una insuficiencia de la formación inicial (Escobar, 2016; Terigi, 2008).



Se valoriza la incorporación de los contenidos desde un tratamiento transversal, de tal manera que cada una de las áreas pueda nutrir estas construcciones. En este sentido, se desarrolló el trabajo en torno a la planificación de un conjunto de problemas con la intención de que la articulación entre conocimientos matemáticos y didácticos constituya una oportunidad para identificar tanto nuevas relaciones con los contenidos matemáticos en juego (desde su continuidad, progresividad y variedad) como las decisiones e intervenciones docentes que pueden resultar más enriquecedoras para una comunidad cuyos integrantes poseen diferentes edades y parten de diferentes relaciones con los contenidos.

Por razones de espacio, quedaron otros asuntos sin tratar, como la planificación anual, las instancias de estudio y revisión colectivas, las prácticas de escritura, las estrategias que permiten atender a alumnos con discontinua asistencia a clases (característica del ámbito rural por las inclemencias del tiempo), cuestiones que podrán resultar parte de otros trabajos vinculados a la formación docente que también tengan la intención de instalar, problematizar y buscar alternativas a estos temas.



Referencias

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación** (2006). *Matemática 2. Serie cuadernos para el aula. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.*
- Bartolomé, O. y Fregona, D.** (2003). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. En Panizza, M. (Comp.), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB.* Paidós.
- Broitman, C., Escobar, M., Sancha, I., y Urretabizcaya, J.** (2015). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Yupana*, (8), 11-30.
<https://doi.org/10.14409/yu.v0i8.5014>
- Broitman, C., Escobar, M. y Sancha, I.** (2021). La diversidad como ventaja en clases de Matemática de primaria. En Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.), *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuela plurigrado primaria.* ULP.
- Brousseau, G.** (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-112. (Traducción de la Universidad Nacional de Córdoba).
- Brousseau, G.** (1994). Los diferentes roles del maestro. En C. Parra e I. Saiz (Comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones.* Paidós.
- Brousseau, G.** (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas.* Libros del Zorzal.
- Bustos Jiménez, A.** (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378.



- Castedo, M.** (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y vida*, 28(2), 6-18.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9653/pr.9653.pdf
- ERMEL** (1991). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes*. París: Hatier.
- Escobar, M.** (2016). *La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires*. [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1330/te.1330.pdf>
- Escobar, M.** (2021). Matemática en aulas plurigrado: atender a la diversidad desde la planificación. En Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.), *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuela plurigrado primaria*. ULP.
- Delprato, M. F. y Fregona, D.** (2013). Del usuario competente del sistema monetario al dominio de la escritura de los números. En Broitman, C. (Comp.), *Matemáticas en la escuela primaria (I)*. Paidós.
- Gálvez, G.** (1998). La didáctica de las matemáticas. En Parra, C. y Saiz, I. *Didáctica de la matemática. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- La Plata. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación** (2007). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*.
- Lerner, D., Stella P. y Torres, M.** (2009). *Formación docente en lectura y escritura*. Paidós.
- Quaranta, M. E. y Wolman, S.** (2003). Discusiones en la clase de matemática. Qué, para qué y cómo se discute. En Panizza, M., *Enseñar matemática en el nivel inicial y en el primer ciclo de la EGB*. Paidós.
- Parra, C. y Saiz, I.** (2006). *Nuevo hacer matemática 2*. Estrada.
- Santos, L.** (2021). Presentación. En Castedo, M., Broitman, C. y Siede, I. (Comps.), *Enseñar en la diversidad: Una investigación en escuelas plurigrado primaria*. ULP.
- Sadovsky, P.** (2006). *Enseñar matemática hoy. Miradas y desafíos*. Libros del Zorzal.
- Sadovsky, P. y Tarasow, P.** (2013). Transformar ideas con ideas. El espacio de discusión en la clase de matemática. En Broitman, C. (Comp.), *Matemáticas en la escuela primaria II. Saberes y conocimientos de niños y docentes*. Paidós.
- Sessa, C. y Giuliani, D.** (2008). Mirar la historia de la matemática para pensar en el aprendizaje y la enseñanza. *Enseñar matemática en Nivel Inicial y Primaria*, 4.
- Solares Pineda, D. y Solares Rojas, A.** (2018). *Retos y alternativas, la enseñanza de las matemáticas en telesecundarias multigrado. Un estudio de caso*. En Cano Ruíz, A. e Ibarra Aguirre, E. (Coords.), *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. Nómada.
- Terigi, F.** (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI.
- Terigi, F.** (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. [Tesis de maestría]. FLACSO.
- Vergnaud, G.** (1991). *El niño, las Matemáticas y la realidad: problema de la enseñanza de las matemáticas en la escuela*. Trillas.



