Libro de Actas

I ENCUENTRO ENTRE DOCENTES DE ESCUELAS DE LA UNLP 2023

"DESAFÍOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA"

Prosecretaría de Pregrado
SECRETARÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

LIBRO DE ACTAS



I ENCUENTRO ENTRE DOCENTES DE ESCUELAS DE LA UNLP (EDEU):
"DESAFÍOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA"
HACIA LAS XV JORNADAS DE ENSEÑANZA INICIAL, PRIMARIA Y MEDIA UNIVERSITARIA (JEMU)

La Plata - 4 y 5 de octubre de 2023

Sedes:

Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo" y Colegio Nacional "Rafael Hernández"

Coordinación:

Darío Estevez, Moira Severino y Florencia Piñeiro Ciappina

Autoridades de la UNLP

Presidente

Mg. Martín Aníbal López Armengol

Vicepresidente del Área Académica

Dr. Fernando Tauber

Vicepresidenta del Área Institucional

Dra. Andrea Mariana Varela

Secretario de Asuntos Académicos

Dr. Aníbal Viguera

Prosecretario de Pregrado

Esp. Darío Martín Estevez

Autoridades de las Escuelas UNLP

Directora del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”

Prof. Andrea Aguerre

Directora del Colegio Nacional “Rafael Hernández”

Prof. Dominique Suffern Quirno

Directora de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”

Prof. María Celeste Carli

Director de la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería “M.C. y M.L. Inchausti”

Med. Vet. Rubén O. Giovanini

Directora del Liceo “Víctor Mercante”

Prof. Julieta Miranda

Comisión organizadora

Natalia Arcaría, Tamara Ardizzoli, María Eugenia Busse Corbalán, Paula Costa, Verónica Di Bin, Claudia Dobarro, Darío Estevez, María Paula Galasso, María Alicia Gattó, Andrea Giacomín, Maite Incháurregui, Carolina Jodurcha, Ana Lacchini, Silvina Lavítola, Laura Martínez, Martín Massa, Rocío Mentasti, Agustina Peláez, Gerardo Pérez, Florencia Piñeiro Ciappina, Moira Severino, Luis Tonelli Martins.

Comité académico

Andrea Aguerre, Pablo Araujo, Celeste Carli, Constanza Erbetta, Darío Estevez, Ana María García Munitis, Rubén Giovanini, Martín Legarralde, Laura Martínez, Julieta Miranda, Leticia Peret, Ana Julia Ramírez, Dominique Suffern Quirno, Silvina Uri, Aníbal Viguera.

ÍNDICE

Palabras preliminares..... 12

Introducción..... 14

Trabajos académicos y relatos de experiencia

EJE 1: Aprendizajes y desafíos de las prácticas educativas en pandemia y pospandemia

Prácticas docentes en contexto de ASPO. Análisis, revisión y propuestas. *Anyelen Di Paolantonio, Verónica Grimaldi y Jimena Lorenzo*..... 20

Presencias, vínculos y virtualidad en la preceptoría del B.B.A. Abordajes en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio 2020. *Agostina Andreasen, Lucía Costantini, Ezequiel De Gaetano, Camila García Martín y Ana Clara Tenuto*..... 28

Lo que nos dejó el covid, herramientas audiovisuales (tic) y habilidades que quedaron incorporadas en nuestras clases. *Guillermo Centorbi, Miguel Curell, Eugenio Devece y Benjamín Porcel de Peralta*..... 33

El ingreso al secundario en la post pandemia: relato de una propuesta para el aula de lengua y literatura. *María Inés Bugallo*..... 42

Navegando la incertidumbre: una experiencia de enseñanza de lengua y literatura durante la pandemia. *Melisa Campos, Cecilia Graciela Delorenzi, Cristhian Heiderscheid, Patricia Nacarino y Paula Salinardi*..... 46

Jugar y conjugar: un libro de cátedra para el primer ciclo de la escuela secundaria. *Cecilia Graciela Delorenzi y Susana Inés Souilla*..... 51

Amarres. Un podcast para frenar el barco y pensar la escuela en medio del des-astre. *Karin Bustamante Hoffmann y Juan Ignacio Palacios*..... 56

¿Cómo enseñamos cerámica de modo virtual? *Florencia Melo, María Jesús Amigorena y Claudia Dobarro*.....58

Aprender, conocer, cuidar(nos): pensar(nos). *María Julia Sannuto, María Alejandra Barrio, María Julia Lozada, María Victoria Rezzonico, María del Valle Mendy y Leticia Argemi*.....64

Leer y escribir desde lo disciplinar en la materia psicología. *Silvina Rosana Martínez, Vanesa Barbisan, Nancy Lopes y María Luz Campora*.....70

Análisis didáctico de una secuencia de clases de matemática en un aula con estudiantes con y sin discapacidad: una mirada desde la educación inclusiva. *Jimena Lorenzo, Pilar Cobeñas y Verónica Grimaldi*.....76

EJE 2: Paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática

Comisión de ESI en la escuela: historia de una construcción. *Jesús Amigorena, Tamara Ardizzoli, Julia Garbi, Gabriela Hoz, Verónica Lorenzo, María Laura Vicente y Luz Pérez*.....84

La educación sexual integral. Diálogo abierto. *Analía Mabel Piancazzo, María Cecilia Lastra, Alba M. Stagnaro Plâghos, Gabriela Arresey y Graciana Emilia Marzorati*.....89

Desenterrando la historia: el rol vital de las mujeres en la ciencia y su importancia en el estudio de los fósiles para interpretar la evolución. *Carolina Elena Rosenberg y Paula Bona*.....94

Reflexiones acerca del abordaje de la ESI en la clase de música. *Claudia Torres, Karina Daniec, Lara Valdivia, Camila Beltramone, Julián Fernandez*.....98

Una reflexión en relación a las cosmovisiones que surjan en torno a las representaciones del cuerpo en las clases de historia de las artes visuales. *Federico Santarsiero y Delfina Zarauza*.....104

¿Qué (nos) puede implicar el acto de (no) mirar? *María Noel Correbo*.....108

Proyecto “Democracia en la escuela”. *Martina Bostal, María Laura Castignani, Paula Chilo, Natalia Ciano, Lisandro Inclán, Victoria Moreno y Valentina Sanchez Viamonte*.....113

Convivencia con perspectiva de derechos: intervenciones con tramas colaborativas. *Andrés Szychowski, Eugenia Zaparart y Silvina Court*.....118

Educación y democracia en tiempos de crisis. Aportes para pensar una experiencia cooperativa. *Livio Mattarollo y Victoria Paz Sánchez García*.....122

La vida estudiantil en el liceo: entre ayer y hoy. *María Paula Castelli*.....129

Crítica a la filosofía clásica sobre los derechos humanos. *Norberto Gabriel Merino*.....134

Las preceptorías en la escuela secundaria obligatoria: la construcción y los desafíos de su dimensión docente. *Gerardo Ariel Pérez y Gonzalo Martín Hernández*.....138

Intervenir con otres, espacios posibles desde la perspectiva de inclusión. *María Julia Sannuto, María Alejandra Barrio, María Julia Lozada, María Victoria Rezzonico, María del Valle Mendy y Leticia Argemi*.....142

Prácticas inclusivas en el nivel primario. *Natalia Sánchez Cáceres y Carolina Serpentini*.....146

Hacia la despatologización de las diferencias. El uso de diagnóstico en las infancias y en la escuela. *Tamara Sparti y Laura Barrena*.....160

Ensamble de música popular: la enseñanza instrumental desde una mirada inclusiva. *Karina Daniec, Claudia Torres, Daniela Rey y Violeta Silva*.....166

Extensión, identidad y discriminación en la escuela secundaria. *Silvia Realini y María Delicia Zurita*..172

Experiencias y desafíos en Ciencias Sociales de 1° año en el Liceo “Víctor Mercante”. *Gabriela Arreseygor y María Eugenia Elizalde*.....178

Ampliando puentes con la vida universitaria (2019-2023). *Adriana Agosteguis, Christian Bardi, Pablo Cabanillas, Emilio García Munitis, Emilio González, Elena Mange, Claudia Varela y Mariel Yordaz*.....185

El espacio de apoyo en Matemáticas: pensar la enseñanza y el acompañamiento a las trayectorias educativas. *Marisol Colman y Carolina Serpentini*.....189

EJE 3: Prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas

Explorando los informes de curso: relevamiento y sistematización de un tipo de documento elaborado por preceptorxs. *Vi Beltrán, Andrés Nicolás Cappannini, Mora Carrizo, Agustina Horna, Paula Lucía Pucci y Matilde Ventura*.....197

Apoyo académico. *María Luján Rocco, María Fabiana López, Valeria Dramisino, Bernabé Esberna y Verónica Borda*.....202

Equipo de seguimiento académico de estudiantes - Una experiencia de trabajo en 3°año. *Juan Ignacio Palacios y Lucía Guadalupe Costantini*.....205

Fortaleciendo la resiliencia digital: experiencia pedagógica en autocuidado y bienestar digital para adolescentes. *Lorena Pescio*.....209

Reflexión sobre la práctica docente a partir del análisis de producciones escritas en los inicios de la escolaridad. *Marcela Anastasio, Cecilia Diez, Lorena Paolella, Agustina Peláez y Gabriela Hoz*.....212

Estar (juntxs) en la escuela. *Rocío Mentasti*.....216

Cuerpos-máquina y prótesis cotidianas. Ensayos para una historia del arte. *Cecilia Beatriz Cappannini*.....220

Saberes ampliados/integrados en actividades áulicas en el 5to año de la ESS de la especialidad producciones proyectuales. *Laura Leonor Fuertes, Daniel Alejandro Tomeo y María Florencia Zaslascky*.....224

Estar en poesía. Lecturas y exploraciones poéticas en la escuela en 3er. grado. *Beatriz de la Canal Paz, Karina Dellerba, Flavia Reszes y Fernanda Vaz*.....227

Huellas de lecturas en las escrituras: recursos poéticos en narrativas infantiles. *Nadia Yamila Morúa, Lorena Paolella, María Virginia Pichel y Franco Pietrosimone*.....231

A diez años de la gramática pedagógica. Enfoques didácticos en la enseñanza de lengua y producción de textos. *Guillermina Piatti, Lila Tiberi y Paula Niemelä*.....237

Situaciones de reagrupamiento en torno a las prácticas del lenguaje en el nivel inicial: tomar la palabra. *Georgina Ferella, Natalia Noemí González y Claudia Molinari*.....243

Enseñar a través de la composición experimental. *Daniel Emilio Reinoso y Javier Li*.....249

Entre la antropología y la cocina: experiencia docente en un taller optativo del colegio Liceo Víctor Mercante (2022-2023)**.** *Macarena Molaro, Rocio Arisnabarreta, Mora Carrizo y Celina Lanza*.....254

Cartografía en la escuela primaria. *Yamila Gisela Benitez, Natalia Andrea De la Orden Tisera y Karina Dellerba*.....259

Clase abierta. *Lorena Cecilia Giambartolomei y Viviana Andrea Uriz*.....264

Dragones en el liceo: un taller de juegos de rol. *Cristhian Ezequiel Heiderscheid*.....269

T.E.G: órdenes geopolíticos mundiales. *Liliana Lapomarda, Karina Nair Molina y Noelia Belén Spina*.. 274

Desafiando el canon entre la rebeldía y el decoro. El rol de la mujer en la escena artística del siglo XVIII. *Gabriela Susana Galván y Marisa Rosana Corral*.....279

La deforestación en las yungas como conflicto ambiental y desafío de enseñanza. *Edgardo Santiago Salaverry*.....284

El agua que nos une. Una propuesta dinámica de acercamiento interdisciplinar al universo del agua y a la problemática del dengue. *Patricia Acuña, María Paula Feregotti, Valeria Gasco, Cecilia Lastra, María Florencia Menconi, Mariana Trejo y Graciana Marzoratti*.....289

Unidad didáctica productiva sustentable: promoviendo la conciencia ecológica a través de la colaboración interdisciplinaria. *María Paola Bindella, Carina Natalia Carena, Hugo Ismael Martinelli, Mariela Natalia Kubiscen, Joaquín Ariel Anta, Zacarías Nicora, Gabriel Adrián Irusta, Ángel Ariel Valentini, María Florencia Nerone*.....295

Reagrupamiento en el nivel inicial. Una modalidad que potencia y propicia el intercambio entre pares, la circulación, producción y transformación de conocimiento en torno de Contenidos de matemática. *María Eugenia Sanchez, Flavia Andrea Vidal y Haydeé Noemí Yacznik*..... 299

Nuevos ejes en las didácticas de lenguas adicionales en la formación de los jóvenes. El caso de la enseñanza del francés en el LVM. *Laura Codaro, Karina Ibáñez y María Silvina Vega Zarca*.....305

Agregando valor a nuestra materia prima. *Gabriel Blanco y Silvia Inés Luján Imbellone*..... 309

El tambo, lugar de encuentro entre saberes. *Gabriela Celina Arlego, María Luján Rocco, Hernán Gonzalez, Natalia Carena, José Tenaglia, Emilia Constantino, Joaquín Anta y Danilo Zabala*..... 313

Prácticas de estudio en la clase de matemática. *Tamara Ardizzoli, Yamila Benítez, Verónica Lorenzo y Carolina Serpentini*.....317

Elementos de estadística descriptiva en un taller de la escuela secundaria a través de un proyecto estadístico. *Patricia Eva Bozzano*..... 323

Desafíos y oportunidades, al conformar equipos colaborativos, para indagar y reflexionar sobre procesos áulicos. *Antonela Gallina, Natalia González, Karina García, Eugenia Trotta, Gabriela Portal y Haydeé Yacznik*.....332

La forma musical como integración de contenidos: una experiencia de actividad grupal. *Lucía Rodríguez Souilla*.....338

EJE 4: Experiencias en investigación, extensión y gestión institucional

La secretaría de Derechos Humanos del Bachillerato de Bellas Artes. Una singular experiencia de gestión institucional. *Lucía Gentile*..... 344

¿Cómo habitamos la escuela? *Laura Martínez*..... 348

"En compañía es mejor": Programa de tutorías del Liceo Víctor Mercante. *Araceli Billodas, Patricia Bozzano, María Lira, Alejandro López García y Karina Nair Molina*..... 354

Comisión de inclusión del LVM: políticas educativas de inclusión y acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad. *Marialina Pedrini, Laura Alejandra, Tocho, Mariana Filardi y Fabiana Lia Menéndez*..... 358

Acciones de acompañamiento para el desarrollo de la investigación educativa en el Liceo "Víctor Mercante". *Ana Julia Lacchini*..... 363

El contraturno de la Escuela Graduada Joaquín V. González: un desafío para todas y todos. *María de los ángeles Bañez, Claudia M. Dobarro, Viviana K. Franchi, Laura M. López, Karina C. Mantini y María Laura Vicente*..... 367

Certificación de formación específica para estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes: Promotor/a artístico cultural. *María Eugenia Busse Corbalán y Guillermina Inés Piatti*..... 371

Innovación educativa y acción pedagógica situada: la experiencia de usina BBA. *Karin Bustamante Hoffman, Fernando Mussa, Analía Francia, Gabriel Ruiz, Melissa Burgos, Máximo Cerdá, Juan Ignacio Palacios y Luciano Peralta*..... 376

Investigaciones y reflexiones sobre ESI en el Bachillerato de Bellas Artes: saberes, discursos y prácticas. *Luciano Oscar Peralta y Jimena Pilas*..... 380

Música, género y educación. *Paula Mesa*..... 383

El punto azul en el liceo y la extensión como práctica educativa transformadora. *Jorgelina Trofino, Clara Inés Aprea y Agustina Horna*..... 389

¡Manos a los libros! Actividad de extensión en la Biblioteca Popular del barrio La Hermosura. *Mariela Quiroga, Braian Tadei, Andrés Szychowski, Valeria De Ortube y Agustina Ledesma*..... 394

Pósters

EJE 2: Paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática

Explorando la identidad colectiva a través del Teatro de Madres y Padres. *Jorgelina Ugarte y José Hernán Arrese Igor*..... 399

Salud menstrual desde una perspectiva de derechos: la experiencia de un proyecto del BBA en construcción. *Analía Francia y Carolina Elena Rosenberg*..... 400

EJE 3: Prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas

(Re)pensando los contenidos y los materiales en la enseñanza del inglés en la Escuela Graduada. *Lucía Acosta, Laura Mariel Alioto, María Emilia Arcuri, Ezequiel Fernández Larrañaga, Julia Garbi, Gabriella Giambelluca, Mara Giles Abraham, Pia Isabella, Fiorella Mostaccio, Ethel Rosemberg y Alejandra Yacznik*.....402

Taller: Etiquetado frontal de alimentos. *Maria Soledad Flagel, Valeria Marcia Gasco y Mariel Roxana Yordaz*.....403

Proyecto Mecanismos. *Silvina Susana Uri, Fabricio Adrián Garavaglia, Mónica Graciela Benítez y Verónica Elizabeth Borda*..... 404

Sociedades neolíticas: representaciones de la vida cotidiana. Realización de maquetas de las y los estudiantes de primer año del Bachillerato de Bellas Artes. *María Delicia Zurita, Paula Andrea Salguero y Rafael José Moneta*..... 405

Anexo

Programa del encuentro..... 409

PALABRAS PRELIMINARES

En las páginas que componen este libro de actas intentaremos dar cuenta de una experiencia novedosa, aún abierta. En primer lugar, se trata de un trabajo colectivo en varios sentidos: porque es posible gracias al trabajo constante y dedicado de un comité organizador con presencia de todo el sistema de pregrado de la UNLP, porque en él se reúnen 79 resúmenes extendidos de cientos de docentes de las cinco escuelas que conforman el mencionado sistema, pero sobre todo porque este libro se constituye como una síntesis del I Encuentro entre Docentes de las Escuelas de la Universidad Nacional de La Plata (EDEU), que da cuenta de un momento de reflexión, producción y esfuerzo mancomunado de toda la comunidad docente y nodocente del pregrado de la UNLP. Es por esto que esperamos que se pueda encontrar en estas páginas no solamente un conjunto de trabajos, sino el espíritu de una experiencia colectiva de encuentro, debate, producción y puesta en común que nos atravesó durante dos días en el 2023.

La realización del I EDEU coincidió con el aniversario número cuarenta de la vuelta a la democracia, por lo que parte del debate que estructuró todo el encuentro tuvo que ver con la manera en que construimos ciudadanía democrática en nuestras escuelas. Es decir, la reflexión en torno a la democratización social y política de nuestro propio sistema, la forma en que pensamos la inclusión, favorecemos la heterogeneidad y la construcción de lo común, y cómo desde la extensión y las políticas institucionales garantizamos una educación con perspectiva de derechos. Estas reflexiones, que en nuestras escuelas están cotidianamente presentes desde la vuelta de la democracia, fueron parte de los trabajos presentados, pero sobre todo de los debates que a partir de ellos se suscitaron. En este libro de actas están presentes sólo los resúmenes de dichos trabajos, que constituyen una sistematización de prácticas y la cristalización de un ejercicio activo de pensamiento. Pero a través de este libro también buscamos recuperar el sentido del encuentro, como apertura a nuevos intercambios, un punto de llegada del I EDEU y de partida de los debates necesarios en nuestro presente.

En tiempos en que ganan protagonismo interpretaciones que conciben a la educación como una mercancía y que la impugnan como derecho, se torna aún más necesario reflexionar en torno a las formas de enseñanza, apostar por la investigación y la extensión en la construcción de subjetividades críticas. Nuestros colegios nacieron con la marca de la innovación y uno de los desafíos que atravesó los últimos tiempos tuvo que ver con apostar por líneas de trabajo que innoven en prácticas inclusivas y que reflexionen sobre los formatos propuestos, el acompañamiento a estudiantes y docentes para profundizar sobre los interrogantes que se nos presentan en el trabajo con las nuevas generaciones.

Consideramos al EDEU como un espacio de diálogo en torno a las problemáticas comunes que atraviesan a las escuelas por estos tiempos. De modo que este libro intenta ser un registro de esos desafíos comunes y particulares de las escuelas y una apuesta a su documentación para volverlas objeto de reflexión.

Darío Estevez
Prosecretario de Pregrado

INTRODUCCIÓN

Camino hacia el I EDEU

El **I Encuentro entre docentes de las escuelas de la UNLP (EDEU) "Desafíos en torno a la enseñanza para una ciudadanía democrática"**, se realizó los días 4 y 5 de octubre de 2023 en el Colegio Nacional y el Bachillerato de Bellas Artes y su principal propósito fue generar una instancia para socializar experiencias, saberes y prácticas pedagógicas entre docentes de las escuelas de la UNLP. Esta propuesta surgió con el objetivo de tener una instancia de reflexión previa a las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU) que se realizan cada dos años y constituyen el principal espacio de intercambio entre docentes, investigadorxs y extensionistas de las escuelas de Universidades Nacionales en todo el país.

Estaba previsto que las JEMU se realicen durante el 2020 en Salta, pero fueron suspendidas ante la emergencia provocada por la pandemia, que constituyó un contexto paradojal: por un lado, la posibilidad de encuentros presenciales, espacios de reflexión e intercambio comunes, se vio fuertemente limitada; por otro lado, la pandemia obligó a repensar las prácticas docentes y el lugar de la institución escolar, produciendo una gran cantidad de innovaciones y desafíos. Así, el I EDEU surge de la necesidad de volver a encontrarnos después de la pandemia y de socializar los aprendizajes de la misma.

Para llevar adelante la propuesta se conformó una comisión organizadora, integrada por docentes de las cinco escuelas y de la Prosecretaría de Pregrado. Una de las primeras tareas fue delimitar los ejes temáticos que orientaron la presentación de los resúmenes: aprendizajes y desafíos de las prácticas educativas en pandemia y pospandemia; paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática; prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas, áreas y experiencias en investigación, extensión y gestión institucional. Estos ejes funcionaron como núcleos temáticos para la presentación de trabajos académicos, relatos de experiencia y pósters.

Durante el evento la conformación de los ejes se vio complementada y en algunos casos alterada en función de tres criterios construidos por la misma comisión: reunir temas afines que hayan sido presentados en los distintos ejes para promover el debate y la discusión, y mezclar lxs docentes de las diferentes escuelas y niveles para favorecer la socialización de prácticas y saberes. A partir del cruce entre los ejes y los criterios mencionados se conformaron 32 mesas: 26 mesas temáticas, 4 de presentación de libros de cátedra y 2 de póster. Se inscribieron un total de 177 trabajos, 131 relatos de experiencia, 24 trabajos académicos, 10 pósters y 12 libros de cátedra. Participaron del evento 416 expositores, 297 presentaron relatos de experiencias, 59 trabajos académicos, 27 libros de cátedra y 33 pósters. Hubo un total de 262 personas que participaron como asistentes, conformando un total de 678 participantes. Del total de trabajos, 79 son los publicados en este libro de actas por decisión de sus autorxs, bajo la forma de resúmenes extendidos. Estos números sirven para dar cuenta de que se trató

de una instancia de debate numerosa y transversal, con participación de todas las escuelas, los diferentes espacios curriculares y roles dentro de cada institución.

Junto a las mesas temáticas, la presentación de libros de cátedra y los pósters, el evento contó con conferencias de apertura y de cierre en las que también trabajó la comisión organizadora. En diálogo con el nombre del EDEU se convocó al Dr. Isabelino Siede que dió una conferencia titulada "Desafíos para una educación democrática" donde compartió una indagación en curso sobre lo que piensan niñxs de sexto grado de nivel primario en trece jurisdicciones del país de la sociedad actual, cómo valoran la democracia y cómo creen que pueden aportar a mejorar la sociedad. Además de compartir reflexiones sobre el abordaje de la educación política en la escuela en pos de promover valores como la libertad, igualdad, diversidad y solidaridad y de dar plena voz y escucha a lxs chicxs. La conferencia de cierre estuvo a cargo de la Dra. Andrea Alliaud y llevó el título de "El oficio de enseñar hoy: saberes, experiencias, formación" donde propuso una reflexión en torno a los saberes construidos desde la práctica y la especificidad que involucra la construcción de relatos de experiencia.

Los ejes de debate durante el encuentro

Las escuelas de la UNLP tienen una larga tradición de trabajo en torno a la democratización, la perspectiva de derechos y la promoción de prácticas inclusivas, además de una preocupación por formar una ciudadanía participativa. El abandono del examen eliminatorio para instalar el sorteo público como forma de ingreso en 1986, fue un hito importante en este camino vinculado a la democratización del sistema y su apertura a conjuntos heterogéneos de estudiantes. Recientemente dicho proceso se vio dinamizado por el reconocimiento del derecho a la educación bajo la forma de extensión de la obligatoriedad del nivel secundario consagrado en la Ley de Educación Nacional Nº26.206, contexto desde el cual las prácticas de inclusión tomaron un desafío que atraviesa la construcción de escuelas más democráticas, justas y plurales. Por esto, repensar los debates, sentidos y prácticas asociadas a la democratización y la inclusión configura un elemento que atravesó todos los ejes más allá de que haya constituido objeto de reflexión en uno en específico.

El primer eje *"aprendizajes y desafíos de las prácticas educativas en pandemia y pospandemia"*, reúne trabajos que analizan cómo la interrupción de la presencialidad y la virtualización de la enseñanza tensionaron a las instituciones educativas en diversos sentidos. El imperativo de revisión de las prácticas pedagógicas que involucró la pandemia, se entramó con los desafíos en torno a la inclusión y el acompañamiento de trayectorias y dió lugar a una serie de aprendizajes y saberes, aún no concluidos ni cerrados, importantes de sistematizar y socializar entre colegas. En este eje se comparten experiencias que dan cuenta de las prácticas docentes y propuestas de enseñanza desarrolladas en la pandemia, el uso de las TICs para la continuidad de la enseñanza, la construcción de los vínculos en la virtualidad y las prácticas de cuidado desplegadas en tiempos de aislamiento social preventivo y

obligatorio. Además de experiencias, reflexiones y saberes que acompañaron y se forjaron en el regreso a la presencialidad, que trabajaron con las particularidades del escenario post-pandemia y que modificaron formas de hacer previas.

Las presentaciones que conforman el segundo eje, *"paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática"* sistematizan, socializan y reflexionan sobre el trabajo realizado en los últimos años y los principales debates y desafíos pedagógico- políticos que atraviesan nuestras prácticas. Se relatan experiencias pedagógicas vinculadas al rol docente en el despliegue de políticas de cuidado, prácticas inclusivas y el acompañamiento e intervención en el abordaje de situaciones complejas. También experiencias en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral en lo que respecta a reflexiones en torno a su perspectiva como en espacios curriculares específicos. Este eje, fue propuesto por la comisión organizadora a partir de que en el año 2023 se conmemoraron 40 años del retorno de la democracia, lo cual se convirtió en una oportunidad para la reflexión sobre la educación en democracia y el potencial de la escuela para promover experiencias y condiciones políticas que contribuyan a la participación y convivencia democrática de todxs lxs actorxs de la comunidad educativa. Los debates asociados a la inclusión y ampliación de derechos instalados en la esfera pública en las últimas décadas por movimientos feministas, sociosexuales y de derechos humanos, y su traducción en nuevos marcos legales, evidenciaron las desigualdades que atentan contra el pleno ejercicio de la ciudadanía. Dichos marcos interpretativos posibilitaron que el derecho a la educación se vincule con procesos de democratización social, entendidos como una expansión de derechos y apertura de las instituciones a grupos sociales antes excluidos o privados de los mismos. En este sentido, la democratización refiere a un proceso permanente y no a un punto de llegada en tanto es el resultado de luchas por la garantía de derechos consagrados o la ampliación de los mismos.

El tercer eje titulado "prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas", reúne experiencias pedagógicas que atraviesan una diversidad de disciplinas, espacios institucionales y temáticas. Los trabajos contenidos en este eje seleccionan temas como: convivencia, apoyo académico, educación ambiental, prácticas de lectura y escritura, matemática, arte, música, educación ambiental, agricultura y ganadería y lenguas extranjeras en los niveles inicial, primario y secundario. Desde su conformación, las escuelas de la UNLP, fueron concebidas como espacios experimentales y de innovación pedagógica, por lo que es parte de su identidad la búsqueda permanente de repensar y modificar sus prácticas. En las mencionadas JEMU este constituye un eje central, en tanto es el espacio de encuentro e intercambio entre docentes de las mismas áreas y disciplinas de las escuelas dependientes de las universidades en todo el país. En el caso del EDEU, en este eje se siguió el mismo criterio pero también invitó a debatir a diferentes áreas donde la comisión organizadora consideró interesante el cruce entre prácticas pedagógicas con intenciones de fortalecer el diálogo interdisciplinar en el abordaje de los contenidos de enseñanza.

El cuarto eje “experiencias en investigación, extensión y gestión institucional” está compuesto de trabajos asociados a las políticas, proyectos institucionales y experiencias de gestión en temas transversales como convivencia, derechos humanos, ESI, educación ambiental, acompañamiento de trayectorias, las políticas de inclusión, prácticas de innovación, discapacidad, vínculos con la comunidad. Las escuelas de la Universidad poseen la particularidad de tener autoridades elegidas de forma directa por sus pares docentes. Esto tuvo como consecuencia la construcción y consolidación de proyectos académicos y de gestión, en donde se profundizaron temas transversales como: derechos humanos y memoria; género, sexualidad y ESI; educación ambiental; inclusión educativa; convivencia; discapacidad. A su vez, estos proyectos comenzaron a articular crecientemente la tradicional tarea central vinculada a la enseñanza, con prácticas de extensión e investigación que se encontraban enlazadas y de las que resultaba importante dar cuenta para la comisión organizadora.

Proyecciones

Los trabajos que componen este libro no constituyen todas las experiencias compartidas en el EDEU, ni reflejan el total de prácticas, proyectos y motivaciones que componen el amplio y heterogéneo universo de cada escuela. Más bien representan el interés de lxs docentes por socializar, compartir y revisar aquello que vienen haciendo, lo que lxs interroga, en una apuesta siempre abierta a la reflexión y práctica colectiva.

Este evento que comenzó siendo pensado en relación con las JEMU, adquirió una identidad propia y conquistó una participación masiva, aspectos que superaron las expectativas de la comisión organizadora y permiten pensar a el EDEU como una instancia que puede consolidarse en el tiempo como un espacio de encuentro e intercambio. Como comunidad educativa del pregrado, celebramos la realización del primer EDEU y apostamos a su reedición en el marco del trabajo permanente para la construcción de espacios de intercambio y discusión en torno a la enseñanza, investigación y extensión en las escuelas de la UNLP en su compromiso con la innovación y la revisión permanente sobre sus propias prácticas.

Agradecemos profundamente a todxs lxs que colaboraron en la organización de este evento y a la participación activa y comprometida de cientos de docentes que le dieron vida al EDEU. Esperamos que este libro pueda, aunque limitadamente, transmitir esa experiencia y servir como una acción más en el recorrido del intercambio para construir escuelas más democráticas, justas e inclusivas.

Natalia Arcaría, Tamara Ardizzoli, María Eugenia Busse Corbalán, Paula Acosta, Verónica Di Bin, Claudia Dobarro, Darío Estevez, María Paula Galasso, María Alicia Gattó, Andrea Giacomín, Maite Incháurregui, Carolina Jodurcha, Ana Lacchini, Silvina Lavítola, Laura Martínez, Martín Massa, Rocío Mentasti, Agustina Peláez, Gerardo Pérez, Florencia Piñeiro Ciappina, Moira Severino y Luis Tonelli Martins

Comisión Organizadora EDEU

EJE 1

Aprendizajes y desafíos de las prácticas educativas en pandemia y pospandemia

PRÁCTICAS DOCENTES EN CONTEXTO DE ASPO. ANÁLISIS, REVISIÓN Y PROPUESTAS

Anyelen Di Paolantonio, Colegio Nacional "Rafael Hernández". an_dipa29@hotmail.com

Verónica Grimaldi, Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación. verogrimaldi@gmail.com

Jimena Lorenzo, Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación. Colegio Nacional "Rafael Hernández", jimell04@hotmail.com

Relato de experiencia

Consideraciones sobre nuestra perspectiva didáctica y la enseñanza de los números racionales

Nuestra perspectiva acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática se apoya en los aportes de algunos referentes de la Didáctica de la Matemática francesa (Artigue, 1990, 2002; Brousseau, 1986, 2007; Chevallard, 1997, 1999; Vergnaud, 1990). Por un lado, porque corresponden a marcos teóricos en los cuales nos formamos y adoptamos para el desarrollo de nuestra práctica profesional. Por otro lado, porque los aportes de estos autores subyacen a muchos documentos curriculares que prescriben la enseñanza en nuestra jurisdicción.

Desde este enfoque de trabajo consideramos a la Matemática como un producto histórico, social y cultural en el que la clase es concebida como una comunidad de producción en la que el docente alienta la tarea de exploración "*como un modo de fomentar a un alumno autónomo, que acepta el desafío intelectual, que elabora criterios para validar su propio trabajo*" (Sadovsky, 2005, pp. 13-14). Tal como proponen Sadovsky y Tarasow (2013), pretendemos que nuestros estudiantes aprendan a producir ideas y "*a retomarlas para ampliarlas, para restringir su alcance, para elaborar otras nuevas, para profundizar su comprensión. Que transformen ideas con ideas*" (p. 223). Este modo de concebir la enseñanza implica que la planificación será una hipótesis de trabajo "*cuyo funcionamiento podrá apreciarse en la clase, pero acerca del cual se tendrá una idea más cabal en el análisis que de él pueda realizarse a posteriori*" (Sadovsky y Espinoza, 2017, p.7).

En particular, consideramos que abordar la enseñanza y el aprendizaje de los números

racionales implica además tener en cuenta las numerosas rupturas que supone su estudio en relación a los conocimientos que los alumnos han construido acerca de los números naturales (Brousseau, 1986; Centeno, 1997). Una de las rupturas más significativas tiene que ver con el hecho de que las escrituras fraccionarias están constituidas por dos números enteros que representan un único número. Los conocimientos que los estudiantes han construido en torno a los números naturales se constituyen en obstáculos que provocan la aparición de ideas erróneas cuando se les propone comparar una colección de fracciones. Por ejemplo, considerar que 1/2 es menor que 1/4 porque 2 es menor que 4. En este sentido, el trabajo con la comparación -contenido en torno al cual planteamos este análisis- exige la elaboración de relaciones entre fracciones que supere la lectura "número por número" para considerar a la expresión fraccionaria como representante de una cantidad única. Se apunta a promover discusiones que colaboren en la construcción de dichas relaciones, de modo que se constituyan como referencia en la comprensión del orden dentro de este conjunto numérico.

Contexto Institucional

La secuencia de actividades que se analiza en el presente trabajo es una propuesta para Matemática de primer año del nivel secundario del Colegio Nacional "Rafael Hernández". En dicha Institución, las tareas que se asignan a los estudiantes son consensuadas con el grupo de docentes que tienen a cargo los distintos cursos del mismo año y se publican a través del sitio web del colegio. Durante el ciclo lectivo 2020 en contexto de ASPO, los estudiantes entregaron sus producciones por medio del correo institucional y se realizaron encuentros sincrónicos quincenales.

Relato sobre la intencionalidad docente de la propuesta

Los estudiantes habían trabajado previamente con fracciones equivalentes, de manera que para afianzar tal contenido y abordar la comparación de fracciones se decidió elaborar una secuencia de cuatro actividades que retomara este concepto y ponerlo en juego para resolver distintas situaciones. La primera actividad intentó favorecer que los estudiantes desplieguen diversas estrategias para estudiar la equivalencia de pares de fracciones. En las siguientes actividades se propuso la comparación de fracciones con tareas que utilizaban

variables didácticas que promovieran la producción de estrategias que implicaran cierta interpretación y análisis de cada situación, como por ejemplo, comparar tres fracciones apelando a otra fracción de referencia ($\frac{1}{2}$), analizar fracciones con igual numerador, entre otras.

La implementación. Diferencias entre presencialidad (prepandemia) y virtualidad

En la presencialidad, este trabajo se suele abordar como una tarea exploratoria en parejas o grupos de trabajo, donde los estudiantes puedan debatir acerca de las distintas formas de comparación, propiciando el quehacer matemático en el aula. El rol docente en este momento exploratorio es el de acompañar y guiar las propuestas que vayan surgiendo en los pequeños grupos de trabajo con preguntas que orienten dicha resolución en dirección a las intenciones didácticas explicitadas más arriba. En la virtualidad no nos fue posible llevar adelante, a través de la clase sincrónica, el trabajo exploratorio. En su lugar se propuso un video inicial donde se desarrollaban varios ejemplos que pretendían funcionar de apoyo para la resolución de las actividades propuestas, con la intención de que analicen algunas de las estrategias mencionadas anteriormente.

En las producciones entregadas por los estudiantes aparecieron resoluciones que anticipamos como incompletas o erróneas. Hubo varias que se justificaron hallando fracciones equivalentes con igual denominador, otras comparaciones se produjeron a través de las estrategias desarrolladas en el video. También aparecieron resoluciones donde se encontraba la expresión decimal de las fracciones a comprar. Se seleccionaron algunas de las tareas enviadas a la docente y se debatieron con la totalidad de los estudiantes. Este tipo de dinámica es la que utilizamos usualmente en la presencialidad: las producciones que son compartidas son seleccionadas con el criterio de identificar los errores que puedan tener, con la intención de que los propios pares aporten sus comentarios y se puedan hacer las modificaciones necesarias. Otro criterio utilizado es seleccionar aquellas que están incompletas, de manera que se hagan las sugerencias adecuadas para completarlas. También se suelen seleccionar aquellas que están resueltas por procedimientos diferentes en las que se obtienen los mismos resultados para mostrar dichas diferencias y encontrar similitudes, si las hay.

Se intentó, con este trabajo colectivo, validar todas las estrategias propuestas y realizar algún listado con reglas generales que sirvan de guía para nuevas situaciones de enseñanza.

Para realizar esta última tarea, se utilizó el video confeccionado, reproduciéndolo en la clase virtual y promoviendo que se hagan anotaciones en las carpetas.

La vuelta a las aulas físicas

Al volver a habitar las aulas del Colegio, y a partir del análisis que se realizó sobre esta secuencia, se decidió incorporar a la guía de trabajos prácticos que aborda este contenido, a través de un código QR, el link al video que se había confeccionado para las clases virtuales. Al momento del trabajo exploratorio que se pudo volver a poner en práctica, se indicó a los estudiantes que podían leer el código con su celular y ver el video, que contenía ejemplos de cómo comparar fracciones. Estos fueron recorriendo el video varias veces, analizando las estrategias propuestas para resolver las actividades de la guía. También fue utilizado luego del momento de discusión colectiva sobre las actividades para confeccionar algún listado más general sobre las estrategias de comparación.

Consideraciones finales

Tomamos el ejemplo de esta tarea ya que permitió el abordaje de la comparación de fracciones a través de estrategias que pretenden fomentar la producción de ideas a partir de una situación dada, y no la mera repetición de técnicas como la búsqueda de fracciones equivalentes con igual denominador para realizar dicha comparación. Creemos que, a pesar de que algunas formas de trabajo de la presencialidad no pueden ser traspoladas a la virtualidad, sí se pudo sostener un trabajo que fomentará el desarrollo de prácticas argumentativas por parte de nuestros estudiantes.

Consideramos que esta tarea cumplió con los propósitos de enseñanza que habíamos planificado para el desarrollo del tema, y que la misma se ajustó a un contexto donde los docentes encontramos muchos obstáculos para acompañar las producciones y debates de nuestros estudiantes. Sus producciones hasta el momento habían sido en solitario, o con la ayuda de los adultos o hermanos mayores de la familia. Esto último, en particular, nos llevó a tomar decisiones como las de preparar ese video introductorio de manera que nuestros estudiantes tuvieran una guía de parte de sus docentes. Es sabido que muchos buscan en los web videos que expliquen los conceptos que se desarrollan en cada Tarea. El video propuesto intentó ser esa herramienta, en lugar de cualquier otro sugerido por un buscador sin los

criterios didácticos necesarios, acompañando el proceso de aprendizaje a través del análisis de ejemplos. Con la intención de no dejar el trabajo librado al azar, sin por ello dar las respuestas anticipadamente, es que tanto en esta tarea como en algunas otras se grabaron videos con ejemplos que pudieran servir de apoyo y guía para la resolución de nuestros estudiantes. Al volver a la presencialidad y utilizar el recurso audiovisual en el aula, nos permitió identificar cierto grado de autonomía por parte de los estudiantes para resolver las actividades propuestas durante el momento exploratorio, en el cual el docente suele ser bastante demandado. Asimismo, fue un gran apoyo para la confección del listado de estrategias que se pretende realizar al finalizar la tarea, como una forma de institucionalización de los contenidos abordados.

Bibliografía

Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°8, 2002. Didactique des disciplines scientifiques et technologiques: concepts et méthodes, 59-72.

Artigue, M. (1990). Epistémologie et didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques,* 10 (2-3), 241-286.

Brousseau, G. (2007). *Teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-112.

Centeno, J. (1997). Dificultades, errores, conflictos y obstáculos. *Números decimales. ¿Por qué? ¿Para qué?* Madrid: Síntesis.

Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didáctique des Mathématiques,* 19(2), 221-266.

Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires: Aique.

Sadovsky, P; Espinoza, A. (2017). La enseñanza como hipótesis. *Revista Para Juanito,* Segunda etapa, Año 5 (14), 6-8.

Sadovsky, P.; 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.* Buenos Aires: Paidós.

Sadovsky, P. (2005). *Enseñar Matemática hoy.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sadovsky, P. (Coord), Lamela, C. y Carrasco, D. (2005). *Matemática, Fracciones y números decimales. 5º grado. Apuntes para la enseñanza.* Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Bs. As.

Sadovsky, P. (Coord), Lamela, C. y Carrasco, D. (2005). *Matemática, Fracciones y números decimales. 6º grado. Apuntes para la enseñanza*. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Bs. As.

Sadovsky, P.; 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.* Buenos Aires: Paidós.

Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels. Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (2 y 3), 133-170

Anexo I

Matemática 1er Año – CNLP. Trabajo N°7

Esta semana vamos a seguir trabajando con fracciones equivalentes y vamos a comparar fracciones entre sí. También resolveremos algunas situaciones problemáticas.

Sin perder más tiempo, les proponemos mirar el siguiente video:

https://youtu.be/I3HQgwiWaDM

1. En cada caso, indicá con una tilde si las dos fracciones son equivalentes. Justificá tus respuestas escribiendo los procedimientos que utilizaste.

   a) $\frac{12}{5}$ $\frac{108}{45}$ ( )

   b) $\frac{34}{8}$ $\frac{104}{24}$ ( )

   c) $\frac{4}{32}$ $\frac{10}{80}$ ( )

   d) $\frac{6}{10}$ $\frac{9}{15}$ ( )

2. Indicá con mayor (>), menor (<) o igual (=), según corresponda en cada caso. Justificá cada elección escribiendo los procedimientos que utilizaste.

   Aclaración: La referencia que se utiliza para indicar el signo es ver cómo es la fracción de la izquierda respecto de la fracción de la derecha. (Volver a revisar el vídeo)

   a) $\frac{2}{3} \dots \frac{3}{2}$

   b) $\frac{35}{15} \dots \frac{7}{3}$

   c) $1 \dots \frac{6}{5}$

3. En un comercio venden dos tipos de granola casera, una contiene $\frac{3}{5}$partes de frutas secas y la otra contiene $\frac{3}{4}$ partes de frutas secas. ¿Cuál tiene menor cantidad de frutas secas por kilo? Explicá cómo lo pensaste.

4. En una estación de servicio hay tres tanques contenedores de combustible que no están

completamente llenos. El tanque de nafta premium está lleno hasta $\frac{2}{4}$ de su capacidad; el de nafta súper, hasta $\frac{5}{6}$ de su capacidad y el de gasoil, hasta $\frac{1}{3}$. El camión repositor llenará los tanques comenzando por el que tiene mayor parte de combustible, luego el siguiente y por último el que tiene menor parte de combustible. ¿Qué tanque llenará primero? ¿Cuál en segundo lugar? ¿Cuál llenará último? Explicá cómo lo pensaste.

PRESENCIAS, VÍNCULOS Y VIRTUALIDAD EN LA PRECEPTORÍA DEL B.B.A ABORDAJES EN EL MARCO DEL AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO 2020

Agostina Andreasen, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', andreasenagostina@gmail.com

Lucía Costantini, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', eulucia2@gmail.com

Ezequiel De Gaetano, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', ezequiel.de.gaetano@gmail.com

Camila García Martín, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', camilagarciamartin@gmail.com

Ana Clara Tenuto, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', anaclaratenuto@gmail.com

Trabajo académico

Nuestro trabajo de investigación se gestó a partir de la Convocatoria Extraordinaria a Proyectos de Investigación Educativa que se realizó en el 2020 desde el Bachillerato de Bellas Artes (BBA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Como integrantes de la Preceptoría del BBA buscamos recuperar las experiencias que tuvimos a lo largo de ese año en el contexto de la pandemia por el coronavirus (COVID-19).