**“En la investigación educativa,
el reto es la soberanía
epistemológica”**



Grana (2020) · Daniela Roxana Córdoba · Acrílico sobre tela, 130 x 130 cm

ENTREVISTA

José Ignacio Rivas Flores

Catedrático de la Universidad de Málaga

por **Carolina Yelicich**

ENTREVISTA

“En la investigación educativa, el reto es la soberanía epistemológica”

José Ignacio Rivas Flores

Catedrático de la Universidad de Málaga

i_rivas@uma.es

por **Carolina Yelicich**

José Ignacio Rivas Flores es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en la que trabaja desde 1985. Director del Instituto universitario emergente de investigación en formación de profesionales de la educación (IFE.UMA). Miembro de REUNI+D y de RIDIPD. En los últimos años, ha dirigido proyectos de investigación en España y Argentina, y participa de otros proyectos en México. Coordina el grupo de investigación ProCIE (Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa). Sus líneas de trabajo se centran en la etnografía educativa, la política educativa, el desarrollo profesional docente, la organización escolar y la investigación biográfica y narrativa.

E: *¿Cómo llegas a tomar como objeto de estudio a la profesión docente?*

J: Es un proceso amplio, porque yo empiezo mi investigación fundamentalmente en el campo de la etnografía educativa. Me inicié haciendo etnografías en un par de centros educativos de primaria. Trabajo desde esta perspectiva durante varios años. Mi tesis doctoral incluso la hago desde esta orientación. Después de finalizada la tesis, sentía que me quedaban espacios en blanco, por decirlo de alguna manera. Desde una perspectiva convencionalmente etnográfica como la que yo estaba utilizando, estaba focalizado en buscar estas estructuras, estos rituales; podemos decir que estaba preocupado por los patrones que regían la cultura, pero sentía una cierta insatisfacción de que no encontraba la vida de la gente. En un momento dado, a los dos o tres años de acabar mi tesis doctoral y cuando estábamos colaborando con el Instituto de Ciencias de la Educación –que se llamaba así por ese entonces y que funcionaba en la Universidad de Málaga–, que era el encargado de hacer el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) para la formación de profesorado de secundaria, realizamos una propuesta de innovación que cambió mi perspectiva. Fue una oportunidad de llevar a cabo una experien-



cia alternativa con un equipo de gente cercano y amigos, que me permitió desarrollar una experiencia de formación distinta. Iniciamos lo que se llama una *formación en centros*, es decir, en lugar de dar los cursos en la universidad, nos íbamos a un instituto, a un centro de secundaria, y nos integrábamos directamente a colaborar con el profesorado. Los y las docentes del instituto, junto con el equipo de formación del que formaba parte, por la tarde acudíamos a hacer la formación sobre la experiencia que tenía lugar por la mañanas entre el alumnado y el profesorado tutor. En estas sesiones, se inició una relación no solo con el alumnado sino también con los y las docentes tutores. En consecuencia, había un período donde estábamos con el alumnado que se había integrado en la experiencia –un grupo reducido, en torno a 14, 15– y luego una vez a la semana nos reuníamos con los y las docentes que estaban atendiendo como tutores y tutoras del centro.

En principio se trataba de ir haciendo un trabajo colaborativo, conjunto, compartiendo cómo era el proceso de formación de este alumnado. Ellos y ellas iban trabajando con el alumnado, nosotros íbamos dándole nuestra perspectiva, etcétera. Pero esta reunión se convirtió en un proceso de reflexión profesional de estos profesores y profesoras, que constituía un grupo importante en el centro. Serían en torno a 10 profesores y profesoras de todas las áreas y de todas las trayectorias. Con algunos de ellos aún mantenemos una relación cercana y afectiva. Durante dos años nos estuvimos reuniendo todas las semanas, los martes por la tarde, donde el tema de reflexión era qué tipo de relación tenían con los alumnos, qué estaba pasando en sus clases, con la formación de este alumnado, etc. En lo que se focalizó en estas sesiones fue en su propia trayectoria profesional, en sus intereses; empezaron a hablar entre ellos y ellas sobre qué es lo que estaba ocurriendo en sus clases. Personas que eran de áreas muy diferentes, que no habían hablado nunca, que no habían hablado a este nivel más profesional, más de reflexión y demás.

Este movimiento que se produjo fue realmente una forma de empezar a preocuparme por lo que significaba la docencia en secundaria, en este caso, pero conociéndola a partir de cómo nos relacionábamos, qué tipo de experiencia nos contaban, etcétera. Como consecuencia, parte de este equipo de profesores de la universidad que hicimos esta experiencia empezamos a planear una investigación donde nos interesaba trabajar sobre el foco de las culturas profesionales de los docentes de secundaria, con lo que entramos de lleno en la preocupación sobre este tema y a trabajar con una mirada biográfica, ya en concreto.

Estuvimos dos años trabajando con este profesorado, reconstruyendo sus experiencias, ya que nos contaron su vida, nos contaron cómo llegaron a la educación, qué les había pasado, cómo había sido su trayectoria. Nos dijimos: vamos a investigarlo, a utilizar esta forma de trabajar con el profesorado como un modo de investigarlo. Posteriormente, descubrimos que

efectivamente había una línea de investigación, que era la biográfica, que estaba emergiendo en aquella época (estoy hablando del año 95, por lo tanto era muy emergente aún).

Esa investigación es la que directamente me mete en el profesorado como una preocupación esencial, y es a partir de ahí cuando el grupo de investigación empieza a formarse, empieza a crecer y va delimitando su línea de investigación. Siempre el profesorado ha sido un elemento prioritario en cómo hemos ido definiendo los intereses de investigación. En esta experiencia explico cuál fue el punto de partida y cómo se generó esa preocupación por intentar entender la construcción del profesorado, cómo se va configurando la profesión del docente y cuáles son los escenarios en los que esto ocurre. Esto es, a grandes rasgos, lo que me lleva a meterme en este campo y a permanecer en él durante todos estos años.

E: *Y en relación con esto, con ese movimiento, ¿cuáles son tus interacciones actuales después de todo ese proceso? ¿Cuáles son actualmente tus indagaciones?*

J: Diversas, porque esto lo traslado también a niveles muy diferentes. Yo siempre lo planteo como que me interesa el nivel micro, acerca de lo que significa la experiencia, pero entendida desde una perspectiva macro, que es la política educativa. En ese escenario entre lo micro y lo macro he intentado moverme, en el sentido de que siempre he entendido que esa experiencia que ha ido construyendo el o la docente tiene que ver con los escenarios en los que se ha producido y, por lo tanto, hay un componente muy político en la forma en cómo se va construyendo y configurando. Es importante entender no solamente lo que es el docente a pie de aula, sino entender también cuáles son las dinámicas que se están dando en las políticas públicas, cuáles en los ámbitos institucionales –que sería el nivel meso–, el micro es el relativo a la experiencia en el aula, y el macro es el nivel político. Estos tres siempre han sido mis centros de interés. Siempre me he movido en el intento de entender lo que está ocurriendo en la docencia, lo que está ocurriendo en los colegios, en los institutos, etcétera.