Es necesario recordar que el 16 de marzo del 2020 se suspendieron las clases en todo el territorio argentino y el 20 de marzo el Gobierno nacional determinó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO). Fue así que se instaló en todo el país la modalidad de educación a distancia y los procesos educativos pasaron a estar mediados por la virtualidad, hecho que dio lugar a nuevas figuraciones de existencia en las instituciones escolares, a nuevos modos de estar y ser escuela. Esta nueva coyuntura trajo muchas limitaciones, pero al mismo tiempo, habilitó nuevas posibilidades de acción en nuestro rol docente.

A lo largo de todo el Ciclo lectivo 2020, necesariamente -y al igual que muchos otros departamentos del colegio- tuvimos que reorganizar la Preceptoría del BBA. Durante todo este proceso, seguimos acompañando las diversas trayectorias de las y los estudiantes. En

parte, con las herramientas que teníamos y, principalmente, con las que fuimos adquiriendo con el correr de los meses. Para rescatar el enorme trabajo realizado, como equipo de investigación decidimos registrar las acciones de intervención pedagógica que se llevaron a cabo desde la Preceptoría del BBA en el marco del Programa de Continuidad Educativa en emergencia sanitaria. Nos enfocamos en aquellas acciones que estuvieron orientadas a los dos años del Ciclo Básico de Formación Estética (CBFE) y a los tres primeros años de la Educación Secundaria Básica (ESB). Asimismo, nos propusimos como objetivo rescatar el carácter artesanal, situado y dinámico de las intervenciones de las y los docentes de preceptoría.

Para elaborar dicho registro y sistematización, en primer lugar, llevamos adelante una serie de encuestas y entrevistas tanto a preceptores como a jefes de preceptores. Estas tenían dos ejes: uno referido a las plataformas y herramientas de comunicación y el otro orientado a recuperar las estrategias pedagógicas y experiencias. De esta manera, intentamos conocer cuáles fueron las acciones empleadas por las y los preceptores para acompañar a sus estudiantes en los procesos de familiarización con entornos no presenciales, construcción de redes de contacto y encuentros áulicos virtuales, garantizando la inclusión y permanencia en la escuela a pesar de las dificultades que imponía el contexto.

Del análisis de las respuestas que obtuvimos, salió un listado de herramientas que se utilizaron. Algunas de ellas, como por ejemplo el mail, ya se usaban antes de la pandemia y otras fueron verdaderamente nuevas, como por ejemplo, el Zoom. Otra novedad fue el uso del whatsapp: las y los preceptores de la ESB tuvieron grupos con sus estudiantes y los del Ciclo Básico armaron grupos para comunicarse con las familias, pero de manera unidireccional. No todos los preceptores realizaron llamadas telefónicas, pero los que sí utilizaron este recurso, lo hicieron sobre todo, para comunicarse con aquellos chicos que estaban más desconectados del colegio o para hablar con sus familias. Además, como pudimos ver, también se usaron los formularios, los calendarios, los videos, y las videollamadas.

Como dijimos anteriormente, el segundo eje fue el referido a las estrategias pedagógicas y experiencias. Del relato de las y los preceptores, surge una gran variedad de acciones, con diversos objetivos: encuentros sincrónicos para fortalecer los lazos entre los estudiantes, producciones audiovisuales colectivas, juegos, tutoriales, entre muchas otras.

La gran mayoría de los preceptores realizó encuentros sincrónicos con sus

estudiantes. El relato de algunos preceptores ilustra el carácter artesanal y situado del trabajo; muestra cómo fueron cambiando las estrategias dependiendo del grupo, del momento del año y, por supuesto, dependiendo a su vez de las particularidades de cada estudiante.

En segundo lugar, realizamos encuestas a estudiantes. Queríamos saber qué opiniones tenían sobre el rol del preceptor y cómo era el vínculo con ellos en la virtualidad. Al analizar sus respuestas observamos que identificaron varias dimensiones que hacen al trabajo del preceptor, lo cual nos permitió pensar nuestro rol desde una mirada compleja. Respecto a esto nos pareció pertinente recuperar los aportes de nuestra compañera, Catalina Cingolani, preceptora del Bachillerato. Ella en su propuesta pedagógica, publicada en la revista Plurentes (2016), plantea la idea de rol multidimensional que ejercen las y los preceptores del BBA.

Algunos testimonios de las experiencias que las y los estudiantes rescataron en las encuestas, destacan las videollamadas que organizaban preceptores con cada grupo; los mensajes o las llamadas individuales cuando había algún problema o situación particular; los juegos y otras actividades que se organizaban; y especialmente los encuentros sincrónicos en los que estudiantes y preceptores pudieron conocerse, acompañarse, verse y escucharse a pesar del contexto complejo que se estaba viviendo.

Al respecto de esta cuestión, recuperamos lo planteado por Dora Niedźwiecki (2010) cuando propone que las tareas del preceptor se orientan en crear las condiciones necesarias para facilitar el ingreso y la permanencia dentro de la escuela, atendiendo a la contención afectiva y a la construcción de lazos entre los estudiantes.

A partir de todo lo que pudimos analizar de las entrevistas y encuestas, consideramos que hubo mucho para rescatar de las prácticas que las y los preceptores realizamos durante el Ciclo Lectivo 2020. Nos parece pertinente destacar tres aspectos centrales que se pudieron observar a lo largo de los testimonios:

- la multidimensionalidad del rol del preceptor, como hemos mencionado antes. Ya que en la virtualidad hemos llevado a cabo tanto tareas vinculadas a lo disciplinar y a lo administrativo como también cuestiones vinculadas al rol docente, de cuidado y de nexo entre distintos actores institucionales

- el trabajo artesanal y situado que hemos realizado, ya que las diversas herramientas y estrategias utilizadas fueron variando a lo largo del ciclo lectivo según el grupo, la situación particular de cada estudiante o la época del año, por mencionar solo algunas cuestiones. Hubo mucha “prueba y error”, al igual que mucho trabajo en equipo.
- el sostenimiento del vínculo con les estudiantes y la escuela que se pudo lograr a través de todas esas herramientas y estrategias desplegadas en la virtualidad, más allá de las dificultades y conflictos que fueron surgiendo.

En este 2023, a tres años de haber realizado el proyecto de investigación, reafirmamos las conclusiones a las que llegamos en ese entonces y recalcamos la importancia de hacer estos proyectos desde Preceptoría. Consideramos que el análisis y el registro de estas experiencias sirve para valorizar el trabajo que hacemos las y los preceptores, contribuye a enriquecer nuestros marcos de acción pedagógica, puede contribuir a orientar futuras prácticas y representa un aporte a la construcción colectiva de conocimiento.

Nos parece importante señalar que nuestra investigación fue pensada en el marco de jerarquización del rol del preceptor propuesto en el proyecto de Gestión Texturas BBA (2018-2022). En este sentido, pensamos que se encuentra en sintonía con otros proyectos realizados desde la Preceptoría del Bachillerato de Bellas Artes, que tienen entre sus objetivos la tarea de problematizar nuestro rol docente. Entre dichos proyectos, destacamos "En el Aljibe" de Catalina Cingolani y Gabriela Marotta, así como "Educación Sexual Integral: intervenciones desde preceptoría" de Jimena Pilas y Luciano Peralta, ambos en desarrollo desde el año 2020. En el 2021, también se inició el proyecto "El libro de la preceptoría del BBA" a cargo de Gabriela Marotta, Catalina Cingolani y Ana Clara Tenuto.

Para finalizar, nos gustaría reflexionar sobre el lugar que ocupan las y los preceptores en la trama escolar del Bachillerato de Bellas Artes. A raíz de todo lo expuesto anteriormente, sostenemos que nuestro rol debe tener siempre como principal objetivo el acompañamiento de las y los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. En este sentido, proponemos que es necesario entenderlos como sujetos con el Derecho a acceder a la Educación con orientación Artística. Por esto mismo, creemos que es importante desarrollar nuestras intervenciones desde una escucha activa, con la finalidad de generar una Escuela pública, gratuita, de calidad e inclusiva. Para esto, debemos adoptar como responsabilidad

fundamental el compromiso ético de acompañar a nuestros estudiantes en la promoción de los valores solidarios, críticos y democráticos que la Universidad Nacional de La Plata defiende desde sus inicios.

Bibliografía

Aguerre, A. (2018). Texturas Reunidas – proyecto Académico y de gestión 2018-2022. Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata.

Niedzwiecki, D. (2010). *Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos.* Propuesta Educativa, núm. 34, 2010, pp. 127-129. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.

LO QUE NOS DEJÓ EL COVID, HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES (TIC) Y HABILIDADES QUE QUEDARON INCORPORADAS EN NUESTRAS CLASES

Guillermo Centorbi, Colegio Nacional "Rafael Hernández", gmcentorbi@gmail.com

Miguel Curell, Colegio Nacional "Rafael Hernández", miguelcurell@gmail.com

Eugenio Devece, Colegio Nacional "Rafael Hernández", eugenio.devece@nacio.unlp.edu.ar

Benjamin Porcel de Peralta, Facultad de Ingeniería UNLP, benjamin.porceldeperalta@ing.unlp.edu.ar

Relato de experiencia

En la pandemia las clases en el ambiente educativo se realizaron en salas de Zoom. Las cuales permitieron fomentar la participación activa de los estudiantes dentro del contexto de encierro.

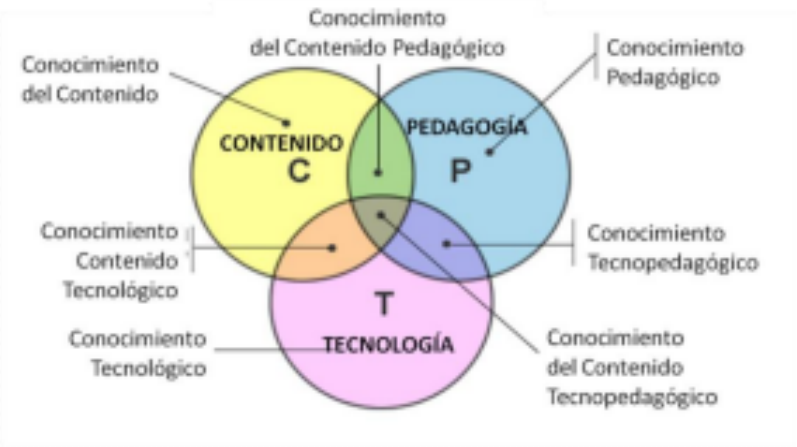
Dentro de las limitaciones de encierro de la pandemia, los docentes tuvieron que cambiar la estrategia de pre especialidad a distancia.

Las TIC fueron herramientas necesarias para lograr la continuidad educativa. Las cuales enmarcadas desde una posición constructivista proporcionaron un entorno de aprendizaje activo y contextualizado al permitir a los estudiantes interactuar con la información y el contenido de maneras diversas y creativas. Facilitando la colaboración y el aprendizaje socialmente construido.

Por lo tanto, nuestro marco teórico se fundamenta en dos pilares: el aprendizaje significativo, y el modelo TPACK.

La interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento previo logra un aprendizaje significativo cuando el alumno es receptivo, presentando una predisposición a aprender en el entorno áulico rodeado de los materiales y recursos adecuados. Los autores más reconocidos en este campo son Ausubel & Novak (1978) tanto como Moreira (2017).

Dentro del modelo TPACK (sigla en inglés de Technological Pedagogical Content Knowledge. Punya Mishra y Matt Koehler - 2006); proponemos una fuerte interacción entre el Contenido Científico, el Conocimiento Pedagógico, y las herramientas Tecnológicas. Como se presenta la siguiente esquema de Koehler, (2011).



Estas herramientas tecnológicas dentro del conjunto TIC (tecnologías de la Información y la Comunicación), hacen posible que el momento del aprendizaje salga de las aulas propiamente dichas, y se produzca en tiempos y lugares acordes a las realidades de cada uno de los alumnos.

Los programas digitales, software libres y gratuitos, redes sociales, blogs, wikis, así como el uso de las computadoras personales, celulares con conectividad; hacen que este aprendizaje ubicuo sea posible.

Estas nuevas herramientas hicieron cambiar la manera de evaluar y se incorporaron de manera natural al aula.

La evaluación se centró en el proceso de construcción, exploración y presentación de los trabajos realizados por los estudiantes y no en las típicas evaluaciones escritas pre pandemia.

Nuestro objetivo es presentar una secuencia didáctica completa, y su implementación en el contexto antes mencionado.

Fundamentación

La propuesta pedagógica que a continuación se desarrolla, está basada en dos de los tres lineamientos principales del Proyecto Académico y de Gestión 2022-2026 del Colegio Rafael Hernández:

- Plan integral de fortalecimiento de las trayectorias educativas
- Innovación pedagógica

Entendiendo que la escuela debe garantizar herramientas de inclusión. Debe estar atenta a las desigualdades de origen de manera tal de direccionar sus recursos hacia quienes más los necesitan. Debe definir estrategias que garanticen el ingreso, la permanencia y el egreso de sus estudiantes. Esto de ningún modo supone atentar contra la calidad de la educación que ofrece.

Dentro del Proyecto Académico y de Gestión, se incluyen nuevos dispositivos pedagógicos diseñados para acompañar las trayectorias educativas de nuestros estudiantes. De estos nuevos dispositivos, haremos hincapié en tres de ellos:

- Plan de Materias previas
- Planes para Trayectorias en Proceso (TEP)
- Incorporación de Herramientas Virtuales a las Prácticas Pedagógicas

Dentro de las funciones que desarrolla el ayudante de prácticas dentro del Departamento de Ciencias Exactas (área de Matemática y Física): elaborar y preparar experiencias de laboratorio, mantener todos los elementos en correcto funcionamiento, reemplazar en las aulas a docentes que por algún motivo se ausentan, el cuidado del museo y sus elementos, buscar y actualizar programas digitales en las computadoras que posee el Departamento; están justamente la responsabilidad de llevar adelante el Plan de Materias Previas y el Plan de Trayectorias en Proceso (TEP).

Propuesta

Teniendo en cuenta, entonces, que la responsabilidad de llevar adelante el Plan de Materias Previas y el Plan de Trayectorias en Proceso (TEP) recae generalmente en el Ayudante de tareas Prácticas, proponemos una secuencia didáctica que ejemplifique la forma de trabajar con los alumnos que se incorporan a estos dispositivos pedagógicos.

Recordemos en este caso, que los alumnos que van a transcurrir por estas trayectorias alternativas no han alcanzado (por cualquier motivo) a cumplir con la cursada regular. Por lo tanto, se busca desarrollar una actividad que salga de los cánones típicos del trabajo áulico, y encontrar nuevas formas de acercarse a la construcción de conocimiento científico. La secuencia didáctica elegida corresponde a contenidos de 3 años en cuanto a los conceptos de Presión y su desarrollo en aplicaciones prácticas.

Se les propone a los alumnos la construcción en equipo de la siguiente máquina:



Como puede apreciarse, es un brazo robótico construido en madera balsa, jeringas y tubos de plástico (elementos que son proveídos por el colegio).

Propuesta metodológica: secuencia didáctica

El desarrollo de toda una trayectoria TEP abarca generalmente de 8 a 10 encuentros de 80 minutos cada uno. En los cuales debemos abarcar todos los contenidos del año lectivo correspondiente a dicho TEP. Es por ello, que muchas veces debemos recortar contenidos y centrarnos en los fundamentales y necesarios que permitan luego en los años posteriores un correcto transcurrir.

En esta propuesta, tomamos la unidad 4 del tercer año, donde el concepto fundamental es la presión.

	Conceptos	
Clase 1	Presión. Presión en sólidos.	Diálogo Expositivo. (20 min.) Resolución de Problemas. (60 min.)
Clase 2	Presión en líquidos. Presión hidrostática.	Visualización de video. (10 min.) Diálogo expositivo y resolución de problemas. (50 min.)

		Ejercitación con simulación digital. (20 min.)
Clase 3	Presión en gases. Presión atmosférica	Visualización de video. (10 min.) Diálogo expositivo y resolución de problemas. (50 min.) Ejercitación con simulación digital. (20 min.)
Clase 4		Construcción del Brazo Robótico. (50 min.) Experiencias de Laboratorio. (30 min).

Objetivos

Se espera que los y las estudiantes:

- Conozcan y describan las características y efectos de la presión.
- Expliquen el concepto de presión entre sólidos en función de la fuerza y el área de contacto entre ellos.
- Interpreten los movimientos de objetos dentro de fluidos, a partir de presiones y fuerzas que actúan sobre ellos.
- Utilicen la noción de presión atmosférica para dar cuenta de fenómenos cotidianos.
- Predigan evoluciones de sistemas sencillos o idealizados que impliquen fluidos mediante ecuaciones.

Expectativas de logro

Se espera que los y las estudiantes:

- Conozcan diferentes aspectos de los modos de hacer ciencia y desarrollen un interés crítico por el estudio de las ciencias y su influencia en nuestras vidas.

- Adquieran una perspectiva de complejidad y naturaleza interdisciplinaria de fenómenos y problemáticas que ocurren en la Naturaleza.
- Utilicen conceptos y modelos de la Física para resolver situaciones problemáticas.
- Reconozcan el carácter explicativo de las teorías y el carácter predictivo de las leyes en Física.
- Utilicen las teorías para explicar y las leyes para predecir el comportamiento de sistemas físicos.
- Elaboren hipótesis contrastables sobre el comportamiento de sistemas físicos e investiguen las relaciones entre las variables involucradas.

Contenidos

Los contenidos curriculares que se abordan en las clases prácticas son todos los incluidos en la currícula de 1ro a 6to tanto para física como para matemática. Demás estaría enumerarlos a todos, pero como muestra indicaremos los pertinentes a la situación problemática elegida:

Unidad 4:

Concepto de presión.

Presión atmosférica; presión en sólidos y presión en el interior de un fluido.

Principio de Pascal, aplicación: la prensa hidráulica.

Recursos

En concordancia con uno de los lineamientos planteados en el Proyecto Académico en cuanto a la incorporación de Herramientas Virtuales a las Prácticas Pedagógicas, y teniendo en cuenta el marco teórico que incluye herramientas tecnológicas en el modelo TPACK, se utilizaran los siguientes recursos:

- Simulaciones digitales (Descargadas de páginas Web de instituciones reconocidas)
- Programas y software de uso libre y gratuito (Geogebra, Logger Pro, etc.)
- Aplicaciones en celulares (aprovechando la potencia de los sensores que estos tienen incorporados)

- Videos (Descargados de páginas Web de instituciones reconocidas)
- Notebook (el Departamento de Ciencias Exactas cuenta con 15)
- Aparatos, máquinas y elementos tanto de experiencias como de medición pertenecientes al laboratorio del Departamento de Ciencias Exactas.
- Elementos clásicos como documentos elaborados en PowerPoint, uso de cañón proyector, etc.

Evaluación

La evaluación es un aspecto que también es replanteado en estos trayectos, ya que muchas veces es la metodología tradicional (examen escrito), la que lleva al fracaso al alumno que no puede, por diversos factores, vislumbrar su capacidad.

Es por ello que para evaluar utilizaremos el concepto de la matriz de valoración. La matriz de valoración puede entenderse como una guía o pauta de evaluación auténtica sobre el desempeño del o de los estudiantes, que funciona con base en criterios de valoración y diferentes niveles de logro progresivo con respecto a la ejecución de una tarea (Raposo y Martínez, 2011).

Utilizamos la matriz de valoración ya que, en conjunto con el adecuado instrumento de recolección de datos, es una forma ágil y clara de observar los resultados obtenidos; y sobre todo la de poder retroalimentar un análisis para destacar los puntos o aspectos que funcionaron correctamente según lo esperado en las expectativas de logro; y cuáles no, permitiendo un posterior ajuste en el proyecto para futuras implementaciones del mismo.

La evaluación trata de determinar el alcance de las expectativas de logro haciendo referencias a estas como la relación entre las competencias, capacidades integradas, que se espera sean desarrolladas por el alumno.

Las capacidades integradas están formadas por capacidades intelectuales, prácticas y sociales. Es decir, finalmente, la evaluación va a determinar distintos aspectos adquiridos por los alumnos. Ejemplos: capacidad intelectual (utilizar vocabulario específico, interpretar normativa), capacidad social (participar, respetar, dialogar), capacidad práctica (utilizar elementos tecnológicos).

La matriz de valoración tiene la finalidad de explicitar a los estudiantes lo que se

espera de ellos, de valorar su desempeño y de ser un instrumento de retroalimentación del mismo (Gatica y Uribarren, 2012).

	Muy Bueno	**Bueno**	**Regular**
Conceptos y modelos.	Comprende los conceptos de presión y sus modelos físicos asociados.	Comprende parcialmente los conceptos de presión y sus modelos físicos asociados.	No comprende los conceptos de presión y sus modelos físicos asociados.
Fórmulas y variables.	Comprende y utiliza correctamente las fórmulas intervinientes, logrando vincular y distinguir las distintas variables físicas intervinientes.	Comprende y utiliza en forma parcialmente correcta las fórmulas intervinientes, logrando parcialmente vincular y distinguir las distintas variables físicas intervinientes.	No comprende y/o no utiliza correctamente las fórmulas intervinientes, no logrando vincular y distinguir las distintas variables físicas intervinientes.
Elaboración de hipótesis	Logra elaborar hipótesis de trabajos, y predecir resultados en función del modelo científico utilizado.	Logra elaborar parcialmente hipótesis de trabajos, y predecir resultados en función del modelo científico utilizado.	No logra elaborar hipótesis de trabajos, y predecir resultados en función del modelo científico utilizado.

La evaluación del alumno será en forma continua durante su desempeño en clase, así como el cumplimiento de las consignas pautadas y establecidas previamente. Los alumnos que logren obtener al menos dos valoraciones muy buenas o buenas en los tres aspectos habrán aprobado el TEP.

Bibliografía

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. Archivos de Ciencias de la Educación, 11(12), e029. https://doi.org/10.24215/23468866e029

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Koehler, M, J., Mishra, P., & Cain W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?. Virtualidad, Educación y Ciencia. *6*(10), 13-29. https://doi.org/10.60020/1853-6530.v6.n10.11552

Raposo, M., & Martínez, E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria: Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. Formación Universitaria, 4(4), 19-27.

Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. D. N. J. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica?. Investigación en Educación Médica, 2(5), 61-65.

Koehler, M, J. (2011). TPACK Image. http://matt-koehler.com/tpack2/wp-content/uploads/2013/08/TPACK-new.png

EL INGRESO AL SECUNDARIO EN LA POST PANDEMIA: RELATO DE UNA PROPUESTA PARA EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA.

María Inés Bugallo, Colegio Nacional "Rafael Hernández", inesbugallo@gmail.com

Relato de experiencia

Hacia fines del año 2021, considerando el enorme esfuerzo que significó para toda la comunidad sostener la escolaridad en situación de pandemia y con la profunda convicción de que el trabajo no había sido en vano, comenzamos a pensar en la cohorte de estudiantes que ingresaría a la secundaria, marcada ahora por recorridos más diversos que nunca. Este relato versa sobre cómo, en este contexto, en el área de Lengua y literatura y en mi labor como coordinadora, se gestó el material de trabajo para el curso introductorio al secundario del año 2022 (hipótesis, previsiones, intercambios, propuestas) y cuáles fueron las intervenciones que se realizaron para el seguimiento y evaluación de los/as estudiantes y de las propuestas a lo largo de todo el año.

Esta experiencia puede ser relevante en tanto que refiere tareas básicas pero fundamentales de nuestra labor pedagógica, más aún en el contexto de la post pandemia; en términos generales, estas serían la previsión, la planificación sensible al contexto, la evaluación permanente y la disposición a prácticas flexibles e inclusivas. En lo particular, en el primer apartado se da una descripción de cuáles fueron los contenidos recortados para trabajar durante el curso, junto con ejemplos de las actividades que se pensaron para abordarlos (el cuadernillo del curso). Se destaca que los docentes a cargo además contaron con un guión en el cual se explicitaron propósitos, medios y potenciales maneras de desarrollar las clases, lo cual facilitó, invitó y dispuso a la evaluación ágil del material y de la propia práctica.

El siguiente apartado describe cómo se elaboró conjuntamente la evaluación de cierre del curso con el equipo de docentes a cargo; luego de la misma, cada docente elaboró un informe de su experiencia para el profesor a cargo (en caso de que no lo fuera) y sugirió qué estudiantes consideraba que precisaban derivarse a los espacios de apoyo. De esta manera se

dio la derivación temprana a estos espacios de la materia como estrategia de aprovechamiento de los recursos en pos de la inclusión.

Además de los informes por curso, se reunió la información de los 10 cursos y se realizó un informe de evaluación de los resultados que estuvo orientado, en especial, a exponer qué temas de los considerados básicos para el inicio del secundario aún no estaban afianzados, por lo cual, fue más bien "deficitario", en el sentido de que la información recogida y su presentación hizo foco en señalar los problemas, lo faltante, en lo que especialmente debíamos insistir y trabajar porque el estudiante no había conseguido un desempeño aceptable.

Luego de la presentación del informe final del mes de abril, eran más las preguntas e inquietudes que certezas, especialmente por no haber previsto herramientas más precisas de evaluación - para los estudiantes y para nuestro trabajo- por lo cual la ocasión se convirtió en oportunidad de profundizar y mejorar el trabajo hecho hasta el momento, y en el mes de julio se puso en práctica una nueva prueba para todo el nivel, para la cual se refinaron los parámetros de evaluación con el fin de obtener información más exacta y confiable, puesto que la evaluación de cierre del curso introductorio estuvo sujeta a los parámetros de cada docente, sin que mediara la previsión de explicitar y determinar de manera conjunta los criterios al momento de evaluar.

Así, el relato se detiene en una nueva prueba común al nivel; los temas acordados para evaluar fueron la escritura en letra cursiva, ortografía, gramática, producción de texto y comprensión de texto y de consignas. Además, se creó una grilla de evaluación discutida entre colegas y presentada a los estudiantes. Compartir los criterios de evaluación con quienes serán evaluados resulta lógicamente un vehículo para el fortalecimiento de la autoevaluación y la autonomía.

Para los temas seleccionados decidimos establecer cuatro valoraciones: muy bien, bien, regular y mal. Estos intercambios derivaron en acuerdos acerca de qué observar y qué esperamos para determinar el aprobado (muy bien y bien) y qué aspectos para el desaprobado (regular y mal). Pienso que las mayores precisiones fueron las relativas a la producción de textos - redacción-, porque jerarquizar los problemas echa luz sobre los propósitos de las prácticas anteriores y posteriores a la evaluación, además de ordenar y atenuar - tanto como fuera posible- la subjetividad de la corrección.

La información obtenida de dicha prueba se resume en el siguiente cuadro:

Resultados generales de la prueba del mes de julio 2022

Resultado	ortografía	comprensión	redacción	gramática	no escriben cursiva
MB	149* (49%)	77 (25%)	93 (31%)	41 (13%)	
B	56 (18%)	120* (39%)	138* (46%)	90 (29%)	
R	71 (23%)	67 (22%)	46 (15%)	108* (35%)	
MAL	21 (6%)	33 (10%)	13 (4 %)	50 (16%)	
NO RESUELVE	4 (3A; 1PPI) (1%)	4 (1%)	11 (3%)	12 (3%)	
TOTAL QUE APRUEBA (BIEN Y MB)	205 (68%)	197 (65%)	231 (77%)	131 (43%)	
TOTAL:	301	301	301	301	24 (7%)

Esta información es el insumo a través del cual se obtienen una serie de conclusiones tentativas o hipótesis a seguir observando. Sintéticamente, aportó un panorama más general del nivel en su conjunto; también fue de utilidad, al menos en mi caso, para evaluar lo recorrido, ver qué reforzar y con qué planificación, de agosto a noviembre. También, a comienzos de 2023, compartí con cada docente de Lengua y Literatura de 2° año un informe del curso basado en estas apreciaciones.

En términos generales, concluyo en que el valor inmediato del curso introductorio, al presente, está en todo lo que nos permitió pensar y seguir pensando acerca de nuestra escuela. El real impacto será difícil de determinar, y podrá verse o no con el correr del tiempo ya que no puede pensarse al margen del trabajo sostenido durante el año, de la revisión y del diálogo productivo que considera a la totalidad de los participantes de la escuela.

Por último y como valor agregado, durante una instancia de seguimiento de la cohorte, se realizó un recorte, en la lectura de datos, de los/as estudiantes provenientes de la Escuela Graduada "JVG", hecho que permitió obtener una aproximación más precisa al grupo egresado de nuestra Casa de Estudios y que se espera pueda abrir un diálogo que favorezca la articulación entre la primaria y la secundaria en el ámbito del Pregrado de la UNLP.

NAVEGANDO LA INCERTIDUMBRE: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA DURANTE LA PANDEMIA

Melisa Campos, Colegio Nacional "Rafael Hernández", melisa.campos@nacio.unlp.edu.ar

Cecilia Graciela Delorenzi, Colegio Nacional "Rafael Hernández", cecilia.delorenzi@nacio.unlp.edu.ar

Cristhian Heiderscheid, Colegio Nacional "Rafael Hernández", cristhian.heiderschied@nacio.unlp.edu.ar

Patricia Nacarino, Colegio Nacional "Rafael Hernández", patricia.nacarino@nacio.unlp.edu.ar

Paula Salinardi, Colegio Nacional "Rafael Hernández", paula.salinardi@nacio.unlp.edu.ar

Relato de experiencia

El ASPO decretado durante la Pandemia llegó el 16 de marzo de 2020. A partir de ese día, al conjunto de incertidumbres en torno a la duración del aislamiento y la preocupación por la salud que fueron comunes a toda la población, los y las docentes nos enfrentamos al desafío de organizar los recursos disponibles para dar continuidad a la enseñanza. Este trabajo se propone revisar esa experiencia compartida entre los docentes de Lengua y Literatura de 2º año del Colegio Nacional durante este período que transformó nuestras prácticas.

Al pensar esta etapa, la primera tensión que se nos presenta es con los conceptos a partir de los cuales se ha analizado hasta el momento la llamada "educación a distancia". Esta presupone un tipo de roles y estrategias para la enseñanza que, a nuestro modo de ver, no terminan de dar forma a esa experiencia tan particular e inédita. La escuela tradicional y la educación a distancia tienen lógicas y modos de configuración diferentes: en tanto que en la primera podría definirse como "clases de libro", basadas en la presencialidad, sincronía, secuencialidad, linealidad y homogeneidad, la segunda, en gran medida, asincrónica, no presencial, basada en las Tics, supone otro modo de atención, una comunicación múltiple ya no controlada por el docente, básicamente por el fácil acceso a la información de diferentes orígenes y puntos de vista que hay en las redes.

Los abruptos cambios que supuso la emergencia sanitaria nos dejaron en un territorio

desconocido que no era, desde ya, el del aula tradicional, pero tampoco era el del aula virtual que nosotros conocíamos. En primer lugar, no era una situación elegida por ninguno de los actores. En cuanto a los estudiantes, la enorme mayoría no tenía entrenamiento previo en el uso de estas tecnologías, ni podíamos esperar de ellos la capacidad de autorregular su trabajo de modo completamente autónomo. Por otra parte, las herramientas de trabajo, al inicio, eran muy limitadas.

Al comienzo del ASPO, nuestro único canal era la página del colegio y el correo institucional. Nos solicitaron entregar una actividad común por materia y por nivel que sería subida a la página del colegio con frecuencia quincenal para que los estudiantes pudieran descargarla. A través del correo, esas tareas llegarían a nosotros para luego, por ese mismo medio, realizar una devolución. Una de nuestras primeras intervenciones apuntó a abrir ese canal de diálogo, a partir de una autopresentación. Asimismo, rápidamente detectamos que nuestros estudiantes no sabían mandar correos electrónicos, de modo que en las primeras tareas procuramos darles indicaciones acerca de cómo hacerlo.

Nos propusimos, entretanto, realizar acuerdos por nivel para seleccionar los contenidos que creíamos prioritarios, y a su vez, pensar cuáles eran más fácilmente trasladables a esos nuevos lenguajes. Los textos se enviaban en formato pdf para que los estudiantes leyeran individualmente. Esa práctica asincrónica trajo la pérdida del momento de lectura compartida, ese momento fundamental de la clase de literatura, en la que docentes y estudiantes reunidos en torno a un texto, discuten y construyen sentidos. Es por eso que en las propuestas de literatura buscamos ofrecer una serie de recursos (videos, glosarios, imágenes) que dialogaran de algún modo con los textos para facilitar esas lecturas. Además, elaboramos materiales de apoyo como PPT o, más adelante, presentaciones en Genial.ly para acompañar la lectura de nuestros estudiantes.

A pesar de haber priorizado temas de literatura, no dejamos de desarrollar los contenidos elementales de gramática. En estas tareas, hicimos una explicación teórica con ejemplificación, reforzada con videos (fundamentalmente extraídos de Educatina), síntesis en Genial.ly (con explicación, ejemplificación y aplicación mediante juegos en línea), ejercicios de aplicación cuya solución se publicaba la semana siguiente.

Aunque este primer modo de disponer los intercambios entre docentes y estudiantes presentaba, desde ya, muchas limitaciones, debemos ponderar que la unificación de criterios para todas las materias resultó beneficiosa para la organización de los estudiantes.

Por su parte, desde el comienzo del ASPO, la Institución habilitó para los docentes un espacio semanal de reflexión y formación sobre la enseñanza en ese contexto, que nos brindó el conocimiento de herramientas digitales y criterios para su empleo con los estudiantes. Así fue que empezamos a incorporar en los trabajos escritos de manera más sistemática otros recursos, como Genial.ly, que permite hacer presentaciones de diseño atractivo, formularios de Google, y juegos en línea. A su vez, a partir de agosto de 2020 se incorporó la opción de trabajar con Zoom y Google Classroom y, durante el 2021, se formalizó su uso de manera obligatoria, desde la cuenta institucional del Colegio.

Si bien durante el primer año el encuentro por Zoom no fue una instancia obligatoria, muchos docentes recurrimos a esta herramienta. Estos intercambios sincrónicos, aun cuando breves, permitieron una mayor intervención sobre las actividades de nuestros estudiantes y sobre la enseñanza de los contenidos, un relevamiento de cómo se estaba llevando a cabo este proceso y sobre todo, ponernos voz y rostro, remedar esa presencialidad y socialización que nos estaba faltando.

En efecto, los encuentros se volvieron rápidamente una parte fundamental de nuestra planificación y posibilitaron el trabajo con, por ejemplo, las herramientas de Google (uso de formularios) y las que Zoom podía ofrecernos como por ejemplo, el trabajo en grupo mediante el uso de salas.

Hacia septiembre de 2021, la dinámica de trabajo alternaba encuentros presenciales con grupos reducidos o burbujas, encuentros virtuales en plenario por zoom, y semanas de trabajo virtual autónomo e individual a cargo de los estudiantes. Con el correr de las semanas, notamos una alta participación, y un gran entusiasmo de nuestros estudiantes en los encuentros presenciales y una significativa disminución de la participación y de la entrega de tareas en la dimensión virtual de nuestra doble aula. Para entonces ellos ya estaban lo suficientemente entrenados en ambas lógicas de trabajo, de modo que no podemos atribuir aquella caída del trabajo en la dimensión virtual sino como una elección, una preferencia, de nuestros estudiantes por la presencialidad.

Balance

Una de las dificultades con que nos encontramos fue una limitación considerable de nuestra capacidad de intervenir sobre las tareas entregadas por los estudiantes. Habitualmente, en las clases presenciales, el docente las revisa, en el momento o de modo diferido, mediante comentarios orales o escritos. La virtualización del aula representó un límite para esa capacidad de intervención por varios motivos. En primer lugar, no todos los estudiantes contaban con los mismos recursos y saberes para manipular las TICS. Además, si desde el lado de los docentes se alcanzó cierta uniformidad en el diseño de los materiales, los alumnos, por su parte, nos enviaron sus tareas en los formatos más diversos (documentos de Word, PDF, fotos). Por nuestra parte, las revisábamos siguiendo los hábitos de las entregas en papel, pero en algunos casos descubríamos que en Classroom, o bien algunos estudiantes no podían acceder a esas correcciones por usar el celular como herramienta de trabajo. Aunque en los encuentros virtuales teníamos luego oportunidad de volver sobre esas correcciones nos vimos limitados en esa interacción uno a uno sobre los materiales de trabajo que es tan frecuente en el aula.

Por otro lado, descubrimos que el desarrollo de nuestras tareas y encuentros en el territorio virtual afectaba el registro que los propios estudiantes tenían de ello. No solemos darnos cuenta de que la carpeta funciona como un archivo que registra el avance del trabajo a lo largo del año. Esta carpeta fue reemplazada por una miríada de documentos digitales imposibles de apreciar como un conjunto de materiales organizados con una lógica interna. Es que el archivo digital, sea cual sea su soporte, no les permitía contemplar en conjunto el fruto de su trabajo.

Actualmente, Classroom sigue estando habilitado como aula extendida, y se usa como repositorio digital de las lecturas, apuntes y materiales de clase, o como agenda en la que publicamos recordatorios de entregas y exámenes. Los materiales elaborados durante ese período, siguen circulando en nuestras aulas, en un ida y vuelta entre lo analógico y lo digital. No se da el caso de un reemplazo total de un soporte y unas lógicas por otras, sino más bien un complemento de ambos.

Las nuevas tecnologías tienen un impacto indudable en nuestros modos de enseñar y aprender, interpelan constantemente nuestros modos de hacer, y más específicamente (o en lo

relativo a nuestra asignatura) redefinen y tensionan qué entendemos por leer y escribir. Seguramente, aún queda mucho por pensar y hacer en lo relativo a la formación de nuestros estudiantes como lectores y escritores hoy. Sin embargo, hay algo que se nos presenta como indiscutible e irrenunciable: la escuela sigue siendo un irremplazable como espacio democrático, como igualadora de oportunidades y garante de derechos.

JUGAR Y CONJUGAR: UN LIBRO DE CÁTEDRA PARA EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Cecilia Graciela Delorenzi, Colegio Nacional "Rafael Hernández", ceciliagdelorenzi@gmail.com

Susana Inés Souilla, Colegio Nacional "Rafael Hernández", susanaisouilla@gmail.com

Relato de experiencia

La idea de esta exposición es referir la experiencia de la producción del libro *Jugar y conjugar. Aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y discursivos del verbo en español*, que hemos presentado en el año 2023, a partir de la Convocatoria de libros de cátedra de EDULP (UNLP) del año 2021. Queremos compartir cómo surgió este proyecto, las características generales del libro (su enfoque teórico y su composición) y cuáles fueron y son nuestras expectativas respecto de este trabajo.

La idea de producir un libro de cátedra es algo que teníamos desde hacía tiempo. Nuestra materia, Lengua y literatura, en el primer ciclo, es un espacio de aprendizaje que tiene diferentes cuestiones para trabajar: la comprensión y la producción de textos, los contenidos de reflexión metalingüística y aspectos normativos (ortografía, puntuación, entre otros). En lo que respecta a la reflexión metalingüística, se trata de contenidos que tienen una considerable extensión en cada uno de los niveles y suponen desafíos cognitivos importantes para los estudiantes, entre los cuales, la descripción, la categorización de los elementos de la lengua y la reflexión sobre los diversos usos lingüísticos de la misma son procesos y habilidades particularmente complejos para una considerable cantidad de estudiantes, debido especialmente a la gran heterogeneidad de sus recorridos escolares previos.

Por su parte, la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que debimos atravesar en la pandemia de Covid 19 nos puso a todos y a todas en el desafío de producir recursos adecuados a nuevas necesidades: elaborar guías de trabajo que tuvieran determinadas condiciones que pudieran dar alguna satisfacción en ese complejo contexto, con explicaciones sencillas pero suficientemente detalladas de los contenidos, una presentación muy cuidadosa y atractiva mediante la incorporación de diversos materiales audiovisuales y

propuestas de actividades que incluyeran, además de las tareas a revisar por los y las docentes, ejercicios interactivos que tenían una doble finalidad: por un lado, alentar la autonomía en el aprendizaje y, por otro, ofrecer elementos lúdicos que atenuaran las obvias dificultades que nos imponía la distancia. Es evidente que la experiencia de la virtualización de la enseñanza cambió el modo como damos clase y diseñamos los materiales. Fue así como surgió la idea de la elaboración de este libro que consiste en la sistematización de cuestiones inherentes a la problemática del verbo en español, articulados y organizados en forma lineal y progresiva con los contenidos curriculares de Lengua y literatura del Primer Ciclo del Colegio Nacional (UNLP). En tal sentido, hemos trabajado en la elaboración de un material que, planteando el verbo como eje, tiende puentes a otros aspectos del estudio de la lengua: diversos contenidos gramaticales, normativos y discursivos, orientados al desarrollo de las competencias de comprensión y producción de textos orales y escritos. En esta etapa de enseñanza, son muchos los desafíos que el verbo como categoría léxica nuclear de la cláusula presenta: establecer la concordancia; mantener las correlaciones temporales en la escritura según los diversos tipos textuales; determinar un entorno sintáctico que repercuta en la estructura y en el sentido de los enunciados; reconocer los efectos discursivos que comporta la selección de tiempos y modos, entre otras cuestiones.

Así es que nuestro trabajo ha estado guiado por estos propósitos:

- Contribuir al desarrollo de los contenidos de reflexión metalingüística de los programas de Lengua y literatura del Ciclo Básico del Colegio Nacional, que pueda ser aprovechado por los y las estudiantes, los y las docentes y las familias.

- Ofrecer un recurso que pueda adaptarse a distintas situaciones de aprendizaje.

- Dar respuesta a la diversidad en los ritmos de aprendizaje y accesibilidad, dado que su formato permite el trabajo en línea a la vez que la descarga y la impresión del mismo.

- Considerar las distintas formas de leer y aprender, a partir de tipos variados de discursos: fragmentos literarios, canciones, dichos o refranes populares, etc.

- Alentar el aprendizaje autónomo y el ejercicio metacognitivo.

En cuanto al enfoque teórico, gran parte de los capítulos está dedicada a la revisión de aspectos morfológicos que, dados los destinatarios y las destinatarias del material, han sido simplificados en función de los contenidos que son necesarios para la reflexión en este ciclo, teniendo como orientación teórica los materiales de la Real Academia Española (2009, 2014),

Stern (2006), Di Tullio (1997) y Weinrich (1987). Estos aspectos permiten hacer reflexiones tanto sobre el nivel más básico de la escritura, el ortográfico, como sobre la producción de textos complejos. En cuanto al abordaje teórico de los contenidos de sintaxis, tratamos de integrar las reflexiones empleadas en el ámbito escolar, provenientes fundamentalmente de las gramáticas tradicional y estructural, con ideas originalmente postuladas por la Gramática Generativa (Chomsky, 1986 y posteriores), y los desarrollos sobre la gramática del español de Cano Aguilar (1983), Hernanz y Brucart (1987), Bosque (1990), Di Tullio (1997), y la *Gramática descriptiva de la lengua española*, editada por Bosque y Demonte (1999). Partiendo de que el léxico se proyecta en la sintaxis y que el verbo realiza una selección semántica y categorial que determina la estructura oracional, nuestro objetivo fue hacer un análisis tanto descriptivo como explicativo de las estructuras, incorporando nociones semánticas (como las restricciones semánticas que impone el verbo a su entorno sintáctico, las clasificaciones sintácticas y semánticas de los verbos; los tipos semánticos de sujetos). Respecto de la presentación de las estructuras (OD, OI, Complementos, Circunstanciales, PSO), la hemos realizado a partir del verbo, no de las estructuras mismas, y sostuvimos la nomenclatura de uso escolar tradicional, solo incorporando nuevos matices y reflexiones.

En cuanto a su composición, el libro está integrado por diez capítulos. El capítulo 1 se enfoca en las propiedades flexionales del verbo y establece gran parte del marco conceptual y del metalenguaje que se empleará en los capítulos sucesivos. Los capítulos 2, 3, 4 y 5, recorren las características de todas las formas personales y las no personales del paradigma del verbo en español. En ellos se desarrollan los rasgos de su morfología a la vez que se hace hincapié en los diversos usos. Los capítulos 2 y 3 están dedicados a la explicación y a la ejercitación de los tiempos del Modo Indicativo. El capítulo 4 aborda los tiempos del Modo Subjuntivo y del Modo Imperativo, en tanto que, en el capítulo 5 se explican los principales usos de las formas no personales y las perífrasis verbales. Los capítulos 6 y 7 exponen las irregularidades comunes y propias. Por otra parte, los capítulos 8 y 9 despliegan las relaciones del verbo con el sintagma que funciona como sujeto de la oración y las articulaciones que se producen en el predicado a partir de los complementos que seleccionan distintas clases de verbos. En ambos casos se parte de reflexiones que trascienden el mero reconocimiento de estructuras para observar las relaciones sintácticas del verbo que repercuten en los significados que adquieren los enunciados y los factores que ponen en juego su gramaticalidad o su aceptabilidad.

Finalmente, el capítulo 10 está dedicado a los discursos directo e indirecto y otros procedimientos de incorporación de voces en los enunciados.

Todos los capítulos ofrecen explicaciones con ejemplos y propuestas de actividades de tres tipos: ejercicios de respuesta cerrada que cuentan con la posibilidad de consultar las soluciones y con su versión interactiva accesible a través de un enlace; ejercicios de respuesta semicerrada, que cuentan con la posibilidad de consultar diferentes alternativas de soluciones y consignas de actividades de comprensión y producción de textos, de resolución libre y abierta.