Esto es, de alguna forma, lo que configura mis indagaciones, mis intereses de investigación actuales. O sea, me muevo en esta confluencia de intereses y dimensiones entre lo particular y lo global. Últimamente, encuentro una preocupación en reconocer cuáles son las formas de colonización que está adquiriendo en este momento la escuela a partir de las políticas fuertemente neoliberales y neoconservadoras que están dándose en el mundo. Porque creo que también hay que entender que lo que está ocurriendo en la docencia, lo que está ocurriendo en la enseñanza, tiene que ver mucho con la construcción neoliberal y neoconservadora. A mí me gusta hablar acerca de la moral neoliberal en la escuela porque me parece que es lo que nos posiciona en esta relación entre los niveles macro y micro, porque la moral neoli-



“Últimamente, encuentro una preocupación en reconocer cuáles son las formas de colonización que está adquiriendo en este momento la escuela a partir de las políticas fuertemente neoliberales y neoconservadoras que están dándose en el mundo.”

beral nos lleva a hablar de un proyecto de sociedad, pero desde las prácticas que la gente está haciendo en los colegios. Este es un ámbito que me preocupa: entender cómo se están desarrollando estas políticas neoliberales en las prácticas concretas de los colegios, de los maestros, de los docentes. Y, en este sentido, me preocupa cómo esto entra también a formar parte de toda la construcción del conocimiento en la escuela. Porque me parece que es importante entender las relaciones de poder que se están dando dentro de una construcción neoliberal, y que la escuela está traduciendo en formato de currículum, imponiendo ciertas pautas de comportamiento en la escuela a partir de, por ejemplo, el formato de las competencias o el interés en los estándares, rankings, etcétera. Esto tiene que ver, necesariamente, con la construcción del conocimiento que se está dando en la escuela y que va entrando de una forma muy subrepticia, muy oculta, pero que es necesario develar: cómo la escuela, a través de todas estas prácticas, de esta moral neoliberal, va construyendo un sentido. Porque he hablado de conocimiento no en términos de teoría, sino, esencialmente, en términos de experiencia, o sea, cómo la experiencia construye el conocimiento.

Por lo tanto, me parece que es importante entender cómo esta moral neoliberal que se está configurando en la escuela está generando modelos de sociedad, modelos de persona, de relaciones. Y en eso estoy, a estas cuestiones les estoy dando vueltas.

E: *En relación con eso, también nos preguntamos ¿qué líneas de investigación te parecen necesarias para profundizar el estudio en esta idea de la moral neoliberal? ¿Y cuáles otras líneas te parece que son necesarias en relación con estos temas recientes, o más actuales?*

J: A mí me está interesando mucho la perspectiva decolonial. Me parece que nos está ofreciendo una posibilidad de afrontar los problemas educativos desde una perspectiva, una mirada, que va mucho más allá de ofrecer una alternativa más. Justamente, lo que dice es que hay que reconstruir las formas de conocer, hay que reconstruir los modos de relación de la gente a partir de entender cómo son esos procesos colonizadores, cómo son los ejes del poder, cómo se construye la colonización del poder, del ser, del estar. Por tanto, no se trata de ofrecer otra perspectiva más, sino que lo que nos dice

lo decolonial es que hay que mirar el mundo de otra forma más compleja, donde todos y todas entremos a pesar de las diferencias, o incluyendo las diferencias, mejor dicho. Creo que esto es importante: afrontar la investigación desde esta orientación nos da otro modo de ver el mundo, y otro modo de ver el mundo en el que todos y todas podemos estar. Esto creo que es lo que marca la diferencia en esta perspectiva. Podemos tener una orientación socialdemócrata, progresista, conservadora, la que sea; estas son como alternativas sobre las que elegir; y lo que planteamos desde una mirada decolonial no es hacer una alternativa más, sino cambiar las condiciones del mundo para que permita que todos y todas podamos formar parte.

“...y lo que planteamos desde una mirada decolonial no es hacer una alternativa más, sino cambiar las condiciones del mundo para que permita que todos y todas podamos formar parte.”

Esta es una de las líneas que estamos introduciendo hace ya un tiempo, y que me parece que nos está abriendo muchas posibilidades en cuanto a la capacidad de entender cosas, capacidad de entender procesos, dinámicas, de entender cuáles son los relatos de mundo que se están haciendo y, por lo tanto, la necesidad de reconstruir esos relatos de mundo desde unas perspectivas distintas que nos permitan justamente la mirada inclusiva, intercultural. Eso es importante y me lleva particularmente a pensar la necesidad de que hay que orientarnos justamente en la línea de entender el relato de escuela que se está construyendo en la formación del profesorado. Para nosotros ahora esa es una perspectiva interesante o necesaria, incluso. Es decir, cuando hablamos de formación de profesorado, normalmente estamos siempre atendiendo a qué metodologías hay que aplicar. La mirada nuestra no es una cuestión de metodologías, es una cuestión de relato. Cuando construimos un relato, eso es una forma de construir mundo, porque el relato no solamente es un discurso, el relato son formas de hacer, porque haciendo construyo un modo de entender el mundo, y por lo tanto lo estoy construyendo. Somos muy socioconstructivistas críticos en este sentido. El relato construye el mundo. Por lo tanto, hay un relato que ha construido el mundo actual y me parece que, cuando los alumnos y las alumnas llegan a la Facultad de Educación, es importante entender cuál es el relato de mundo con el que llegan, el relato de educación, el relato de sujeto, el relato de sociedad, y es ahí donde tenemos que incidir. Por lo tanto, la perspectiva biográfica narrativa que aplicamos desde esa mirada decolonial justamente la entendemos desde esta necesidad de pensar otro relato, de construir otro



relato. ¿Cuál? El que vayamos construyendo desde esta interacción crítica, desde esta posibilidad de reconocer la experiencia y comprenderla y a partir de ahí pensar qué mundo es el que se quiere y por lo tanto qué necesidad de cambio del relato de mundo es el que nos preocupa, el que tenemos que tener. Ahí es donde estamos situándonos. Ese cambio de mirada requiere un cambio en las metodologías de abordaje y de iniciación. A medida que estamos afrontando esta perspectiva cambiamos todo, porque la metodología no es una cuestión ajena a la construcción de sentido, la metodología tiene un relato. Por lo tanto, pensar en construir un relato alternativo, diferente, integrador, inclusivo, supone actuar de esa forma. La metodología es el relato que hacemos sobre la formación del profesorado, el relato que hacemos de escuela. La metodología no puede ser otra cosa más que eso.

Si pensamos en una educación democrática, pensamos en una educación horizontal, una educación que respete las diferencias... esa es la metodología que tenemos que desarrollar. Y por lo tanto, ese es el cambio radical que en el grupo afrontamos con lo que hacemos en la docencia, a partir también de cómo la integramos en los relatos de investigación, en las formas de investigar.

E: *En ese sentido, las metodologías emergentes también intentan acercarse a otra mirada, a otra forma de mirar las realidades escolares.*

J: Sí, más cercana a recuperar otro tipo de relatos. Intentamos abrirnos a perspectivas de investigación que permitan justamente ir reconstruyendo estos relatos, y con ello creo que estamos dando un salto cualitativo importante. De pensar la investigación desde esta idea de la producción de conocimientos, de lo académico, de la construcción de teorías, a pensarla desde una capacidad de construcción colectiva y compartida. Por ejemplo, lo que significa una metodología de investigación de corte post-cualitativo, que incide más en los ámbitos de la construcción de sentido desde lo subjetivo, desde la relación, y no desde el contenido a descubrir, sino desde la construcción que hacemos conjunta. Por ejemplo, la mirada que podemos dar al aprendizaje, no ya de un aprendizaje entendido en función de una construcción desde lo personal, sino un aprendizaje también en el que estamos incluyendo lo que significan los materiales con los que se trabajan, en una relación ya no dialógica de enseñanza-aprendizaje, sino dialógica, entre enseñanza, materiales y aprendizaje. Con lo cual, en el escenario en el que estamos, donde la producción está asociada también a la reproducción, en los contextos de las nuevas ecologías en las que nos movemos de tipo virtual, tan importante es aquello que estamos construyendo desde lo virtual como aquello que tengo que transmitir, porque es el producto de la cultura que tengo que enseñar. Eso se está construyendo, se están construyendo los materiales educativos que ponemos en juego, se están construyendo las relaciones que establecemos entre unos y otros. Entonces, hay que darle un giro radical a todo el planteamiento. Significa abordar otro tipo de