Para concluir, este libro es el resultado de nuestra experiencia en la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria y de la reflexión sobre abordajes que han funcionado satisfactoriamente y sobre otros que, en cambio, no lo han hecho. Esperamos que este material constituya un aporte, como herramienta de consulta, de estudio y de práctica, al trabajo cotidiano en las aulas y en las casas, tanto para los y las estudiantes como para los y las docentes y las familias.

Bibliografía

Bosque, I. (1999). El sintagma adjetival. Modificadores y complementos del adjetivo. Adjetivo y participio. En V. Demonte, V.e I. Bosque (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*; Vol. 1; (217-310). Madrid: Espasa Calpe.

Bosque, I (1990) Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance. En I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus.

Cano Aguilar, R. (1983). *El predicado verbal*. Madrid: Coloquio.

Chomsky, N. (1986). *El conocimiento del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Di Tulio, A. (1997). *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios y soluciones.* Buenos Aires: Edicial.

Hernánz, M.L. y Brucart, J.M. (1987). *La sintaxis. Principios teóricos. La oración simple*. Barcelona: Crítica.

RAE y Asale (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros, Madrid.

RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., Espasa, Madrid.

Stern, M. (2006). "Acerca del verbo", en M.M. García Negroni (Coord.), *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo,* pp.185-271. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Weinrich, H. (1987). *Estructura y función de los tiempos del lenguaje*. Madrid: Gredos.

AMARRES

UN PODCAST PARA FRENAR EL BARCO Y PENSAR LA ESCUELA EN MEDIO DEL DES-ASTRE

Karin Bustamante Hoffmann, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", bustamante.karin@gmail.com

Juan Ignacio Palacios, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", juanignaciopalacios91@gmail.com

Relato de experiencia

Podríamos decir, que vivimos los acontecimientos del año 2020 como una *catástrofe*. Pensamos este término retomando el significado que planteara Ignacio Lewkowicz (2004), quien nos propone que al mirar desde suelo firme, desde la seguridad de una estructura, la *catástrofe* se nos presenta como arrasamiento. Pero, la mirada desde la *catástrofe aconteciendo*, se vuelve contingencia. Y la contingencia no es arrasamiento, sino posibilidad de organización de la subjetividad. Es la potencia de acción que nos permite la vida en un medio inestable, fluido.

En un tiempo en que la incertidumbre y el desconcierto son parte de nuestro presente, deben desplegarse las voluntades, las políticas, las estrategias de acción que nos permitan avanzar en pos de construir algo nuevo. Este es el desafío en el que nos encontramos los docentes cuando el registro material escolar se puso en suspenso. Tuvimos que resguardarnos en nuestras casas, priorizando la salud de todos y perdimos los espacios en donde históricamente hacíamos escuela. Las dimensiones temporales y espaciales se afectaron de manera drástica.

Sin embargo, vivir en la catástrofe nos permitió, y nos permite, repensar nuestras prácticas docentes, repensar nuestros modos de educar, nuestra corporalidad, la de otros, y sobre todo, tomar dimensión de la importancia que *lo relacional* tiene en el acto educativo. Ante la pérdida del establecimiento escolar, pusimos el foco en el vínculo entre docentes y estudiantes, y esto nos permitió constatar que "había escuela" precisamente en el sostén de

esa relación. Nos parece importante señalar aquí, o mejor dicho, hacer una observación, en cuanto al desplazamiento que significó "*hacer escuela*" en este nuevo contexto. Sentimos la necesidad, en nuestra labor docente, de alejarnos de una pretensión de emular la escuela presencial en la virtualidad. Creemos que esto puede ser paralizante y frustrante. Sin embargo, hablemos de otra cosa, de algo propio de este tiempo, de este contexto. Es desde aquí, desde donde nos paramos para hacer/nos preguntas que atraviesan la educación y nuestra práctica docente.

Las preguntas en torno a las experiencias, sensibilidades y subjetividades de nuestros compañeros a la hora de hacer y pensar la escuela, no obligan a ponernos en movimiento desplegando las estrategias para generar encuentros. Hacerlo desde la propuesta de un Proyecto de Producción emanado desde el departamento de Preceptoría, no es un dato menor. Nuestro departamento, por su lugar en el entramado del Bachillerato, tiene puntos de amarre y permanente diálogo con la totalidad de las áreas docentes que lo conforman. Hoy nos proponemos ofrecer ese lugar para atar el barco por un momento, pensarnos en conjunto, pensar la escuela y seguir navegando.

Este proyecto se propone, a través de la producción de una publicación en formato de podcast, una serie de entrevistas a ocho docentes, con el objetivo de ofrecer un espacio de conversación. Un amarre para pensar la escuela junto a los demás navegantes, para recuperar sus experiencias, sensibilidades y subjetividades. Un espacio donde las diferentes formas de habitar la escuela en estos tiempos, tengan lugar para ser compartidas y pensadas, a la vez que ofrecidas en un formato versátil y accesible. En fin, un espacio que se proponga, humildemente, reponer la riqueza de aquellos encuentros que acontecían en pasillos, salas, capacitaciones, reuniones, para seguir pensando y haciendo la escuela que imaginamos.

Bibliografía

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez.* Buenos Aires: Paidós

¿CÓMO ENSEÑAMOS CERÁMICA DE MODO VIRTUAL?

Florencia Melo, Escuela Graduada "Joaquín V. González", florenciamelo@hotmail.com

María Jesús Amigorena, Escuela Graduada "Joaquín V. González", mjamigorena@gmail.com

Claudia Dobarro, Escuela Graduada "Joaquín V. González", cladobarro@gmail.com

Relato de experiencia

Introducción[1]

¿Cómo enseñar Cerámica de modo virtual? ¿Cómo dar clase de Cerámica sin arcilla y sin horno? ¿Es posible transmitir algún tipo de contenido? ¿El espacio de Taller es solo para tareas "manuales"?

La irrupción de la pandemia SARS-CoV-2 en marzo del 2020 implicó - como es bien sabido— cambios rotundos tanto en las cotidianidades personales, como en las actividades colectivas. La escuela no quedó afuera de esa contingencia, y cada espacio debió adaptarse a la nueva realidad impuesta.

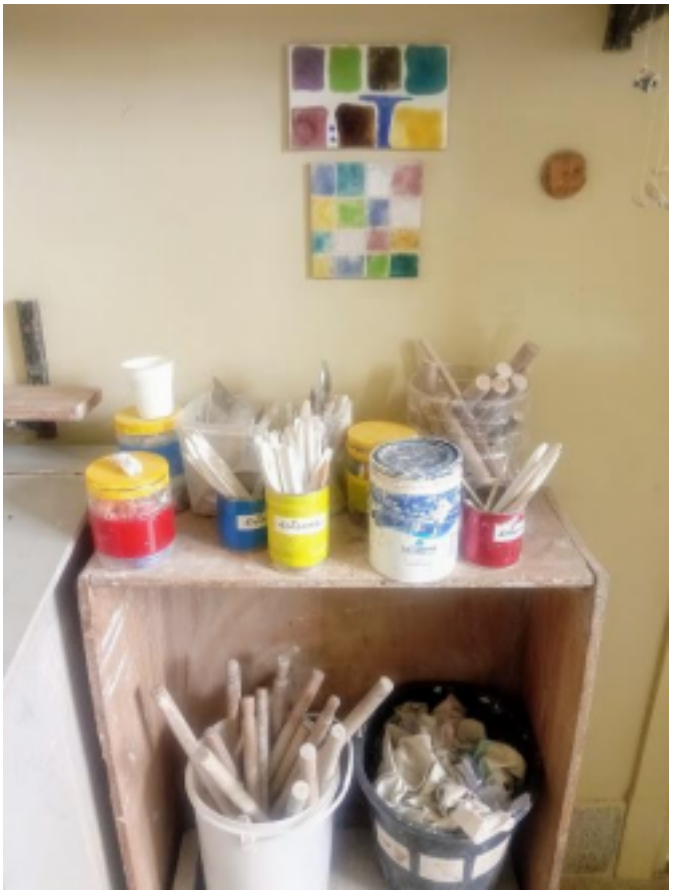
El ámbito de talleres no fue ajeno a lo que estaba sucediendo. Durante el primer año, el 2020, no se dictaron ningún tipo de clases: ni presenciales ni virtuales. Al comenzar el 2021 se vislumbra la posibilidad de incorporarse a trabajar con la plataforma Moodle de Aulas Web Colegios de la UNLP, junto a encuentros sincrónicos por videoconferencias (zoom). Para poder llevar adelante esta propuesta de la mejor manera, las autoridades pusieron a disposición del equipo docente charlas, capacitaciones, cursos y puestas en común, tanto para los profesores, como para las preceptoras. Una de las modificaciones más significativas para afrontar los nuevos desafíos fue que en cada clase el profesor o profesora iba a estar acompañado/a por una preceptora del equipo de Talleres. Esto se sostendría durante todo el tiempo que perdurara la situación.

Las preceptoras sumaron dos roles fundamentales a los que ya venían cumpliendo en el

[1] Con el objetivo de que la lectura sea accesible, hemos optado la escritura tradicional sin que ello implique un desconocimiento sobre la importancia del uso de lenguaje inclusivo en la búsqueda de la eliminación de los sesgos de género y el reconocimiento de las diversidades.

formato “tradicional”. Por un lado, asistir al/la docente dentro de la clase virtual sincrónica, en especial a lo referido a las cuestiones tecnológicas. Y por otro, al sostenimiento del vínculo entre la coordinadora y las familias. Los alumnos y alumnas de la Escuela que asisten a los Talleres pertenecen al segundo ciclo, si bien en 2020 habían trabajado en las Aulas Web con sus respectivas maestras del grado, seguía siendo necesaria la presencia de un/a adulto/a que les facilitara el acceso a los links para conectarse.

Sector herramientas. Taller de Cerámica Escuela Graduada Anexa



Algo de contexto

Los Talleres de nuestra escuela son espacios obligatorios en la enseñanza dirigidos a los alumnos y alumnas de cuarto, quinto y sexto grado. Los grupos son multiedad y se conforman priorizando las preferencias de cada uno y cada una. Debido al número reducido de vacantes en cada taller (máximo 15), una vez realizada la inscripción, se hace un sorteo para terminar de ubicarlos/as. En esta situación excepcional, el tradicional sistema de planillas y “papelitos” tuvo que hacerse mediante una página especialmente diseñada para la

contingencia de la virtualidad.

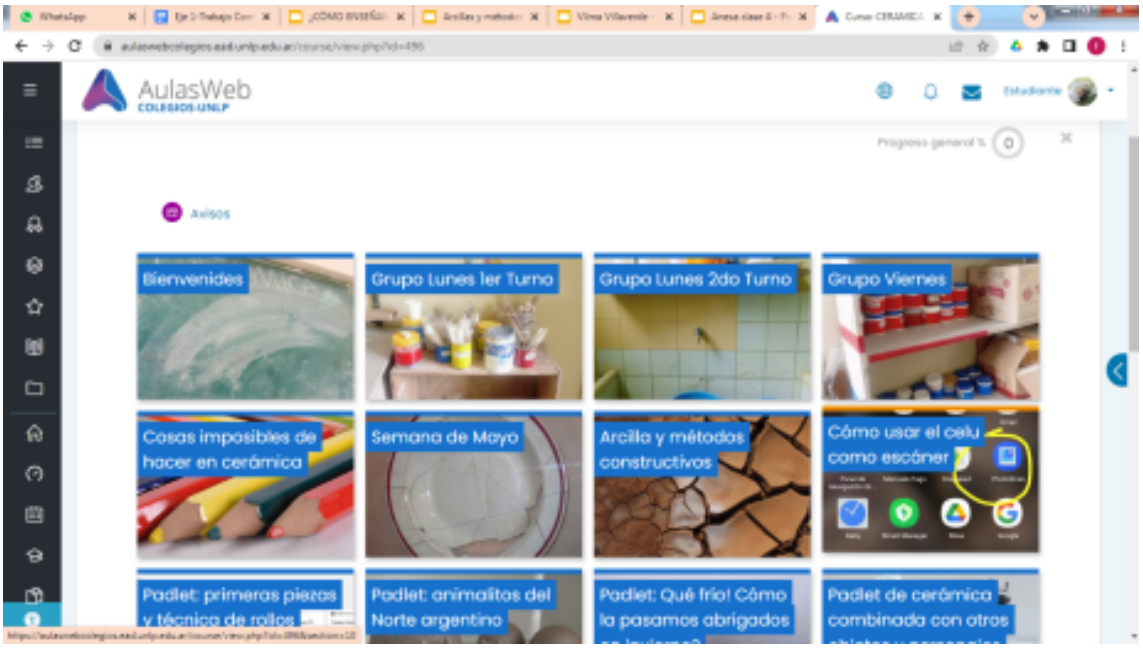
Ahora bien, una vez organizado todo el ámbito virtual, ¿cómo íbamos a hacer para enseñar cada disciplina?

Aquí nos ocuparemos de contar la experiencia de lo sucedido con Taller de Cerámica.

¿Qué hacer? ¿Qué enseñar? ¿Cómo?

La primera dificultad que se presentó fue que el Taller -propiamente dicho- NO se iba a utilizar. ¿Cómo se enseña Cerámica SIN el espacio adecuado, SIN arcilla, SIN horno? ¿Es posible?

Lo inédito e inesperado de la situación me hizo personalmente replantear, como ceramista, como profesora de Cerámica cuál era la esencia de mi disciplina. Y a partir de ahí, entender que había una enorme cantidad de conceptos y contenidos que sí podía transmitir a mis alumnos y alumnas a los que sólo podía contactar de manera remota.



El Taller en el *Aula Web Colegios*

Modalidad

En el Taller de Cerámica presencial hay habitualmente tres grupos: Lunes Primer Turno (de las 13.00 a las 14.25 horas), Lunes Segundo Turno (de las 14.35 a las 16 horas) y Viernes

(de 13.00 a las 14.25 horas)

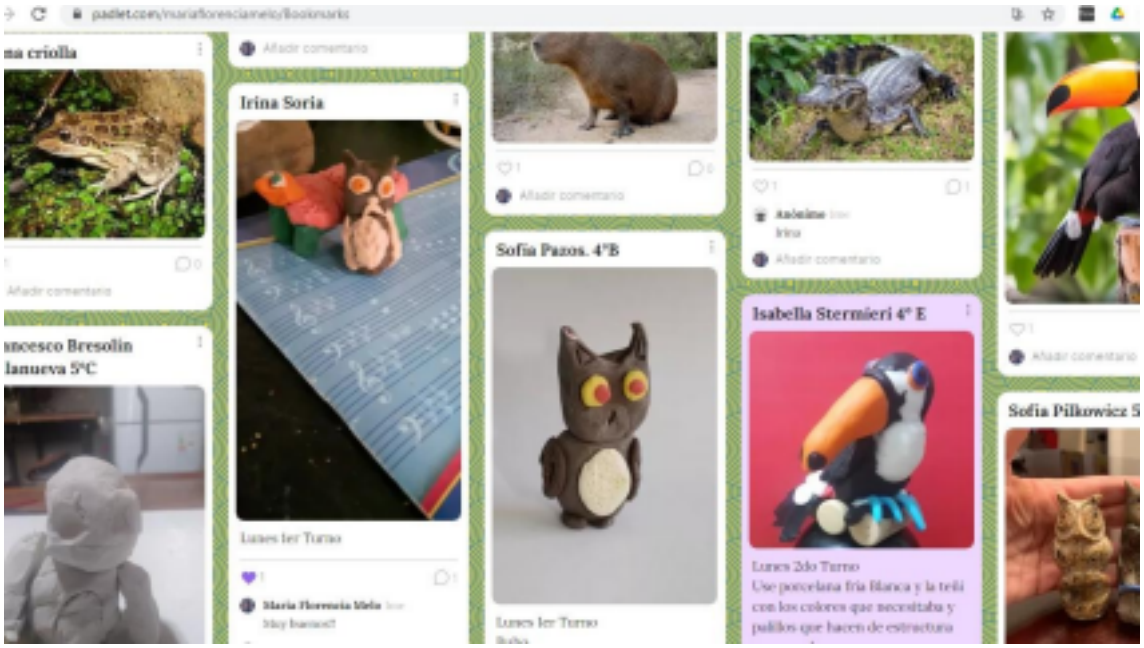
En acuerdo con la Coordinadora de los Talleres y Preceptoras resolvimos que tendríamos una actividad semanal en Aulas Web y tres encuentros sincrónicos mensuales con cada grupo. Las actividades en el campus siempre asincrónicas, y los zooms de 40 minutos a partir de las 14 horas, ya que debíamos dar margen de tiempo suficiente a los alumnos y alumnas a regresar a sus hogares -luego de asistir a clases presenciales en el Turno Mañana en la escuela.

Algunas actividades y propuestas

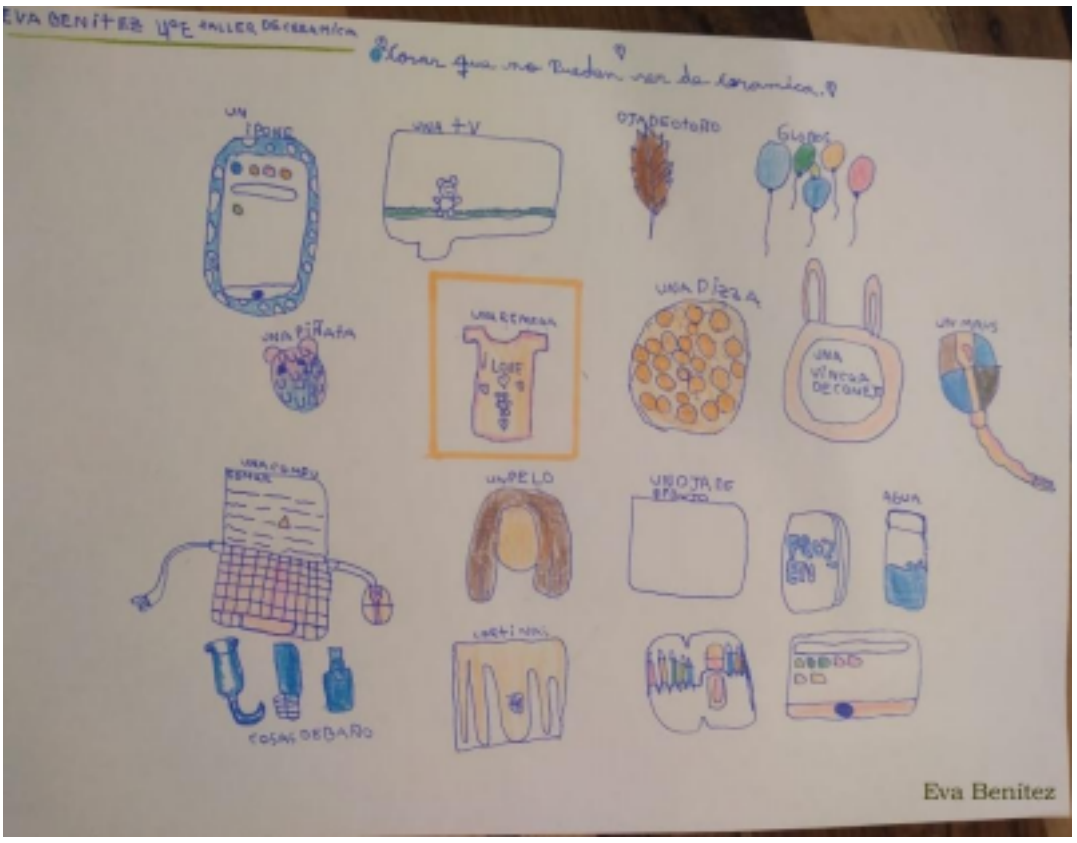
Una de las primeras consignas fue de investigación: "¿Qué cosas hay de cerámica en casa?". Ese disparador me permitió hablar de cómo vivimos rodeados por este oficio: desde los ladrillos, pasando por los cerámicos o azulejos, sanitarios, vajilla, etcétera. Otra tarea fue la pregunta: "¿Qué cosas nunca podrían ser de cerámica?". Los chicos y chicas debían dibujar las respuestas y a la semana siguiente, se les presentaron obras artísticas cerámicas en las que aquellos supuestos "imposibles" se materializaban. Varias de las clases estuvieron dedicadas a las cuestiones tecnológicas: qué es la arcilla, en qué consiste el proceso cerámico, cuáles son las principales técnicas constructivas. Cada quien trabajaba con lo que había podido conseguir: papel y lápiz, masa, arcilla, plastilina, etc. El objetivo era que de la manera en que pudieran, participaran del Taller. Se les presentaron obras de ceramistas argentinos. Una fue Vilma Villaverde, quien combina modelado con objetos, especialmente partes de sanitarios industriales. La consigna fue buscar elementos que estuvieran ahí, a la mano y crear personajes con el material maleable que cada uno y cada una tuviera.

Hablamos de fauna nativa y el ejemplo de dos ceramistas, un artesano del pueblo Qom y una artesana de la comunidad Chané. Vimos a los animalitos a través de su cosmovisión y también fue una tarea modelarlos.

Otra propuesta muy bien recibida fue la de diseñar azulejos con papel plegado y cortado.



Padlet de *Animalitos autóctonos*



Cosas que nunca podrían ser de cerámica

El Aula Web

El uso del campus virtual fue en una primera instancia, el medio de contacto con los/las alumnos/as y sus respectivas familias. Cada mes se anticipaba en el AulaWeb cuáles iban a ser los días de encuentros sincrónicos. Luego por mail se enviaba el link de zoom para conectarse a cada clase. Todos los materiales de clase realizados especialmente iban quedando disponibles en el Aula para poder volver a mirar las veces que se quisiera. Para subir las fotos de los trabajos terminados se incorporó el recurso de padlet en vez de subir el archivo en modalidad "Tarea". Los distintos padlets de cada tema fueron usados por los chicos y chicas con mucha facilidad, pero fundamentalmente, permitía la visualización de todos los trabajos, compartiendo el espacio de taller de alguna manera.

A modo de conclusión y balance

Pensamos que es importante destacar que a pesar del contexto en el que nos encontrábamos, pudimos reflexionar sobre nuestra práctica, preguntarnos qué podemos enseñar y buscar estrategias nuevas y desconocidas vinculadas a la tecnología. Pudimos echar mano al trabajo pedagógico que siempre hacemos en las aulas para darle una vuelta de tuerca y relacionarlo con la virtualidad, un campo que en la Escuela Primaria no estaba tan explorado.

En resumen, este trabajo ha explorado la adaptación de la enseñanza de cerámica en un entorno virtual y sin acceso a los materiales tradicionales del taller. La pandemia de COVID-19 obligó a replantear las prácticas pedagógicas y a buscar formas creativas de mantener viva la esencia de la disciplina cerámica. Se integraron aspectos tecnológicos en la enseñanza, lo que permitió a los/as estudiantes utilizar recursos como el campus virtual y herramientas como Padlet para compartir sus trabajos. Esta adaptación forzada a la virtualidad abrió nuevas oportunidades y desafíos en la educación primaria que hoy se suman a nuestro trabajo escolar.

Este trabajo subraya la importancia de la adaptabilidad y la creatividad en la enseñanza en tiempos de cambios drásticos. A pesar de las dificultades, se demostró que la enseñanza de la cerámica pudo continuar de manera efectiva y significativa, aportando nuevas dimensiones a la experiencia de aprendizaje de los/as estudiantes.

APRENDER, CONOCER, CUIDAR(NOS): PENSAR(NOS)

María Julia Sannuto, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. de Santo", juliasannuto@gmail.com

María Alejandra Barrio, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. de Santo", mariaalejandrabarrio@gmail.com

María Julia Lozada, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. de Santo", lozadamjulia@gmail.com

María Victoria Rezzonico, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. de Santo", victoriarezzonico@gmail.com

María del Valle Mendy, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. de Santo", marilimendy@gmail.com

Leticia Argemi, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. de Santo", leticiargemi@gmail.com

Relato de experiencia

El presente trabajo relata una de las experiencias pedagógicas implementadas por el Departamento de Orientación Educativa del Bachillerato de Bellas Artes que se inició en el período del aislamiento social durante la pandemia y se sostuvo en la transición a la presencialidad. La potencia y vitalidad de la escuela para llegar a las casas de les estudiantes se puso a prueba durante aquel período. Toda la escuela estuvo buscando los modos, creando, pensando, trabajando para educar y educar cuidando. Y la escuela llegó. Una escuela que hizo saber a les jóvenes cuáles son sus derechos y que vio en el uso y circulación de la palabra de todes una herramienta fundamental de educación y cuidado mutuo e integral. En el marco de las políticas de cuidado en el Bachillerato, desde el DOE diseñamos dispositivos pedagógicos, artesanales y situados. En particular, en esta presentación, abordaremos el trabajo realizado con estudiantes de primer año durante el 2020, a través de la plataforma virtual ColegiosWeb, sobre los vínculos y las redes sociales, en el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26150). Las actividades llevadas a cabo en este trabajo, comenzaron en pandemia y continuaron enlazadas a otras en el año 2022, cuando les estudiantes se encontraban en tercer año. A su vez, este trabajo se vinculó con diversas intervenciones que llevó adelante el DOE, asumiendo la ESI como eje transversal.

Marco Normativo

Desde este relato de experiencia, nos posicionamos desde el marco normativo fundamental y transversal que es la Educación Sexual Integral. Representada en la Ley Nacional N° 26.150, que establece la obligatoriedad para todas las escuelas de nuestro país, de impartir un Programa Integral de Educación Sexual desde el Nivel Inicial hasta el Superior, considerando la sexualidad integral como un DERECHO de niños, niñas y adolescentes. La ESI implica un aprendizaje enfocado en la toma de decisiones informadas, conscientes y críticas en relación a la sexualidad entendida como la articulación de aspectos éticos, afectivos, sociales, psicológicos y biológicos. La sexualidad se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. Contempla los diferentes contextos en los que desarrollamos nuestras actividades y vida social en general y eso incluye los entornos virtuales y redes sociales. Con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares, en toda la Nación Argentina, se deben implementar, en todas las escuelas, la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles y modalidades educativas, abordando, sin excepción, los cinco ejes conceptuales:

- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Garantizar la equidad de género.
- Valorar la afectividad.
- Respetar la diversidad.
- Ejercer nuestros derechos.

Si bien consideramos que los 5 ejes de la ESI, se dan de manera transversal en las intervenciones cotidianas que realizamos desde el DOE y en esta experiencia particular. Decidimos centrar las actividades realizadas en este relato, desde el eje 3 de la ESI: “Valorar la afectividad”. El cual pone el foco en valorar las afectividades, los valores, emociones y sentimientos que atraviesan la cotidianeidad de les estudiantes. Desde este eje se busca contribuir a la construcción de estrategias afectivas, como la empatía, la solidaridad, el respeto, etc.

Situados desde la particularidad del aislamiento social preventivo y obligatorio, y desde las políticas de cuidado del Bachillerato de Bellas Artes, consideramos que era necesario

poder reflexionar de manera situada, en las afectividades que atravesaban a les jóvenes. Retomando sus sentires y reforzando la vinculación entre pares a través de sus experiencias. Buscando de alguna manera, restituir lo colectivo en un contexto que cada vez nos aislaba más individualmente.

Que tenían como objetivo fundamental, posibilitar la circulación de la palabra todes como herramienta fundamental de educación y cuidado mutuo e integral. A su vez, nos propusimos que les estudiantes, puedan construir sentidos desde las cosas que les pasaban, historizarlas y construir relatos sobre lo que acontecía, para darle bordes, que contengan y regulen, que permitan mitigar o amortiguar la angustia que generó la incertidumbre.

Metodología

Les destinatarios de esta experiencia pedagógica llevada a cabo en la pandemia, fueron les estudiantes de primer año del ciclo 2020. Luego la experiencia fue retomada en la presencialidad cuando les estudiantes se encontraban en tercer año. Las actividades fueron realizadas a través de talleres, en la modalidad de plataforma de las Aulas Web de la UNLP.

Los propósitos del taller estuvieron pensados en:

- Abordar la construcción de vínculos interpersonales en el marco de las políticas de cuidado del Bachillerato.
- Contribuir al desarrollo de aspectos vinculares como la empatía, la solidaridad y el respeto entre pares.
- Valorar las diferencias, las subjetividades y las singularidades como constitutivas de los lazos sociales.

En la actividad llevada a cabo desde la plataforma de Aulas Web, se utilizaron diferentes materiales, entre ellos:

- Material audiovisual especialmente seleccionado para la temática a trabajar
- Breve contextualización teórica
- Preguntas para orientar y abrir la reflexión y el intercambio en el foro

- Material bibliográfico acerca de los ejes y contenidos previstos en la Ley y abordados en la actividad.
- Links con ampliación de información para quien tuviera interés en profundizar la temática.
- Foro de participación e intercambio de opiniones e ideas.

Actividades durante Primer año en 2020

"Aprender, conocer, cuidar(nos)"

Dentro de esta actividad, se vieron tres materiales audiovisuales. Estos fueron:

- "El otro par" https://www.youtube.com/watch?v=VZNrkYe5g48
- "El valor de compartir" https://www.youtube.com/watch?v=sAiFrhYEYUs
- "Solidaridad" https://youtu.be/aF4lMplHxfk

Luego de la observación de estos videos, se dio paso a una actividad reflexiva, a través de unas consignas, que buscara como resultado final, que les estudiantes pudieran hacer uso de la palabra volcando sus percepciones y reflexiones en la construcción de un mural colaborativo. En el cual se podía visualizar, las palabras compartidas por todes les estudiantes.

Las consignas brindadas fueron las siguientes:

- Te invitamos a reflexionar a partir de las siguientes preguntas:- ¿Qué encontrás en común en los tres cortos?- ¿Qué significa para vos "ser solidario"?- En este tiempo que estamos transitando y que no podemos ir a la escuela. ¿Qué se necesita para construir una sociedad más solidaria?-
- De todas las experiencias y situaciones sobre las que leés, te informás y participás en las redes sociales, te proponemos elegir y compartir aquellas que para vos representan, "expresiones de solidaridad," necesarias en este tiempo. Elegí la/s que te resultaron más interesante/s, y contanos por qué crees que son necesarias.

Actividad en 3er año: espacio de orientación- misma cohorte año 2022

En esta actividad, ya enmarcados en un contexto de presencialidad. Se pensó trabajar con les estudiantes, la construcción de identidades de género y las relaciones interpersonales. Teniendo como objetivo reflexionar sobre diferentes condiciones de identidades singulares y colectivas en una perspectiva actual de reivindicación de derechos igualitarios.

Esto se llevó a cabo a través de un cortometraje llamado, Campaña Hombres No Machos[2]. A partir de la observación del video se reflexionó sobre el mismo, a través de preguntas disparadoras, que luego fueron socializadas grupalmente.

Las preguntas fueron las siguientes: ¿Qué implica ser hombre? ¿Qué implica ser macho?, ¿En qué espacios/ lugares/ situaciones se aprenden las prácticas asociadas con el "macho"?, ¿Cómo ven ustedes ese "recorrido" que hace Mateo por diferentes situaciones cotidianas que muestran procesos de socialización de género?, ¿Qué acciones podrían llevar adelante las nuevas generaciones, los estudiantes como ustedes, para producir cambios en relación a los estereotipos de género?

Conclusiones

Consideramos que es central abordar los vínculos entre pares desde primer año, porque los mismos son una trama donde cada estudiante se implica en relación a les otres estudiantes de referencia, esta vinculación se da desde un reconocimiento de un otre. A veces la mirada se siente intensa y puede ser sensible a dicho reconocimiento.

Esto se fue percibiendo a la vuelta de la presencialidad, la vulnerabilidad frente a la mirada de los Otres. Como así también, el miedo o el riesgo que ese otre significaba para cada uno. En este sentido, la escuela como dispositivo de lo colectivo, en la conformación de lo grupal, tuvo que volver a construir ese lazo social, ese estar con un otre, y con las diversidades que esos otres me presentan.

En relación a lo anterior, consideramos como modos posibles de abordajes, la integralidad de la E.S.I, que nos habla de hacer lugar a las diferencias, a lo subjetivo, a lo vivido de modo singular que puede ser compartido entre pares y alojado de modo comprensivo. Tomando y reflexionando acerca de lo que va irrumpiendo en la cotidianeidad, haciendo(lo)

[2] Campaña Hombres No Machos
https://www.youtube.com/watch?v=SVHyGd_-C0Q

común. Pensar modalidades de trabajos les estudiantes tanto en forma masiva a nivel grupal o en pequeños grupos, para permitirnos repensar las situaciones que acontecen a diario.

Los modos de intervención, son un hacer en relación, porque proponen mediaciones simbólicas, se trata de ofrecer la cultura como mediación allí es donde tenemos la potencia de constituirnos desde una asimetría que hace tope y que abre otros sentidos posibles en el discurrir en el día a día escolar.

LEER Y ESCRIBIR DESDE LO DISCIPLINAR EN LA MATERIA PSICOLOGÍA

Silvina Rosana Martínez, Colegio Nacional "Rafael Hernández", smartinez@nacio.unlp.edu.ar

Vanesa Barbisan, Colegio Nacional "Rafael Hernández", vanesa.barbisan@nacio.unlp.edu.ar

Nancy Lopes, Colegio Nacional "Rafael Hernández", nancy.lopes@nacio.unlp.edu.ar

María Luz Campora, Colegio Nacional "Rafael Hernández", luz.campora@nacio.unlp.edu.ar

Relato de experiencia

La materia Psicología en el Colegio Nacional "Rafael Hernández" se encuentra el en último año de la formación del bachillerato, antecediéndole Filosofía, Ética y Ciudadanía como parte de un tronco conceptual donde se presentan posicionamientos e interrogantes respecto a la identidad, la autoestima, el lazo con otros, abstracciones del ser y estar en este mundo.

Los contenidos de la materia movilizan e interpelan al alumnado en las postrimerías de la finalización de un estudio, para pensarse en una inserción futura hacia otras unidades académicas como es la universidad. En esta preparación y siendo la única vez que cuentan con esta materia, se trabaja desde la aproximación teórica de conceptos utilizando tanto textos de manuales de psicología como textos académicos utilizados en cursos de ingreso o primeros años de diferentes facultades de Psicología.

Los diferentes módulos los llevan a conocer características generales y particulares de lo subjetivo, apuntando al registro de situaciones problemáticas y posibilidades de prevención y acción en sintonía de la salud integral y los derechos.

La cultura de la imagen, el uso de las tecnologías con lenguaje abreviado, de escritura de palabras sin tildes, con escasas vocales, es habitual entre los adolescentes de estos tiempos.

La escuela es el espacio para el despliegue de lo simbólico, apertura y crecimiento en el lenguaje, incorporando léxicos específicos de cada materia, uso de conceptos que habilitan a procesos cognitivos, de reconocimiento de la realidad, su comprensión, transformación y creación.

Tomando palabras de Anijovich y Mora [...] "La buena *enseñanza* es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los

docentes, y los alumnos entre sí, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado" (2014, p. 117).

La educación preuniversitaria, tiene dentro de sus objetivos el aproximar al alumnado a un estudio universitario. Dentro del colegio, se establecen materias optativas en 5 y 6to año para poder ir vinculándose con aquellas áreas del conocimiento que pueden resultarles de su interés relacionada a una elección de un estudio posterior.

Buscamos herramientas para potenciar las habilidades y recursos propios en el alumnado, más allá de la utilización de textos, artículos periodísticos, videos debates, etc., que contribuyen en la realidad y dinámica de cada grupo. El hacer circular, aprehender, significar y resignificar conceptos, palabras, representaciones desde lo propio de la materia y su entrelazamiento con otros contenidos abordados en otros tiempos de formación.

La propuesta de los alumnos, de poder conocerse a través de algunos de los instrumentos psicológicos, articulamos este año con dos instrumentos psi autoadministrables, de los cuales uno remite a las capacidades metacognitivas ante la lectura de textos académicos y otro sobre evaluación de las habilidades lingüísticas, ambos instrumentos para el uso profesional del psicólogo.

El *Inventario de Conciencia Metacognitivas de Estrategias de Lectura*, fue diseñado para evaluar las estrategias metacognitivas de lectores adolescentes y adultos y percibir el uso de estrategias mientras leen material académico o escolar. Y el *Test de Aptitud Verbal "Buenos Aires" BAIRES,* posibilita evaluar la aptitud verbal de la persona.

Lejos está la realización de una evaluación psicométrica, pero la aproximación de estos instrumentos, la articulación con la promoción de derechos desde la Ley de Salud Mental, el reconocer, descubrir, resignificar habilidades y potencialidades propias enlazando con conceptos de la materia, el pensarse artífice de sus conocimientos, es parte del sentido y trabajo conjunto alumnado-docente, desde donde también aprendemos y construimos saberes desde un espacio de creación compartido.

Las categorías de las estrategias de lectura examinadas por el inventario de estrategias metacognitivas en lectura, de Kouider Mokhtari y Carla A. Reichard (2002), de la universidad de Oklahoma, EEUU, diseñado para evaluar la conciencia y percepción del uso de estrategias de lectura, es un inventario con escala Likert, que abarca tres estrategias al momento de leer textos académicos. Las tres estrategias que se plantean en el inventario son:

Estrategias globales de lectura: propósito de la lectura, activación del conocimiento previo, corroboración sobre el cumplimiento del texto con la finalidad perseguida, predicción del contenido del texto, anticipación del contenido, visualización a vuelo de pájaro de las características del texto, toma de decisiones sobre lectura en voz alta, uso de claves contextuales, etc.

Estrategias de resolución de problemas: leer lenta y cuidadosamente, ajustar la velocidad de lectura, poner atención a lo que se lee, hacer pausas para reflexionar sobre lo que se lee, releer, visualizar información, leer el texto críticamente y conjeturar el significado de palabras desconocidas.

Estrategias de apoyo o soporte: tomar notas mientras se lee, parafrasear una información del texto, revisarla información previa, hacer preguntas, usar materiales de referencia como ayuda, subrayar información del texto, discutir la lectura con otro, escribir resúmenes de lo que se lee, etc.

El mejor uso posible de las estrategias depende de su habilidad de lectura, del tipo de material que lee y de sus propósitos al leer. Un puntaje bajo en alguna de las subescalas indica que pueden haber algunas estrategias en esa parte que puede *aprender* y considerar su aplicación cuando lee.

El test BAIRES de Nuria Cortada de Kohan (2004) es un instrumento psicológico que explora la capacidad del lenguaje del sujeto. El test de aptitud verbal comienza con la inquietud de conocer cuál es la riqueza de vocabulario que poseen nuestros jóvenes al comenzar las carreras universitarias.

La autora plantea que el dominio de la propia lengua no es solo un medio para expresar el pensamiento sino que es un factor que puede moldearlo y predeterminarlo. Las puntuaciones en BAIRES se relacionan con la capacidad de la persona para comprender y expresar ideas verbalmente, así como con su desempeño en actividades donde haya que resolver problemas expresados verbalmente, tanto de manera escrita como oral.

Articulamos con la Ley de Salud Mental en el trabajo conjunto alumnado-docente, como forma de atravesar los contenidos de la asignatura, apuntalando el reconocer, descubrir, resignificar habilidades y potencialidades propias enlazados a conceptos de la materia, con el poder pensarse artífice de sus conocimientos.

Es importante poder pensar cómo el alumnado va incorporando y apropiándose de un lenguaje diferencial en el devenir de las asignaturas.

Como problemática de época se percibe las dificultades entre poder leer, decodificar un conjunto de símbolos que construyen una palabra, a comprender el sentido y significación de esa palabra en una estructura de oración. Abusamra, Ferreres, Raiter expresan al respecto, "Por decodificación se entiende a la capacidad de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto, mientras que la comprensión implica la capacidad de alcanzar el significado global del mismo" (2010,p. 25).

Nos encontramos con alumnos de finalización del secundario con escaso o mal uso de las palabras, pobres en su redacción, con dificultades para poder implementar otras relaciones o acopio de lenguaje variado y enriquecido al momento de desplegar en un trabajo.

Se administraron los instrumentos en un total de 100 alumnos de sexto año. En el Test de Baires las puntuaciones se expresan en percentiles, siendo que entre el percentil 16 y 50 se encuentra el grupo normativo hacia menos un desvío estándar y de 50 a 84 el grupo normativo hacia más un desvío estándar. En los resultados podemos ver en relación a los sinónimos, cómo un 60% se ubica hacia menos un desvío estándar, y un 14% hacia más un desvío estándar. Mejora en las definiciones con un 43%, siendo en el desempeño total solo un 22% quien se encuentra hacia más un desvío estándar.

En el Inventario de Estrategias Metacognitivo, en las estrategias globales de lectura, un 22% muestra un desempeño alto, 53% medio y 25% bajo. Para estrategias de resolución de problemas 34% alto, 27% medio y 39% bajo. En estrategias de apoyo, 23% alto, 61% medio y 16%bajo. Un puntaje bajo en alguna de las subescalas o en parte del inventario indica que pueden existir algunas estrategias que pueden ser aprendidas y considerar su utilización cuando se lee, teniendo como objetivo ayudar a los estudiantes a incrementar la conciencia metacognitiva y las estrategias de uso mientras leen.

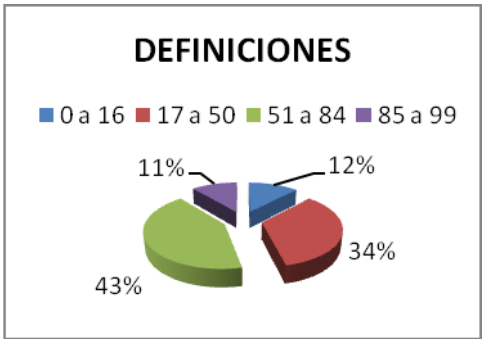
La relevancia de las variadas condiciones de lecturas y sus propósitos en un cuestionario, en investigar, discutir un texto, y la aproximación de con diferentes dificultades y modalidades de escritura, a una lectura propuesta desde el docente a otra elegida por el alumno, hace a matices que contribuyen a los procesos cognitivos y metacognitivos.

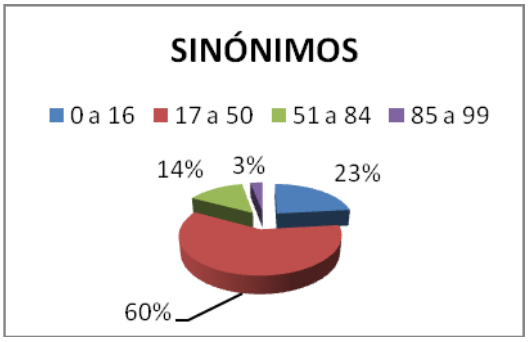
La experiencia fue enriquecedora para todos. El incremento de vocabulario, los procesos metacognitivos en la reflexión y el monitoreo del alumnado ante los cambios en la

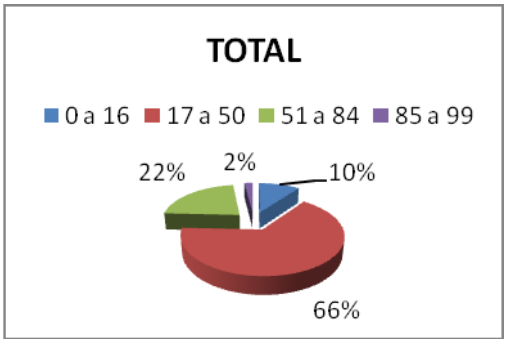
producción de su conocimiento específico de una disciplina, se encuentran presentes en la recopilación de información, y el uso de la misma para construir confirmar, rectificar hipótesis e ideas acerca de algún tema.

La función del docente debe ser muy activa y creativa al momento de enseñar cómo indagar y construir conocimiento.

Test BAIRES (Expresados en percentiles)







Inventario Metacognitivo







Bibliografía

Abusamra,V; Ferreres, A; Raiter; A (2010) Las habilidades de comprensión: un enfoque cognitivo. En: Abusamra, V; Ferreres, A; Raiter, A; De Beni R; y Cornoldi, C. Test Leer para comprender TLC. Evaluación de la comprensión de textos. Cap 1 pág. 23-45. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich R.; Mora, S. (2014) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

Cortada de Kohan, N. (2004) BAIRES. Test de aptitud verbal "Buenos Aires". Madrid: TEA.

Mokhtari,K.; Reichard,C. (2002) Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies. Journal of Educational Psychology 94(2):249-25. https://www.researchgate.net/publication/232540536_Assessing_students'_Metacognitive_Awareness_of_Reading_Strategies

ANÁLISIS DIDÁCTICO DE UNA SECUENCIA DE CLASES DE MATEMÁTICA EN UN AULA CON ESTUDIANTES CON Y SIN DISCAPACIDAD: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Jimena Lorenzo, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', jlorenzo@fahce.unlp.edu.ar

Pilar Cobeñas, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', pilarcobenas@gmail.com

Verónica Grimaldi, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, verogrimaldi@gmail.com

Relato de experiencia

La inclusión de estudiantes con discapacidad: una mirada desde la didáctica específica

Nuestra propuesta se apoya en desarrollos teóricos de ciertos referentes de la Didáctica de la Matemática francesa, fundamentalmente en la Teoría de las Situaciones de Guy Brousseau (1986, 2007). Asimismo, la mirada de la discapacidad desde la que elaboramos este trabajo toma como referencia el Modelo Social (Palacios, 2008), que considera a la discapacidad, no como un déficit de un individuo, sino como una construcción social, es decir,

> una relación entre una persona con ciertas características y la sociedad que le presenta diversas barreras que la inhabilitan para participar plenamente de la vida social. Esto no niega las características de las personas, pero sí niega la imposibilidad que se les asigna a priori para ser capaces de hacer algo de manera independiente de las condiciones que se les ofrezcan (Grimaldi, 2017, p.4).

En este sentido, nos ubicamos dentro del campo de la Educación Inclusiva, que tiene la característica de constituirse no sólo como una perspectiva pedagógica sino también como un derecho humano. Así, por Educación Inclusiva entendemos la identificación y eliminación de todas las políticas, culturas y prácticas educativas que puedan tener como efecto formas de exclusión educativa de las personas con discapacidad, y el consiguiente desarrollo de apoyos y formas de enseñanza basadas en el supuesto de que todos y todas pueden aprender y que deben hacerlo conjuntamente en espacios inclusivos (Ainscow, 2002; Cobeñas y Grimaldi, 2018).

Las clases de Matemática y las propuestas de actividades

En este trabajo presentamos un análisis didáctico inicial y exploratorio de una secuencia de clases de Matemática de 3er Año del Bachillerato de Bellas Artes, de la Universidad Nacional de la Plata, en un aula con estudiantes con y sin discapacidad. Partimos de sostener que el derecho a la educación es el derecho a aprender en espacios inclusivos, esto es, en aulas donde se considere que todo el alumnado puede y tiene derecho a aprender Matemática, independientemente de sus características.

Le propusimos al grupo de estudiantes trabajar con la secuencia[3] que mostramos en la Figura 1, con el objetivo de construir relaciones entre las áreas de los cuadrados cuyos lados "están apoyados" sobre los catetos y la hipotenusa de un triángulo rectángulo; de este modo, podríamos avanzar hacia la formalización del tradicional enunciado del Teorema de Pitágoras a partir de la comparación de áreas: "En todo triángulo rectángulo, la suma de los cuadrados de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa".

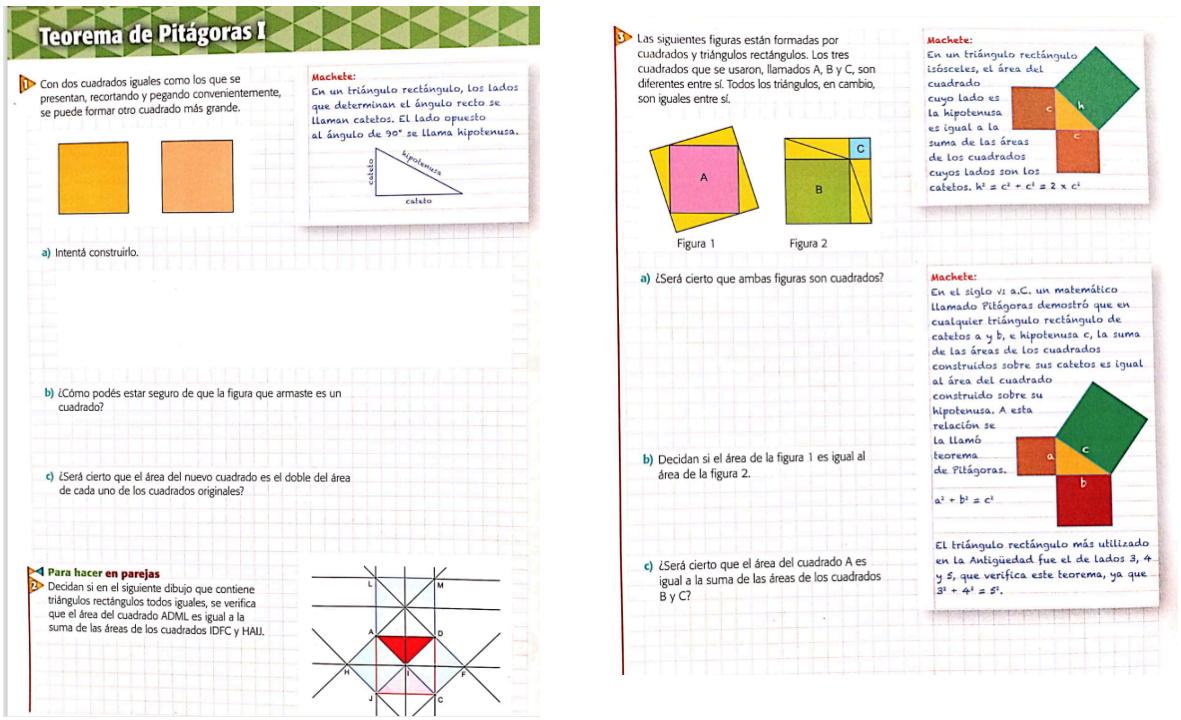
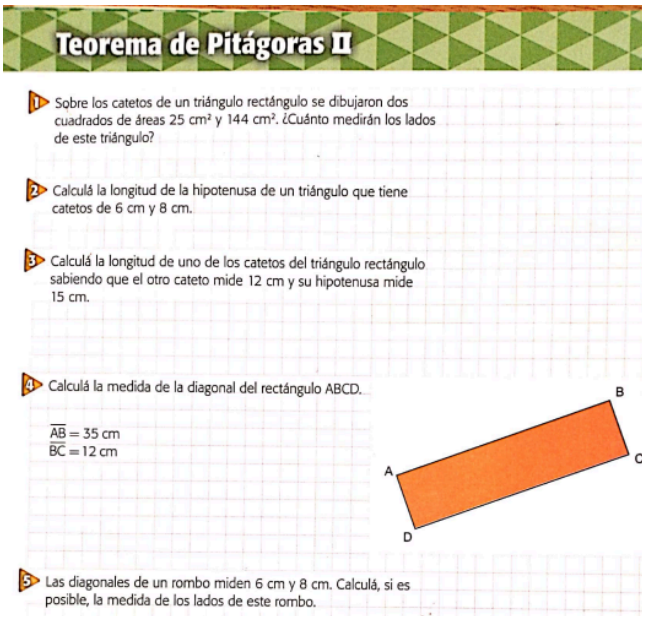


Figura 1: Secuencia de actividades"Teorema de Pitágoras I", propuesta para formalizar el Teorema de Pitágoras.

[3] Secuencia didáctica tomada de Broitman, C. (coord.) (2011). *Matemática en Secundaria 1º CABA/2º ES*. Buenos Aires: Santillana.

En el curso participa un alumno con discapacidad con quien no habíamos podido avanzar en la resolución de la secuencia y que había manifestado no tener un buen vínculo con la matemática. El número de estudiantes –considerando que en el aula hay un único docente-, y la necesidad de intervenir a raíz de las demandas del grupo, habían obturado la posibilidad de llevar a cabo los intercambios necesarios para que el estudiante con discapacidad pudiera involucrarse en las actividades propuestas. Si bien en un primer momento habíamos considerado ofrecerle una explicación del enunciado del Teorema de Pitágoras, nuestro posicionamiento didáctico nos interpelaba: ¿en qué sentido le estaríamos ofreciendo el mismo tipo de oportunidades de construir un conjunto de relaciones matemáticas que al resto del grupo? Decidimos entonces diseñar una actividad para que este estudiante también compare áreas de cuadrados. Así, se le propuso trabajar con un rompecabezas construido con el software GeoGebra, que puede encontrarse en el siguiente link: https://www.geogebra.org/m/puHdpYtV#material/uw9X38W8.

A raíz del análisis e interacción con el rompecabezas digital, el estudiante pudo construir y formalizar el Teorema de Pitágoras comparando áreas de cuadrados. Esto fue viable buscando un momento de trabajo a solas con él, dentro del aula, mientras sus compañeras y compañeros resolvían una nueva secuencia de actividades, continuación de la anterior, que mostramos en la Figura 2. Así, luego de que se le ofreciera una primera situación -similar al primer problema de esta nueva secuencia, pero con algunas variaciones-, el estudiante con discapacidad estuvo en condiciones de resolver el problema 1, el mismo que estaba resolviendo el resto del alumnado.



Teorema de Pitágoras II

1. Sobre los catetos de un triángulo rectángulo se dibujaron dos cuadrados de áreas 25 cm² y 144 cm². ¿Cuánto medirán los lados de este triángulo?

2. Calculá la longitud de la hipotenusa de un triángulo que tiene catetos de 6 cm y 8 cm.

3. Calculá la longitud de uno de los catetos del triángulo rectángulo sabiendo que el otro cateto mide 12 cm y su hipotenusa mide 15 cm.

4. Calculá la medida de la diagonal del rectángulo ABCD.

$\overline{AB} = 35$ cm
$\overline{BC} = 12$ cm

5. Las diagonales de un rombo miden 6 cm y 8 cm. Calculá, si es posible, la medida de los lados de este rombo.

Figura 2: Secuencia de actividades "Teorema de Pitágoras II" propuesta a todo el grupo de estudiantes.

Para hallar las medidas de los lados de los cuadrados involucrados (catetos e hipotenusa de triángulos), se le propuso al estudiante calcular las raíces cuadradas utilizando la calculadora. Para ello, se trabajaron con él los mecanismos necesarios para realizar esta operación en la aplicación "Calculadora" que tenía disponible en su celular.

La mirada de sí y la relación con el saber del estudiante con discapacidad

En la puesta en común, un alumno pasó al pizarrón a compartir su propuesta de resolución del problema 1 con el resto del grupo. En ese momento, convocamos al estudiante con discapacidad para que interactúe con la producción que se estaba compartiendo y la compare con la propia. A raíz de su participación en esta instancia y de la valoración positiva por parte de la docente a cargo, notamos un cambio en su actitud. Esto se manifestó más adelante, cuando él mismo pasó al pizarrón -por primera vez en el año- a mostrar su procedimiento (Figura 3).



Figura 3: El estudiante con discapacidad junto con una compañera participando de la puesta en común de la actividad inicial de la secuencia didáctica "Teorema de Pitágoras II".

Hipotetizamos que el cambio de posición que le propusimos al estudiante en la clase -resolver problemas del mismo tipo que el resto del grupo, de tal manera que fuera posible invitarlo a participar en los intercambios a propósito de las ideas que circulaban- favoreció esta transformación. Hemos registrado en experiencias anteriores (entre otras, Cobeñas y Grimaldi, 2018) que el estudiantado con discapacidad suele construir una imagen devaluada de sí mismo como productor de conocimientos, debido a la pauperización de las propuestas que se les ofrecen a lo largo de su trayectoria escolar. Es probable que este estudiante, acostumbrado a resolver en soledad tareas diferenciadas y algorítmicas, haya comenzado a percibir, a raíz de esta experiencia, que hay otra manera de hacer matemática de la que él también puede participar. En efecto, y tal como propone Bernard Charlot:

> Lo importante para el alumno no es conocer la solución, es ser capaz de encontrarla por sí mismo y de construir así, a través de su actividad matemática, una imagen positiva de sí mismo, valorizante frente a las matemáticas. La recompensa al problema resuelto no es la solución del problema, es su éxito personal al resolverlo por sus propios medios, es la imagen que puede tener de sí mismo como alguien capaz de resolver problemas, de hacer matemáticas, de aprender (1991, p. 9).

En esta clase y gracias a las condiciones didácticas planificadas y gestionadas por la docente, el estudiante tuvo oportunidad de verse a sí mismo como alguien que podía resolver

una situación, la misma que sus compañeras y compañeros. Asimismo, pudo ser visto por sus pares como alguien que puede aportar a la clase. Esto significa un avance muy importante para su inclusión, ya que ser valorado positivamente frente al conocimiento por parte del profesorado y de sus pares es el punto de partida para que el estudiante pueda confiar en sí mismo como productor de ideas y progresar en sus aprendizajes.

Reflexiones finales

La perspectiva didáctica asumida, construida en el diálogo entre la Educación Inclusiva y la Didáctica de la Matemática (Broitman y Sancha, 2021), permite preguntarnos acerca de cuáles son las condiciones pedagógicas y didácticas para que todo el alumnado avance en sus aprendizajes. Ello incluye al estudiantado con discapacidad.

El trabajo intentó constituirse como un aporte en este sentido, basado en la sistematización y análisis del diseño y desarrollo de una propuesta didáctica. Se presentaron algunas reflexiones vinculadas al efecto que pudieron haber tenido ciertas barreras sobre la relación con el saber del alumno con discapacidad, como la construcción de una mirada devaluada de sí en tanto productor de conocimientos matemáticos.

Se describió la construcción de apoyos que favorecieron el cambio de posición del estudiante con discapacidad, que comenzó a verse a sí mismo como sujeto intelectual capaz de hacer y de disfrutar del quehacer matemático. Además, se ofreció un análisis somero del conjunto de aspectos considerados -variables didácticas, intervenciones docentes, recursos educativos y propuestas de enseñanza- que permitieron avances significativos en los procesos de aprendizaje de todo el estudiantado, incluyendo al alumno con discapacidad.

Bibliografía

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

Broitman, C. y Sancha, I. (2021). Diálogos entre la Educación Inclusiva y la Didáctica de las Matemáticas. En Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha I. y Escobar. M. (coords), *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad* (pp. 163-207). La Plata: EDULP.

Brousseau, G. (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7 (2), 33-112. Traducción de la UNC.

Charlot, B. (1991). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Traducción en versión mimeo de la conferencia de 1986 publicada en Bkouche, R., Charlot, B. y Rouche, N., Faire des mathematiques: le plaisir du sens. Paris: Armand Colin.

Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2018). *Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza en escuelas para todos*. La Plata: Asociación Azul.

Grimaldi, V. (2017). *La inclusión de alumnos con discapacidad en aulas de Matemática del Nivel Secundario: Su abordaje en la formación docente inicial*. [Trabajo final de Especialización, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica, repositorio institucional FaHCE-UNLP.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI.

EJE 2

Paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática

COMISIÓN DE ESI EN LA ESCUELA: HISTORIA DE UNA CONSTRUCCIÓN

Jesús Amigorena, Escuela Graduada "Joaquín V. González", patojisus@hotmail.com

Tamara Ardizzoli, Escuela Graduada "Joaquín V. González", tamara.ardizzoli@gmail.com

Julia Garbi, Escuela Graduada "Joaquín V. González", garbiju81@gmail.com

Gabriela Hoz, Escuela Graduada "Joaquín V. González", gabrielahoz@gmail.com

Verónica Lorenzo, Escuela Graduada "Joaquín V. González", veroescuela55@gmail.com

María Laura Vicente, Escuela Graduada "Joaquín V. González", malauvic@yahoo.com.ar

Luz Pérez, Escuela Graduada "Joaquín V. González", luzperez1706@gmail.com

Relato de experiencia

Durante los últimos 15 años tanto la legislación de nuestro país como las políticas destinadas a la infancia y a la juventud, otorgaron a estos sujetos ciudadanía plena, amparados en el modelo de la protección integral de derechos. Este enfoque no solo democratiza los espacios escolares sino que promueve una transformación de las dinámicas y las relaciones que se establecen en las escuelas. En este contexto se insertan las acciones que las instituciones educativas deben organizar para ofrecer los conocimientos comunes necesarios para asegurar un piso equitativo entre las infancias y adolescencias en torno a los lineamientos de la Ley Educación Sexual Integral N°26.150.

La Escuela Graduada Joaquín V. González ha tenido una tradición en relación a la educación sexual ligada a la perspectiva biologicista. Hasta el año 2014 se hicieron talleres con los alumnos de 5to y 6to grado que apuntaban fundamentalmente a brindar información sobre reproducción humana y/o enfermedades de transmisión sexual. En el 2015, a través de la Dirección de Inclusión Educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP llegaron los cursos de Capacitación "Taller de Educación Sexual Integral en los colegios de la UNLP. Herramientas para la construcción de proyectos de enseñanza", un valioso espacio de formación y reflexión en torno a la implementación de la ley. Fueron jornadas de varios encuentros con toda la institución y que implicó una nueva mirada y posicionamiento en torno a la educación sexual.

En 2016 se logra la conformación de una Comisión de ESI con la participación de

docentes de todos los niveles y funciones. Se generaron 3 subcomisiones que trabajaron sobre tres ejes:

- **Institucional:** discutiendo y repensando nuestras prácticas institucionales, promoviendo la participación de las familias así como valorando las respuestas que van construyendo los diferentes actores institucionales frente a los emergentes que pudieran surgir. Empezamos a pensar sobre la formación, los saludos, los baños…

- **Curricular:** relevando las prácticas, secuencias, proyectos que se desarrollan en torno a los contenidos de ESI en las diferentes áreas y/o espacios curriculares así como definiendo, junto con los coordinadores de área, los contenidos específicos que deben incluirse en el documento curricular y articularse en la programación anual de todas las áreas y en los dos niveles de la escuela;

- **Formación**: pensando en la reflexión compartida sobre las diferentes miradas y representaciones que nos atraviesan y que, muchas veces, discuten el posicionamiento de la ley con la intención de seguir generando espacios de capacitación e intercambio que convoquen a todos los actores institucionales.

Desde entonces, se profundizó el trabajo en torno al desarrollo o revisión de *prácticas institucionales*, la especificación de contenidos desde las *áreas curriculares* y la promoción de más instancias de *formación.* Cada instancia de trabajo se constituyó en un espacio de experiencias compartidas y una oportunidad de reflexión e involucramiento de todos los actores institucionales.

En febrero del 2017 se realizó el taller **"Prácticas de escritura, imaginación educativa y enseñanza de las sexualidades: cruces pedagógicos y autobiográficos"**, propuesto por la Prosecretaría de Asuntos Académicos. El mismo fue pensado para los y las docentes que se animaran a "ponerle el cuerpo" y a contar sus propias historias y estuvo a cargo de la profesora val flores. Como resultado de las producciones realizadas en el taller, se editó el libro **"F(r)icciones Pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación"** donde se compilan los textos urdidos en esos encuentros, acompañados de ilustraciones elaboradas por las y los profesores de plástica de los otros colegios de pregrado de la universidad que quisieron sumarse.

Ese mismo año se gestaron varios cambios institucionales. Se implementan baños

universales en el Jardín de infantes, filas de niños y niñas mezclados según sus deseos y el comienzo de las clases mixtas en el área de Educación Física. Asimismo, se habilitaron algunos baños en planta alta y planta baja para todes les niñes sin la división binaria.

Durante el 2018, la Subcomisión de Formación organizó talleres en el mes de febrero para que todos y todas pudiéramos seguir discutiendo cuestiones referidas a los estereotipos, al concepto de género, a la violencia machista, entre otras, porque identificamos la necesidad de formarnos teóricamente y de discutir el sentido común que, advertíamos en nuestras conversaciones, predetermina cómo deben ser las cosas.

Simultáneamente, la subcomisión curricular empezó a relevar todas las propuestas existentes atravesadas por la ESI y planificar nuevas situaciones de enseñanza resultando ser, en ocasiones, secuencias completas mientras que en otras, algunas situaciones de reflexión sobre las temáticas habitualmente trabajadas. En las Jornadas de Intercambio Didáctico que se realizan en diciembre en nuestra escuela, se presentaron múltiples experiencias realizadas en la escuela desde el nivel inicial hasta 6to grado, en las que la ESI era protagonista.

Por su parte, la subcomisión institucional propuso abrir la temática a las familias. Así se organizó **"(Re)pensándonos" el Primer Encuentro entre familia y escuela** en el marco del Proyecto Institucional de ESI. De la jornada participaron niños, niñas, padres, madres, maestras, maestros y profesores que recorrieron diversos talleres: dramatización, lectura, audiovisual y plástica. Las propuestas invitaban a pensar cuestiones tales como los estereotipos de género, el lugar de los medios gráficos en la construcción de subjetividades, el acoso callejero, el ser hombre y el ser mujer en estos tiempos.

Durante ese año, también comenzó a circular el lenguaje inclusivo en la escuela, tanto en niños y niñas como en adultos/as -con las tensiones propias que provocan estos cambios. A su vez, gran parte de la comunidad docente participó de un conversatorio generado por el Departamento de Orientación Educativa: **Laboratorio: Infancias, Sexualidades y Escuela** como un espacio de pensamiento colaborativo en torno a las nuevas de "ser niñx, ser alumnx" y cómo interpela en nuestras prácticas.

En el 2019 se realizó el Taller "Currículo escolar y ESI: interpelaciones desde una perspectiva de género", brindado por la Prosecretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. En este taller se reflexionó sobre las relaciones entre género y educación, abordando el currículum escolar en perspectiva de género.

También se generó una **Jornada de juegos atravesados por la ESI**. Dicha propuesta, pensada para ser desarrollada con niños/as de cuarto grado de la escuela, surgió a partir de la identificación realizada por las maestras de situaciones donde lo "supuestamente lúdico" se expresaba en formas confusas y con consecuencias indeseables. El taller fue pensado y planificado por todo el equipo de docentes de 4to grado y un equipo de docentes de la Prosecretaría que se unió para asesorar y trabajar juntas.

Asimismo, en 2019 se realizó en nuestra ciudad el 34to Encuentro Nacional de Mujeres y nuestra escuela fue sede de algunos talleres. Eso motivó que en muchas aulas se conversara con niñas y niños sobre el encuentro y sobre las temáticas que convocan a esta organización. Así, los pasillos de la escuela se llenaron de mensajes de las niñas y niñas para las personas que participaran del encuentro y, posteriormente, de mensajes suyos hacia niñas y niños.

En el 2020 y el 2021, la pandemia generó también una pausa en el trabajo de la comisión. Sin embargo, no se detuvo completamente. La mayoría de los docentes participaron de un curso virtual: **Cuidados y cuerpos sexuados en la escuela** (organizado por la Dirección de Inclusión educativa de la Prosecretaría de Asuntos Académicos de UNLP) en 2020; y también se realizaron Jornadas de capacitación sobre la **Ley Micaela** para docentes y no docentes de la escuela (organizado por la Dirección de Políticas Feministas y la Dirección de Género y Diversidad de la Prosecretaría de Derechos Humanos de la UNLP) en 2021. Este mismo año, de vuelta a la presencialidad, se eliminaron los mingitorios en el baño de varones.

Al año siguiente se trabajó en todas las aulas de ambos ciclos de primaria sobre el día **Ni una menos**. Se inauguró un Banco Rojo en el patio de la escuela como resultado del trabajo realizado con los chicos y las chicas de sexto grado en el espacio "Los pelos de la Lengua" de Jornada Extendida.

También en 2022, nuestra Comisión volvió a reunirse con mayor sistematicidad recuperando nuestras reuniones mensuales o bimensuales. En estas reuniones reconocimos todo el trabajo que había realizado con ESI en la escuela pero también identificamos una vacancia en el trabajo sistemático y planificado sobre el eje "valorar la afectividad" de la Ley de Educación Sexual. Así, la Comisión definió realizar una Jornada de formación docente para todos los niveles con suspensión de clases centrada en reflexionar y diseñar propuestas de abordaje de dicho eje (entre ellas, la semana de la ESI). Además, se consensuó que una vez por

mes se abordarían contenidos del eje vinculados a la afectividad en cada uno de los grados y se construyó un recursero de actividades diversas con diferentes propósitos en función de los contenidos que se estipulan en la ley.

Durante la primera parte del año se comenzó a organizar un encuentro entre niñas y niños del segundo ciclo, retomando el formato de **"(Re)pensándonos" el Primer Encuentro entre familia y escuela** del 2018. El tema principal abordado fue vínculos entre pares, identificado por el colectivo docente como una dimensión a profundizar dentro del eje "Valorar la afectividad" y como una temática de intervención frecuente en los emergentes cotidianos. La jornada escolar se destinó completamente (las 4 horas del turno mañana, ya que hubo suspensión de clase) a intercambiar, discutir, interpelar y construir sentidos sobre los vínculos entre pares a través de un circuito de cuatro "estaciones": plástica, teatro, juego y literatura. La experiencia fue valorada como muy positiva tanto por docentes como por niñas y niños no solo por romper con la cotidianeidad de lo escolar, sino por encontrarse en la escuela con otros propósitos. Las niñas y los niños resaltaron además la oportunidad de formar grupos con chicas y chicos de otros grados y secciones, lo que les permitió conocer otras personas.

A lo largo de los años también se realizaron **Talleres de convivencia** sobre ESI a cargo de las psicólogas del DOE, docentes y regentes en los grados ante situaciones emergentes. En este trabajo, hemos dado cuenta de la historia de nuestra construcción, la historia de la Comisión ESI que continúa reuniéndose periódicamente intentando generar espacios de diálogo para seguir aprendiendo juntos y juntas.

LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

DIÁLOGO ABIERTO

Analía Mabel Piancazzo, Liceo "Víctor Mercante", analiapiancazzo@gmail.com

María Cecilia Lastra, Liceo "Víctor Mercante", mclastra@med.unlp.edu.ar

Alba M. Stagnaro Plâghos, Facultad de Ciencias Médicas, albastagnaro@gmail.com

Gabriela Arreseygor, Liceo "Víctor Mercante", gabiarreseygor@gmail.com

Graciana Emilia Marzorati, Liceo "Víctor Mercante", marzoratigraciana8@gmail.com

Relato de experiencia

Este trabajo tuvo como finalidad estimular y favorecer el acercamiento de los y las estudiantes, de la Carrera de Ciencias Médicas de la Cátedra Bioética de la UNLP, con los y las estudiantes de 6º año del Liceo Víctor Mercante UNLP, mediante la realización de Jornadas Interinstitucionales sobre la ESI (Educación Sexual Integral), bajo la modalidad taller, donde se llevaron a cabo actividades sencillas de comprensión e interpretación, con el fin de brindarles un espacio de formación práctica - pedagógica y socio –afectiva.

Los y las estudiantes de la cátedra Bioética, oficiaron de tutores y coordinadores de los talleres y las docentes de ambas Instituciones coordinaron las jornadas.

La ESI en la escuela, en la comunidad, en el territorio, debe construir un espacio sistemático, que articule contenidos de diversas áreas curriculares con sus propios lineamientos, según las edades de los y las adolescentes, para que vayan construyéndose a lo largo de sus vidas (Álvarez Falfaro, M. F. 2022). Siendo los mismos abordados de manera transversal y con espacios específicos, con una mirada integral desde lo biológico, psicológico, social, afectivo y ético, que genere el derecho de los y las jóvenes a recibir información, a contar con adultos de confianza, al respeto por la diversidad, a ser acompañado y asesorado cuando sus derechos se vuelven vulnerados.

El conocimiento sexual debe integrar lo biológico y lo preventivo con el conocimiento psicosocial, adecuándose a las características del grupo, necesidades e intereses, teniendo una extensa gama de variables que van más allá de las simples diferencias biológicas. La Educación Sexual Integral debe ser una búsqueda de respuestas y acuerdos que se adapten a creencias,

valores y circunstancias propias de cada individuo, facilitando de esta manera la construcción de un modelo de sexualidad desde una perspectiva de derechos (Ariza Navarrete, S. et al 2022).

Los propósitos planteados para llevar a cabo la experiencia fueron:

- ✔ Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- ✔ Brindar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo/a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones, sus sentimientos y sus modos de expresión.
- ✔ Promover espacios de diálogo genuino en territorio, espacios de encuentros e intercambios, entre los y las estudiantes de 6º año del colegio y los y las estudiantes de la cátedra de Bioética de la Carrera de Ciencias Médicas de la UNLP.
- ✔ Fomentar el respeto de las diferentes valoraciones éticas de la sexualidad y la conducta sexual en los distintos grupos.
- ✔ Valorar alianzas y acuerdos para el abordaje de la ESI de manera integral.

Contenidos desarrollados:

Salud reproductiva, mediante cuatro enfoques:

- **Desde lo orgánico**. Generalidades anátomo-funcionales de los órganos reproductores. Funcionamiento del ciclo ovárico. La reflexión en torno a la pubertad, adolescencia y juventud como hecho subjetivo y cultural. La promoción de la salud integral como influyente en los procesos de salud y enfermedad. (Gori, J., & Larusso, A. 2008).
- **Desde lo emocional.** Autonomía. Competencia. Respeto. Tolerancia. Perspectiva de género, Construcción de la identidad, emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad humana y sus cambios. (Morgade G. 2006). El análisis de la problemática del adolescente de hoy, teniendo en cuenta sus necesidades, expresiones y expectativas.
- **Desde los social.** Centros de salud. Referentes. Importancia. Teléfonos útiles. Valorar la importancia de la educación sexual como parte integral de la personalidad de cada individuo. Conocer los métodos que se utilizan para una adecuada planificación

familiar y/o individual, mediante control y prescripción Profesional (Orrigo, A. B.; Messina, A. 2021).

- **Desde el marco legal.** Leyes y normas vigentes. Marco Jurídico que garantiza el ejercicio del derecho a la salud y al cuidado de los y las adolescentes. El trabajo cotidiano basado en una perspectiva de derechos.

Metodología de Trabajo

Se realizaron talleres simultáneos que posibilitaron la construcción de conocimientos a partir de experiencias, actitudes y valores en un enfoque integral, mediante un marco teórico práctico amplio y enriquecedor. Los y las estudiantes universitarios rotaron por los distintos grupos con la finalidad de generar espacios de encuentros participativos, productivos y significativos.

En el plenario final cada grupo presentó sus producciones habilitando un espacio de debate y formulación de conclusiones colectivas.

La Primera Jornada Interinstitucional se llevó a cabo en el mes de septiembre de 2022, la Segunda Jornada Interinstitucional se desarrolló en el mes de octubre de 2023, ambas se realizaron en las instalaciones del Colegio Liceo Víctor Mercante, UNLP.

Recursos didácticos

- PC, Televisor, Proyector para diapositivas
- Pizarra, fibrones de colores
- Cintas scotch
- Soga larga, Broches
- Afiches
- Power Point
- Láminas, tarjetas

Cierre y debate

Este trabajo colaborativo y participativo entre la Facultad de Ciencias Médica, Cátedra de Bioética y 6° año del Liceo Víctor Mercante ha sido muy productivo porque permitió la escucha, el desarrollo de consensos, disensos, el respeto mutuo, el uso de los tiempos

colectivos y el ejercicio de la tolerancia de todos/as los y las integrantes de ambas comunidades educativas, con el fin de fortalecer las relaciones vinculares y propiciar dinámicas propositivas entre los jóvenes y las jóvenes que participaron en el proyecto.

La participación activa de todos los participantes y de todas las participantes, facilitó la apertura de los canales de comunicación, el sentido de pertenencia y un grado de compromiso entre pares, mediante la confección de distintas producciones, donde se tuvo en cuenta el abordaje de cada enfoque, la selección de la información, la adecuación de datos de contenidos, datos, estructuración y presentación, el uso y manejo de cada uno de los recursos didácticos con la finalidad de mejorar y de enriquecer el trabajo integrado, de sensibilización y toma de conciencia con los destinatarios y las destinatarias del proyecto.

Conclusiones

Este proyecto, abre caminos para que los y las jóvenes continúen transitando en la toma de conciencia, en la responsabilidad y en el respeto hacia y por el otro, como seres sexuados/as, crítico/as y pensantes, para que puedan convertirse en auténticos agentes multiplicadores, para que construyan su estilo de vida, su forma de vida, de manera saludable, confiable y enriquecedora.

La Educación Sexual Integral, es un proceso continuo que requiere adaptación, aprendizaje y flexibilidad ajustándose siempre, a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las estudiantes y la sociedad en que habitan.

Materiales utilizados en el taller

- Beauchamp, T., & Childress, J. (1999). Principios de ética biomédica. (4ta. ed.). Barcelona, España: Masson S.A.
- Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria: contenidos y propuestas para el aula/ coordinado por Mirta Marina. 1° Ed. Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Ley N° 25673 Creación del Programa Salud sexual y Procreación Responsable. Año 2002.
- Ley N° 26529 Derechos de los pacientes. Año 2009.
- Ley N°27610 IVE/ILE. Año 2020.

- Ley N° 27499 Micaela. Año 2018.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral Nº 26150, 2006.
- Ley Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes N° 13298, 2005.
- Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. (2013) Guía de procedimientos para el control del embarazo y la atención del parto y puerperio de bajo riesgo. Buenos Aires.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2013) Serie de cuadernos de ESI. Contenidos y Propuestas para el aula. Ministerio de Educación de la Nación.

Bibliografía

Álvarez Falfaro, M. F. (2022); coordinación general de Facundo Lancioni Kaprow. Debates y desafíos actuales en la enseñanza de Educación Sexual Integral. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El Escriba. Libro digital, PDF.

Ariza Navarrete, S.; León, E.; Ortiz, G.; Romero, M. Y Schiavon, R, Coordinación General de Isla V. (2022) Protocolo para la Atención Integral de las Personas con Derecho a la Interrupción Voluntaria y Legal del Embarazo IVE-ILE- Ciudad Autónoma de Buenos Aires Ministerio de Salud de la Nación. Dirección Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga ISBN 978-950-38-0314-1

Gori, J., & Larusso, A. (2008). Ginecología de Gori (2° ed.). Editorial El Ateneo.

Orrigo, A. B.; Messina, A. (2021) Guía AIPEO. Anticoncepción inmediata pos evento obstétrico. Guía orientada a integrantes de los equipos de salud para implementar la estrategia AIPEO en los servicios de salud. Dirección Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 1ra ed. Secretaría de Acceso a la Salud, Ministerio de salud de la Nación, Argentina.

Morgade G. (2006), Educación en la sexualidad desde el enfoque de género: una antigua deuda de la escuela; Novedades Educativas 184, 41-44

DESENTERRANDO LA HISTORIA: EL ROL VITAL DE LAS MUJERES EN LA CIENCIA Y SU IMPORTANCIA EN EL ESTUDIO DE LOS FÓSILES PARA INTERPRETAR LA EVOLUCIÓN

Carolina Elena Rosenberg, Colegio Nacional "R. Hernández", carolina.rosenberg@gmail.com

Paula Bona, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, paulabona26@gmail.com

Relato de experiencia

A pesar de enfrentar constantes obstáculos y desafíos, las mujeres desempeñaron un papel fundamental e inestimable en el avance de la ciencia a lo largo de la historia. Sin embargo, sus logros fueron frecuentemente ignorados, minimizados o atribuidos a sus colegas masculinos. Históricamente, en un contexto androcéntrico de la sociedad, la mayoría de los conocimientos científicos han sido producidos por hombres cisgénero, de ascendencia blanca y en su mayoría europeos (Maffía, 2006). Aun así, la historia de las mujeres argentinas en el desarrollo de la paleontología (disciplina poco "común" tradicionalmente llevada adelante por varones) es muy interesante y crucial: son casi 100 años de investigaciones que generaron un gran impacto en la sociedad de nuestro país y en el ámbito académico nacional e internacional (Paulina-Carabajal y Desojo, 2022). Por esta razón, es necesario resaltar el valor de las mujeres y promover la igualdad de oportunidades en el ámbito científico. Visibilizar la participación de las mujeres y las disidencias sexo-genéricas en la ciencia es esencial, además, para inspirar a las generaciones futuras. Entrevistar a una científica puede permitir a las jóvenes imaginar y elegir carreras en campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, rompiendo con los estereotipos de género y contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa. A nivel mundial, las mujeres representan sólo el 35% de lxs estudiantes en programas de educación superior en estas áreas y menos del 30% de lxs investigadorxs científicxs (ONU Mujeres, 2022).

Por otro lado, la importancia del estudio de los fósiles es clave para comprender el proceso evolutivo, ya que son de utilidad para realizar numerosas investigaciones, como es el caso de los estudios de anatomía comparada entre la fauna extinta y actual. También son

valiosos para identificar depósitos de petróleo o carbón, permitiendo la construcción de secuencias estratigráficas y para obtener información importante sobre el tipo de ambiente en el que vivieron.

La experiencia que describimos aquí tuvo como propósitos promover el interés, particularmente en las jóvenes, por las carreras científicas, especialmente en campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, rompiendo con los estereotipos de género y contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa; aportar a la reflexión colectiva sobre la importancia de sostener un sistema científico en el país y favorecer la comprensión de la utilidad de los fósiles para el estudio del proceso evolutivo, tema central en la materia Biología de quinto año en el Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo general fue que lxs estudiantes comprendan la importancia del estudio de los fósiles para interpretar la evolución y que valoren la actividad de las mujeres en la ciencia. Los objetivos específicos fueron relacionar el registro fósil con las teorías evolutivas; valorar la actividad científica y su importancia para el desarrollo de un país; comprender los sesgos androcéntricos en la producción científica; comunicar lo aprendido y participar de manera colaborativa en el trabajo grupal, respetando y valorando la palabra de lxs demás.

La secuencia didáctica se realizó en tres clases sucesivas, de tres horas cátedra cada una. En la primera de ellas, con el objetivo de valorar la actividad científica en nuestro país, lxs estudiantes analizaron notas periodísticas y/o de divulgación científica sobre recientes hallazgos paleontológicos: los primeros fósiles de un perezoso acuático en un ambiente continental; los restos fósiles de 220 millones de años en el Parque Nacional Talampaya y las huellas fósiles de Pehuen Co. Asimismo, buscaron información sobre los conceptos que no conocían para facilitar la comprensión de la lectura y la comunicación al resto de lxs compañerxs. En el segundo encuentro se invitó a una paleontóloga investigadora del CONICET, quien dio una clase con modalidad taller sobre la evolución de los reptiles. Allí, lxs estudiantes tuvieron la oportunidad de conocer de primera mano testimonios que describían el trabajo de una mujer científica en nuestro país, y su importancia y alcance también a nivel internacional. Durante el encuentro también pudieron interactuar con el material fósil y comprender su utilidad para explicar el proceso evolutivo. Antes de la visita, lxs estudiantes prepararon preguntas que fueron el eje de la actividad y fueron formuladas a la investigadora. En el tercer

encuentro, como producto final del taller y con el objetivo de socializar los saberes construidos, se indicó a lxs estudiantes que comuniquen lo aprendido a través de un folleto digital, de realización grupal. En el material de divulgación debían incluir información sobre la importancia de los fósiles para comprender la evolución y sobre la actividad de lxs científicxs de nuestro país que se ocupan de su estudio, haciendo mención particular al aporte de las mujeres a la ciencia.

Si bien se realizó una evaluación en proceso, para evaluar la producción final se utilizó una matriz construida de manera consensuada y compartida con lxs estudiantes. Algunos de los criterios de la rúbrica permitieron evaluar si aparecían todos los datos relevantes, y si estaban bien ordenados; si la información estaba bien organizada, era clara y fácil de leer y si el folleto era atractivo y original. Respecto a las imágenes se evaluó si eran adecuadas en cuanto a contenido y forma, si estaban relacionadas con el tema y tenían un tamaño proporcionado a la importancia y texto al que complementan. Se valoró positivamente que el folleto presente información científica precisa y completa sobre la importancia de los fósiles en los estudios de evolución. La mención sobre la actividad científica de nuestro país, en particular, el aporte de las mujeres a la ciencia fue bien calificada si se mencionaron organismos del sistema científico de nuestro país, especialmente aquellos que se dedican a la paleontología, incluyendo la participación de mujeres. Por último, se solicitó que se indiquen todas las fuentes y que estén correctamente citadas.

La secuencia implementada resultó extremadamente valiosa para lxs alumnxs, ya que se promovió un diálogo formulado de manera crítica, que permitió alcanzar los objetivos principales de la actividad. El trabajo colaborativo, en un contexto de evaluación formativa, permitió a lxs estudiantes regular sus aprendizajes, siendo capaces de identificar en qué medida alcanzaron la comprensión de los contenidos, siguiendo criterios de evaluación explícitos.

Bibliografía

Maffia, D. (2006). *El vínculo crítico entre género y ciencia.* CLEPSYDRA,pp. 37-57. UBA.

Organización de las Naciones Unidas Mujeres (11 de febrero de 2022) . *Necesitamos más mujeres en carreras STEM.*

https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2022/02/necesitamos-mas-mujeres-en-carreras-stem

Paulina-Carabajal, A y Desojo, J.B (2022). Mujeres en la paleoherpetología argentina: Una historia de casi 100 años. *Publicación Electrónica de la Asociación Paleontológica Argentina* 22(1): 411–427.

REFLEXIONES ACERCA DEL ABORDAJE DE LA ESI EN LA CLASE DE MÚSICA

Claudia Torres, Escuela Graduada "Joaquín V. González", anexamusicaclaudia@gmail.com

Karina Daniec, Escuela Graduada "Joaquín V. González", kadaniec@gmail.com

Lara Valdivia, Escuela Graduada "Joaquín V. González", laravera1319@gmail.com

Camila Beltramone, Escuela Graduada "Joaquín V. González", camilabeltramone@gmail.com

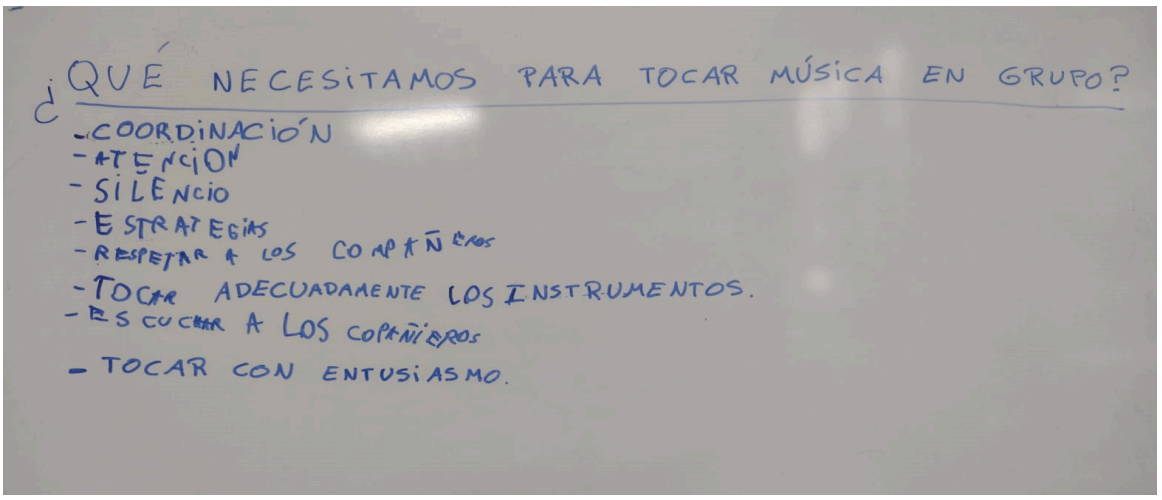
Julián Fernandez, Escuela Graduada "Joaquín V. González", jefernandez61@gmail.com

Relato de experiencia

Las reflexiones que compartiremos en este escrito surgen como resultado de un trabajo de revisión institucional acerca de los contenidos que se plantean en los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral definidos a partir de la sanción de la Ley Nacional 26.150. Entre las propuestas habituales de abordaje de la ESI se encuentran aquellas que parten de las letras de canciones en las que el texto plantea problemáticas tales como el abuso infantil, los estereotipos de género, el derecho a la identidad, entre otras. Si bien estas músicas y sus letras constituyen aportes significativos para el desarrollo de los contenidos que plantea la ESI, en el presente trabajo consideraremos explícitamente aquellas experiencias "con la música" y sus contenidos específicos.

En este marco, y a partir de los intercambios realizados al interior del equipo de docentes del área de música hemos podido observar que muchos de los contenidos que forman parte de estos lineamientos curriculares para una ESI son abordados en el área de música de manera habitual, aunque no explicitados en la práctica áulica. De este modo, algunas de las conclusiones a las que hemos abordado tienen que ver con la necesidad de explicitación de estos contenidos y la posibilidad de reflexionar sobre ellos junto con los alumnos y alumnas. En esta línea son frecuentes en la práctica de enseñanza de la música, experiencias vinculadas a la concertación musical colectiva, las cuales constituyen aproximaciones a experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano que propician actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad. El hecho de "hacer música con otras y otros" implica dejar de pensar en acciones individuales y construir un pensar colectivo. Compartimos

el registro de la pizarra de 2do grado, quienes reflexionaron sobre este aspecto junto a su Prof. de música Daniela Rey.



Por otro lado, como proceso de síntesis de contenidos, en 6to año se aborda la composición grupal de músicas, cuyo proceso focaliza en todo lo que implica la organización entre pares y la toma de decisiones colectivas para el logro de un objetivo común, propiciando el respeto, reconocimiento y valoración hacia la mirada diferente ("el hacer, sentir y pensar" diferente) y diversidad de propuestas, brindando así espacios de confianza que garanticen la participación de todas y todos. Poniendo en juego:

- El desarrollo de la propia capacidad creadora y la valoración de los/las compañeros/as.
- La construcción de la progresiva autonomía y autovaloración respecto de las posibilidades de expresarse y comunicar mediante los lenguajes artísticos; en este caso, la música y la literatura.
- El ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y resolución de conflictos.

A su vez, en 4to y 5to año surgieron reflexiones que nos llevaron a problematizar ciertas denominaciones musicales, herederas de la tradición pedagógica y de modelos socioculturales binarios que a continuación desarrollaremos.