problemáticas, de formas de entender la educación, la enseñanza y demás. Lo post-cualitativo, las cartografías, la investigación horizontal, las nuevas formas de expresión de la sociedad, van introduciendo y están poniendo de manifiesto también otros modos de conocimiento y otra forma de conocer. Eso significa una ruptura importante con las formas clásicas de investigación y, sobre todo con las formas de entender, en el marco de la investigación, al sujeto, a la producción, etc. Todo un cambio de mirada, de forma de verlo y también de cómo eso afecta a las prácticas. Porque nos construimos desde el hacer. Y el hacer significa también poner en juego qué conocimiento del mundo es el que tenemos. Por lo tanto, no hay una dualidad entre la teoría y la práctica, sino que hay una integración. No son dos cosas. Cuando yo hago algo, estoy poniendo en juego un conocimiento. Entonces, hay toda una dimensión performativa en el hacer, que no solamente es una práctica, es un contenido que está implícito en ese hacer. Y al contrario. Entonces, no hay una dualidad teoría-práctica. Hay una única cosa: no somos nada más que personas que, en lo que hacemos, transmitimos el mundo que conocemos y el conocimiento que tenemos del mundo.

E: *¿Cuáles son los aportes de toda esta nueva mirada para pensar la formación docente? ¿Cómo ves el vínculo entre esta nueva forma de entender la investigación y este cambio de foco para pensar la formación docente?*

J: Los aportes estarían en cómo cambiar el relato a partir de algo que nosotros entendemos importante. Es lo que significa la soberanía de los sujetos en los procesos de construcción de conocimiento. Esto significa varias cosas. Por un lado, lo que estamos proponiendo como la soberanía epistemológica; es decir, el reconocer que cada sujeto tiene un conocimiento de mundo, tiene un conocimiento de la educación, tiene un conocimiento que ha construido a lo largo de su experiencia. Y que cuando entra en la escuela, entra en la facultad, entra en los procesos de formación, viene con ese conocimiento sedimentado que ha ido construyendo a lo largo de su existencia y que, por lo tanto, no se le puede dejar en la puerta. Porque si no, vamos construyendo capas. Es decir, el conocimiento es experiencial, le ponemos una capa encima, que es el teórico, otro que es el institucional, el otro que

“...lo que estamos proponiendo como la soberanía epistemológica; es decir, el reconocer que cada sujeto tiene un conocimiento de mundo, tiene un conocimiento de la educación, tiene un conocimiento que ha construido a lo largo de su experiencia.”



es el político, etc. Tenemos que romper esa lógica de superponer capa sobre capa y empezar a pensar todo más integrado. El sujeto tiene un conocimiento y eso significa reconocérselo. Si se le reconoce su conocimiento, hay dimensiones en que ese conocimiento se ha producido. Es un conocimiento que tiene un corte individual, personal, porque lo ha construido a lo largo de su experiencia, pero también es institucional, porque tiene que ver con las instituciones en las que ha vivido. Es sociocultural, porque tiene que ver con los procesos civilizatorios en los que se ha incluido, cuestiones culturales, etc. Hay que reconocérselo. A partir de ahí es donde tenemos que empezar a trabajar. Y reconocerle no solamente esta soberanía epistemológica, sino también una soberanía expresiva. Es decir, la necesidad de que pueda expresarse en aquellos formatos en los que su conocimiento es capaz de expresarse. Estamos acostumbrados a tener una cultura en la universidad y en la educación muy literaria, centrada en el texto escrito fundamentalmente. Pero los sujetos se expresan de otra forma, no solamente a través del texto escrito. Por lo tanto, hay que darle entrada a esa soberanía expresiva de los sujetos. Es decir, ¿cómo quiero expresar lo que yo sé? Porque el cuerpo está ahí, porque el espacio está ahí; porque las capacidades del sujeto, de muchos tipos, están ahí. Y no puede limitarse todo a una capacidad expresiva única, como es la del texto literario. Es necesario también abordar este tema que para nosotros es importante, tanto en la investigación como en la docencia, que es el reconocimiento de la soberanía expresiva de nuestros estudiantes, y avanzar a partir de ahí hacia formas de construir educación desde esa posición. Esas son preocupaciones que nos mueven en este momento y que son a las que estamos intentando darle sentido, tanto en lo investigativo como en lo educativo.