Históricamente la tradición musical ha clasificado las voces humanas en femeninas y masculinas, como un modo de organizar los orgánicos musicales corales. Es este el formato en el que la música ingresa al entorno escolar a partir de la sanción de la *Ley Fundacional de*

Educación Común n° 1420 en 1884, y a partir del cual se instala como contenido de enseñanza la clasificación de las voces en femeninas y masculinas, y su identificación auditiva. Este se mantendrá vigente hasta la promulgación de los *Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP) para el 1ro (2007) y el 2do ciclo* (2010), siendo su última mención en *Contenidos Básicos Comunes (CBC)* (1995). Sin embargo, el mismo ha vuelto a tener vigencia a partir de la promulgación del último *Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires* (2017), donde se propone como "modo de conocer" la identificación de registros de la voz adulta haciendo alusión además, a prácticas vocales corales; siendo en este ámbito, el coral, donde se han cristalizado las clasificaciones canónicas que nos proponemos revisar.

Sin embargo, estas definiciones siguen aún presentes en las representaciones sociales e incluso en algunas prácticas educativas.

Consideramos que la escasa discusión sobre esta forma de clasificación de las voces ha conducido a lo largo del tiempo a una asociación directa entre la voz femenina con sonoridades agudas brillantes y/o suaves, y entre la voz masculina con sonoridades graves y fuertes, cristalizando estas características sonoras como rasgos distintivos de género, en el marco de un modelo social binario según el cual es posible categorizar todo rasgo físico humano como una característica intrínseca y exclusiva del sexo femenino o masculino.

En la clase de música, los diferentes usos expresivos que proponemos a les niñes explorar como recursos para el hacer musical colectivo e individual, se convierten -en ocasiones- en situaciones que permiten observar las representaciones que portan en torno al género y que están fuertemente vinculadas a los estereotipos arraigados en gran parte del mundo social. Es en tal sentido que consideramos oportuno pensar una propuesta pedagógica orientada hacia la problematización de la clasificación de las voces en femeninas y masculinas, explicitando las características sonoras de las voces, y entendiéndolas como rasgos particulares e intrínsecos a la persona que la utiliza y no de un género particular; valorando la voz humana como instrumento de expresión musical, explorando sus diferentes usos y formas expresivas según la intencionalidad del discurso musical.

De este modo, repensamos las categorías y los conceptos que de un modo u otro han permeado en las representaciones de modo tal que, como señalamos anteriormente, se han cristalizado tornándose artefactos de cultura (Terigi, 1998), naturalizándose. Creemos que estas naturalizaciones no son ingenuas y se encuentran vinculadas a modos de pensar, sentir,

percibir, y, por consiguiente, de actuar, que son funcionales a un sistema en términos patriarcales. Tal y como define Segato (Segato, 2021), el género se ha definido como una configuración histórica elemental de todo poder en la especie. En línea con lo planteado por Segato, Wittig (Wittig, 1992) sostiene que la dominación suministra hechos que forman una construcción política que nos moldea de modo tal que construye un determinado sentido común, que busca anclarse como natural pero que que en realidad oculta la subyugación de un sexo por otro.

En línea con lo expuesto, se llevó adelante esta propuesta de intervención pedagógica donde el contenido a trabajar fue "estereotipos de género en la clasificación tradicional de las voces". Para su abordaje se llevaron a cabo actividades de escucha y análisis de los siguientes ejemplos musicales: *Dororo opening* (Queen Bee); *Baby can I hold you?* (Tracy Chapman); *Milonga Queer* (Susy Shock). En este punto, resulta importante mencionar que se seleccionaron ejemplos musicales que propiciaran la problematización tradicional de las voces a partir de la actividad de escucha y análisis musical, dado que los intérpretes de las canciones utilizan para su interpretación registros vocales que no se corresponden con los estereotipos de sonoridad vocal asociados al género femeino o masculino.

A partir de ello se problematizó sobre la tradicional clasificación de voces (femeninas y masculinas), intentando generar nuevas denominaciones por parte de les niñes. Dicha reflexión y problematización conjunta estuvo andamiada por preguntas tales como: ¿qué fuentes sonoras lograron identificar? ¿Cómo podríamos describir esta voz?

Resultó interesante notar que las primeras respuestas arrojadas referían a las voces en términos de femenino y masculino. A partir de las mismas se pusieron en tensión dichas categorías, a través de nuevas preguntas orientadas a pensar conjuntamente nuevos modos de dar cuenta de aquello que se escuchaba sin hacer referencia a la estereotipia tradicional: ¿por qué les parece que el cantante es una chica/chico? ¿Es importante conocer el género del cantante para entender su música? ¿Con qué otras palabras podemos describir su voz sin tener que hablar de su género?

Así como algunos niñes se vieron en la necesidad de describir la voz de los cantantes a partir de palabras vinculadas a su posible género, otres no hicieron alusión a esta posible vinculación y tampoco lo identificaron como un tema necesario de debatir o comentar. En este caso, la docente buscó intervenir con otro tipo de preguntas tales cómo: ¿En algún momento

escuchaste a alguna persona cargar o molestar a alguien por el sonido de su voz? ¿Escuchaste alguna vez la expresión “canta como una nena” o “esa voz no va con ese cuerpo”? A partir de esas intervenciones docentes, fue posible poner en común en la clase otros lugares donde este tipo de comentarios eran frecuentes: el recreo, la cancha, en algunas reuniones familiares, en las redes sociales, entre otros espacios.

A modo de conclusión rescatamos de esta propuesta el intercambio y problematización con les estudiantes como espacio necesario para avanzar hacia prácticas democráticas y transformadoras que promuevan fundamentalmente la formación de sujetos críticos y reflexivos (DCP 2018).

Pensar en clave de ESI invita a crear ventanas y puentes hacia la construcción de categorías más amplias y definiciones próximas tanto al lenguaje específico de música como también habitar y habilitar espacios para la construcción conjunta generando ciertos movimientos en las representaciones que impactan en la conformación de sus subjetividades.

Bibliografía

Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. México: Prometeo.

Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Wittig, M. (1992). *The Straight Mind and other essays*. Boston: Beacon Press

Referencias musicales:

QUEEN BEE official YouTube channel (女王蜂) (7 de febrero del 2019). *Dororo opening* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=nS32IXrNgfw

Shout Factory VEVO. (10 de abril del 2020). *Tracy Chapman - Baby Can I Hold You (Live)* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=QvYSckKSL5g

Susy Shock. (26 de agosto del 2020). *Milonga Queer* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=FEnZAyhx3es

Marcos Curriculares de Referencia:

Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). C*ontenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

Departamento de Instrucción Pública (1884). *Ley 1420 Ley de Reglamento y Educación Común*. Buenos Aires: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.

Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo.* La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Educación. (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina.

Ministerio de Educación. (2011). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 2° Ciclo Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación Argentina.

Ley Programa Nacional de educación sexual Integral 26.150 (2006)

Lineamientos curriculares para Educación Sexual Integral (2010). Programa Nacional de ESI.

Ley Federal de Educación 24.195. (1995)

UNA REFLEXIÓN EN RELACIÓN A LAS COSMOVISIONES QUE SURJAN EN TORNO A LAS REPRESENTACIONES DEL CUERPO EN LAS CLASES DE HISTORIA DE LAS ARTES VISUALES

Federico Santarsiero, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', federicosantarsiero@gmail.com

Delfina Zarauza, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', malezasind@gmail.com

Trabajo académico

Introducción

Con la intención de indagar algunas problemáticas que surgieron durante el desarrollo de la cursada en los espacios curriculares en que nos desempeñamos como docentes, la materia Historia de las Artes Visuales de 2do. año del Bachillerato de Bellas Artes UNLP, el año pasado (año 2022) ambxs autores de este artículo nos presentamos como equipo de investigación a la convocatoria de Proyectos de Producción, Extensión e Investigación que ofrece dicha institución. Nos interesaba generar un espacio de reflexión sobre las perspectivas desde las cuales definíamos el marco teórico de la materia y, en consecuencia, planificábamos las propuestas didácticas a desarrollar en las aulas. Nuestra intención era lograr correrno s de una mirada eurocéntrica y patriarcal del arte, que seguía estando presente en nuestras clases al proponer un estudio y enseñanza de la historia del arte desde un relato único centrado en la recuperación de producciones culturales de sociedades europeas, las cuales eran analizadas bajo la luz de la mirada propia del paradigma estético moderno y disciplinar de las Bellas Artes.

Durante el transcurso del año 2022, nos enfocamos en la lectura de material bibliográfico, que nos permitiera conformar un nuevo marco teórico con el cual enriquecer nuestras perspectivas didácticas enfocadas en una educación pensada como práctica emancipadora. Iniciamos una revisión del programa de la materia tratando de identificar el modo en que aún operaba una perspectiva epistemológicamente moderna y eurocéntrica sobre la planificación y desarrollo que hacíamos de los contenidos de este espacio curricular.

Dichas reflexiones fueron publicadas en el volumen anterior de esta misma revista, en un artículo titulado *¿Cómo descolonizar nuestras aulas? Reflexiones para incorporar una perspectiva interseccional a nuestras clases de Historia de las Artes Visuales (2do año - Bachillerato de Bellas Artes/UNLP)* (Santarsiero y Zarauza, 2022).

Observamos una falta de articulación entre los contenidos planteados de la materia, que abarcan las producciones consideradas artísticas de los últimos siglos de Grecia Antigua, Imperio Romano y la Edad Media en su totalidad, con las experiencias cotidianas de nuestrxs alumnxs. Frente a esta cuestión, nos comenzamos a preguntar respecto al valor teórico práctico que podrían adquirir para ellxs los temas problemas que trabajamos y las formas de abordarlos bajo la perspectiva mencionada.

Por otro lado, también nos llegamos a percatar de que, en la selección y organización de los contenidos de la materia, se continuaba reproduciendo una mirada eurocéntrica, ya que los hechos artísticos elegidos para estudiar y analizar en este espacio curricular constituían manifestaciones representativas para sociedades europeas. Sobre ellas se organizaba el relato de la Historia del Arte[4] que desarrollamos en nuestras aulas, quedando relegadas a un plano secundario producciones visuales generadas en otras sociedades como las americanas. Sumado a esto, se nos aparecía el problema de continuar reproduciendo el paradigma estético disciplinar de las Bellas Artes que, sin dudarlo, imponía la etiqueta de "obra de arte" a estos objetos que tenían otra valoración en las culturas de las sociedades donde habían sido generados, respondiendo a cosmovisiones muy diferentes de la mirada eurocéntrica occidental.

[4] Consideramos necesario realizar la siguiente salvedad para aclarar un posicionamiento ideológico que, desde este artículo, sostenemos frente a los conceptos Historia del Arte y Bellas Artes. Cuando estos términos aparecen en el texto con mayúscula nos encontraremos haciendo referencia a la corriente disciplinar tradicional y hegemónica (de perspectiva eurocéntrica, patriarcal y colonizadora); porque consideramos que en ese uso gramatical queda representado el modo en que históricamente se ha proyectado dicha disciplina, considerándola como un relato único y lineal que privilegia el desarrollo de la cultura europea como modelo de sociedad civilizada y ejemplo a seguir, invisibilizando, acallando y oprimiendo las expresiones culturales de otras comunidades que, desde el discurso colonialista-positivista, fueron relegadas a la categoría de barbarie o salvajismo, y en consecuencia su producciones no ingresan al ámbito del Arte con mayúscula. En esta reflexión nos guía la propuesta de E.Gombrich en el capítulo que es la "Introducción" a su obra *La Historia del Arte* (Gombrich, 2007:32) cuando afirma que " [...] las que nosotros llamamos obras de arte no constituyen el resultado de alguna misteriosa actividad, sino que son objetos realizados por y para seres humanos… originalmente fueron hechos para ser tocados y manejados, comprados, admitidos o rechazados."
Es por eso que, continuando con este pensamiento, cuando usemos los términos historia de las artes visuales o historia del arte, con minúscula, estaremos refiriéndonos a esta nueva perspectiva pluricultural, crítica y abarcativa que buscamos posicionar dentro de la disciplina, tanto en nuestro rol docente como en nuestro trabajo de investigación.

Frente a estas problematizaciones comenzamos a cuestionarnos los modos en que aparecían las otredades en nuestras aulas y que relaciones de poder se configuraban en la delimitación de esxs otrxs.

Tratando de dar una resolución a estas dos falencias, fuimos ideando en la primera mitad de este ciclo lectivo un conjunto de propuestas de trabajo áulico que permitieran introducir en clase estas dos aristas excluidas que acabamos de mencionar.

Pensamos iniciar este proceso reflexionando en torno a la representación del cuerpo desnudo, analizando las implicancias que tiene la desnudez en el imaginario social de nuestra cultura visual, y haciendo un correlato con las significaciones que tenía en la Antigua Grecia. Buscamos comprender los motivos por los cuales esa mirada ha sido un condicionante en la construcción de una idea de eroticidad, y en la organización y estructuración de discursos en torno a identidades de géneros que permitieron fortalecer una perspectiva binaria heteronormativa en la definición de los cuerpos.

Para ello, tomamos como punto de partida las siguientes preguntas: ¿Por qué los cuerpos desnudos llaman nuestra atención? ¿Qué implica la desnudez en nuestra cultura? ¿Qué sentidos ha tomado la desnudez en el arte occidental desde la Antigüedad Clásica? ¿Cómo se organiza una moralidad en relación a la desnudez? ¿Cómo son pensados y significados los cuerpos desnudos en otras culturas?

En relación a este conjunto de interrogantes activamos un proceso que desemboca en la construcción de la secuencia didáctica, la cual ya hemos puesto en práctica en nuestras clases durante el desarrollo de la primera mitad del ciclo lectivo. La misma fue publicada en un artículo de la revista *Plurentes. Arte y literatura* del Bachillerato de Bellas Artes[5]

Esta propuesta de trabajo áulico es una idea originada a partir del trabajo continuo de investigación, análisis y lecturas que los autores iniciaron en el 2022 a partir del proyecto de investigación *Pluralizando relatos en la Historia del Arte. Repensando la pedagogía visual en el Bachillerato de Bellas Artes*, desarrollado en el marco de los Proyectos de Producción, Extensión e Investigación del Bachillerato de Bellas Artes UNLP.

[5] Santarsiero, F., & Zarauza, D. (2023). ¿Cómo percibimos nuestrxs cuerpxs? Los cánones corporales en la Antigüedad y su influencia en la consolidación de estereotipos corporales de la actualidad. Plurentes. Artes Y Letras, (14), 067. https://doi.org/10.24215/18536212e067

Objetivo General

El objetivo general de esta secuencia didáctica es investigar y generar reflexiones con lxs alumnxs en torno a los modos en que los cánones utilizados en la representación de la figura humana generados en la Antigüedad Clásica atraviesan las nociones de belleza que imperan actualmente en nuestra sociedad, y también incluir una reflexión sobre su contraparte, la fealdad. Ambas nociones, y los cánones asociados a ellas, han dejado huellas en la elaboración de estereotipos corporales actuales, consolidando ciertos valores afectan los procesos de construcción de nuestras identidades subjetivas. Para ello abordaremos los contenidos de la primera unidad temática presente en el programa de la materia Historia de las Artes Visuales de 2do año del Bachillerato de Bellas Artes a partir de un análisis y estudio colectivo de las esculturas en la Antigua Grecia y en el Imperio Romano que dialogue con la realidad actual de nuestrxs estudiantes.

Con esta iniciativa, buscamos historizar el modo en que se ha establecido en nuestra sociedad latinoamericana una mirada eurocentrista de la corporalidad, donde prima un ideal hegemónico de belleza que niega características físicas que no son contempladas dentro de la figura humana "blanca y europea". Con esta perspectiva de análisis pretendemos evidenciar cómo la representación puede funcionar como un dispositivo de poder colonizante, que potencie la difusión de ciertos imaginarios con los cuales se promueve la negación de la diversidad de cuerpos.

Bibliografía

Santarsiero, F., & Zarauza, D. (2022). ¿Cómo descolonizar nuestras aulas? Reflexiones para incorporar una perspectiva interseccional a nuestras clases de Historia de las Artes Visuales (2do año - Bachillerato de Bellas Artes/UNLP). *Plurentes. Artes Y Letras*, (13), 049. https://doi.org/10.24215/18536212e049

Santarsiero, F., & Zarauza, D. (2023). ¿Cómo percibimos nuestrxs cuerpxs? Los cánones corporales en la Antigüedad y su influencia en la consolidación de estereotipos corporales de la actualidad. *Plurentes. Artes Y Letras*, (14), 067.
https://doi.org/10.24215/18536212e067

¿QUÉ (nos) PUEDE IMPLICAR EL ACTO DE (no) MIRAR?

María Noel Correbo, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo",
noel.correbofanjul@gmail.com

Relato de experiencia

¿De qué modo nuestras prácticas como educadorxs participan de los códigos de normalización sexo-genérica de los cuerpos? val flores[6]

La producción visual -sea ésta artística o no- es una de las tantas *tecnologías de género* que colaboraron en moldear y construir subjetividad, a la vez que permitió evidenciar cómo los cuerpos fueron disciplinados para habitarse "posibles" o "no" en términos de socialización y consolidación identitaria. En esta clave, la lectura de imágenes con estudiantes nos permitió observar cómo se construye el *ideal* de un cuerpo, reconocer cuáles son los patrones que articulan una belleza con las nociones de bondad y verdad imperantes en cada época, e historizar a qué modo de producción social responden. La experiencia de/en/con la historia de las artes visuales (HAV) me ayudó a ir registrando qué voces y desde qué lugares de enunciación las escuelas (7 casos de instituciones educativas públicas de nivel medio, terciario y universitario) dicen en/con/a través de estos espacios curriculares. Y, por tanto, decimos quienes acontecemos en sus aulas.

Reflexionar sobre la cultura visual actual para desentramar cuáles fueron los parámetros de cuerpo / belleza / sexualidad / felicidad imperantes, también nos permitió rastrear continuidades y rupturas en la historia de la construcción de esos "modelos a seguir" o formas de "deber ser" que las instituciones instituyeron como normales. Porque las imágenes no nacieron de la nada, ni tampoco lxs educadorxs somos neutrales al ponerlas en escena, tampoco el movernos/decir en ésta y con ellas. Sabemos hace décadas que nuestra posición docente no es ni asexuada, ni apolítica, ni objetiva (como se inscribió en nuestras existencias desde los orígenes de las "escuelas normales", o las leyes educativas). Por lo que hacernos cargo de elegir reproducir hegemonía dominante, podría también suponer hacernos

[6] "Diez lecciones para un deseo"; Córdoba, 2016.

cargo del paradigma de derechos, las prácticas inclusivas y la educación para una ciudadanía democrática en sus sentidos y sentires más reparadores.

En ese entramado de perspectivas pedagógico-políticas, la ESI fue y sigue siendo recurso, amparo, posibilidad para no seguir oprimiendo/limitando desde las escuelas. Como docente de Historia de las artes visuales atravesada por la ESI (específicamente en el BBA en 3°, 5°, 6° y 7° años), fui tramando sentidos sobre la desnormalización del binarismo, la representación de los cuerpos y la tensión de las políticas de visibilidad desde experiencias más colectivas hasta búsquedas más singulares[7]. Parte de ese desarrollo implicó un posicionamiento que no escinde la práctica pedagógica del trabajo académico, como materialicé en la convocatoria ESI de Prosecretaría Académica: *CV DESnormalizante. O algo sobre cómo hacer justicia visual desde otras historias del arte* (2021-23); o en el último proyecto de investigación educativa del BBA: *Políticas de lo (in)visible desde una HAV con otra ternura* (2022).

Y en ese interpelarnos la ESI sobre nosotrxs mismxs, fui justamente deformando e intentando desarmar eso aprendido desde las instituciones sociales (familia, escuela, medios, mundo médico y judicial, iglesia, mercado, etc), ya que impusieron norma como única posibilidad de existencia: un tipo de vida visible que al reproducirse sin transformarse o perforarse, sólo oprime, discrimina y aniquila cuerpos. La docencia en aulas heterogéneas, la maternidad de joven, la militancia sexo-disidente, les amigues que construyen otras poéticas, las marchas con activistas y estudiantes, las exposiciones cuestionadoras de canon, desplegaron un incesante estado de pregunta en las aulas durante estos más de 20 años: ¿quién enuncia y desde qué sistema de referencias?,¿qué ficciones se tejen para inventar "una realidad"?, ¿qué cuerpos narran la historia del arte?, ¿cuáles aparecen representados?, ¿cuáles no y por qué?, ¿qué cuerpos enseñamos en y con la HAV?

[7] Dentro de la UNLP, presentaciones escritas sobre experiencias grupales como en: BANG, Nicolás; BUSSE CORBALÁN, María Eugenia; CORREBO, María Noel; GENTILE, Lucía; PÉREZ BALBI, Magdalena; SANTARSIERO, Federico; SAVLOFF, Lucía: "Abordaje de la Ley de Educación Sexual Integral desde la perspectiva de la Historia de las Artes Visuales." JEMU (2016); o Proyecto de Investigación Educativa del BBA tanto grupales compartido con Doc. Magdalena Pérez Balbi y Doc. Daniela Camezzana: "Archivos de la acción artística: activismos en La Plata" (2020), como personales: "Políticas de lo (in)visible desde una HAV con otra ternura" (2022). Como también textos referidos a esta trama de problemáticas, como: "Los *cuerpos que no* de la historia del arte. O cuando aprendemos sólo el relato cisheteronormado", Revista Octante N.° 4, FdA (2019); o "CV DESnormalizante. O algo sobre cómo hacer justicia visual desde otras historias del arte"; en AAVV: "Escribir la ESI: saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes". Dirección de Inclusión Educativa. Prosecretaría de Asuntos Académicos (2023)

"Quiénes quedamos fuera de lo normalizante" aplica como interrogante tanto si lo pensamos desde el currículum vitae que debemos presentar para conseguir un trabajo, desde los contenidos que seleccionamos para armar una clase, desde los procedimientos poético-pedagógicos utilizados en su desarrollo, desde esos "fuera del aula" cuando marchamos sea por el orgullo o por el pedido de justicia en una protesta.

No todxs los cuerpos entramos en los relatos que nos enseñaron y el presente urge que nos hagamos cargo de revertirlos o reinventarlos con otra imaginación política. Si no: ¿de qué igualdad o inclusión hablamos hoy a 40 años de democracia? Ya los feminismos y transfeminismos demostraron que en lo que nos domina/exige/impone el sistema desde el cual se enuncia todo, podemos encontrar la voz de un: varón (género, androcentrismo), blancx (racismo), letradx (formación titulada), urbano (no rural), humano (especista), capaz (capacitista), adulto (madurez hasta ahí, porque también es gerontoodiante), joven (¡ah, pero sin líneas de expresión!), flacx (gordoodiante), burgués (clase con privilegios), del norte ("1er mundo"), cisheteronormadx (no se te ocurra "salir del closet"). Reconstruir las narrativas históricas en el arte visual desde este enfoque interseccional es parte de la posible transversalización de la ESI al observar no sólo lo que muestran las imágenes, sino lo que el arte hizo con ellas en la sociedad, tanto de su tiempo como después.

Por ejemplo: la HAV, como relato sobre la representación de los cuerpos, generó silencios sobre todos aquellos modos de existencia disidentes a la norma cisheteropatriarcal, siendo funcional a las narrativas hegemónicas coloniales, capitalistas, patriarcales y capacitistas. Con lxs estudiantes abordamos cómo su operar en forma binaria, estereotipada y normalizante, reprodujo disciplina y moral desde un sistema de imágenes que funcionó activamente en la forma en que subjetivamos nuestra corporalidad, sexualidad, identidad. *E*se *cuerpo visual normal* modeló nuestras formas de mirarnos, vestirnos, posar, construir vínculos sexo-afectivos, desear sentidos y sentires. Si la ESI es justicia social, podemos habitar una HAV que implique también una justicia visual, pues encontramos correspondencia entre lo (in)visible y lo (in)vivible. Ir problematizándolo en el acontecimiento educativo desde un enfoque amplio de derechos, posibilitó así otras experiencias de cuerpo al tensionar las políticas de visibilidad. También, cuestionar los parámetros desde los que las instituciones nos normalizan a lxs docentes cuando "nos miden" u observan trayectoria laboral, necesita

desnaturalizar lo que la cultura del productivismo capitalista construyó, sin ESI evidentemente (Correbo, 2023).

Lxs mostris, que para muchxs aún es un insulto pero ya para el colectivo LGBTTTIQ+ una bandera de resistencia y orgullo contra la cisnormatividad –seamos estudiantes o docentes-, queremos y trabajamos para que la ESI no sólo sea una ley de Educación Sexual Integral, sino también Esa Sexualidad Ingobernable (flores, 2015), o Existencias Sexuales Infinitas[8]. Los activismos artísticos y/o sexo-genéricos convergen con estas prácticas poético-político-pedagógicas contemporáneas (AA, 2021).

Intentar desnormalizar las formas que controlaron nuestros cuerpos, posibilita una historia de las artes visuales con otra ternura, desde voces no hegemónicas y estrategias pedagógicas que nos interpelen, para así garantizar/nos derechos a todxs en las aulas y tener la misma soberanía en las representaciones históricas y actuales. A(e)fectivamente, podemos reparar lo que las instituciones oprimieron. Así, la HAV se transforma, sea el nivel que sea, en un inquieto laboratorio de abordaje sobre lo que se hizo visible y lo que no en esa historización de la representación de los cuerpos y sus imaginarios epocales. Porque en las aulas entendimos que reconocer es reparar, y armarnos un dónde en el que poder convivir todxs sería una hermostra forma de hacer justicia curricular en una sociedad libre de violencias. Después de siglos de patriarcado, 40 años de democracia y 17 años de ESI ¿podría ser hora, no?

Bibliografía

AAVV (2021). “Marzo antirepresivo” y “Museos hackeados. Acción deformante”. Prácticas activistas en la calle y en su instagram del Frente docente disidente @frentedocentedisidente

Busse Corbalán, E.; Correbo, N.; Gentile, L.; Pérez Balbi, M.; Savloff, L. (2017). “La Enseñanza de la Historia del arte en perspectiva de género. Reflexiones desde el BBA (UNLP)”. Actas del 1º Congreso Internacional de Enseñanza y Producción de las Artes en América Latina (CIEPAAL). La Plata: FBA, UNLP.

Correbo, M. N. (2019). “Los cuerpos que no de la historia del arte. O cuando aprendemos sólo el relato cisheteronormado”. Octante N.° 4, ISSN 2525-0914 Papel Cosido, FDA, UNLP.

[8] Frente Docente Disidente, una agrupación de docentes de AMBA cuyo activismo se centra en la ESI y perspectiva de género en las escuelas públicas.

Correbo, M, N. (2023). “CV DESnormalizante. O algo sobre cómo hacer justicia visual desde otras historias del arte”, en: Peláez, Inchaurregui y Severino (comp): “Escribir la ESI. Saberes, debates y desafíos desde experiencias docentes”. Dirección de Inclusión Educativa. Prosecretaría de Asuntos Académicos, UNLP. ISBN: 978-987-8475-86-8.

flores, v (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual. Mesa: "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada" - Escuela Normal Superior Nº1. Cauce UBA y Desde el Fuego, CABA.

PROYECTO "DEMOCRACIA EN LA ESCUELA"

Martina Bostal, Colegio Nacional "Rafael Hernández", bostalmartina@gmail.com

María Laura Castignani, Colegio Nacional "Rafael Hernández", mlauracastignani@gmail.com

Paula Chilo, Colegio Nacional "Rafael Hernández", paulachilo@hotmail.com

Natalia Ciano, Colegio Nacional "Rafael Hernández", nataliaciano@hotmail.com

Lisandro Inclán, Colegio Nacional "Rafael Hernández", lisandroinclan@gmail.com

Victoria Moreno, Colegio Nacional "Rafael Hernández", victoria.a.moreno@gmail.com

Valentina Sanchez Viamonte, Colegio Nacional "Rafael Hernández", valentinasviamonte@gmail.com

Relato de experiencia

En el presente relato compartimos la experiencia de los encuentros llevados a cabo por el Departamento de Orientación Educativa (DOE) del Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la Universidad Nacional de La Plata en el marco del Proyecto "Democracia en la escuela", con motivo del aniversario de los 40 años de democracia ininterrumpida en nuestro país.

Consideramos que la escuela es una institución central del proceso de construcción de ciudadanía, que garantiza el derecho a la educación, promueve la formación integral de las personas y educa en los valores sustanciales para la vida en común tales como libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y el bien común.

En este sentido, la convivencia democrática promueve el diálogo, la negociación, la comunicación y la búsqueda continua del consenso, fomentando la participación efectiva de los diferentes actores institucionales.

Como objetivo de la experiencia que compartimos nos propusimos brindar un espacio de reflexión sobre la democracia en general y su ejercicio efectivo en la vida estudiantil en particular. Durante los encuentros la coordinación buscó promover el intercambio, el diálogo, la escucha, la reflexión y el debate sobre la democracia en la institución escolar.

La convocatoria estuvo dirigida a conformar un grupo heterogéneo donde tuvieran representación los tres últimos años y los dos bachilleratos que funcionan en nuestra institución. Participaron voluntariamente veinticinco estudiantes de cuarto, quinto y sexto año, entre ellos algunos integrantes de las diferentes agrupaciones estudiantiles.

La metodología de trabajo consistió en tres encuentros de modalidad taller durante los cuales se trabajó en recuperar saberes previos y en la caracterización de la democracia en términos generales, de la democracia en el ámbito escolar y en pensar estrategias frente a desacuerdos y posicionamientos contrapuestos.

Durante el primer encuentro propusimos caracterizar la democracia a partir de saberes previos, así como buscar qué representa la democracia y en qué momentos la ponen en práctica.

Para ello, partimos de las siguientes preguntas disparadoras:

- ¿Es posible, tiene sentido, hablar de democracia si su objetivo no es la ampliación de derechos?
- ¿Existe democracia con desigualdad?
- ¿Puede haber democracia sin desacuerdo?
- ¿Puede existir una sola forma de hablar de democracia?
- ¿Es el voto sinónimo de participación y representación?
- ¿Qué nuevas promesas puede formular la democracia?
- ¿Creen que se pueden pensar esas nociones aplicadas al ámbito escolar?

Algunas de las respuestas que formularon los estudiantes y compartieron en el plenario de cierre fueron:

- “La democracia es una forma de gobierno justa y conveniente para vivir en paz”.
- “Todas las personas tienen los mismos derechos al voto y a elegir libremente a sus representantes”.
- “El concepto de democracia se fue transformando a lo largo de los años”.
- “No solo vemos que existe la democracia a la hora de votar para elegir a nuestros representantes sino en el día a día. Queda evidenciado en la convivencia cotidiana ya que reconocemos que no hay solo una manera de decidir las cosas, sino que existen distintas opiniones”.

En el segundo encuentro propusimos caracterizar la democracia en el ámbito escolar como eje de trabajo. Partimos de los siguientes consensos a los que se había arribado en el primer encuentro.

- El objetivo de la democracia es garantizar la paz.
- Se eligen representantes por el pueblo y para el pueblo por medio de la votación.
- Que exista la democracia nos permite debatir.
- Implica el reconocimiento de la libertad e igualdad entre todos.
- Todas las personas tenemos los mismos derechos.
- Se trata de elegir a quien nos represente.
- El concepto de democracia se transforma con el tiempo.
- A la democracia la vemos cotidianamente.

En un segundo momento del encuentro se trabajó en grupos a partir de la consigna "¿en qué situaciones, formas y espacios se ejerce la participación democrática en la vida escolar?", abordamos la temática con los siguientes ejes:

Historia > ¿Qué sabemos de la historia de la escuela? ¿Qué sucesos hablan de democracia? ¿Qué sucesos nos ayudan a pensar la democracia en la escuela hoy?

Ampliación de derechos > ¿Es posible, tiene sentido, hablar de democracia si su objetivo no es la ampliación de derechos? ¿Cómo podemos pensar en la ampliación de derechos en la escuela?

Desigualdad > ¿Existe desigualdad en la escuela? ¿De qué tipos? ¿Existe democracia con desigualdad?

Resolución de diferencias > ¿Puede haber democracia sin desacuerdo? ¿Existe democracia sin activismos y militancias?

Algunas de las respuestas del plenario fueron sobre el derecho a elegir; reclamar precios justos en el buffet; que los temas trabajados en algunas materias se renueven; posibilidad de la modificación del plan de estudios; que haya distintas formas de evaluar; fortalecer espacios de participación (internos y externos); fortalecer el claustro estudiantil. Se partió desde la historia de los orígenes de la escuela y la población que asistía; la participación del claustro estudiantil en la lucha por el boleto gratuito; la noche de los lápices; vínculo con

organismos de Derechos Humanos; fechas conmemorativas y cómo se trabajan desde distintos espacios; los nombres de las aulas y de la biblioteca (elegido por votación).

Mencionaron que el fin de la democracia es no repetir las desigualdades y trabajar en garantizar derechos; se llegó a situar que existen tensiones entre las desigualdades que se soportan en la democracia; es una responsabilidad de todos trabajar para que haya democracia sin desigualdades.

Dentro del eje resolución de diferencias expresaron que no es posible vivir sin diferencias; se recuperaron las distintas luchas o formas de expresión que han tenido en la escuela (sentada, juntada de firmas, cambio de turno del BSGA). Estas se dan en un marco de respeto que sirven para hacernos escuchar, como un modo de transitar los desacuerdos que implica la democracia.

En el tercer y último encuentro, se utilizó como eje de trabajo el debate en grupos sobre qué hacemos con los desacuerdos en la escuela y se propusieron las siguientes consignas:

- ¿Qué rasgos convierten a esta escuela en una institución democrática?

Algunas de las reflexiones compartidas fueron: la existencia del centro de estudiantes; la elección de los directivos; el armado de eventos por parte del alumnado; el hecho de que el colegio sea mixto; la libre elección de la vestimenta para concurrir a clases; que exista la elección de los deportes; talleres y materias optativas; la elección de los delegados de cada curso; la discusión en grupo de las diferencias (se hizo mención a que en este taller estuvieron las instancias de debate); la existencia de lugares donde canalizar las quejas (DOE, centro de estudiantes).

- ¿Cuáles son y de qué manera creen que estamos transitando en este momento los desacuerdos?

Ante situaciones que se presentan cotidianamente y que se perciben como desigualdades y/o privilegios se generan desacuerdos. En las discusiones cada quien sostiene su postura, lo que a veces obtura la llegada a un punto de acuerdo o negociación.

- ¿Qué ejes de trabajo y de profundización podemos construir en la institución para fortalecer el ejercicio de la democracia escolar, pensando en propuestas concretas?

Se charló sobre la posibilidad de fortalecer la democracia con la ayuda o intervención del DOE; hacer actividades grupales para conocernos más; mantener los intercambios de opiniones con formas respetuosas; propiciar la inclusión e igualdad para ambos bachilleratos;

buscar un mayor peso del claustro en general; tener más en cuenta la opinión de los otros; canalizar propuestas de los estudiantes; buscar dinámicas más democráticas al interior de los grupos.

En la devolución final que solicitamos realizar a los estudiantes sobre la propuesta se destaca la importancia de abordar estos temas y el deseo de continuar replicando estos espacios con la intención de que se expanda a toda la comunidad educativa.

Algunos de los comentarios fueron:

- "Pude tener un concepto más claro de la democracia y del colegio respecto a ella y me gustó conocer e interactuar con más chicos de otros cursos".

- "La propuesta fue inclusiva y aprendí cosas que no sabía que existían o que no sabía que me interesaban".

- "Me permitió avispar más la mirada, darme cuenta de cosas que sucedían en la institución, las desigualdades y cómo afrontar estas problemáticas".

A modo de conclusión verificamos que el resultado de los encuentros permitió observar que el espacio habilitó la reflexión y la posibilidad de construir miradas colectivas sobre el ejercicio de la democracia en la vida cotidiana y escolar.

CONVIVENCIA CON PERSPECTIVA DE DERECHOS: INTERVENCIONES CON TRAMAS COLABORATIVAS

Andrés Szychowski, Colegio Nacional "Rafael Hernández", andres.tutoria@gmail.com

Eugenia Zaparart, Colegio Nacional "Rafael Hernández", eugeniazaparart@gmail.com

Silvina Court, Colegio Nacional "Rafael Hernández", silvicourt@gmail.com

Relato de experiencia

En el siguiente resumen compartimos una experiencia pedagógica realizada durante el año 2022 con jóvenes de 3er año del Colegio Nacional "Rafael Hernández" (UNLP). En esta intervención, que concluyó con una actividad colectiva y artística en las paredes de la institución, participaron profesionales y docentes de distintos Departamentos e incluyó diversos momentos de planificación y de acciones en el aula. Nos reunimos en una mesa de trabajo integrantes del Departamento de Orientación Educativa (DOE) y del Departamento de Estética para analizar cómo podíamos promover la visibilización de las aulas del DOE en el contexto de la vuelta a la presencialidad, luego de los efectos de la pandemia en subjetividades y grupalidades. Se buscaba que este espacio institucional sea un lugar más amable y hospitalario, parte de las trayectorias de los/as estudiantes; en este sentido, acordamos que podríamos promover el principio de no discriminación a través de una obra artística expuesta en sus paredes. Se consensuó que la noción de "trama" (contenido curricular de la materia Formación Visual) y la promoción de la convivencia desde una perspectiva de género serían los marcos teóricos y políticos de las actividades a desarrollar. Los Orientadores Educacionales abordaron los contenidos de los módulos de la trama en dos talleres, haciendo hincapié en la Ley de Educación Sexual Integral; mientras que la docente de Formación Visual introdujo el concepto de "trama", y sus aspectos formales, simbólicos e históricos.

El equipo de docentes de Formación Visual concibe a la imagen visual como una forma de construir ideas. Consideran que "en toda imagen es valioso pensar en el componente simbólico y de construcción de sentido que culturalmente tiene, así como en las múltiples interpretaciones posibles" (Ficha de Cátedra de Formación Visual 3er año Colegio Nacional

UNLP). La palabra "trama" remite a tres significados: a) conjunto de hilos que cruzados y enlazados con los de la urdimbre forman una tela, b) argumento de una obra literaria y c) partición del plano o del espacio según una estructura de líneas y figuras –módulo- que organiza la composición. "Si bien toda imagen tiene límites la trama permite pensar que esta se puede prolongar más allá de ella. Por lo tanto, las imágenes que llamamos trama no tienen ni equilibrio oculto ni desequilibrio. El concepto central de trama es la repetición de un módulo" (Ob. Cit.).

Los talleres, como anticipamos, buscaban la construcción de sentido al interior de los módulos que, junto con los otros módulos (cada módulo es realizado por un estudiante), forman la trama. A continuación, presentamos sus momentos:

PRIMER MOMENTO: Introducción y proyección de dos videos (30 minutos).

Pensamos el taller a partir de un disparador audiovisual que analizamos y discutimos previamente: dos capítulos de la miniserie "Presentes", creada por el Ministerio de la Nación (2012-2015), dirigida por Pablo Destito, Luz López Mañe y Pablo Giles; con guion de Santiago Boyero y Germán Servidio. Es una interesante producción artística que ilustra escenas escolares que tienen como protagonista a estudiantes de secundario. El primero de los capítulos que seleccionamos se llama "Gonzalo"[9], y se trata de un estudiante que es acusado del robo de un celular. En este capítulo se puede analizar la estigmatización y los prejuicios que recaen en la estudiante cuando desaparece un celular en un aula. Los compañeros, la escuela en su conjunto, la policía y su propia familia terminan sospechando del joven, que abandona la escuela para comenzar a trabajar en una obra. El segundo de los capítulos seleccionados se llama "Emilia"[10]. Aborda una situación de discriminación por origen étnico de un estudiante a una compañera de curso. También es interesante pensarlo desde una perspectiva de género porque aparecen, entre otras cuestiones que denotan una estructura patriarcal, las relaciones afectivas concebidas desde la posesión y no desde el respeto por la otredad. Se retratan las complicidades, los prejuicios que circulan en la escuela y la sociedad toda, los estereotipos, el posicionamiento de la directora buscando mediar, la violencia de una de las familias. La escena de agresión trasciende a los protagonistas al circular por las redes sociales, lo que genera revictimización.

[9] Presentes II: Gonzalo (capítulo 3) Canal Encuentro HD https://www.youtube.com/watch?v=ygo3bQ7vLj8.
[10] Presentes II: Emilia (capítulo 1) https://www.youtube.com/watch?v=ln17Ey0sE-g.

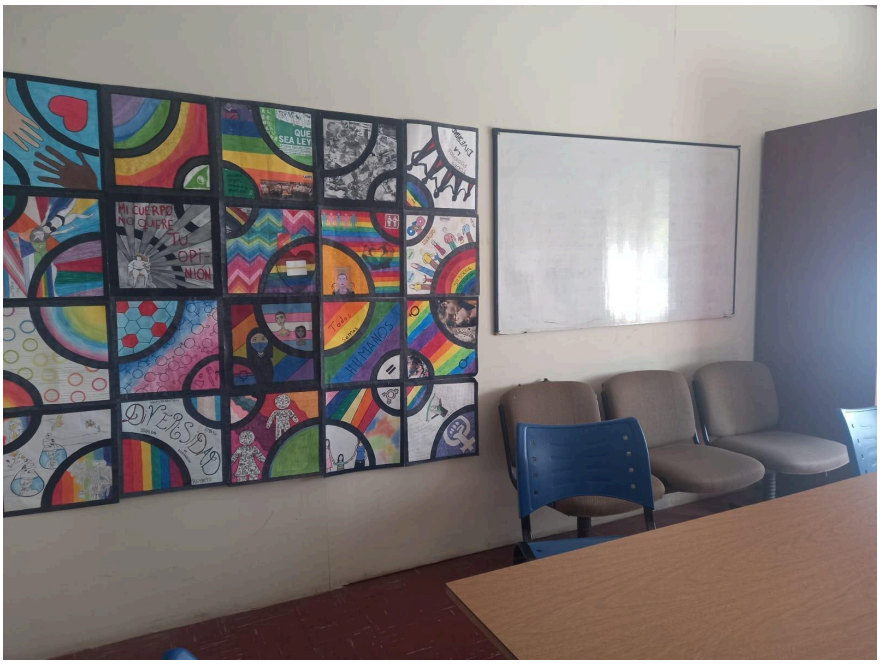
SEGUNDO MOMENTO: Debate sobre los videos seleccionados (20 minutos). Pausa de 15 minutos.

TERCER MOMENTO: búsqueda grupal y guiada de marcos normativos que garantizan Derechos y aportan a una convivencia democrática (Ley 26.892 para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, ESI, Ley Nacional 26061 de Protección Integral de la Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, entre otros). Invitación a pensar escenas escolares en donde se vean afectados estos derechos y propuesta de cómo intervendrían ante esas situaciones (40 minutos).

CUARTO MOMENTO: Debate final y acuerdo entre todo el curso sobre las nociones/conceptos/Derechos/mensajes a la comunidad que podrían incluirse en los Módulos de la Trama colaborativa. (30 minutos)

Luego de estos momentos de reflexión, debate y aprendizajes, las producciones realizadas por los/as jóvenes, junto a la docente de Formación Visual, se instalaron en las paredes de las aulas del DOE, multiplicando sus sentidos cada vez que nuevos estudiantes del colegio observan e interactúan con estas potentes expresiones artísticas colectivas.

Entendemos que una escuela democrática es aquella que promueve prácticas sociales donde sea posible ser y hacer con otrxs, superando visiones individualistas y reduccionistas ante la complejidad de la época. Prácticas que busquen la experiencia del acto pedagógico concebido como el encuentro entre la voluntad de enseñar y el deseo de aprender (Meirieu, 2016), dejando entrever en cada propuesta educativa que “una de las bellezas de nuestras maneras de estar en y con el mundo, en cuanto seres históricos, es la capacidad de conocerlo interviniendo en él” (Freire, 1997).



Bibliografía

Freire, P. (1997) Pedagogía de la autonomía. México-Madrid, Siglo XXI.

Meirieu, P. (2016). Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós

Ley Nacional 26150 Educación Sexual Integral (ESI)

Ley 26.892 para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas

Ley Nacional 26061, Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2022). Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado. - 1a ed – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Libro digital, PDF

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN TIEMPOS DE CRISIS. APORTES PARA PENSAR UNA EXPERIENCIA COOPERATIVA

Livio Mattarollo, Colegio Nacional "Rafael Hernández", livio.mattarollo@nacio.unlp.edu.ar

Victoria Paz Sánchez García, Liceo "Víctor Mercante", victoriasanchez@fahce.unlp.edu.ar

Relato de experiencia

De acuerdo con Axel Honneth (2015), afrontar la pregunta por cómo debe estar constituido un estado o una comunidad política requiere afrontar otras preguntas estrechamente vinculadas: por qué, a quiénes y de qué maneras se debe enseñar. Estas observaciones cobran especial relevancia en un contexto en el que, como lugar común, se reconoce una crisis política, económica y social. Sin entrar en mayores detalles y con cierto vértigo podríamos mencionar las consecuencias (algunas imprevisibles) de la pandemia, la creciente y escandalosa concentración de riquezas, el colapso ambiental, las guerras, el impacto de las redes sociales en la construcción de la subjetividad, las opresiones por cuestiones raciales, de género, clase… En lo que refiere a la democracia, en particular, asistimos a una crisis de representatividad que en muchos casos se traduce en la pujanza y el crecimiento de la derecha y la ultraderecha o neofascismos, alimentados por los discursos de odio, fake-news y otras operaciones.

La educación también manifiesta síntomas críticos, pues se ve atravesada y desafiada por el contexto –y con mayor o menor creatividad y flexibilidad intenta darle respuesta y alguna solución. En efecto, es frecuente concebir como objetivo de la educación formal no sólo la formación técnico-disciplinar sino una formación cívico-política, tal como expresa por ejemplo el Reglamento General de los colegios de la Universidad Nacional de La Plata. Sin embargo, y seguimos aquí a Inés Dussel (2021), hay un desajuste profundo entre organización institucional y curricular, por un lado, y formas de relación, de autoridad y de horizontes de expectativa, por otro, que para Dussel representa una causa fundamental de la crisis de la escuela secundaria en Argentina.

En este orden, resulta indispensable reconstruir las continuidades entre reflexión política y pedagógica, por un lado, y repensar los vínculos orgánicos entre medios educativos y fines democráticos (y viceversa), por el otro. ¿Cómo pensar una educación para una sociedad democrática? ¿Cómo articular educación y sociedad en un modo de vida democrático? ¿Qué modificaciones centrales deberían pensarse en el plano educativo a este respecto? ¿Qué puede ofrecer la reflexión acerca de la educación en contextos de crisis? En lo que sigue exploramos algunas líneas de pensamiento para maniobrar posibles respuestas. Para ello, recurrimos al marco teórico del filósofo pragmatista norteamericano John Dewey quien, sobre la base de su peculiar teoría de la experiencia, desarrolla una *tríada conceptual* de absoluto interés para nuestros propósitos, dada por su teoría o lógica de la investigación, su concepción de democracia y su filosofía de la educación.

En una primera aproximación, la filosofía de Dewey puede comprenderse como un profundo y complejo intento de tomar seriamente a la experiencia. En cuanto al tema que nos ocupa, Dewey es absolutamente claro al señalar que hay una *conexión orgánica y necesaria* entre educación y experiencia tal que permite elaborar una "filosofía de la experiencia educativa" bajo la convicción de que "[...] la educación es un desarrollo dentro, por y para la experiencia." (LW.13.26). En este marco, vale señalar que para Dewey la experiencia es ante todo acción, tanto de un organismo o individuo sobre las cosas que lo rodean, como del ambiente -natural a la vez que social- sobre dicho individuo. Al respecto, en *Democracia y educación* sostiene que la experiencia es primariamente un asunto activo-pasivo dado por la combinación entre el *hacer* y el consiguiente *sufrir o padecer* las consecuencias de lo hecho. Desde aquí subrayamos tres características centrales de esta noción: el carácter vital de la experiencia, su interpretación en términos de transacción y el principio de continuidad, fundamental para comprender la distinción entre experiencias educativas y anti-educativas.

Los otros dos pilares claves en esta reconstrucción son las nociones de investigación y de democracia. Dewey define a la investigación como un proceso activo, inscrito en el curso de experiencia y orientado a modificar las relaciones entre organismo y ambiente de forma que se reunifique una situación inicialmente indeterminada y calificada como problemática. El punto central es que para el buen desarrollo de la investigación se requiere la libre circulación de materiales, ideas e hipótesis, es decir, se requiere la cooperación de las partes intervinientes. En cuanto a la noción de democracia, nos detenemos en la definición de corte

epistémico, en términos de *investigación social cooperativa* orientada a la resolución de problemas *públicos*, y en la definición de corte político, en términos de *experiencia conjunta comunicada*. Sobre esta última, resulta importante señalar que una sociedad es democrática si facilita la participación en los intereses comunes de todos sus miembros, bajo condiciones equitativas, y si permite el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de los distintos grupos sociales.

¿Cómo se vinculan estas ideas con la noción deweyana de educación? En primer lugar, una sociedad democrática debe estar especialmente preocupada por la organización deliberada y sistemática de la educación, no sólo para conformar un interés compartido y contrapuesto a cualquier imposición de autoridad externa sino para generar condiciones de crecimiento y realización recíproca. En segundo lugar, la educación en general y la escuela en particular representa la *arena* de la práctica filosófica deweyana, punto de encuentro entre su concepción del conocimiento en tanto empresa práctica y su intención de extender a todos los ámbitos posibles el tipo de investigación requerido por el experimentalismo democrático.

Desde esta perspectiva, Dewey extrae las siguientes implicancias para pensar la educación (MW.4.185 y ss.).

1. "Todo proceso educativo debería comenzar haciendo algo", una actividad en sí misma significativa que capte el interés vital de les alumnes y siente las condiciones y necesidades a partir de las cuales se podrán ejercitar y entrenar las capacidades cognitivas. Así, el aula deviene una comunidad de investigación y lxs docentes sus miembrxs más competentes y experimentadxs, que guían la investigación y son responsables de propiciar una construcción colectiva del conocimiento.
2. De lo anterior se sigue que el aprendizaje consiste más en el entrenamiento o desarrollo de capacidades que en la adquisición de paquetes de información acabado. En otras palabras, en el *aprender haciendo* a partir de problemas significativos anclados en experiencias vitales, les niñes aprenden la lógica de la investigación que no es otra cosa que el camino de la ciencia (y de toda indagación inteligente) y no -única y exclusivamente- sus resultados aislados, hipostasiados o descontextualizados que deben repetir de memoria. Dewey cuestiona el supuesto por el cual habría materias, hechos y verdades que tendrían valor educativo *per se* señalando que ello conlleva tres males típicos: (i) falta de una conexión orgánica con lo que el niñe ha visto y sentido;

(ii) falta de motivación en la medida en que la presentación externa del contenido no genera ninguna necesidad, demanda o apetito en el niñe; y (iii) pérdida de las cualidades valiosas de la materia al ser modificada y simplificada para garantizar la comprensión.

3. La tercera implicancia es la idea de *ocupación* como eje de la organización curricular. Los contenidos deben volver a la experiencia de donde han sido abstraídos y la educación "ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia, y su proceso y objetivo son la misma cosa." (EW.5.84 y ss.)

Ahora bien, ¿cuál es el objetivo central al que debe orientarse la educación? ¿Cuál es el bien para nuestras sociedades? Dewey sostiene que los fines no pueden pensarse en el vacío, sin la consideración de los medios, condiciones y necesidades actuales disponibles por lo que no pueden responderse esas cuestiones sin considerar, asimismo, de qué medios disponemos para hacer lo que necesitamos hacer. En este sentido, sostiene que "[e]l tipo convencional de educación que prepara a los niños a la ejecución esmerada de tareas impuestas, porque así lo son, sin mirar a dónde conducen, se acomoda a una sociedad autocrática" (Dewey en Luzuriaga, 1965, p. 121) en donde existe un jefe que dispone y cuida del pueblo. Frente a ello, Dewey advierte claramente que los fines democráticos demandan métodos democráticos para su realización, por lo cual "el problema de la educación, por lo que a la dirección del cambio social respecta, coincide prácticamente con el problema de averiguar el significado de la democracia en todas sus aplicaciones concretas: económicas, domésticas, internacionales, religiosas, culturales y políticas" (LW.11.196) y, en función de ello, articular coherentemente los fines, los métodos y la organización curricular de la educación. Como señala Seoane (2009, p. 113), "[e]n tanto que *ethos*, en tanto que acción práctica y modo de vida, la democracia no surge por generación espontánea sino que estamos ante una condición que como tal, sólo puede proceder de una socialización fundadora de una sociabilidad determinada." Por ello, la educación es un vector indispensable para la constitución de la democracia como forma de vida y la democracia es ella misma educativa en tanto y en cuanto atribuye al individuo y a los grupos sociales la responsabilidad de considerar cuáles son los problemas y cómo pueden ser resueltos sobre la base de la actividad cooperativa. De aquí que la educación y la continua construcción de la democracia deben entenderse como dos aspectos de un mismo proceso.

Bibliografía

Caruso, M. y Dussel I. (2009). Dewey en Argentina (1916–1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva. *Encuentros sobre Educación* 10, Otoño 2009, 23-41.

Cosentino, A. & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione pratiche di coltivazione del pensiero*. Napoli: Liguori Editore.

Dewey, J. *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953 (1967-1987). The Early Works, 1882-1898 (1967-1972); The Middle Works, 1899-1924 (1976-1983); The Later Works, 1925-1953 (1981-1991)*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

— (1951). *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada.

— (1958). *Experiencia y educación* [1938]. Buenos Aires: Losada.

— (1961). *El hombre y sus problemas* [1946]. Buenos Aires: Paidós .

— (1962). *El niño y el programa escolar* (Luzuriaga, L., Ed.). Buenos Aires: Losada.

— (1950). *Lógica. Teoría de la Investigación* [1938]. México: FCE.

— (1965). *Libertad y cultura* [1939]. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.

— (1993). *La reconstrucción de la filosofía* [1920]. Barcelona: Planeta-De Agostini.

— (1996). *Liberalismo y acción social y otros ensayos* [1935]. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

— (1998). *Democracia y Educación* [1916]. Madrid: Ediciones Morata.

— (2008). *Teoría de la valoración* [1939]. Madrid: Biblioteca Nueva.

— (2022). "Las implicancias del pragmatismo para la educación" [1909]. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe* (43), 332–347.

Di Gregori M. C. & Pérez Ransanz A. R. (2018). "La filosofía como teoría de la educación". En J. García Hernández, F. Juárez Hernández & R. C. Soto Hassey (Coords.). *El debate pendiente. Epistemología y pedagogía* (pp. 21-33). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación: Metas Educativas 2021. Buenos Aires: Santillana.

Faerna, Á. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

Geiger, G. R. (1978). *John Dewey in Perspective*. New York: Oxford UP.

Honneth, A. (2015). Education and the Democratic Public Sphere. A Neglected Chapter of Political Philosophy. En Jakobsen, J. (Ed.). *Recognition and Freedom: Axel Honneth's Political Thought*. Leiden: Brill, pp. 17-32.

Ipar, E. Cuesta, M. Wegelin, L. (2022). Desafíos de la democracia argentina en la pospandemia: discursos de odio, prejuicios sociales y problemas de legitimación democrática. San Martín: UNSAM Edita. Recuperado de https://www.unsam.edu.ar/leda/docs/desafios-en-la-democracia-argentina-pospandemia.pdf

Ley de Educación Nacional Nº 26.206, 14 de diciembre de 2006. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: España. Recuperado de https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final

Picco, S. (2019). Reflexiones en torno a la concepción de "buena enseñanza" a partir de las ideas filosóficas de John Dewey. *Educación, Lenguaje y Sociedad XVI* (16), 1-22.

Saharrea, J., Campeotto, F. ., & Viale, C. M. (2022). Democracia como experimentalismo e experimentalismo como antidogmatismo: John Dewey e a teoria da educação hoje. *Cognitio: Revista De Filosofia*, *23*(1), e58434.

Southwell, M. (2013). El papel del Estado, esa es la cuestión. En D. Rosenberg (Ed.). *30 años de educación en democracia*. Unipe: Editorial Universitaria. Recuperado de https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/educacion/30%20ESP%20_%20UNIPE.pdf

Westbrook, R. (1993). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca: Cornell University Press.

LA VIDA ESTUDIANTIL EN EL LICEO: ENTRE AYER Y HOY

María Paula Castelli, Liceo "Víctor Mercante", paucastelli@gmail.com

Relato de experiencia

Construir la escuela entre las/os recién llegadas/os

Desde la materia Orientación Escolar nos proponemos en las primeras clases preguntarnos por la escuela, ya que nuestra herramienta pedagógica es la problematización, que permite arribar tanto a ideas comunes como a distintos puntos de vista.

Así partimos de preguntas como: ¿Qué significa estar en la escuela?, ¿qué continuidades y rupturas reconocen con su trayectoria previa? ¿Qué hay de nuevo ahora?, ¿es totalmente nuevo?, ¿cómo podemos definir la escuela?. A su vez damos lugar a que le formulen preguntas a la escuela para rastrear sus inquietudes, ideas, sentimientos y qué problemas las/os interpelan. La idea es establecer lo común, tanto en las ideas que van surgiendo como en las emociones y preocupaciones. En esa misma experiencia compartida, pueden incluso conocer e identificarse con la/el otra/o, a partir de encontrar lo común. Así, empezamos a pensarnos como una comunidad, dando lugar a la construcción colectiva del pensamiento. Donde cada quien pueda expresar sus ideas libremente sin temor a la crítica, donde el respeto funcione como el requisito de que cada una/uno sea escuchada/o. Donde cada estudiante encuentre su lugar, sea recibida/o en un espacio que aloje su pensamiento. Este modo de pensar el trabajo en el aula lo entendemos como inherente a la construcción de ciudadanía. En una palabra, la educación para la ciudadanía implica una educación reflexiva.

La vida estudiantil en la última dictadura: continuidades y rupturas.

La propuesta fue una actividad que permitiera enlazar la interrogación sobre la vida en la escuela que las/os convocó en el inicio, con la pregunta sobre la vida estudiantil en la última dictadura, y en el Liceo en particular, conforme nos aproximábamos a un nuevo aniversario de la Noche de los Lápices.

Para ello nos dedicamos a trabajar con los supuestos previos que las/os chicas/os tenían, conforme a problematizar e historizar la vida educativa de las/os adolescentes de la escuela secundaria.

Inicialmente, se planteó un "juego" en el que debían ubicarse, en función de ciertas afirmaciones, según lo que pensaban, en distintos sectores del aula donde había un cartel que decía: **De acuerdo completamente/ Parcialmente de acuerdo/ En desacuerdo.**
Las frases eran:

1. En nuestro país siempre tuvimos gobiernos democráticos.
2. Las/los jóvenes siempre tuvieron acceso a la educación.
3. El voto joven es un derecho conquistado recientemente.
4. Los/las jóvenes solo militan por cuestiones vinculadas a la educación.
5. El rol de los Centros de Estudiantes siempre estuvo orientado a los intereses escolares.

Se ubicó que la democracia antes no era igual que ahora, en tanto las mujeres y las/os jóvenes no siempre pudieron votar. Esto nos permitió pensar que la democracia no siempre fue igual y que fue sumando derechos producto de la conquista social. Algunas ideas surgidas, de palabras de las/los chicas/os fueron las siguientes:

- *"La actividad nos permitió pensar en cosas de nuestro país".*

- *"A lo largo de la historia argentina las leyes y los derechos se fueron modificando, antes no había muchos derechos como tenemos hoy, por ejemplo, el derecho a la educación secundaria".*

- *"Para mí la democracia fue evolucionando y mejorando a lo largo del tiempo".*

Fue necesario aclarar que la democracia no se reduce a la posibilidad de votar como tampoco la dictadura a lo contrario. Pudieron situar que el Centro de Estudiantes no solo se ocupa de cuestiones educativas, sino que también participa de marchas como el 8M y el 24 de Marzo. Trajimos a la reflexión el nombre del Centro de Estudiantes llamado "Diana Teruggi", y el porqué del nombre del Salón de Actos: "Chicha" Mariani.

Una pregunta que apareció con insistencia fue: **"no *sé qué es un gobierno democrático".*** Esta pregunta dio lugar, durante la próxima clase, a la necesidad de problematizar la idea de **Democracia.** Así fuimos construyendo colectivamente el concepto, enunciando las palabras que creían que se vinculaban a dicha noción, dando cuenta entre todas/os de porqué se articulan con la vida democrática en sociedad.

Hicimos hincapié en que la democracia no es algo acabado, que conseguimos de una vez y para siempre, sino que se construye cotidianamente y está siempre cambiando como

ellas/os dijeron. En palabras de un estudiante *"La democracia hay que cuidarla porque no está asegurada".* Luego se propuso que construyeran en sus carpetas una definición de **Democracia** usando las palabras propuestas.

A partir de esta reconstrucción histórica, se buscó reflexionar sobre este concepto en articulación con el ejercicio ciudadano comprometido con el respeto por los Derechos Humanos. Así, y contando con más elementos para pensar la historia reciente en lo que respecta a la vida estudiantil, conversamos sobre la última dictadura para caracterizar ese momento en función de sus saberes previos, como así también sobre el episodio de la Noche de los Lápices. Trabajamos con portadas de periódicos emitidos frente al golpe de Estado, para que pudieran comprender la disolución de los poderes estatales, propios de un gobierno democrático.

Fue necesario aclarar que los 30000 desaparecidos no fueron secuestradas/os todas/os juntas/os esa noche, que la dictadura fue un largo proceso de años, donde no solo jóvenes fueron secuestrados, asesinados y desaparecidos, y que la pérdida del ejercicio del voto fue uno de los tantos derechos y garantías que se perdieron. También pudimos enmarcar la lucha del Boleto Estudiantil como un acontecimiento previo al 16/9/1976. Estableciendo qué se entiende por militancia y qué ideas motivaron a aquellas/os estudiantes a movilizarse. Rápidamente pudieron resignificar el derecho conquistado del que gozan hasta hoy, articulado a la inclusión educativa. Ya que muchas/os señalaban que la escuela no siempre resulta accesible para todas/os, entre otras cosas por razones económicas.

En una siguiente clase, reflexionamos grupalmente, a partir de algunas preguntas sobre testimonios de sobrevivientes de aquel episodio. Para ello compartimos por grupos, distintos fragmentos de relatos de sobrevivientes como el de Emilce Moler, Gustavo Calotti y Pablo Díaz. Las preguntas fueron:

1. ¿Cómo era ser militante estudiantil en esa época?

"Ser militante estudiantil en esa época tiene sus ventajas y desventajas: corrías el grave peligro que te persigan o te detengan, pero a la vez recibías información de cómo estaba actualmente el país".

Esta idea tan interesante, nos permitió abrir algunas preguntas: ¿Solo en ese momento las/os estudiantes podían militar? ¿Solo las/os militantes de aquel entonces podían conocer la información de su país? y ahora... ¿Ellas/os pueden conocerla? ¿Cómo? Allí surgieron distintas

ideas que pudieron vincular frente a la proximidad de las elecciones, logrando identificar discursos que traen referencias de aquellas épocas con una mirada negacionista.

"Muchos tenían una doble vida (tomando las palabras de Emilce Moler), tenían en secreto la militancia y disfrutaban a la vez de estar con amigas/os". Esto nos permitió establecer que eran adolescentes como ellas/os que disfrutaban de las mismas vivencias que ellas/ellos transitan hoy (amistades, salidas, vacaciones, etc.).

2. ¿Por qué creen que se llamó la Noche de los Lápices?

"Hace referencia a los estudiantes secundarios desaparecidos, torturados y asesinados (…) un grupo estudiantil que pensaba distinto sobre la lucha por sus derechos".

3. ¿Por qué se dice que "los lápices siguen escribiendo"?

"Porque por más que hayan desaparecido los seguimos recordando y valorando su lucha y esfuerzo por esos derechos que ahora somos libres de usar". "Porque los estudiantes ahora protestan y luchan como antes, es decir que tomaron su idea".

En una clase siguiente se recurrió al trabajo con documentos del Archivo Histórico del Liceo[11] cuya información refería a los modos en que se transitaba el Liceo en los '70.

Trabajamos esos documentos de manera grupal con las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te imaginas que era ser estudiante del Liceo en esa época?

"Nos imaginamos que era difícil y que tenían que vivir con miedo de que te pase algo por alguna cosa que hayas dicho o hecho y desconfianza hacia algunas personas porque te daría miedo que le digan a los militares lo que pensás"

"Había muchos derechos que no tenían, no se podía hablar de política con libertad y estaban hartos de no tener sus derechos y libertad para decir lo que opinaban y pensaban."

2. ¿Qué semejanzas y diferencias encontrás entre ser estudiante del Liceo en esa época y ahora?

[11] Recortes periodísticos: "Quejas de padres por actitudes de celadores en el Liceo Víctor Mercante" 15- 04-75, "La situación en el Liceo V. Mercante" 16-04-75 y "Rigen nuevas normas en los colegios secundarios de la universidad platense" 8-01-77.

-Comunicado de los alumnos del Liceo Víctor Mercante en los años setenta.

Allí se declara que las/os alumnas/os del L.V.M discutían problemas vinculados a la situación económica, social, política y cultural del país, para brindar respuestas justas. Adoptando actitudes políticas, con acciones dirigidas a solucionar un problema, pero sin responder a un partido determinado. El fin era modificar la realidad en la que estaban inmersos, afirmando que no hacer política no era más que indiferencia y que buscan hacer política libremente.

"Las semejanzas es que el centro de estudiantes siempre tuvo fines políticos y para mejor de las personas y que los estudiantes se pudieran expresar".
"Semejanza la inquietud o el miedo de saber cómo puede ser primer año, como serían tus compañeras/os".
"Ahora tenemos mucha más libertad de expresión, no hay tanta necesidad de reclamar derechos porque tenemos muchos, tanto antes como ahora los estudiantes se organizaban en un centro de estudiantes".

Nos detuvimos particularmente en el comunicado de las/os estudiantes del Liceo, ubicamos el rol del centro de estudiantes con un accionar que no se reduce a las inquietudes educativas y que al mismo tiempo lucha por los derechos estudiantiles.

También nos permitió problematizar la palabra política, ver en qué se diferencia de la participación partidaria. Pudimos relacionar la categoría "política" en torno al accionar transformador, que busca cambiar el estado de cosas buscando un bien común. Destacamos que ellas/os son sujetos políticos, que pueden hacer política, pero ¿de qué forma? Y aquí aportaron la posibilidad de participar de la próxima elección del centro de estudiantes, afirmando que es una oportunidad democrática de elegir a quienes representen mejor la defensa de sus derechos estudiantiles.

Esta propuesta de trabajo con una perspectiva crítica y atenta a la dimensión sociohistórica, pretendió otorgarles a las/os estudiantes herramientas para pensarse con otras/os en la sociedad que viven y proyectarse en la sociedad que desean y pueden elegir vivir. En palabras de Merieu:

> [...] esa capacidad para recrear juntos un futuro, para darle a los chicos de hoy la posibilidad de pensar un futuro (...) distinto al de hoy, (...) que no esté determinado de antemano, un futuro que no sea un destino. Esa es la ambición de todo educador (2006, p.1).[12]

[12] Merieu Philippe (2006) El significado de educar en un mundo sin referencias.Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001440.pdf

CRÍTICA A LA FILOSOFÍA CLÁSICA SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS

Norberto Gabriel Merino, Colegio Nacional "Rafael Hernández", norbertogabrielmerino@gmail.com

Trabajo Académico

I.- Introducción Metodológica

Sin pretensión de originalidad, el presente trabajo, es fruto de la reflexión, intelectual, académica y empírica (espacios aúlicos y militancia APDH-Juicios contra los genocidas y por la verdad); interpela certezas, para indagar en la verdad material de la fundamentación filosófica de los Derechos Humanos (en adelante DDHH), sale socráticamente a incomodar lo dado, a confrontar para habilitar el diálogo. El marco referencial se sostiene en las herramientas conceptuales del Eduardo Barcesat en "Derecho al Derecho"(1993), el análisis Sistema-Mundo propuesto por Imanuel Wallerstein (2006) quienes retoman la tradición de Marx y Braudel como epistemólogos de ruptura para las nuevas Ciencias Socio-Históricas. En este orden de ideas propongo impensar la conceptualización de los DDHH, para abandonar por vetusta y engañosa la categorización ius-naturalista decimonónica, heredera de la ilustración y las revoluciones liberales del siglo XVIII que se sostienen, en la igualdad abstracta de Hegel y el cuantificador universal (todos/todas) que instituye al sujeto capitalista apto para la economía-mundo de ese sistema hegemónico hasta la actualidad.

Al respecto comenzaré por desmitificar la pretensión de inherencia de igualdad como sustento del arbitrio universal, usado por la teoría clásica demo-liberal para definir los DDHH, luego dialécticamente se la negará para sortear la trampa de la lógica jurídica tradicional y demostrar la insuficiencia de aquella para abordar la multicompleja realidad actual y las multipobrezas (Sirvent, 1998) de grandes sectores sociales.

II.- Acerca de la Igualdad/Desigualdad

El problema de los DDHH, vinculado a su real acceso, permanencia en su uso y goce y la no afectación arbitraria de los mismos, para los grandes sectores sociales desposeídos, se presenta como una de las contradicciones más agudas y profundas, en la etapa actual del

neoliberalismo, generador cada vez más eficaz de "*nadies"*(Galeano) *y "vidas desperdiciadas"* (Bauman). Por ello, la denominación DDHH será feliz si se hace referencia al reconocimiento de las necesidades de los seres humanos como tales y en su existencia social, pero sumará confusión cuando se los equipara con el concepto de Derecho Subjetivo (Interés individual jurídicamente protegido), porque en ese marco el sujeto no es la persona humana, sino, el patrimonio, que opera como sostiene Hegel (1970), como la "Objetivación" de la voluntad individual de poseer, o sea poseo si quiero, de lo contrario no constituyo la esfera exterior de mi personalidad por propia decisión, no teniendo nada que ver en ello las condiciones materiales de existencia. Por ello la igualdad deviene en abstracto porque supone la condición de inherencia de la libertad, la validez de esa libertad e igualdad, es la misma que una hermosa flor sobre un cadáver, en este sentido, están redactadas el orden jurídico nacional e internacional, que presupone que todos somos iguales y libres (art 16 C,N,) y "todas tenemos derechos" (proemio declaración universal de los DDHH). Lo dicho, exige transformar la enseñanza del derecho a todos los niveles y extenderlo a la práctica legislativa-judicial y al conjunto de la sociedad, v.g. a) Dar legitimación activa para derechos de incidencia colectiva como el acceso real a la salud, a un ambiente sano, b) Establecer la antijuricidad y negación de ciudadanía a la desposesión material de bienes, c) Un derecho reconocido, debe imponer una obligación de resultado, garantizar el acceso y permanencia real en el derecho que estaba desposeído y la acción judicial concreta que lo proteja. Desmontar la falsa conciencia sobre la igualdad y la libertad es condición necesaria, para la subjetividad política crítica, transformadora, propositiva, "*me rebelo, luego somos"* (Camus, 2007).

Al respecto, propongo como hipótesis que el capitalismo neoliberal de fines del siglo XX y lo que va del siglo XXI se presenta como la superación de la historia, que iba a resolver los problemas que los socialismos reales no pudieron, pero sabemos que no es así, que al contrario agudizó las desigualdades, existiendo en la actualidad 1000 millones de personas en estado de hambruna (ONU), quién mejor fundamentó y justificó la desigualdad fue Hegel, que en su obra Filosofía del Derecho dice: "La persona tiene el derecho de poner su voluntad en toda cosa, que de esa manera es mía y recibe mi voluntad, como su fin sustancial, es decir las cosas existen para ser apropiadas y ello es un acto del espíritu" (1970, p. 79). Entonces para este autor el hombre tiene derecho de apropiación sobre toda cosa y es ese derecho, esa búsqueda de libertad objetiva por medio de la conquista de las cosas, es el que constituye el

supuesto esencial de la desigualdad, que se materializa en la posesión y concluye "la riqueza depende de la diligencia de cada uno" instituyó de ese modo la ontología de la sociedad de la competencia; en la que se es materialmente sujeto, persona jurídica, titular de derechos, en la medida del patrimonio que posea o no.

III.-Impensar negatividad de los Derechos Humanos

La filosofía clásica alemana, impetrada en los plexos normativos, nacionales e internacionales, no hacen definir los DDH comenzando por el que son, pues bien de acuerdo a lo desarrollado, voy a negar dialécticamente esta propuesta, y digo que los DDHH no son los meros enunciados lingúísticos normativos (leyes, tratados etc.) , si fuera así cualquier país con una gran lista normativa, ampliada con el tiempo sería una sociedad civil y política casi utópica, donde la existencia humana alcanzaría la realización plena. Pero sabemos que el mundo no es lo que pensamos, sino lo que es y lo que es está determinado por las condiciones materiales de las relaciones de producción y las fuerzas productivas y su contradicción, por ello para salir de la trampa del idealismo, debemos considerar la naturaleza histórica-material y jurídica de los DDHH, como "instrumentos de lucha y consolidación de las distintas formas de la existencia tensiones-conflictos sociales, en las variadas formaciones sociales". Se estima necesario aclarar, que no se niega la importancia del reconocimiento formal de los derechos, sino, de quitar el desvío teórico de seguir suponiendo, que la resolución al nivel del lenguaje lógico-formal de la norma, sea al mismo tiempo, la solución del conflicto social en su estructura real. Continuar sosteniendo la referencia teórica clásica es contribuir a consolidar y reproducir una visión fetichista sobre los DDHH y generar en la cuestión, conciencia emancipada de la realidad material (Marx-Engels, 1985).

Esbozado en los párrafos anteriores, la naturaleza de los DDHH y la negación de la herramienta conceptual de la filosofía clásica alemana, es factible ensayar una aproximación conceptual de los DDHH, que dé cuenta de las condiciones sociales de existencia. Por lo tanto sostener que son esas condiciones, las que en verdad hacen surgir y reconocer los DDHH, implica que ellas se dan en el marco del conjunto de las relaciones sociales. De acuerdo a lo dicho los DDHH reconocidos en el lenguaje jurídico formal de la norma, encuentran su fundamento, o sustrato material factual en las "*Necesidades Humanas Socialmente objetivadas",* siendo este enunciado su real definición. Vinculada a la estructura real de la

sociedad. Ahora bien, ¿por qué hablamos de necesidad y objetivación social?, se refiere a necesidad, para distinguir del mero interés individual, que pregona la teoría clásica del derecho liberal y también porque aquellas se satisfacen con bienes y estos aparecen de los condicionamientos objetivos de las relaciones de producción y las fuerzas productivas y su incidencia en la materialidad de la existencia; estas necesidades se objetivizan socialmente de acuerdo al desarrollo, dificultades y limitaciones de la estructura económica y social y de la planificación colectiva que se haga de la misma, considerando las características de las particularidades de cada región.

Podemos concluir, que la igualación de las relaciones sociales, como producto de la transformación de la estructura económica social, a favor de los que hoy son desposeídos sociales, constituye la condición necesaria para, junto al marco teórico pertinente (Materialismo histórico-dialéctico) salir de la falsa conciencia de la igualdad abstracta y libertad formal hegeliana y para considerar a los DDHH como el "*Reconocimiento formal de las necesidades humanes socialmente objetivadas, que deben satisfacerse aquí y ahora, con recursos y a través de la estructura económica social*"

Corolario

"*(…) La ley francesa es igualitaria, porque prohíbe, tanto al rico como al pobre, dormir bajo los puentes de París"*

Bibliografía

Wallerstein, I,(2006) Análisis de sistemas-Mundo, una Introducción, ed Siglo XXI.-

Barcesat, E. (1993) Derecho al Derecho, ed. Fin de Siglo.

Marx, K. y Engels F. (1985) La Ideología Alemana, ed Pueblos Unidos.

LAS PRECEPTORÍAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA OBLIGATORIA: LA CONSTRUCCIÓN Y LOS DESAFÍOS DE SU DIMENSIÓN DOCENTE

Gerardo Ariel Pérez, Liceo "Víctor Mercante", perezgerardo84@yahoo.com.ar

Gonzalo Martín Hernández, Liceo "Víctor Mercante", estrelicia93@hotmail.com

Trabajo académico

Desde la sanción de la Ley Nacional N° 26.206, la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina viene abriendo paso a discursos y prácticas necesarias para convertir los principios de inclusión en algo más que letra normativa. La batalla cultural por los nuevos sentidos no se da sin resistencias y debe hacer frente a la fuerza de lo instituido en la historia del sistema educativo argentino y en especial en las escuelas de la universidad.

Este texto se propone hacer foco en un colectivo presente en la escuela desde sus inicios, pero que ha sido considerado un grupo secundario, de "reparto" -en palabras de Dora Niedzwiecki (2010), en cuanto a su relevancia académica e institucional: las/os preceptoras/es. Tradicionalmente, las tareas de las preceptorías han estado atadas a una dimensión netamente administrativa, burocrática y disciplinadora orientadas a garantizar cierta organización escolar: pasar lista, confeccionar boletines y administrar las medidas disciplinarias necesarias para garantizar el orden en la institución. Sin embargo, en los últimos años su presencia en el cotidiano escolar ha tomado protagonismo a partir de sus funciones docentes, sus tareas específicas y el compromiso con garantizar el derecho a la educación de las juventudes con y para quienes trabajan. Pero aún no encuentra su correlato en el ámbito académico donde aún se evidencia su invisibilización, registrándose una vacancia en investigaciones y otras producciones escritas sobre ellas/os.

Se analiza la existencia de dispositivos, normativas, experiencias, prácticas y discursos en torno a la dimensión docente de las funciones de las preceptorías que a lo largo de estos últimos años han comenzado a instalarse en las escuelas secundarias del Sistema de Pregrado de la Universidad Nacional de La Plata, destacando que la legislación nacional aporta un marco común con las instituciones educativas dependientes de la provincia de Buenos Aires, pero

también reconociendo la especificidad en las regulaciones normativas y la conformación de la planta docente que otorga la autonomía universitaria.

En términos generales se puede afirmar que está habiendo un importante avance en la jerarquización y profesionalización de las/os preceptoras/es en las políticas educativas a nivel central, institucional y gremial.

En cuanto a los avances promovidos desde la UNLP, se han implementado normativas para regularizar los cargos y, a partir de esto, poder ejercer la ciudadanía universitaria plena. Asociado a esto, también se han garantizado espacios de formación específica para preceptoras/es, con el objetivo de ofrecer una preparación específica en diferentes paradigmas que en la actualidad constituyen el basamento teórico de la práctica educativa en el nivel medio, y promover prácticas docentes transformadoras que posibiliten la construcción de ciudadanía, de alternativas formativas innovadoras, fundamentadas desde su relevancia social, y la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas para atender a la inclusión con educación de calidad.

También se han diseñado dispositivos informáticos que alivianan la función administrativa de las preceptorías para potenciar el tiempo en intervenciones docentes. Nos referimos a la implementación del Sistema Kimkelen para las escuelas del Sistema de Pregrado. Éste es un sistema desarrollado por el CeSPI (Centro Superior para el Procesamiento de la Información - UNLP) con software libre, que permite integrar, administrar y centralizar la información y registros de las/os estudiantes de cada institución. Es importante destacar que en el diseño de este programa se ha convocado a personal docente de los departamentos de preceptoría para la creación de una herramienta pertinente y apropiada a las tareas de este colectivo. Así, regularmente, se realizan ajustes en la configuración y diseño del sistema para mejorarlo a partir de sugerencias que parten de las necesidades de sus usuarias/os.

A nivel institucional, las escuelas propician formas de trabajo donde la tarea docente del/de la preceptor/a es clave en la conformación de los equipos de acompañamiento que trabajan por sostener políticas de cuidado, diseñan intervenciones áulicas que propicien estrategias de organización académica y principalmente favorezcan espacios y experiencias donde se aprenda a convivir con otras/os. Si concebimos a la convivencia como un objeto de enseñanza y aprendizaje, el/la preceptor/a es la figura clave para garantizar ese contenido

transversal en la escuela, siendo el referente que aporta un "termómetro diario" de lo que acontece a nivel grupal y subjetivo. Por esto, es pieza clave en el entramado institucional, en tanto efectiviza derechos y aporta herramientas para construir ciudadanía en la desafiante tarea de convivir con otros en el marco de la diversidad.

En ese quehacer cotidiano, donde se generan las múltiples intervenciones, las/os preceptoras/es aportan un conocimiento del territorio en relación a la convivencia porque hay un trabajo artesanal, orfebre en articulación con otros actores que conforman los equipos de acompañamiento (Departamento de Orientación Educativa, tutorías), en relación a la construcción de vínculos sanos y saludables entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y familias y entre estudiantes con la institución. Ese trabajo artesanal también se vislumbra en cada acompañamiento, intervención y seguimiento en situaciones complejas que atraviesan a nuestras/os estudiantes y ubica al/a la preceptor/a como pieza clave en todo ese engranaje de la práctica que se despliegue según el caso.

La dimensión sindical de la docencia universitaria ha hecho aportes en este trabajo en tanto permite problematizar los discursos y prácticas instalados en la función de preceptor, en las instancias para repensar el cargo para proponer mejoras y avanzar en la conquista de derechos para este colectivo, como también al momento de ponerlo en diálogo con procesos gestados en otras universidades nacionales y que presentan grandes diferencias con la experiencia local.

En el año 2010, en el marco de avances en la redacción del Convenio Colectivo de Trabajo de la Docencia Universitaria (en adelante CCT), comenzó la discusión sobre la relación salarial entre el cargo de profesor y el de preceptor, pero también las tareas de cada cargo docente en el sistema de pregrado. En el documento "El Cuarto capítulo del Convenio Colectivo" elaborado en 2013 por el IEC/CONADU, Verónica Bethencourt sostiene que la notoria distancia entre el valor de la hora de trabajo de un/a profesor/a por sobre la de un/a preceptor/a es una situación injusta que se ha ido sosteniendo a lo largo de los años, y ha sido naturalizada hasta para los propios actores, argumentada tácitamente sobre un supuesto plus de valor del trabajo de las/os profesoras/es. En el documento también se destaca "que resultaba necesario ponderar de otro modo las tareas que realizan tanto los preceptores como las maestras que además, y en función del desarrollo del propio sistema, van teniendo más exigencias y desarrollando mayores especificidades en sus cargos. En este punto vale recordar

que cada vez son más las universidades que otorgan -y por tanto, exigen- títulos universitario para el magisterio y que la mayor parte de los preceptores del sistema debe cumplimentar con una formación específica y que en general se encuentran concursados o en vías de hacerlo" (Bethencourt, 2013, p.5). Los siguientes valores dan cuenta de una conquista sindical en materia de derechos salariales para el colectivo de Preceptoría: en el año 2010, la relación entre la hora de clase y la hora de tareas de preceptor era de 0,36; en el año 2021 se firmó en el acta paritaria un ítem que lo eleva a 0,50 para ese año y a 0,52 en el 2022.

Bibliografía

Bethencourt, V. (2013) "Recomposición del Nomenclador Único Universitario: la continuidad de un largo proceso", en: *El Cuarto capítulo del Convenio Colectivo. Nomenclador preuniversitario: categorías, funciones, salarios.* IEC/CONADU.

Niedzwiecki, D. (2010)"Preceptores. De la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos". Revista *Propuesta educativa*.

Documentos y normativas

Convenio Colectivo de Trabajo de Docentes de las Universidades Nacionales. CONADU. 2015.

Ley N° 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes

Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral

Ley N° 26.206 de Educación Nacional

Ordenanza N°129/79. Universidad Nacional de La Plata.

Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP. 2010.

Resolución N°1709/09. Dirección General de Cultura y Educación.

INTERVENIR CON OTRES, ESPACIOS POSIBLES DESDE LA PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN

María Julia Sannuto, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', juliasannuto@gmail.com

María Alejandra Barrio, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', mariaalejandrabarrio@gmail.com

María Julia Lozada, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', lozadamjulia@gmail.com

María Victoria Rezzonico, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', victoriarezzonico@gmail.com

María del Valle Mendy, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', marilimendy@gmail.com

Leticia Argemi, Bachillerato de Bellas Artes''Prof. Francisco A. de Santo'', leticiargemi@gmail.com

Relato de experiencia

La educación inclusiva es un enunciado de carácter democrático y universal que, para su materialización requiere de una sistemática revisión de las intervenciones del Departamento de Orientación Educativa (DOE) y supone comprender los procesos de construcción de las subjetividades de las niñeces y juventudes en cada momento socio-histórico. Los encuadres normativos actuales interpelan permanentemente nuestros modos de intervenir desde la orientación educativa, abriendo paso al desafío de la deconstrucción de los modelos o escenarios escolares tradicionales, para promover un posicionamiento que habilite propuestas de intervención pedagógicas más inclusivas.

La perspectiva de inclusión aspira a dar respuesta a las necesidades educativas de todes les estudiantes, generando condiciones pedagógicas e institucionales para construir, en la escuela, un lugar posible para cada singularidad. De este modo, la educación inclusiva da cuenta del reconocimiento de las particularidades y las necesidades de cada estudiante en su trayectoria educativa. Al mismo tiempo supone la creación de dispositivos institucionales que permitan materializar el potencial de aprendizaje de todas las personas, en particular de aquelles que no alcanzan los aprendizajes en los ritmos y formas esperados. Así, este enfoque

tiene como horizonte la plena participación de todes en los procesos educativos y en la comunidad, en pos de una sociedad cada vez más plural e igualitaria.

El Bachillerato de Bellas Artes acompaña los procesos de subjetivación y sociabilidad, desde la construcción de soportes y redes vinculares, que permiten el fortalecimiento de las trayectorias como un proceso continuo que comienza en el Ciclo Básico de Formación Estética (CBFE), pero se entrama desde las biografías escolares anteriores. El propósito de este trayecto educativo del CBFE es el aprendizaje de los elementos básicos de los lenguajes artísticos, correspondientes a música o artes visuales, según la especialidad que hayan elegido les ingresantes y/o sus familias. El CBFE ofrece una aproximación a la cultura institucional pero no suprime la distancia entre las prácticas escolares adquiridas en el nivel primario y aquellas que se requieren para su inserción en el nivel secundario, en particular, en una escuela de la UNLP especializada en la formación artística. En efecto, constituirse en estudiante de esta educación secundaria supone un oficio que es necesario aprender, y en algunos casos esto puede manifestarse como una *continuidad* o bien como una *ruptura* respecto de sus biografías escolares.

El abordaje institucional de esta problemática compromete a les diferentes actores educativos, y en particular al DOE, a construir estrategias contextualizadas y flexibles de acompañamiento desde el CBFE para facilitar *puentes* en la transición a la educación secundaria, como política de inclusión. El DOE despliega así en su trabajo cotidiano acciones sistemáticas y modos de intervención anticipatoria para acompañar los procesos educativos y las trayectorias de todes les estudiantes, en una perspectiva de inclusión, de derechos y de cuidado.

El trabajo pedagógico de les profesionales que conforman el DOE se dirige principalmente a generar las condiciones pedagógicas necesarias para que todes puedan otorgar sentidos a los aprendizajes y a la experiencia escolar, y superar sus dificultades o malestares, tanto en el carácter académico como social y singular, que operan como barreras para el aprendizaje y la participación. Este trabajo cotidiano supone un complejo entramado de dimensiones institucionales, pedagógicas, comunitarias, y subjetivas.

En este marco, el DOE pensó y propuso para el Bachillerato de Bellas Artes un dispositivo pedagógico inédito en la Institución, para reconfigurar los procesos de enseñanza, desde la perspectiva de inclusión. Así, la figura del *profesor puente* en diferentes áreas como

Lengua y Ciencias Sociales, Ciencias Exactas y Naturales configura un sistema de apoyo a les estudiantes que requieren proyectos pedagógicos individuales.

El profesor puente es designado para cumplir funciones dentro y fuera del aula. Este dispositivo supone un trabajo colaborativo y articulador entre el DOE, el equipo de gestión, referentes especialistas en educación inclusiva y profesores puente que trabajan con les docentes de las distintas disciplinas diseñando estrategias de enseñanza a modo de andamios, que consideren las barreras que impiden el acceso a los contenidos curriculares y la participación de les jóvenes en sus experiencias escolares.

A su vez, este equipo interdisciplinario es responsable del diseño de los Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPI) tendiente al desarrollo integral y aprendizaje de les sujetes. Desde la labor del DOE se busca orientar la organización de los propósitos, contenidos y modalidades de trabajo incluidos en el PPI, acorde a las particularidades y necesidades de les estudiantes que presentan ciertas barreras en sus procesos de aprendizaje, como también los criterios de evaluación y certificación, en concordancia a lo establecido en la normativa vigente.

Las intervenciones pedagógicas del DOE en una perspectiva de inclusión demandan un trabajo cooperativo con otres actores de la institución, para construir una mirada compartida e integral de les estudiantes, en atención a la complejidad de la experiencia escolar. Esto involucra acciones con las distintas áreas institucionales, a saber:

-Coordinación del Ciclo Básico, para contribuir al seguimiento de las trayectorias académicas de estudiantes del CBFE, su acercamiento a la formación en los lenguajes artísticos y la elección de la especialidad, y atender a las necesidades singulares en la transición a la educación secundaria.

-Vicedirección Académica, abordando de manera conjunta las trayectorias escolares específicas mediante la definición de estrategias para asistir a las particularidades y necesidades de les estudiantes en los distintos momentos, especialmente en el inicio a la educación secundaria, como por ejemplo, la derivación los programas de apoyo académico que ofrece la institución. Al mismo tiempo, el DOE trabaja colaborativamente con la Vicedirección Académica orientando el desarrollo de planes académicos a estudiantes que, por diversas situaciones, presentan dificultades para dar continuidad a su trayectoria escolar en los tiempos y formatos previstos.

-Dirección de Derechos Humanos: para acompañar la posición y las tareas del profesor "puente"; monitorear las trayectorias de les estudiantes, evaluar las decisiones institucionales y pedagógicas para configurar los apoyos prácticos que se requieran en las diferentes etapas de la trayectoria educativa.

-Equipos intermedios departamentales: analizando conjuntamente los procesos de construcción de conocimiento que despliegan les estudiantes en las diferentes áreas de enseñanza, para contribuir con les docentes en el diseño de las estrategias pedagógicas apropiadas y los ajustes necesarios de acuerdo a las particularidades subjetivas como también en la construcción de instrumentos de seguimiento de los aprendizajes de acuerdo a las lógicas curriculares departamentales.