E: *Y en relación con eso, ¿cuáles son los debates, los desafíos de la formación docente en este contexto de moralidad neoliberal? En estos escenarios tan diversos, tan desafiantes para los espacios de construcción de conocimiento, que tienen que ver con la virtualidad que nos atraviesa, ¿cuáles consideras que son los desafíos y los debates actuales?*

J: Creo que hay un desafío fundamental y es que tenemos que introducir en la formación docente las grandes preocupaciones del mundo actual. Porque no podemos formar profesorado sin que tenga esa posibilidad, esa capacidad de entender qué es realmente lo importante en el mundo en el que estamos ahora. No podemos dedicarnos solamente a formar en sentido técnico, metodológico, a nuestros estudiantes. Tenemos que formarlos en sentidos también morales, políticos, culturales, etc.

Eso significa que hay que afrontar en la educación lo que es todo el problema del cambio climático y los problemas a los que estamos llegando ahora sobre el colapso de la naturaleza. Entender cuál es el problema real que tenemos con el patriarcado y cómo se está configurando el modelo de relaciones absolutamente dominador, no solamente ya con la mujer sino con

todo lo que es diferente al modelo masculino; el discurso *queer*, trans, los no binarios, etc. Me parece que también hay que afrontarlo. Todo lo que significa el problema de la pobreza y de la miseria y lo que son las relaciones económicas capitalistas de poder que se generan. Y, por supuesto, los conflictos que se están dando en el mundo a nivel de guerras, a nivel de conflictos armados, etc.

Estos son retos que la formación del profesorado no está asumiendo, pero no podemos formar a un docente sin que pase por estas cuestiones. Es una de las tareas necesarias, porque es darle valor a la educación no solamente desde la perspectiva de la transmisión de información sino desde la construcción de sujeto. Y la construcción de sujeto se hace a partir de cómo entra a formar parte de los procesos del mundo en el que estamos involucrados en este momento y de los problemas con los cuales tenemos que afrontar el mundo en el futuro. Entonces, este es el reto para mí, creo, principal. Desde esta posición está el cambio de relato de escuela, desde aquí está el cambio de relato metodológico. Porque, evidentemente, si pensamos el mundo así desde los problemas que estamos afrontando en todos estos ámbitos, eso supone cambios de los modelos de relación, cambios de los modelos de hacer, de construir, etc.

“Y la construcción de sujeto se hace a partir de cómo entra a formar parte de los procesos del mundo en el que estamos involucrados en este momento y de los problemas con los cuales tenemos que afrontar el mundo en el futuro.”

E: *Me parece que es un desafío enorme.*

J: Totalmente.

E: *Enorme pero necesario. Y como última pregunta, ¿cuáles son los aspectos que se revalorizan en tu propuesta de una investigación transformativa e inclusiva?*

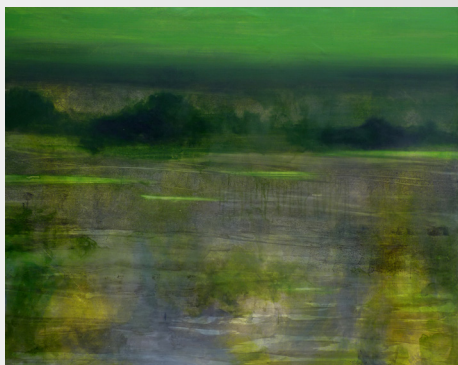
J: Aquí quizá se trata de poner mucho énfasis justamente en las relaciones que se generan dentro de la investigación, que son relaciones de tipo político, que son relaciones de tipo también de género, que son relaciones enmarcadas dentro de escenarios concretos como el ámbito universitario, escolar, etcétera. Creo que esta es una de las necesidades más urgentes para cambiar dentro de la investigación. El generar estos cambios de modo, de relación, hacia una perspectiva horizontal colaborativa; radicalmente