Así, la habilitación de espacios posibles de intervención desde la perspectiva de inclusión implica un proceso situado y reflexivo que involucra un trabajo colectivo y colaborativo de todes les profesionales de la educación y, en particular, del Departamento de Orientación Educativa, en la búsqueda de las mejoras formas de atender a la diversidad y potenciar los aprendizajes de todes les estudiantes y su participación en las experiencias escolares.

PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL NIVEL PRIMARIO

Natalia Sánchez Cáceres, Escuela Graduada "Joaquín V. González", nataliasanchezcaceres84@gmail.com

Carolina Serpentini, Escuela Graduada "Joaquín V. González", carsepentini@abc.gob.ar

Relato de experiencia

El colectivo de docentes que enseñamos desde la perspectiva de Educación Inclusiva estamos convencidos que en la actualidad es necesario continuar discutiendo cómo avanzar en la construcción de escuelas que se enmarquen en este enfoque, sobre todo porque entendemos a cada estudiante como sujeto de derechos, y como tal se debe garantizar el derecho a aprender. Como eje central hacia este objetivo, será necesario poder identificar cuáles son aquellas barreras en la enseñanza para poder transformarlas, y brindar apoyos que, en este caso desde la didáctica de la matemática, logren responder a las necesidades de cada persona sin que tales apoyos terminen siendo nuevas barreras. Cada sujeto tiene derecho a aprender, y las condiciones para que ello suceda deben ser generadas y garantizadas por la escuela.

En este sentido, en el siguiente relato de experiencia se podrá observar el trabajo que se realizó con una estudiante de sexto grado en el área de matemática, la cual requiere pensar la enseñanza atendiendo las singularidades en su aprendizaje, su trayectoria escolar y biográfica.

Nos posicionamos desde la Didáctica de la Matemática Francesa y la perspectiva de la Educación Inclusiva al entender que ambas problematizan la pretensión de homogeneidad que atraviesa la organización escolar. Como mencionan Broitman y Sancha:

> Ambas parten de reconocer que todas las personas son diferentes, aprenden de manera diferente y necesitan intervenciones diferentes. Ambas se hacen cargo de la diversidad proponiendo una ruptura o interpelando la idea normalizadora de escuela para plantear que la diversidad en los conocimientos, la diversidad en los modos de aprender, la diversidad cultural, la diversidad de biografías educativas, la diversidad de situaciones socioeconómicas, constituyen condiciones que el trabajo escolar no puede dejar de tomar en consideración (2021, p. 168).

También, desde el Modelo Social de la discapacidad al entender a cada estudiante como sujeto

de derecho.

En este caso se analizará la puesta en marcha de las distintas decisiones didácticas en torno a las intervenciones en función de la enseñanza de operaciones con números naturales y decisiones pedagógicas que se elaboran a partir de dispositivos de remediación que la Escuela Graduada lleva a cabo. Dichos dispositivos de enseñanza y acompañamiento en las trayectorias escolares de las y los estudiantes considera cada recorrido como singular e intenta atender los diferentes puntos de partida en los procesos de aprendizajes para, de este modo, promover el avance asumido como un proceso que lleva diferentes tiempos en cada individuo y, por lo tanto, requiere plantear diversas situaciones de enseñanza atendiendo dichas particularidades que demanda el aprendizaje[13].

Enseñar desde la diversidad

Es importante explicitar que las decisiones didácticas que se desarrollaron se presentan como respuesta a los tiempos que históricamente la escuela sostiene y que muchas veces no corresponden a los tiempos en los procesos de aprendizajes que las y los estudiantes necesitan y que lamentablemente se ajustan a un "ideario" relacionado a determinados programas curriculares[14].

Como menciona Lerner "Compartir la responsabilidad del aprendizaje. Superar la ficción de que el tiempo del aprendizaje coincide con el tiempo de la enseñanza" (2007, p. 16). Las propuestas para esta estudiante a la que llamaremos Ana (para preservar su identidad), lo pensamos de manera conjunta entre el equipo de docentes que debatimos, seleccionamos y abordamos dichas propuestas para la enseñanza de la matemática en sexto grado[15]. Entendemos que es necesario promover condiciones que favorezcan, desde la enseñanza de

[13] Resulta interesante observar y analizar el ida y vuelta durante la situación de enseñanza con la estudiante para comprender qué consideraciones se tuvieron presentes. Entre las decisiones que se toman por ejemplo, se encuentra la selección de la propuesta didáctica, cuáles son los recursos didácticos que se brindarán, cuáles son las intervenciones que se anticipan dependiendo del contenido matemático a trabajar, qué observaremos sobre el trabajo de la estudiante que da cuenta de su aprendizaje, etc.

[14] Flavia Terigi (2010) en "El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*" subyace la idea de este "ideario" al mencionar que el sistema escolar está bajo el supuesto de un "cronosistema escolar" en donde el tiempo la escuela corresponde a niveles de graduación y condiciona la relación entre enseñanza y aprendizaje.

[15] La Escuela Graduada "Joaquín V. González" perteneciente a la UNLP cuenta para cada año con un equipo de matemática integrado por una coordinadora en matemática, docentes de matemática del aula estándar, docentes de apoyo en el área de matemática, docente de acompañamientos particulares, docente adjunta y coordinadora académica. Esta distribución de roles se despliega en el marco de proyectos institucionales.

contenidos matemáticos, la construcción de conceptualizaciones que conlleven a verdaderos aprendizajes. Por lo tanto, elaboramos propuestas que buscan, en palabras de Ainscow (2017), " (...) por medio de la búsqueda de lo que se puede hacer para mejorar la capacidad de cada niño en su clase para aprender y de las condiciones en las que su aprendizaje pueda prosperar de forma plena y efectiva" (p. 42).

Propuestas para la enseñanza

Atendiendo a las particularidades en el aprendizaje de la estudiante, se deciden propuestas didácticas que parten de sus conocimientos disponibles. El material utilizado pertenece al Programa de Intensificación de la Enseñanza para estudiantes de 3er año de la Provincia de Buenos Aires[16].

Conociendo a Ana: algunas consideraciones

- Lee en forma autónoma las consignas.
- Ana sabe que puede usar la calculadora y que cada cálculo que piense y realice debe estar escrito.
- Se muestra predispuesta al trabajo planteado, sin embargo, en muchas ocasiones suele esperar la propuesta o validación por parte de la docente, aguardando aparentemente de manera pasiva, en silencio y observando su entorno, directa o indirectamente.
- Ana se muestra introvertida. Su comunicación verbal con otras/os es acotada. En la mayoría de los casos, son respuestas precisas que involucran una o dos palabras. Muchas veces responde moviendo la cabeza para asentir o rechazar opciones.
- Las reiteradas inasistencias es un factor común en los espacios del aula estándar y apoyo.

<u>Del aula estándar al espacio de apoyo: contextualización</u>

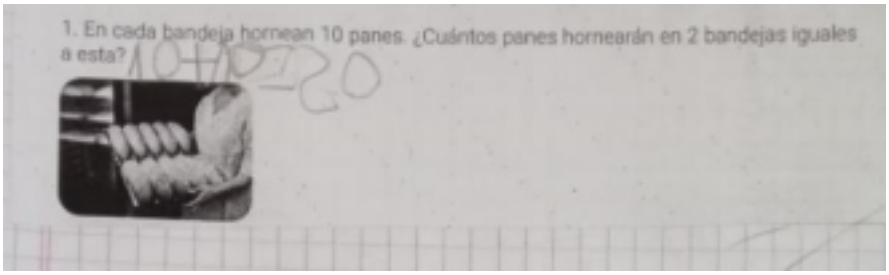
La propuesta se plantea a partir del trabajo que realiza Ana en conjunto con la docente del aula estándar y acompañada en algunos encuentros por la docente de apoyo en el área de matemática[17].

[16] "Intensificación de la enseñanza de la Matemática en tercer año". Multiplicación y división. Problemas y Cálculos. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2022.

[17] Durante el desarrollo del trabajo realizado sobre operaciones con números naturales en el aula estándar con el grupo de estudiantes de sexto grado, Ana se encontraba abordando propuestas didácticas que se ajustaran a sus conocimientos. Por motivos de tiempos curriculares, Ana continúa con la SD en el espacio de apoyo.

EN EL AULA ESTÁNDAR

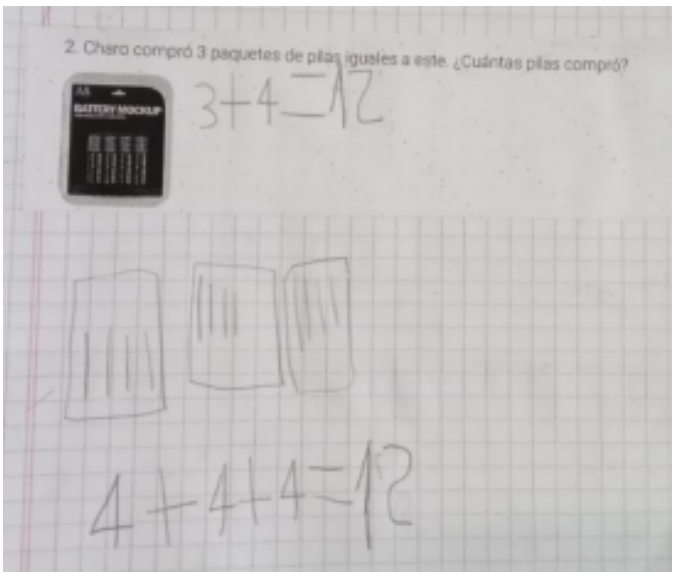
Propuesta N° 1[18]



Comienza la propuesta trabajando en conjunto con la docente de grado, luego continúa con la docente de apoyo[19].

Inicialmente, Ana escribe 10 + 2= 12. La docente de apoyo sugiere volver a leer en voz alta la consigna, haciendo énfasis en la lectura de "dos bandejas iguales". Luego pregunta, ¿cuántas bandejas son? Ana responde, "dos", borra y escribe 10 + 10, resuelve con la calculadora y anota 20 como resultado.

Propuesta N° 2



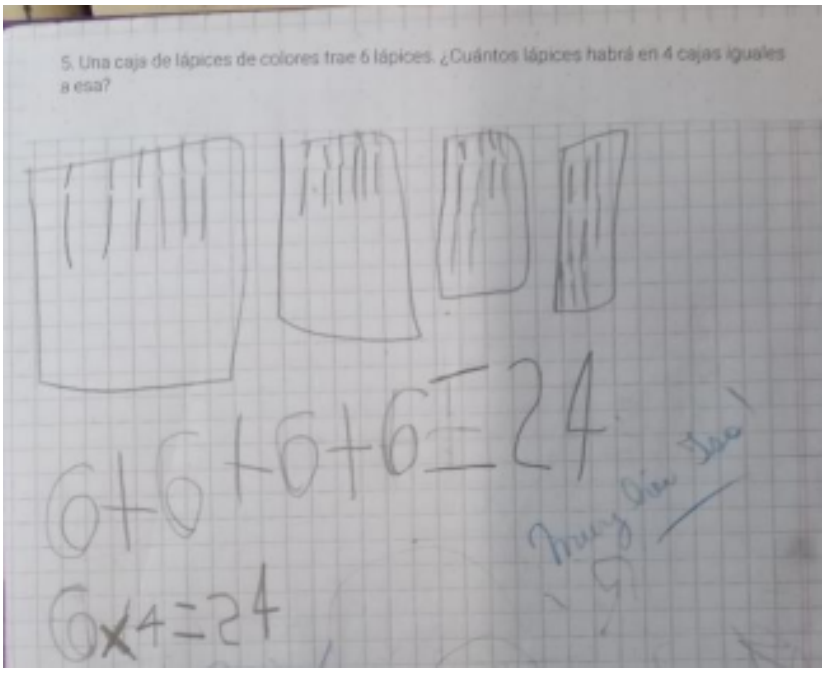
[18] Las situaciones que se presentan a continuación son del orden de los problemas con cantidades que se repiten. Sólo se han seleccionado para este resumen, algunas propuestas de la SD.

[19] Es necesario resaltar que la comunicación verbal de Ana es acotada, y que muchas veces, sus respuestas con movimientos de la cabeza, señalizaciones con los dedos, miradas que desvían y dan a entender que trata de evadir la situación en la que se encuentra. También, como respuesta, muchas veces, aparece el silencio.

En este caso, Ana suma la cantidad de elementos individuales, con la cantidad de paquetes. Anota 3 + 4 = 7. Este camino que eligió para resolver, es esperable ya que se relaciona a las estrategias de cálculo utilizados en problemas anteriores relacionados a la suma. La docente que acompaña en el aula estándar le indica que si lo requiere, puede dibujar. Ana toma esta propuesta y dibuja.

Luego, se indaga si habrá algún cálculo que pueda ayudar a resolver. Ella anota, 4 + 4 + 4= 12[20].

Propuesta N° 5[21]



En esta instancia podemos dar cuenta de varias cuestiones: Ana halló la forma de resolver este tipo de problemas, sabe qué cálculos son más pertinentes para estas situaciones, qué estrategias de cálculos utilizar, y está muy segura de todo ello.

Sin embargo, nos encontramos con el desafío de intercambiar con otros y otras posibles estrategias de cálculos utilizadas que le permitan a Ana continuar progresando en la

[20] Es interesante observar que en el cálculo inicial cambia el 7 por el 12 sin modificar los números utilizados en el mismo. Esta decisión lleva a preguntarnos si realmente está segura del cálculo que realizó en segunda instancia.

[21] Por motivos de extensión, para este resumen de experiencia se han seleccionado sólo algunas instancias de la propuesta.

construcción de conceptualizaciones[22].

ESPACIO DE APOYO: CONTINUIDAD DE LA PROPUESTA[23]



Observamos junto a Ana lo que realizó cada estudiante[24], se le pregunta si ella puede reconocer su trabajo en los realizados. Ana asiente con la cabeza y señala las estrategias utilizadas por Benja y Charo. Volvimos a observar las estrategias desarrolladas en los problemas anteriores y comparamos. Efectivamente, pudo reconocerse en el trabajo de otros.

[22] Esta situación fue conversada durante la coordinación con el equipo de matemática. La secuencia planteada en el material seleccionado cuenta con un recurso que nos permitió abordar este desafío.

[23] En este espacio trabaja junto a la maestra de apoyo y otros/as estudiantes de sexto grado, de las diferentes secciones.

[24] En este espacio se le explícita a Ana haber observado que encontró estrategias para resolver los problemas. También que otros chicos y chicas habían encontrado maneras de resolver este mismo problema.

Problemas de filas y de columnas[25]

Propuesta N°1

Para esta propuesta, Ana contó los cuadraditos, marcando con el lápiz uno por uno. Anota "tiene quince cuadrados".

Propongo que, para no contar uno por uno, pueda contar por fila anotando la cantidad al lado, teniendo en cuenta que usa la calculadora como recurso para realizar sumas. Cuento cada fila y escribo el número 5 al lado[26].

Sabiendo que en las situaciones anteriores, Ana anotaba los cálculos que hacía y luego resolvía con la calculadora, pregunté si había algún cálculo qué podríamos pensar que nos lleve a saber cuántos cuadraditos habían usando la información brindada. Ana asiente con la cabeza.

Al tomar la calculadora, sugiero que antes de realizar el cálculo, escriba lo que pensaba hacer. Anota en la hoja, 5 + 5 + 5, resuelve con la calculadora y obtiene el resultado inicial. Señalo con el dedo y digo en voz alta "5 + 5 + 5 = 15", señalo con el dedo la primera respuesta y digo, "tiene quince cuadraditos". Finalmente, verbalizo que este tipo de estrategias puede ahorrarle pasos.

Propuesta N° 2
a- ¿Cuántos alfajores hay en cada caja?

Caja 1



[25] "Intensificación de la enseñanza de la Matemática en tercer año". Multiplicación y división. Problemas y Cálculos. DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2022. Se propone continuar con un conjunto de problemas que implican un nuevo sentido de la multiplicación. Se trata de determinar la cantidad de elementos de una colección organizada en filas y columnas. Al igual que se plantea para los problemas de cantidades que se repiten, se podrá iniciar su resolución a partir del conteo o de sumas reiteradas. Este tipo de problemas implica un reconocimiento de situaciones que permitan movilizar nuevos recursos para resolverlos y avanzar hacia conceptualizaciones que impliquen la construcción de nuevos recursos de cálculos. Broitman (1999) al respecto menciona: *"En este problema, los niños podrán dibujar (...). Inicialmente utilizarán procedimientos ligados con el conteo. Se tratará de favorecer en la clase que los niños reconozcan que en todas las filas hay la misma cantidad de cuadraditos y que lo mismo ocurre con las columnas. Esto le permitirá una mayor economía en los recursos a utilizar: pasar por procedimientos de conteo a procedimientos de cálculo realizando sumas por filas o por columnas"* (p 58).

[26] Intervención anticipada y planificada desde la coordinación del equipo de matemática.

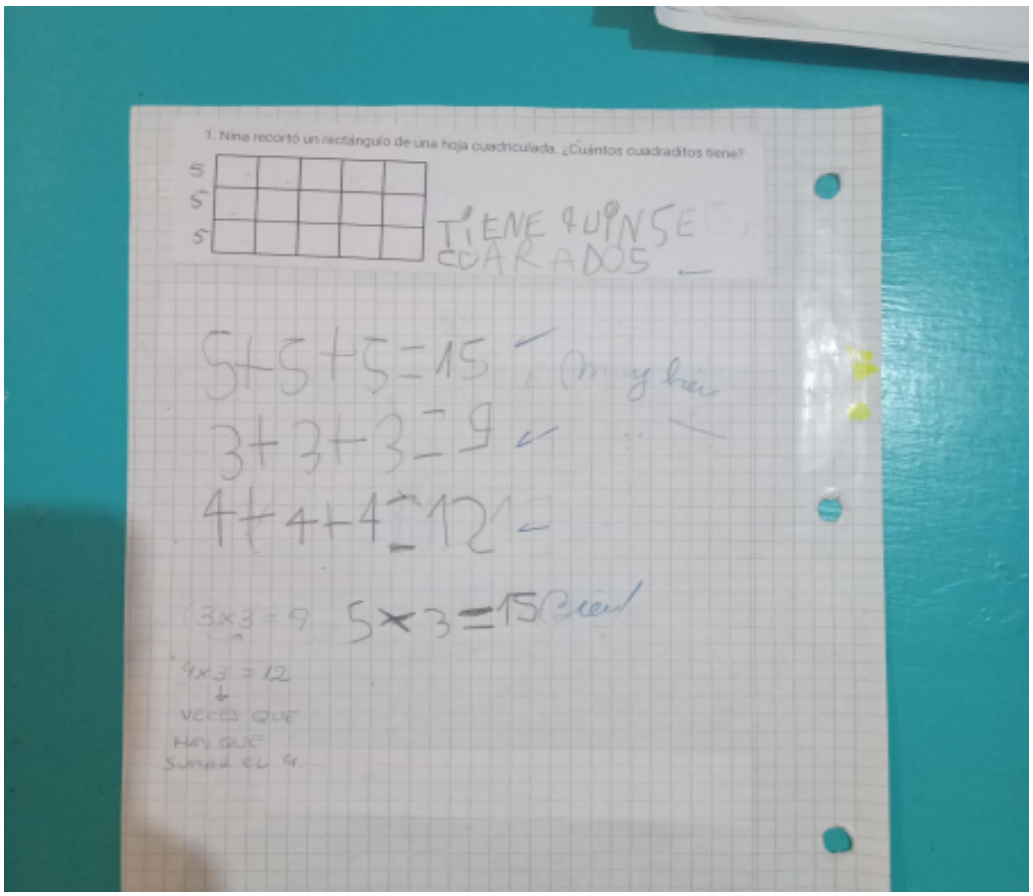
Caja 2



Antes de comenzar, le pregunto a Ana si en esta oportunidad puede usar la misma estrategia de contar por filas o columnas, ella afirma con la cabeza. Para la caja 1 escribe 3 + 3 + 3 y resuelve con la calculadora. Para la caja 2, escribe 4 + 4 + 4 + 4.

Si bien para la caja 1, el cálculo realizado no demuestra si contó filas o columnas, para la caja 2, se puede observar que ha contado columnas. Incluso, preguntó y señaló con el dedo si había decidido contarlas por columnas y afirmó con la cabeza.

Le propongo revisar por columnas las dos cajas. Cuento en voz alta señalando cada alfajor de la caja, al llegar a 3, señalo el número escrito en el cálculo, así con las tres columnas.



Para la caja 2, continuamos con el mismo procedimiento, pero al contar la segunda columna, toma la goma y borra un cuatro, quedando 4 + 4 + 4 . Al terminar de contar, preguntó qué había pasado, por qué lo había borrado. Al no recibir respuesta, preguntó si había contado una columna más y afirma con la cabeza[27].

b- Escribí una suma y una multiplicación que permitan averiguar la cantidad de alfajores que hay en cada caja.

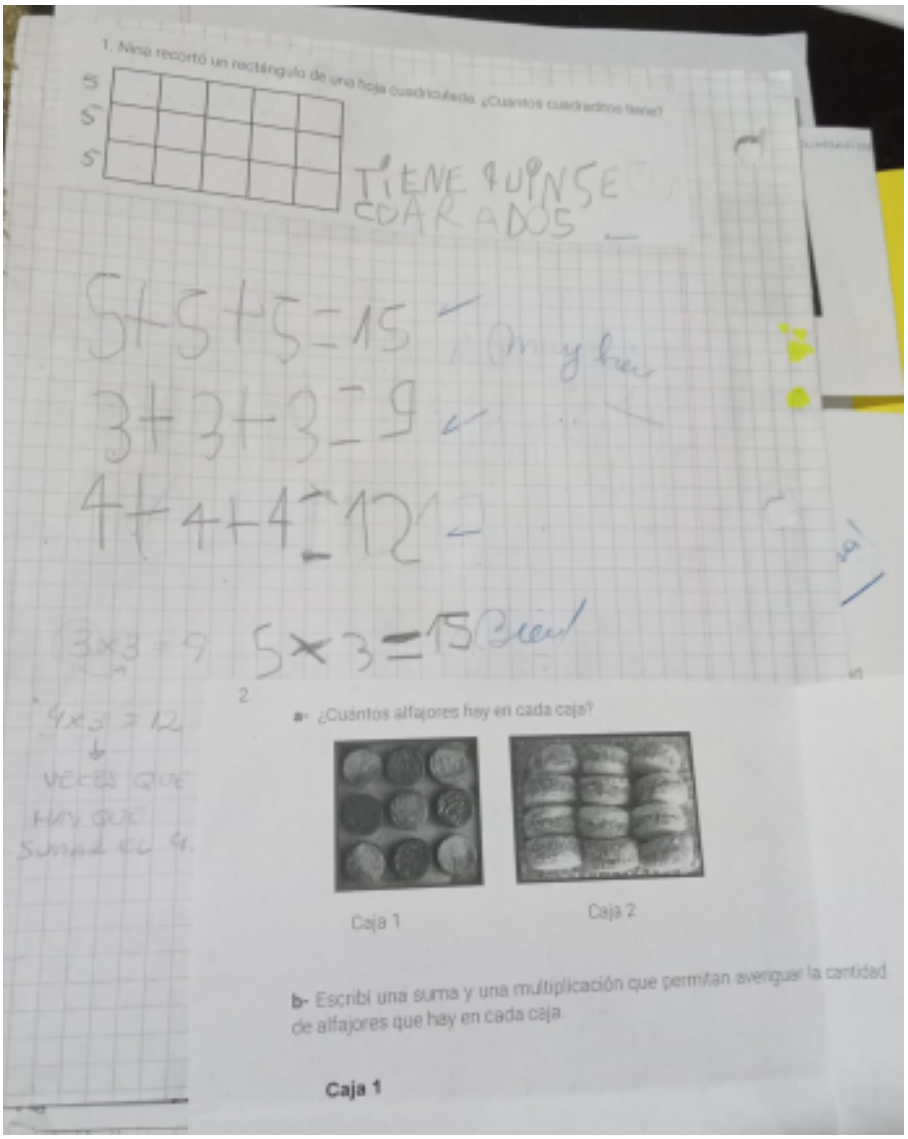
Luego de esta revisión, se muestra que también, para hacer 4 + 4 + 4, se podría pensar en otra operación que nos ayudará a alcanzar el resultado de forma "más corta". Es decir, que a 4 lo sumamos tres veces, por lo tanto al escribir 4 x 3, esa cruz nos indicaba que el número que seguía eran las veces que sumamos el 4.

También se indica que puede resolver ese cálculo con la calculadora. Ana toma la calculadora y anota "4 +" entonces, le muestro que el dibujo era distinto, reconoce la X en la calculadora y escribe 4 x 3. Señaló en el visor, el número 12 y señaló en la hoja el resultado de hacer 4 + 4 + 4= 12.

Pregunto si es posible pensar esta operación para actividad anterior, Ana anota en la calculadora 5 x 3. Le digo que es necesario escribir el cálculo realizado y anota debajo de los otros cálculos 5 x 3[28].

[27] Sin embargo el primer resultado que tenía para 4 + 4 + 4 + 4 era 12, y al borrar el último 4, y comprobar con la calculadora, se da cuenta que el resultado no cambió. Es posible que en la calculadora haya contado aparte cada columna sin hacer referencia a su escritura y que de ese modo obtenga 12 (no se observaron marcas en la imagen), o que al apretar los botones haya omitido un 4.

[28] Quizás, para esta propuesta hubiera sido conveniente volver a las distintas estrategias de cálculos que realizaron las y los estudiantes para el problema 5 y analizar junto a Ana qué sucedía en los casos que se utilizaba la multiplicación. Muchas de las intervenciones fueron realizadas en forma espontánea atendiendo a las demandas en el aprendizaje de la estudiante. Sin embargo, esta situación se había conversado durante los espacios de coordinación y planteadas nuevas propuestas que permitan retomar desde un lugar distinto y promover nuevos intercambios.

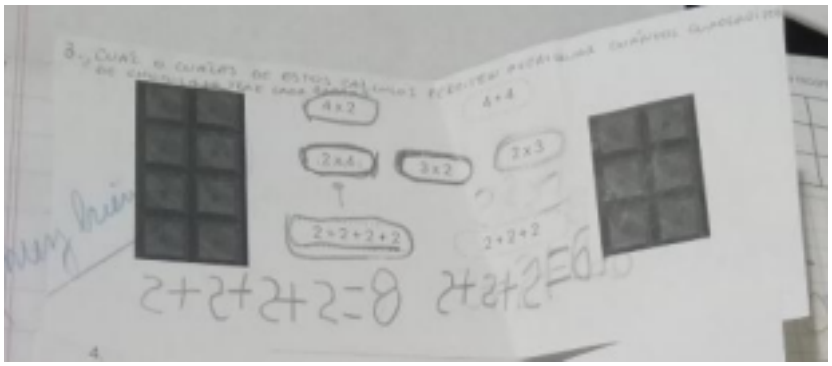


Luego, pregunté si es posible usar esta nueva forma de resolver los problemas en las situaciones anteriores. Volvimos sobre los problemas 3 y 4. Para el problema 3 que se había resuelto pensando en 4 + 4 + 4= 12, resolvió en la calculadora, 4 x 3 =12. Señaló el visor y digo en voz alta, “cuatro por tres doce, es igual que pensarlo en sumar tres veces el número 4”.

Para el problema 4, hizo 5 x 3= 15. Digo en voz alta, “tres veces cinco”. Aquí se le propuso volver a los primeros problemas de la Secuencia Didáctica (SD) y pensar si es posible resolver dichos problemas con la multiplicación. Ana afirma con la cabeza y al volver, logra escribir correctamente cada cálculo. Esta intención de "mirar para atrás” (Broitman, Escobar, Ponce y Sancha, 2017) permite analizar las propuestas realizadas desde un punto de vista de mayor conocimiento para, entre otras cosas, reordenar lo aprendido hasta el momento. Es decir,

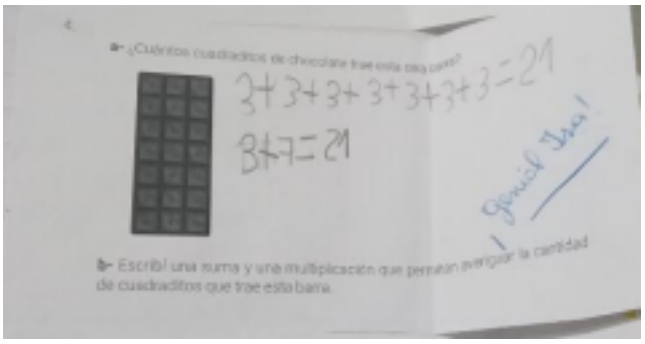
continuar produciendo conocimiento.

3. ¿Cuál o cuáles de estos cálculos permiten averiguar cuántos cuadraditos de chocolate trae cada barra?



Para esta situación, Ana escribe el siguiente cálculo: 2 + 2 + 2 + 2 = 8. Pregunto si entre las opciones hay alguna que permita averiguar cuántos cuadraditos de chocolates hay en la primera barra, y señala la suma reiterada con el número 2. Digo en voz alta que esa estrategia se parece a la que anotó. Pregunto si hay otros cálculos que nos ayuden a averiguar la cantidad de cuadraditos de la primera barra. Ana afirma con la cabeza y señala "2 x 4", y luego, "4 x 2"[29].

Propuesta N° 4. a y b.



Para este problema, Ana anotó "3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 21" y "3 x 7= 21" y resolvió con la calculadora, sin intervención de la docente.

[29] Si bien, todavía no se había conversado en relación a los aportes que brinda la propiedad conmutativa en la multiplicación, Ana nos muestra que algo más sabe. Para la segunda barra marcó "2 x 3" y "3 x 2", sin cálculos previos o el uso de la calculadora. Se indaga cómo lo pensó pero el silencio de Ana guió hacía la pregunta ¿lo contaste por filas?, haciendo referencia a 2 x 3 y ¿lo contaste por columnas? para "3 x 2". En ambos casos, afirmó con la cabeza. Finalmente, pregunto si hay otros cálculos que nos permitan averiguar la cantidad de cuadraditos. Anota 2 + 2 + 2 =6, y marca dicho cálculo presente entre las opciones.

Durante el desarrollo de estos problemas que involucran organizaciones rectangulares se espera que los y las estudiantes "inicialmente los resuelvan contando, luego sumando y finalmente podrán resolverlos multiplicando" (Broitman, 1999, p. 58).

Algunas conclusiones

Durante el desarrollo de esta SD pensada, debatida y acordada de manera colaborativa entre un grupo de docentes, en su mayoría formado en la enseñanza de las matemáticas para el nivel primario, fue importante contar con el espacio pensado en el marco de proyectos institucionales que respondan al acompañamiento de las diferentes trayectorias de las y los estudiantes. El trabajo en conjunto y los roles definidos desde el comienzo de la propuesta permitió realizar los ajustes necesarios durante la progresión de la SD respondiendo a las demandas que plantean los procesos de aprendizaje de la estudiante.

Ana nos presentaba como desafío la comunicación verbal. Si bien se pudo observar cuál era el punto de partida en la construcción de las conceptualizaciones en el campo de las operaciones con números naturales, fue necesario lograr construir puentes comunicativos que permitan un ida y vuelta durante el desarrollo de las propuestas planteadas.

Para ello, tomamos toda comunicación que nos permitiera dar cuenta del aprendizaje en Ana manteniendo una vigilancia en las intervenciones didácticas que se decidían, sobre todo, en situaciones más espontáneas. Fue necesario interpretar el silencio, ese que muchas y muchos estudiantes también realizan y que es el o la docente quién debe tomar decisiones al respecto para continuar con la enseñanza. También pensar intervenciones que permitan enfrentarnos a esta tensión permanente entre guiar a las alumnas y los alumnos hacia la respuesta esperada y promover el desarrollo de sus ideas en pos de la construcción de nuevas conceptualizaciones. Esto que algunos autores refieren al éxito inmediato y el aprendizaje verdadero[30].

En todo momento resultó importante brindar oportunidades para que desarrolle confianza en su posibilidad de construir estrategias personales válidas y que, en algún momento pueda

[30] Peltier Barbiet (s/f) menciona en su trabajo ¿De qué manera resuelven los docentes de matemática de alumnos de medios socialmente desfavorecidos la contradicción entre éxito inmediato y aprendizaje?, la tensión entre la "pedagogía del éxito inmediato" y la misión de hacerlos aprender. Es decir, cómo algunos docentes adoptan algunas estrategias destinadas al éxito de los alumnos, a corto plazo, corriendo el riesgo de hipotecar las posibilidades de aprendizaje de los mismos, y como otros docentes de la misma escuela, usan estrategias de enseñanza que parecen provocar aprendizajes sólidos y de calidad en los alumnos (p.1). Esta tensión entre las decisiones que se toman en torno a la enseñanza, es compartida en el trabajo de Quaranta, M. E. [et. al] (2021).

enfrentarlas, compararlas, y reconocerse en el trabajo de otros y otras. De esta manera, generar este intercambio, que progresivamente empodere su trabajo.

Desde las perspectivas mencionadas al comienzo, creemos que es necesario la continua revisión de nuestras prácticas en pos de encontrar para cada estudiante la que le brinde mayores oportunidades de acercarse a los conocimientos matemáticos provistos. Creemos que la educación debe ser democrática y no selectiva y que todas y todos los estudiantes deben tener el mismo derecho de aprender verdaderas matemáticas.

Finalmente, este tipo de propuestas nos alientan a continuar pensando y trabajando para lograr que la educación sea más inclusiva haciendo hincapié en la importancia de los procesos de colaboración, revisión y desarrollo, como menciona Ainscow (2017). El autor menciona que son necesarias "ciertas condiciones organizativas" para generar respuestas más inclusivas a la diversidad (p.8)[31].

Por lo tanto, como menciona Lerner (2007) *"(...), transformar la diversidad en ventaja pedagógica no es fácil, pero es posible. Tenemos que seguir produciendo conocimiento didáctico que permita avanzar por este camino* (p16)

Bibliografía

Ainscow, M**.** (2017) *"Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional"* en Revista Educación Inclusiva, vol. 5. N°1. Broitman,C., Escobar, M., Ponce, H. y Sancha, I., (2017) "Enseñar a estudiar matemáticas en la escuela primaria".

Broitman, C. (1999) *Las operaciones en el primer ciclo. Aportes para el trabajo en el aula.* Editorial Novedades Educativas.

Broitman, C. y Sancha, I. (2021). *"Diálogos ineludibles entre Didáctica de la Matemática y la Perspectiva de la Educación Inclusiva"*. En Cobeñas, P. , Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (Eds). La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad (pp. 163-206), EDULP.

DGCyE de la Provincia de Buenos Aires (2022) *"Intensificación de la enseñanza de la Matemática en tercer año". Multiplicación y división. Problemas y Cálculos.*

[31] Ainscow hace referencia al liderazgo compartido, elevados niveles de participación del personal y de los alumnos, planificación conjunta, voluntad de investigar, etc..

Lerner, D. (2007) “Enseñar en la Diversidad”. Jornadas de Educación Inter cultural de la Pcia. de Bs. A.s, Argentina: “Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos”.

Peltrier Barbier, M. L. (s/f) “*¿De qué manera resuelven los docentes de matemática de alumnos de medios socialmente desfavorecidos la contradicción entre éxito inmediato y aprendizaje?”.*

Quaranta, M. E. [et. al.] (2021) “*Exploración de estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión de todos los alumnos en la clase de matemática. Resultados de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores”*. En Educación Matemática, vol, 33, núm. 2.

Terigi, F. (2010) “El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*”

HACIA LA DESPATOLOGIZACIÓN DE LAS DIFERENCIAS.

EL USO DE DIAGNÓSTICO EN LAS INFANCIAS Y EN LA ESCUELA

Tamara Sparti, Escuela Graduada "Joaquín V. González", tamarasparti@gmail.com

Laura Barrena, Escuela Graduada "Joaquín V. González", laurabarrena@gmail.com

Trabajo académico

Desde nuestro trabajo en el ámbito educativo, venimos reflexionando acerca del uso desmesurado de diagnósticos en las infancias y en las instituciones escolares. Si bien la cuestión del diagnóstico ha sido siempre un tema de interés, llama la atención en los últimos años, el incremento notable de niños y niñas que llegan al nivel inicial o a la escuela con un diagnóstico, o la rapidez con la que se arriba al mismo tempranamente.

En el marco de la especificidad del trabajo en el Departamento de Orientación Educativa nos surgen algunos interrogantes:

¿Es necesario el uso del diagnóstico en la escuela?
¿Qué uso se hace del mismo? ¿A qué necesidades responde?
¿Qué nos aporta ese nombre?
¿Qué riesgos conlleva esa clasificación?
¿Qué posibilita y qué obtura el diagnóstico?
¿Qué podría aportar la escuela para introducir una mirada subjetivante?

Diagnósticos precoces ¿Cuánto más temprano, mejor?

A fin de formalizar estas reflexiones proponemos tres hipótesis:

1-Existe un uso abusivo y prematuro del diagnóstico en las infancias.

Bajo el supuesto de que cuanto antes se realice el diagnóstico, antes podremos resolverlo (readaptar de acuerdo al niño esperado), se realizan diagnósticos que podríamos

llamar "al paso". Madres, padres, docentes presumen diagnósticos, que son rápidamente confirmados por "equipos interdisciplinarios" que ofrecen tratamientos eficaces a corto plazo.

2- El diagnóstico, en tanto nominación, no describe, sino que prescribe conductas y comportamientos.

La mamá de Nicolás, antes de que éste comience el primer año se dirige a la escuela con la intención de conversar sobre su hijo con las docentes, se presenta: "soy la mamá del nene autista".

A veces, y cada vez con mayor frecuencia este tipo de expresiones se vuelven naturales en las escuelas. A las presentaciones de las familias, les sigue la transmisión que cada uno de los actores escolares, repetirá sin reflexionar sobre ello: *"Magalí, la nena autista", "Juan, el del Acompañante"*, "*el TGD", "el hiperactivo", "la disléxica"*, y así entran en la serie todos los diagnósticos puestos en boga por el paradigma de la patologización y la medicalización imperante.

El fenómeno de la nominalización a partir del diagnóstico se ha generalizado en las instituciones educativas, de modo que a partir del momento en que un niño es nombrado con su diagnóstico, éste le antecede y predetermina su trayectoria escolar a través de todos los niveles del sistema educativo.

Algunos actores institucionales que se encargan de la enseñanza se quejan: *"si no sé el diagnóstico ¿cómo querés que haga?".* Una directora manifiesta: *"Ahora está claro por qué Sofi no avanzaba en la lectoescritura, era un TGD"*, y "Sofi" entra en la serie de los TGD, con el riesgo de que sus producciones pedagógicas sean planificadas y evaluadas a partir de ahora, con el modelo de los proyectos y propuestas acotadas e interferidas por "lo esperable" para su diagnóstico.

En muchas ocasiones, el "modo de ser", el modo de habitar determinados espacios, la singularidad del niño es leída a partir de su diagnóstico, lo que varios autores como G. Untoiglich (2013), denominan su nombre impropio. Entendemos que esta lectura ubica al diagnóstico como causa de todas las conductas no esperadas.

El rótulo, la nomenclatura clasificatoria transmiten algo del orden de un sentido fijo, detenido en el tiempo, un aplanamiento. Se ubica la mirada y las lecturas desde ese nombre fijado en el déficit, en la diferencias con el conjunto universal. Las particularidades individuales se leen desde ahí y no desde la lógica propia del padecimiento y de los conflictos

subjetivos, des-responsabilizando a adultos y al niño mismo respecto de sus propias manifestaciones. En contraposición a una mirada deficitaria, una perspectiva subjetivante implica ubicar, localizar con qué recursos cuenta ese niño o niña.

3- El sostenimiento de la pregunta acerca de ciertos comportamientos es un modo de propiciar subjetividad.

El uso del diagnóstico, muchas veces funciona obturando no sólo la angustia que puede provocar el registro de algo inesperado o no deseado, sino también las preguntas que pudieran surgir acerca de las causas y del modo en que podemos acompañar el desarrollo de ese niño en particular.

Los tratamientos ofrecen soluciones iguales para todos aquellos que se encuentren bajo este rótulo, impidiendo la invención de maneras singulares de hacer con el padecimiento de este (este y no todos) niño particular, único. Este niño con su historia, su entorno, sus recursos, su escuela, sus padres. Sostener la pregunta acerca de qué le pasa a este niño, los arreglos que pudo elaborar para enfrentar sus dificultades, permite la construcción de respuestas o hipótesis elaboradas entre varios, incluyendo al niño.

De modo que se hace lugar a que aparezca algo de lo impredecible en la vida de este niño, a la inversa de lo que sucede a partir del uso abusivo del diagnóstico.

Una intervención posible

Santino concurre a la segunda sección del nivel inicial. Se trata de un niño inquieto, que en ocasiones intenta llamar la atención haciendo chistes, hablando constantemente sobre sus docentes y compañeros. Se enoja con facilidad y desafía a sus padres, quienes han probado distintas estrategias que sienten que no funcionan.

Desde el jardín se han realizado sugerencias respecto a cómo situar límites. También se ha intentado no dar consistencia a estas manifestaciones, poniendo el acento en otras características de Santino que también forman parte de su personalidad, como su gusto por el canto, su entusiasmo por aprender a leer, la empatía con los pares y su especial sensibilidad en relación a los niños más pequeños.

En una oportunidad, los padres envían al jardín una planilla, firmada por una conocida neuróloga, con gran cantidad de ítems, que debía llenarse al modo de "múltiple choice". Este instrumento debían completarlo los padres y el jardín. Su resultado arrojaría un diagnóstico en relación a la hiperactividad.

Cuando la directora recibe esta planilla, propone a la psicóloga de la institución conversar acerca de cómo responder a este pedido. Deciden no completar la planilla y citar a los padres explicando los motivos.

Desde el jardín se le ofrece al padre y la madre otro sentido posible. Se les dice que se pensaba a Santino desde la etapa que transitaba. En lugar de tomar los ítems estandarizados en función de un diagnóstico, se los invitó a pensar en Santino desde los datos vertidos en la planilla y el registro de cada uno de ellos, observar si las diferentes miradas coincidían o no, si las características de Santino habían ido cambiando en el tiempo.

También explicaron la plasticidad de las infancias y la importancia de dejar que esta plasticidad se despliegue, tolerando las preguntas y la angustia que muchas veces generan ciertas conductas.

En una época que, se caracteriza por la inmediatez, la felicidad como imperativo, el logro de la satisfacción a corto plazo, donde nada es imposible, la búsqueda de un saber que nomine se hace necesaria, en tanto tranquiliza. El no saber, sostenido en la interrogación respecto a la singularidad se vuelve insoportable. Y la ciencia, ese lugar de todo saber o conocimiento, ofrece una pronta respuesta en los diagnósticos, que alivia y permite volver a hacer girar la rueda, sin demasiado detenimiento, y así continuar respondiendo a esos imperativos de los tiempos que corren.

En algunas oportunidades, para un padre y una madre un tratamiento o una intervención psicológica supone una división. Iniciar un abordaje en ese sentido, implica tener que *poner-se* en cuestión, encontrarse con la responsabilidad de *responder-se* respecto a una función en relación a un hijo. En otras ocasiones, ese movimiento implica encontrarse con la herida narcisista respecto a este hijo, conmover ideales, asumir elecciones. Ese movimiento puede ser utilizado en el mal sentido, ubicándolos desde un lugar deficitario, y no desde la potencialidad que implica poder interrogarse para trabajar, para hacer uso de esa interrogación respecto a su hijo. Por el sentido que imprime, el diagnóstico logra inmovilizar

esa angustia, es decir, esa división que se genera, frenarla, taparla o compensarla, al tiempo que obtura la pregunta sobre lo singular del padecimiento de su hijo/a.

Sin embargo, a veces, es necesario un diagnóstico. No desconocemos que en el ámbito clínico el diagnóstico estructural es imprescindible, ya que de él se desprende una dirección al tratamiento así como las indicaciones que orientarán las intervenciones en la escuela.

El trabajo entre varios como apuesta al rescate subjetivo

La escuela puede propiciar una lectura más subjetivante desde una posición que incluya el alojar, el no-saber respecto al niño o niña para dar lugar a que cada uno se incluya desde la propia invención, sostenida y acompañada por los adultos a cargo.

Más allá de la multiplicación de los diagnósticos, nos encontramos en presencia de nuevas subjetividades que no pueden ser incluídas en las categorías conocidas hasta ahora. No se trata de responder desde lo reeducativo, o desde lógicas generalizadoras, causalistas y aplastantes, sino de promover en los espacios institucionales y desde los diferentes roles profesionales una reflexión profunda sobre las infancias actuales.

Bibliografía

Barrena, L., Bonfigli, M., Cabral, A., Carrera, G., Pieruzzi, A., Regis, M., Schettini, V., Sito, M., Tomaino, S., Vzottialdez, R. y Vega Ostertag, A. (2018) *Las manifestaciones del cuerpo de los niños y la época*. *Estudio exploratorio en el ámbito educativo*. Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Bs. As. Especialización en Clínica con Niños y Adolescentes con Orientación Psicoanalítica.