horizontal. A veces parece que se nos llena un poco la boca cuando hablamos de la horizontalidad, pero no nos apeamos de nuestro rol de investigadores y de investigadoras, nos sentamos juntos pero no trabajamos juntos. Ahí el reto lo pongo de nuevo en la soberanía epistemológica. Si creemos en la soberanía epistemológica, es decir, que los sujetos con los que investigamos poseen conocimiento, no solamente me dan información, sino que poseen conocimiento, la investigación se transforma en un lugar de descubrimiento, se convierte en un proceso de diálogo, de intercambio de experiencias. La investigación se convierte en un espacio donde mi experiencia como investigador e investigadora se pone en común con las experiencias de los otros y las otras, de escuela, etc. Cada uno tiene experiencia desde escenarios distintos; ninguno es mejor, ninguno es peor, son distintos. El ámbito académico, el ámbito escolar, el ámbito familiar. Lo que tenemos que hacer es ponernos a dialogar desde la soberanía epistemológica de cada una y cada uno. Porque solamente desde este diálogo podemos complejizar el conocimiento. Y complejizar el conocimiento significa ponerlo en cuestión, significa abrir más puertas, significa empezar a entender el mundo desde una mirada más global, pensar cómo podemos globalizar desde lo local, cómo podemos generar otras formas de mirar. El diálogo nos problematiza, el diálogo nos cambia, el diálogo nos transforma. Porque justamente, a partir de que vamos complejizando el conocimiento, estamos generando este cambio de relato desde donde, a su vez, se genera la transformación. Esta es un poco la dinámica, que me vale tanto para la investigación como para la enseñanza. La enseñanza no debería de ser nada más que eso: cómo poner en juego el conocimiento situado de los sujetos, esta soberanía epistemológica puesta en diálogo con otras y con otros, a nivel local, sobre lo que significa el ámbito escolar o el ámbito universitario, pero también en el ámbito universal, sobre lo que es el conocimiento y los relatos producidos en todos los ámbitos. Y a partir de ahí, cómo complejizar todo eso para provocar la transformación.



IMAGEN DE PORTADA*



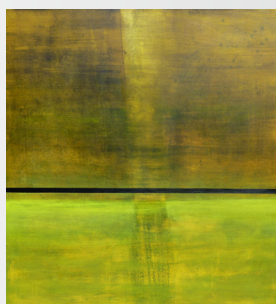
Ofelia II de Daniela Roxana Córdoba

*Una pintura verde; de agua, de reflejos y transparencias.
Todo parece flotar en una quietud insondable.
Evoco a Ofelia, ya sumergida, ya levitada, ya ausente.
Quedó el agua mansa, y nosotros solos, a su deriva.*

Seleccionada en VII Premio Pintura 2014 Banco de Córdoba

Acrílico sobre tela, 150 x 120 cm
Año 2013

Otras obras de la artista



Tohoku (2013)

Acrílico sobre tela
140 x 120 cm



Grana (2020)

Acrílico sobre tela
130 x 130 cm



De la serie
*La revelación de
la sombra* (2021)

Técnica mixta sobre
cartulina encapada
112 x 76 cm



La piecita II (2023)

Técnica mixta sobre
cartulina encapada
56 x 41 cm



Daniela Roxana Córdoba

Nació en Cosquín, Córdoba. Es licenciada en pintura y profesora de Educación Superior en Artes Plásticas de Pintura (UNC). Egresó del seminario de Danzas Clásicas de la Provincia de Córdoba y participó de "La Pequeña Compañía de Danza Contemporánea". Realizó exposiciones individuales y colectivas, trabajos de curaduría y charlas. Actualmente, es profesora en la Escuela Superior de Artes Emilio Caraffa de Cosquín, donde coordina talleres de dibujo y pintura. Desde 2010, integra el grupo de Investigación en Artes ART3, con quienes dicta charlas y talleres. Dirige el Espacio Cultural "La Casita de Cosquín".

Contacto: dddcordoba@gmail.com

Sitio web: <https://danielacordobaarte.wixsite.com/danielacordoba>

* **Revista EFI** invita a artistas docentes de todos los profesorados de la provincia a ilustrar su portada con sus obras, en cada una de sus ediciones. La obra elegida inspira y marca con su estilo cromático la identidad de cada número. Es, además, un espacio de disolución y valoración del trabajo de nuestros artistas, que conjugan de una manera única y particular el arte y la docencia.



Dirección General de **EDUCACIÓN SUPERIOR**