Kaplan, C. (2020). Inclusión social, marcas subjetivas y estigmas. Las huellas de la escuela. Clase 8 del Curso de Posgrado “Despatologizando diferencias: en la clínica y en las aulas” dictado por FLACSO Argentina y la Asociación Civil Forum Infancias.

Cuadernos del Cien (Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el niño) Números 1, 2, 3, 4, 5, 6. (1998-2008). Centro de investigaciones del ICBA. Buenos Aires, Argentina: Instituto del campo freudiano.

Dueñas, G. Kahansky, E, Silver. R (comp). (2013). *La Patologización de la Infancia III: problemas e intervenciones en las aulas*. 1era reimpresión, mayo de 2017. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

Polizzi, P; Manzotti, M.; Serrano, E. (2018). *Desafíos en las escuelas III: escuelas all inclusive ¿todo incluído?*. Grama Ediciones, Olivos, Bs. As, Argentina.

Stiglitz, G. Manzotti, M; Polizzi, P. comp (2016). *Desafíos en las escuelas II: la excepción en las prácticas institucionales con niños y adolescentes.* Grama Ediciones, Olivos, Bs. As, Argentina.

Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: la patologización de las diferencias en la clínica y en la educación.* Editorial Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

ENSAMBLE DE MÚSICA POPULAR: LA ENSEÑANZA INSTRUMENTAL DESDE UNA MIRADA INCLUSIVA

Karina Daniec, Escuela Graduada "Joaquín V. González", kadaniec@gmail.com

Claudia Torres, Escuela Graduada "Joaquín V. González", anexamusicaclaudia@gmail.com

Daniela Rey, Escuela Graduada "Joaquín V. González", danielarey013@gmail.com

Violeta Silva, Escuela Graduada "Joaquín V. González", silva.violeta@gmail.com

Relato de la experiencia

Esta experiencia se desarrolla en la escuela Graduada Joaquín V. González - UNLP y forma parte de las propuestas formativas del área de música, enmarcándose en el Proyecto "Ensamble de Música Popular", una de las actividades optativas que ofrece la escuela. Son destinatarios de esta propuesta, niños y niñas del segundo ciclo de la escolaridad primaria.

En nuestro ensamble hay 4 grupos de instrumentos: cuerdas (guitarra y charango), teclas (piano y melódica), flautas (flauta dulce soprano y contralto y traversa) y percusión, los cuales han sido definidos a partir de criterios de accesibilidad y resolución técnica. Dichos grupos tienen dos encuentros semanales: en uno se gestan aprendizajes sobre el instrumento específico y en el otro se aborda la interpretación colectiva a partir del ensamble de las ideas musicales trabajadas por grupo. Cabe destacar que ambos encuentros son colectivos, vehiculizando espacios de andamiajes entre pares que no serían posibles en la tradicional clase de instrumento individual.

De esta manera, la definición de nuestra práctica de enseñanza instrumental como una práctica inclusiva tiene sus fundamentos en los siguientes aspectos:

1. La consideración de las posibilidades reales de cada estudiante en el abordaje del instrumento.
2. La construcción de los arreglos musicales de acuerdo a estas posibilidades.
3. La puesta en juego en la práctica instrumental colectiva de lo abordado en el instrumento.
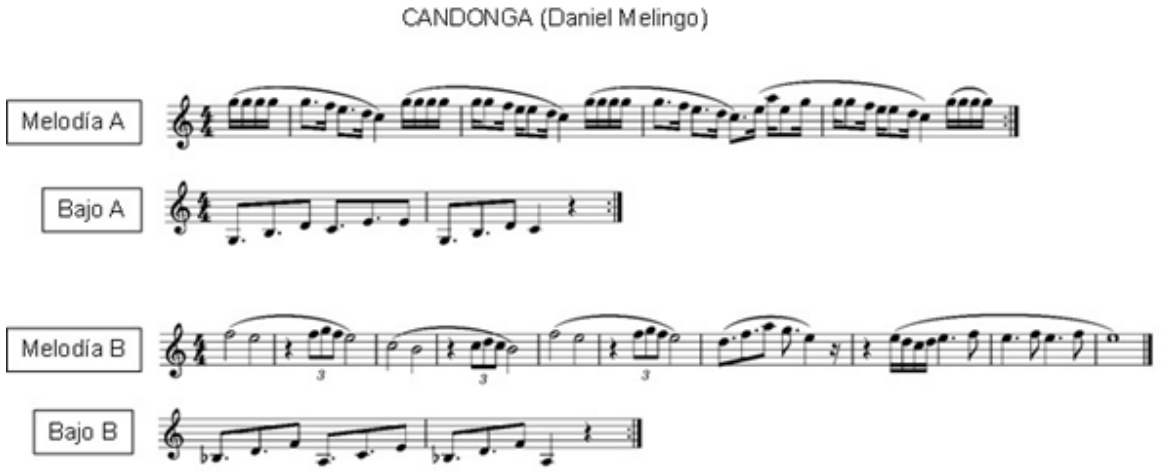
Este relato de experiencia se enfoca en la explicitación de las estrategias pedagógico didácticas para el abordaje inicial de un instrumento musical, la composición colectiva de

arreglos y músicas propias, desde una mirada inclusiva. La propuesta describe el modo en que niños y niñas, a partir de los saberes abordados en el área curricular de música, construyen herramientas básicas para la interpretación instrumental, logrando una participación activa y una ejecución fluida en instancias de concertación grupal en el contexto del "Ensamble de Música". Estas estrategias tienen en cuenta la particularidad de cada trayectoria, en la cual docentes junto a estudiantes construyen diferentes caminos de enseñanza-aprendizaje propiciando además, un abordaje colaborativo entre pares; la participación de alumnos y alumnas en instancias de elaboración de arreglos musicales colectivos; la composición de melodías a partir de la improvisación como estrategia y la improvisación en tanto modo de ejecución y composición en tiempo real. Esta idea tiene como base la concepción de la música como un constructo inacabado que se materializa en el acto mismo de concertar, en nuestro caso, en el acto de ensamblar.

En este sentido, las producciones musicales colectivas generadas en este contexto, integran y valoran cada pequeño aporte individual, generando en quienes transitan este espacio un interés en la práctica instrumental, ya que comprenden la relevancia de su aporte a la construcción de ese colectivo.

Los materiales

Para la construcción colectiva del arreglo se plantean una serie de "materiales" posibles de ser aprendidos por diferentes integrantes, según sus intereses, nivel de avance sobre el instrumento, etc. A modo de ejemplo, presentamos los materiales de "La Candonga" de Daniel Melingo (tema propuesto por un integrante del ensamble) :



Acordes para la Melodía A: **SOL Mayor DO Mayor**

Acordes para Melodía B: **Si b Mayor La menor**

Tal como se evidencia en la imagen, los materiales a los que referimos en esta instancia, pueden ser o bien una línea melódica con nota repetida, seguida por un movimiento descendente por grado conjunto, diseños melódicos que se transportan, una línea de bajos en arpegios desplegados, una secuencia de acordes o un esquema rítmico. Todos estos materiales son breves, teniendo una duración de entre cuatro y ocho tiempos, lo cual permite que puedan ser recordados con relativa facilidad.

A su vez, poseen un nivel de dificultad variable, ampliando así el margen de posibilidades que se adecúen a cada trayectoria particular. Y por otro lado: la cantidad acotada de materiales permitirá la factibilidad de organizar el arreglo en un plazo corto de tiempo.

Cada estudiante con la orientación de su profesor o profesora, elegirá un material posible de ser aprendido, del que se irá apropiando e integrándose en el contexto de "La Candonga".

Si bien cada grupo de instrumentos del ensamble presenta características particulares, por lo que se generan dinámicas de trabajo diferentes, mencionaremos en este escrito, algunos posibles abordajes.

En torno a los intereses y posibilidades de interpretación instrumental de cada estudiante se van generando subgrupos a partir de los cuales irán transitando el aprendizaje

del instrumento en torno a la música abordada, eligiendo y cumpliendo diferentes roles en el arreglo.

Retomando el tema de los materiales, resulta propicio la enseñanza del inicio de la melodía, un motivo breve con nota repetida, a quienes comienzan el tránsito por el instrumento. En el caso de las cuerdas, por ejemplo, a partir del mismo se puede abordar la alternancia de dedos sobre la cuerda, con toque al aire o apoyado. Mientras que quienes ya tienen cierto dominio del instrumento serán quienes completen la melodía. En el caso de los teclados, se priorizará el abordaje de pasajes que impliquen una posición fija de la mano con esquemas que se repiten. Un tercer grupo interesado en realizar la línea de bajo que plantea el arreglo original, que en torno a sus posibilidades, podrían comenzar ejecutando sólo la fundamental, hasta llegar al despliegue del acorde con el correr de las clases. Incorporando incluso un grupo que realice acordes. Estos subgrupos que se van generando no son estancos, sino que son agrupaciones flexibles (Anijovich, 2014) e irán variando en torno a necesidades, intereses, dificultades, etc. Es decir: es factible que cuando el primer grupo resuelva la nota repetida, completará la melodía; a su vez, quienes tenían ese rol, quizá comiencen a interesarse por realizar los acordes de alguna parte y así sucesivamente irán avanzando en el dominio de los materiales. De esta manera, van definiendo roles que pueden ir variando con el tiempo en la misma obra, o en cada nueva música que se aborde.

Esta diversidad de roles permite que aquellos estudiantes que tienen menos experiencia con el instrumento puedan igualmente participar del ensamble al generar roles ajustados a lo que pueden tocar según la instancia en que se encuentren dentro del proceso de aprendizaje.

También es importante mencionar el trabajo colaborativo que se da entre pares, ya que aquellos estudiantes que vienen tocando desde años anteriores y tienen más experiencia con el instrumento asumen el rol de "tutores" con quienes recién empiezan (Baquero, 1997). Generando a su vez, un espacio donde el docente no es el único que transmite los conocimientos sino que los/as estudiantes reconocen que pueden también transmitir saberes.

Como otro ejemplo, mencionamos que los teclados se comparten, es decir que hay dos estudiantes por piano. Esta ubicación permite practicar en dúos dividiendo los roles, por ejemplo tocando bajos o acordes y melodía, o dos melodías complementarias, lo cual constituye un primer abordaje de la concertación con otros, dentro del mismo grupo de

instrumentos.

La definición del arreglo

El arreglo implica un procedimiento, la instancia de "hacer el arreglo", ya sea como tarea del arreglador o como acción colectiva de un grupo de personas (Polemann, 2013). Este procedimiento comienza luego de que los niños y niñas aprenden a tocar con fluidez alguno de estos materiales; allí comenzamos el proceso de "ensamblar los materiales", de pensar el arreglo. Esto ocurre en encuentros donde convergen todos los grupos de instrumentos ya que allí se muestra lo trabajado en cada grupo o subgrupo y se proponen como ideas posibles para integrar al arreglo. Esta posibilidad de ensamble nos garantiza que cada integrante reconozca que lo que toca, sea simple o complejo, forma parte primordial de esa interesante resultante sonora.

A continuación, en una instancia que podríamos denominar "de exploración", las y los integrantes, proponen y prueban diferentes combinaciones y organizaciones de estos materiales; incluyendo posibles sucesiones o superposiciones de los mismos en el transcurrir temporal. Luego se van tomando decisiones colectivas configurando así el arreglo definitivo. Este proceso insume entre dos y tres encuentros de ensayo, ya que incluye la resolución de problemáticas propias de la ejecución musical concertada y la toma de decisiones colectivas respecto del arreglo. Además, en este punto es de suma importancia generar un intercambio mediado por el lenguaje verbal, que permita a los niños y las niñas poner en palabras las posibilidades que imaginan como modos de organización de esos materiales. De este modo, se promueve la participación en procesos grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y representaciones. (Sacristan, 1992)

Nos posicionamos en una práctica de enseñanza instrumental que definimos como inclusiva porque contempla las particularidades de cada estudiante, sus tiempos y alcances a corto, mediano y largo plazo sin excluir a ninguno en ningún momento de su trayectoria; porque considera su voz, su palabra y tiene en cuenta sus aportes en las decisiones musicales, y sobre todo porque se sustenta en un aprendizaje con otros, tanto pares como docentes. En este trabajo colaborativo los logros individuales adquieren un sentido amplio al transformarse

en logros colectivos.

Bibliografía

Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad.* Ed.Paidós.

Baquero, R. (1997). "La zona de desarrollo próximo". *Vigotsky y el aprendizaje escolar.* Editorial Aique.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). "Los procesos de aprendizaje y enseñanza: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata.

Polemann, A. (2013) La versión en la música popular. Revista: Arte e Investigación; año 15, no. 9. Facultad de Bellas Artes.

EXTENSIÓN, IDENTIDAD Y DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Silvia Realini, Liceo "Víctor Mercante", silviarealini@lvm.unlp.edu.ar

María Delicia Zurita, Liceo "Víctor Mercante", mariazurita@lvm.unlp.edu.ar

Relato de experiencia

Introducción y justificación

El proyecto que presentamos pretende abordar la problemática de "la inmigración, la identidad y la xenofobia en las escuelas secundarias de La Plata".

Este proyecto propone realizar jornadas de debate en el marco de la escuela secundaria, nivel educativo donde el tratamiento de los mismos se torna esencial.

La propuesta apunta al abordaje de una problemática transversal como es la identidad y la discriminación en el ámbito educativo. El marco teórico que envuelve al proyecto entiende a la extensión como un espacio de construcción colectiva y no una acción de transferencia. En este sentido, el proyecto posiciona a docentes y estudiantes del Liceo en el rol de extensionistas para actuar en un encuentro de saberes con la comunidad en general, reflexionando sobre una problemática que la atraviesa. Los objetivos generales se inscriben en un modelo de extensión crítica comprometido con una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva, donde la discriminación de cualquier tipo sea uno de los principales flagelos a vencer.

La recepción de ciudadanos de otros países es permanente, aunque los orígenes y las circunstancias fluctúan con el tiempo. Esta realidad ha generado un panorama socio-cultural en distintas ciudades del país donde la discriminación hacia esos colectivos es un tópico ineludible que debe ser cuidadosamente abordado.

El Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) a través del Mapa Nacional de Discriminación en 2022 informó que: "Mientras que en 2013 solo un 12% de la población consideraba a la discriminación como vulneración de derechos, en el 2019 un 36% indicó esta respuesta". Cabe destacar que es fundamental para el análisis de la problemática partir de "la interpretación de la discriminación como vulneración de derechos [la cual] permite dar cuenta de cómo la sociedad ha desnaturalizado ciertas prácticas. La

discriminación es identificada por el 72 % de la población, lo que implica que hay un 28 % de las personas que aún mantiene naturalizadas tales situaciones de vulneración de derechos que ocurren día a día en la sociedad". (INADI, 2022).

En los últimos años se han promovido en los distintos espacios educativos, diversos planes de acción para la inclusión social, en los que la discriminación es uno de los grandes flagelos a combatir. Es así que como objetivo principal apunta a generar estrategias necesarias para derribar barreras y prejuicios valorando la riqueza de la interculturalidad. Se apunta a potenciar el desarrollo de actitudes y prácticas de respeto a la diversidad favoreciendo el compromiso de las instituciones intervinientes teniendo como marco la Ley Nacional de Migraciones Nº 25871. Entre otras cuestiones establece en el Art. 3 Inciso f la importancia de "asegurar a toda persona que solicite ser admitida en la República Argentina de manera permanente o temporaria, el goce de criterios y procedimientos de admisión no discriminatorios en términos de los derechos y garantías establecidos por la Constitución Nacional, los tratados internacionales, los convenios bilaterales vigentes y las leyes" (Ley Nacional de Migraciones 2003).

Finalmente se pretende instalar el tema en la agenda escolar desde una perspectiva interdisciplinar.

Objetivos

-Desarrollar procesos de investigación-acción-reflexión.

-Incentivar el trabajo en equipos interdisciplinarios.

-Generar conocimientos y producciones que actúen como transformadores de la realidad cotidiana.

-Estimular el diálogo de saberes y experiencias entre docentes, graduados y estudiantes.

-Entender a la extensión como un espacio formativo a partir de su curricularización.

-Contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos desde el contexto áulico con el entorno social global.

-Propiciar la concientización a fin de evitar conductas, actitudes estigmatizantes y acciones prejuiciosas.

Metodología de trabajo

El abordaje de estos contenidos lo hicimos a través de diversas instancias de formación y acción, a saber:

-Formación de un equipo interdisciplinario integrado por: estudiantes de pregrado del Liceo, estudiantes de grado y graduados de las carreras de Historia y Geografía, profesores de Historia, Geografía, Psicología, Sociología y Antropología del Liceo.

-Jornadas y seminarios internos de formación del equipo de extensión junto a Talleres de reflexión en escuelas.

-Conformación de equipos de trabajo en las escuelas participantes con el fin de replicar los talleres, lo cual implicó un conjunto de reuniones con las autoridades de las mismas, acuerdos de trabajo y acciones a llevar a cabo.

- Aplicación de dinámicas de trabajo participativas para la educación popular en los talleres realizados. Un ejemplo de ello es: la técnica "A la caza de estereotipos"; "Construcción de historias de vida" y "El juego de las etiquetas".

Ámbito de aplicación del proyecto

¿Por qué elegimos las escuelas?

El Mapa Nacional de la Discriminación realizado por el INADI para el 2019 demostró que:

– se duplicó el porcentaje de población que considera a la discriminación como una vulneración de derechos.

– el ámbito en donde se sufre o sufrió alguna vez discriminación es el educativo.

– el mayor motivo por el cual alguna vez se sufrió discriminación es el racismo estructural.

– un altísimo porcentaje de la población encuestada considera que el tema debe ser abordado en las escuelas.

Acciones

Desde su inicio, el equipo de trabajo ha realizado talleres en las escuelas secundarias N° 26, N° 11 y la N° 46 de gestión provincial, en el Colegio Liceo Víctor Mercante y el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP y en la Unidad Carcelaria N° 9. Además de actividades de reflexión-debate-integración en las que participaron el Colectivo de Abogados y Abogadas populares La Ciega junto a un representante de la Comunidad Senegalesa y representantes del MTE Rural Jóvenes.

El proyecto se vio interrumpido en 2020 y 2021 debido a la pandemia de COVID-19. Sin embargo, en 2022, se presentó a la Convocatoria Ordinaria de Actividades de Extensión de la UNLP, siendo aprobado y subsidiado. Durante este periodo se realizaron talleres con estudiantes y docentes del Centro de Educación de Nivel Secundario (C.E.N.S.) N° 462 y del LVM. Además, se presentó el proyecto en eventos académicos como el Segundo Encuentro Nacional de Educación Superior, la Semana de Promoción de la Extensión UNLP y el Extenso del Bachillerato de Bellas Artes 2022. En el presente ciclo lectivo, estas actividades de extensión se continuaron al interior del Liceo en aulas de cuarto y de quinto año y con docentes de Filosofía e Historia.

Aunque la propuesta inicial estaba centrada en la problemática de los migrantes, emergieron otros motivos de prejuicios y discriminación experimentados por las y los estudiantes y docentes participantes. Por este motivo se considera que la problemática abordada resulta un tema de suma actualidad e importancia de trabajo continuo.

Indicadores de Logro

Se apreció en primer lugar la participación comprometida de quienes integraron el proyecto, tanto los pertenecientes al Liceo Víctor Mercante como de otras unidades académicas.

A través de las actividades efectuadas, se pudo indagar que en la escuela hay un alto índice de discriminación y actitudes prejuiciosas. Prevalece el sentimiento generalizado de

que “el otro cultural” pertenece a otros lugares y, por ende, deben volverse a sus lugares de origen porque ocupan nuestros puestos de trabajo, plazas en escuelas, hospitales, etc.

La propuesta de trabajar por comisiones dio buenos resultados. Esto es: el equipo de extensión se dividió según la escuela con la que iba a trabajar y así se constituyeron 6 comisiones de trabajo. La agilidad y la continuidad fue una de las características más sobresalientes. En cuanto al número y diversidad de participantes entre docentes y estudiantes del Liceo y las otras escuelas, trabajaron y reflexionaron un total estimado de 400 personas. El fortalecimiento del vínculo entre las instituciones participantes es otro de los logros a destacar, sobre todo por el interés en la continuidad del proyecto en el futuro.

Otro logro importante fue la formación de una gran cantidad de extensionistas de grado y de pregrado y la introducción de estas temáticas en el ámbito escolar.

Resultados

- Curricularización de la extensión en el Liceo Víctor Mercante.

- Talleres de integración y reflexión en el Liceo y en las escuelas participantes.

- Diálogo de saberes entre una escuela de pregrado de la UNLP y escuelas de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, como así también entre el nivel secundario y el nivel académico de las facultades.

- Realización de seminarios de formación interna, tanto para docentes, como para graduados y estudiantes, lo cual evidencia que la extensión es un espacio de formación en el pre-grado y se necesita promocionarlo cada vez más.

-Participación en talleres organizados desde la Dirección Nacional de Pluralismo e interculturalidad y Secretaría de Derechos Humanos de la Nación.

- Las y los extensionistas estudiantes de grado consideran que el proyecto fue enriquecedor como proceso formador para sus carreras universitarias y como vía para acercar a la academia con las problemáticas que presenta la sociedad actual.

Conclusiones

-El desarrollo del proyecto nos indica que los prejuicios son culturalmente transmitidos y que la escuela juega un papel fundamental en abordar esta cuestión.

-El contacto entre estudiantes y docentes con culturas y perspectivas diferentes fomenta la valoración de la diversidad como esencial en la construcción de una sociedad democrática.

-La inclusión bien entendida fue identificada como un camino necesario para lograr una sociedad más justa y solidaria.

-Quienes participaron expresaron gratitud por la experiencia, tanto en lo personal, en lo académico y en lo profesional.

-La toma de conciencia de los miedos y rechazos irracionales llevó al reconocimiento de la importancia de superar prejuicios y estereotipos.

Bibliografía

INADI (2019) Mapa Nacional de la Discriminación. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/inadi/mapa-nacional-de-la-discriminacion

Ley de Migraciones 25871 (2003). Poder Ejecutivo Nacional.

EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS EN CIENCIAS SOCIALES DE 1º AÑO EN EL LICEO "VÍCTOR MERCANTE"

Gabriela Arreseygor, Liceo "Víctor Mercante", gabiarreseygor@gmail.com

María Eugenia Elizalde, Liceo "Víctor Mercante", maeuel270376@gmail.com

Relato de experiencia

Somos profesoras de la escuela secundaria, de la materia Ciencias Sociales de 1°año, con grupos que inician su trayectoria en el Liceo. Trabajamos como pareja pedagógica. Durante dos horas del horario escolar asignado -siendo las de la materia cinco horas cátedra semanales -, *nos quedamos en el curso solo con lxs estudiantes que participan de la CLASE DE APOYO.* Es a este espacio al cual le hemos dado una impronta particular, y es su dinámica la que queremos compartir.

En el PAyG 2022-26 de la Prof. Miranda se hace hincapié en que *"nos formamos en relación con los otros y a partir de un conjunto de prácticas institucionales. Se trata de una experiencia que implica la posibilidad de ser vital y transformadora, pero que requiere ser cuidada y acompañada" (p. 10).* El conjunto de prácticas institucionales a las que se hace referencia es sobre las que ponemos el acento para dar contexto a nuestra colaboración en la construcción de *lo común*. El trabajo con el Departamento de Orientación Educativa y con la Preceptoría es desde donde iniciamos una evaluación del grupo de estudiantes. Esta "red" institucional está preparada para observar las individualidades, construir el cuidado y tomar decisiones en corresponsabilidad para fortalecer la subjetividad de lxs jóvenes que aparecen vulnerables o vulnerados.

Lxs docentes acompañamos ese proceso de fortalecimiento, dado que el espacio áulico es uno de los lugares privilegiados donde puede hacerse "lugar al otro en la construcción colectiva de lo común". Y lo común es lo que nos posibilita a cada unx "ver", "escuchar", "registrar" al "otro", en sus diferencias, entendidas éstas como riqueza y potencialidad para fortalecer derechos y posibilidades (Gorza y Valobra, 2018).

Este tipo de experiencias nos posibilitan ver la magnitud de nuestra responsabilidad en la construcción colectiva del aprendizaje, tal como lo expresara Paulo Freire:

> (…) una de las tareas más importantes de la práctica educativa crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto (…). La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo (2004, p. 15).

Las prácticas educativas desarrolladas de forma situada crean escenarios vivenciales. La escuela se constituye en el lugar donde las emociones emergen en forma constante y genuina, en el que las diversas subjetividades son construidas a partir de la interacción con otrxs. El reconocimiento de la otredad, lejos de ser visto como una amenaza, se torna algo indispensable en el proceso de fortalecimiento de algunas identidades que aparecen violentadas desde el afuera, un afuera espacial y temporal que cobra un nuevo sentido al momento de ingresar a la escuela (Brener, 2013).

Con estas convicciones nos hemos constituido como una pareja pedagógica que toma decisiones tendientes a construir subjetividades empoderadas y otredades positivas e inclusivas.

El trabajo con lxs chicxs en las clases de apoyo implica mirar los contenidos y las formas de abordarlos, tratando de que ambos se vinculen a los intereses y posibilidades de lxs adolescentes. En paralelo al trabajo sobre la totalidad del grupo, para que éste llegue a ser inclusivo con sus pares, observamos la necesidad de brindar herramientas para que lxs estudiantes del espacio de apoyo se empoderen.

Nuestros objetivos son:

- Visibilizar y desnaturalizar la otredad, tomando como riqueza a la diferencia.
- Fortalecer subjetividades en espacios lúdicos y relajados, considerando que lo lúdico también implica reglas y límites.
- Poner en juego individualidades que enriquezcan el trabajo colaborativo en equipos.
- Generar el disfrute de superar desafíos y convivir con la frustración.
- Compartir (y educar por medio del ejemplo) una escucha y mirada activa, amorosa, que reconozca al otrx -en la medida que quiera mostrarse-.

Consideramos importante compartir nuestras prácticas, visibilizar problemáticas cotidianas, así como las posibles respuestas situadas que pensamos, en acuerdo con la línea educativa del colegio. Porque la escuela como institución vibra al ritmo de los procesos sociales, políticos y económicos. Y tanto la escuela postpandemia como la anterior, tienen el desafío de esa construcción de lo común (Erbetta, 2017) cuando las desigualdades son cada vez más intensas y agresivas (Kaplan y otros, 2021).

Larrondo y Mayer (2018) afirman que desigualdades previas en los niveles de ingresos (el clima educativo de los hogares, la pertenencia o no a grupos étnicos específicos) influyen en la distribución y vinculación de las/os estudiantes, ya que cada fragmento de la sociedad tiende a replegarse sobre sí mismo, homogeneizándose y expulsando lo diferente.

En Argentina, las políticas neoliberales han acentuado las desigualdades, transformándolas en un problema estructural en el que se delimitan pertenencias, se construyen identidades y alteridades, se demarcan fronteras sociales y simbólicas, se establecen relaciones de poder, todo lo cual termina regulando las interacciones e intercambios sociales. En sus múltiples procesos de subjetivación, lxs jóvenes son parte de estos mecanismos de diferenciación, los vivencian y reconstruyen las desigualdades, al tiempo que las reproducen (Chaves, Fuentes y Vecino, 2017).

En cuanto a nuestra experiencia y lo que consideramos nuestro aporte para este espacio de Apoyo, consiste, en principio, en elegir no a quienes simplemente obtienen notas bajas en los trabajos, sino, por ejemplo, a quienes empezamos a observar en situaciones en las que la dificultad para aprender tiene que ver con una subjetividad que no llega a sentirse parte del grupo o del colegio, o que asume un rol que lx boicotea para el aprendizaje, o que no puede relajarse para realmente estar con lxs otrxs. Cada incomodidad o angustia, puede expresarse de múltiples maneras. El trabajo institucional en red antes mencionado nos da un respaldo para pensar estrategias con las cuales “hacerle el lugar” en esta comunidad. Cada situación puede - y de hecho ocurre - cambiar en el siguiente trimestre (períodos en el que se divide el ciclo lectivo). O bien, sostenerse por decisión nuestra o de lxs mismxs estudiantes o por sugerencia del DOE o preceptores/as. Esta tarea artesanal se entreteje con un hilo de amorosidad, para lo cual, obviamente, no hay recetas.

Las clases de apoyo representan para nosotras ese “mundo alternativo” que fortalece la autoestima de lxs estudiantxs frente a sí mismxs, frente a sus pares y frente a lxs adultxs.

Toman conciencia que pueden solxs y también en grupos, que pueden ser, expresarse, explicar, ayudar a otrxs. De este modo, concebimos el espacio de estas clases como ámbitos en los cuales es posible que diferentes y reducidos grupos vivan la experiencia de decir, leer, releer, revisar, reencontrarse, reubicarse, rehacer, volver a pensar contenidos y estrategias, proponer, expresar y escuchar. Como si tomaran un nuevo lugar en la misma aula, que quizás ya no sea la misma porque la diversidad es una realidad que hacemos visible (Anijovich y otros, 2004). Sus actividades en estos espacios son resignificadas cuando vuelven a estar con todo el grupo.

No hay recetas en las prácticas educativas. Sin embargo, del infinito abanico de posibilidades que pueden pensarse, compartimos "escenas" en las que pudimos observar la risa y el placer como forma de aprender: un "pictionary" pasando a dibujar conceptos en el pizarrón, armar cantos para recordar los nombres de las capitales de las provincias, la escenificación de alguna temática, la interpretación del "rol docente" frente a sus pares, por mencionar sólo algunas experiencias.

A modo de apertura…

La escuela ha adquirido un nuevo valor en el contexto actual de persistencia de las desigualdades (Kaplan, 2013): el de seguir estando, aunque haya cambiado de formas, con el rol de acompañar las trayectorias de las y los jóvenes desde lo afectivo, lo social y lo académico, detectando sus dolores, conteniendo emociones y posibilitando comportamientos y aprendizajes diferentes (Bracchi y Gabbai, 2014).

Siguiendo a Narodowski (2013), Núñez y Litichever (2016) sostenemos que ser joven, habitar en y transitar por la escuela implica adaptarse a una trama compleja de situaciones: los ritmos impuestos por las decisiones políticas, las realidades socioeconómicas diversas, las posibilidades institucionales, las heterogeneidades que conviven en cada aula, las inquietudes e incertidumbres familiares, los conflictos y los acuerdos, los medios tecnológicos, las limitaciones y potencialidades de cada docente y el desafío de hacer respetar derechos, muchas veces desconocidos.

El valor simbólico de la escuela es fundamental: las huellas que podemos dejar lxs docentes en nuestrxs estudiantes pueden morigerar las marcas dejadas por el sufrimiento

social que generalmente transitan en un contexto signado por las desigualdades. Bregamos, desde nuestra práctica pedagógica, por políticas educativas más justas (Filmus y Kaplan, 2012) que fortalezcan el rol de la escuela como el ámbito donde lxs jóvenes puedan transitar imaginando otro/s mundo/s mejor/es alternativo/s.

Bibliografía

Anijovich, R. y otros. (2004). Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad. CABA, Fondo de Cultura Económica.

Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2014). Subjetividades Juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, C. (Dir) *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la Escuela.* Miño y Dávila. Buenos Aires.

Brener, G. (2013). Quiero tener tu presencia, quiero que estés a mi lado. Entrevista. En: Kaplan, C. (dir.). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela.* CABA, Miño y Dávila Editores.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década nº23*, Cidpa Valparaíso, diciembre 2005, pp. 9-32.

Chaves, M.; Fuentes, S. y Vecino, L. (2017). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos.* Buenos Aires. Colección Juventudes hoy. Grupo Editor Universitario.

Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educar: figuras y efectos del amor.* CABA, Del Estante Editorial.

Erbetta, M.C. (2017). *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2018-2022. Forjar encuentros para construir lo común.* Liceo "Víctor Mercante", UNLP. Disponible en: https://www.lvm.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/2023/06/proyecto_academico_y_de_gestion_2018_2022.pdf

Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional.* Aguilar, Buenos Aires.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* San Pablo. Paz e Terra.

Gorza, A. y Valobra, A. (edits). (2018). *Género y derechos. Una propuesta para el aula de Ciencias Sociales.* 1°edición. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Kaplan, C. (2013). La persistencia de la desigualdad. La condición de subalternidad y el sentimiento de exclusión de los y las jóvenes. En Kaplan, C. Bracchi, C. Gabbai, M.I. *Imágenes y discursos sobre los jóvenes.* Editorial Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Kaplan, C. V., Glejzer, C., Catelli, J., Vinocur, S., Szapu, E., Arevalos, D., Orbuch, I., García, P., Adduci, N., Sulca. E., Abecasis, L., Orguilia, P. y Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil.* Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Kaplan, C. (2021). La implicación afectiva en tiempos de pandemia y en la postpandemia. Educar para una sociedad de reciprocidades. En *Anales De La Educación Común*, 2 (1-2). CABA, 104-113. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/490

Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades.* Buenos Aires. Colección Juventudes hoy. Grupo Editor Universitario. CLACSO.

Miranda, J. (2022) *Proyecto Académico y de Gestión. Período 2022- 2026. Recrear lo común*. Liceo "Víctor Mercante", UNLP.

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36. https://doi.org/10.19052/ap.2686

Núñez, P. y Litichever, L. (2016). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela.* Buenos Aires. Colección Juventudes hoy. Grupo Editor Universitario. CLACSO.

AMPLIANDO PUENTES CON LA VIDA UNIVERSITARIA (2019-2023)

Adriana Agosteguis, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", adriagosteguis@gmail.com

Christian Bardi, Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”, cbardi@bba.unlp.edu.ar

Pablo Cabanillas, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", cabanillaspablo@gmail.com

Emilio García Munitis, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", egarcia@bba.unlp.edu.ar

Emilio González, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", emiliog.profesor@gmail.com

Elena Mange, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", elenamange@gmail.com

Claudia Varela, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", claudiavarelarossi@gmail.com

Mariel Yordaz, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", marielyordaz66@gmail.com

Relato de experiencia

El pasaje del nivel secundario a la vida universitaria trae aparejadas diferentes problemáticas para los estudiantes; el rol que cumplen las instituciones escolares en el acompañamiento de este proceso es fundamental para el éxito de los mismos. A finales del 6to año el Bachillerato de Bellas Artes ofrece a sus estudiantes la posibilidad de optar por distintos espacios optativos de profundización (EOPs) como parte de sus trayectorias académicas para el último año del bachillerato (7mo año). Estos espacios surgen en la modificación del Plan de Estudios en 2012 y se implementan desde el año 2015. Los espacios seleccionables son: Música, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Lengua y Literatura.

Ya en el trayecto final de su formación escolar, la elección de estos espacios muchas veces está relacionada con las vocaciones que ya tienen (o creen tener) definidas o con las inquietudes e interrogantes que se les presentan respecto de su futuro laboral/profesional. En el EOP de Ciencias Exactas y Naturales, los y las docentes, les proponemos a nuestros

estudiantes acompañarlos en la búsqueda de respuestas a las inquietudes sobre la elección de sus futuros estudios, sin dudas una de sus mayores necesidades en esta etapa. Así es como, además de la profundización de diversos contenidos disciplinares previos y el dictado de otros que no fueron abordados antes en la currícula, pero que consideramos importantes para cumplimentar su formación académica, en el EOP nos proponemos generar puentes con ese futuro que se encuentra por fuera de la escuela, poniendo a los y las estudiantes en contacto directo con diferentes Facultades, Centros de Investigación, Museos, empresas, etc. En el presente relato pretendemos compartir nuestras experiencias sobre las actividades desarrolladas en el EOP y la valoración que hacen quienes lo han elegido a través de comentarios en encuestas que se realizan cada año.

Entre las muchas propuestas disponibles en el espacio podemos destacar: participación de estudiantes en actividades de extensión de unidades académicas de la UNLP, así también como institutos de investigación de la UNLP y del CONICET, donde el estudiantado tiene la oportunidad de adentrarse en actividades de investigación y desarrollo en contacto con profesionales; visitas a distintas Facultades de nuestra universidad, con el objetivo de interiorizarse en las carreras que respectivamente les interesan para estudiar a futuro; visitas a museos y espacios relacionados con la ciencia y la tecnología; participación en pasantías, donde tienen la oportunidad de trabajar directamente en Facultades e Institutos de Investigación de la UNLP; asistencia a charlas de divulgación tanto dentro de la Escuela como fuera de la misma, entre otras.

Estas acciones se desarrollan entendiendo que hay saberes que se requieren para la inserción a la vida universitaria que no están disponibles previamente por igual para todos los estudiantes que desean acceder a este nivel. Es por ello que pensamos al E.O.P. como un andamiaje en la transición con la vida universitaria, donde se generan puentes que facilitan el desempeño autónomo de las y los estudiantes.

En este sentido, desde su puesta en marcha como parte de los espacios a elegir, el 35,39 % de los estudiantes del último año del BBA han elegido el EOP de Ciencias Exactas y Naturales (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Elección del EOP de Ciencias Naturales por año.

Año	EOP-EyN	Otros EOPs	Total
2015	21	62	83
2016	30	62	92
2017	38	56	94
2018	26	47	73
2019	36	41	77
2020	24	53	77
2021	19	49	68
2022	31	48	79
2023	30	46	76

Cada año como parte de los procesos de evaluación internas que tenemos en el espacio realizamos dos encuestas a todos los estudiantes: una al inicio donde intentamos saber por qué motivo eligieron el espacio y que expectativas e intereses tienen para la materia, y una al final del año para saber cómo fue su experiencia en la materia. Seleccionamos aquí algunas de las opiniones volcadas en la encuesta final:

"Me parece muy buena la idea de las salidas ya que ver los contenidos desde otro lado que no sea el aula me parece más dinámico e interesante, siento que aumenta el entusiasmo y hacemos algo distinto"

"Considero de utilidad fundamental la relación que tiene el EOP con las facultades, pasantías y recorridos fuera del colegio. Las charlas donde uno puede aprender conocimiento y sobre investigaciones que de por si no conoce es fascinante."

"A muchos nos sirvió para conocer y tener más opciones sobre qué carrera seguir. Por ejemplo, yo hice Mate PI pensando que quería estudiar ingeniería y después me terminé anotando en matemática."

"Me parece muy útil la idea de vincularnos al mundo facultativo, nos ayuda a decidir, conocer cosas nuevas, nos abre la cabeza."

Conclusiones finales

Como muestran las estadísticas presentadas, a lo largo de los años el EOP de Ciencias Exactas y Naturales del Bachillerato de Bellas Artes ha contado con una abultada participación de los y las estudiantes. En principio, esto podría resultar paradójico dado la orientación artística de nuestra Escuela. Sin embargo, nuestros estudiantes tienen una formación que tiene un fuerte carácter interdisciplinar, lo cual fomenta a lo largo de los años que lleva su trayectoria en la institución, una amplitud de intereses y objetivos muy variada. La fortaleza del EOP que hemos descrito en este trabajo consiste en ofrecer a las y los estudiantes un lugar donde explorar en su totalidad las ambiciones e inquietudes respecto a las carreras universitarias de su interés. Hemos observado a lo largo de los años, que el espacio resulta determinante para que alumnos y alumnas puedan tomar la decisión de seguir (o no) una carrera relacionada con las ciencias con mayor información y capacidad de decisión.

EL ESPACIO DE APOYO EN MATEMÁTICAS: PENSAR LA ENSEÑANZA Y EL ACOMPAÑAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.

Marisol Colman, Escuela Graduada "Joaquín V. González", colmanmarisol88@gmail.com

Carolina Serpentini, Escuela Graduada "Joaquín V. González", carsepentini@abc.gob.ar

Relato de experiencia

El rol de maestra de apoyo cuenta con la particularidad de trabajar desde dos funciones diferentes. Por un lado, acompaña al docente del área de matemática compartiendo algunos bloques de clase, de acuerdo a la caja horaria, donde trabajan como pareja pedagógica atendiendo particularmente a las y los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes de algunos contenidos o del área en particular.

Los roles entre la docente del aula y la de apoyo pueden intercambiarse, entendiendo que ambas son docentes del grupo completo. En ocasiones pueden armarse reagrupamientos que permitan el abordaje de algún contenido en particular, con la intención de ofrecer oportunidades de reforzarlo. Por otro lado, la docente de apoyo trabaja a contra turno con estudiantes que, en ese momento, necesitan reforzar alguno de los contenidos que se ven en el aula, este es un grupo reducido de estudiantes de las diferentes secciones que tiene el grado. Son convocados para trabajar en este espacio por una decisión en conjunto de los equipos docentes, de gestión y las familias de cada estudiante.



Integración de equipos para acompañar las trayectorias de las y los estudiantes.

Las y los estudiantes que concurren al apoyo a contra turno llegan al aula con un recorrido previo, donde se comenzó o se continuó con los contenidos abordados en ella para que puedan acercarse de diferentes formas al mismo, y que de ese modo puedan aprenderlos, o bien, acercarse un poco más a lo que se espera que aprendan, para poder continuar con sus trayectorias escolares con conocimientos más fortalecidos.

El rol de las maestras de apoyo.

- Anticipar contenidos que luego se trabajarán en el aula y reponer aquellos que todavía no fueron apropiados.
- Dialogar con las maestras de grado y la coordinadora para acompañar las secuencias de trabajo.
- Revisar la práctica y pensar siempre en nuevas u otras situaciones de enseñanza que permita acompañar trayectorias.

Voces de las docentes de apoyo.

La organización de los tiempos de este espacio queda a cargo de la docente de apoyo y la coordinación del área, y si bien la docente del aula está al corriente y acuerda qué temas se van a trabajar, la planificación de dicho espacio no es su responsabilidad.

La particularidad del dispositivo hace que el grupo en pocas ocasiones se mantenga estable, ya que se van sumando estudiantes de acuerdo a las necesidades que vamos notando en las clases de matemática, y otros van dejando el espacio a medida que consideramos que ya pueden disponer de un mayor grado de autonomía en el desarrollo de las tareas propuestas. Todas estas decisiones se toman en conjunto, observando el desenvolvimiento de las y los estudiantes tanto en el aula como en el espacio de apoyo.

Qué ven las maestras de grado.

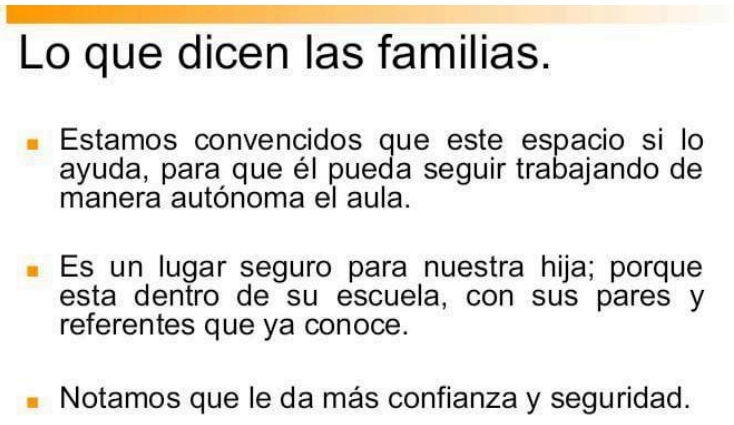
- Lo más potente es la anticipación de algún contenido en el espacio del apoyo, por lo que, cuando dicho contenido es abordado en el aula, hay un recorrido que ese nene, nena, ya tiene con el mismo. Esto lo ayuda a posicionarse de otra manera frente al objeto de estudio, frente a sus pares favoreciendo el aprendizaje.
- La maestra de apoyo es una maestra que cogestina la clase, que toma la clase al igual que la docente, que es referente, para el grupo total, que es consultada por el grupo total, que le da el tiempo a la maestra para dedicarse a los niños y las niñas que precisan más atención.

Voces de las maestras de grado.

Esto hace que las propuestas se planifiquen con la suficiente flexibilidad para que la docente de apoyo logre proponer algunas actividades que puedan ser puestas en común para institucionalizar algunas cuestiones particulares, y otras propuestas que le permitan a cada estudiante avanzar desde el lugar en que se encuentra con respecto al contenido. Por este motivo se deben pensar los tiempos y los ejercicios que puedan realizar todas y todos en un momento, para poder lograr este trabajo conjunto en instancias de la clase de apoyo.

El resto del tiempo, la docente va acompañando a cada estudiante, de acuerdo a las estrategias que el mismo ponga en juego para resolver la situación planteada, y si se considera necesario puede generar alguna discusión grupal que le permita avanzar a ese estudiante y construir ese pensamiento con sus pares. O que permita tomar alguna otra estrategia a ese estudiante para enfrentarse a la situación presentada.

Que el número de estudiantes sea reducido hace que, a diferencia del aula, no se pierda de vista ningún momento del proceso, y que se pueda tener un seguimiento personalizado. Luego, en clases, con su docente del área y el grupo completo de compañeras y compañeros, la maestra de apoyo debe poder integrarse al grupo total y darles a sus estudiantes de apoyo el espacio suficiente para que puedan ir logrando autonomía y que de ese modo ya no necesiten otro espacio de trabajo.



Voces de las familias.

Esta propuesta que se genera a través de muchos acuerdos, al que las familias acceden que transiten sus hijos e hijas, ya que no es de carácter obligatorio, se dan nuevas relaciones y

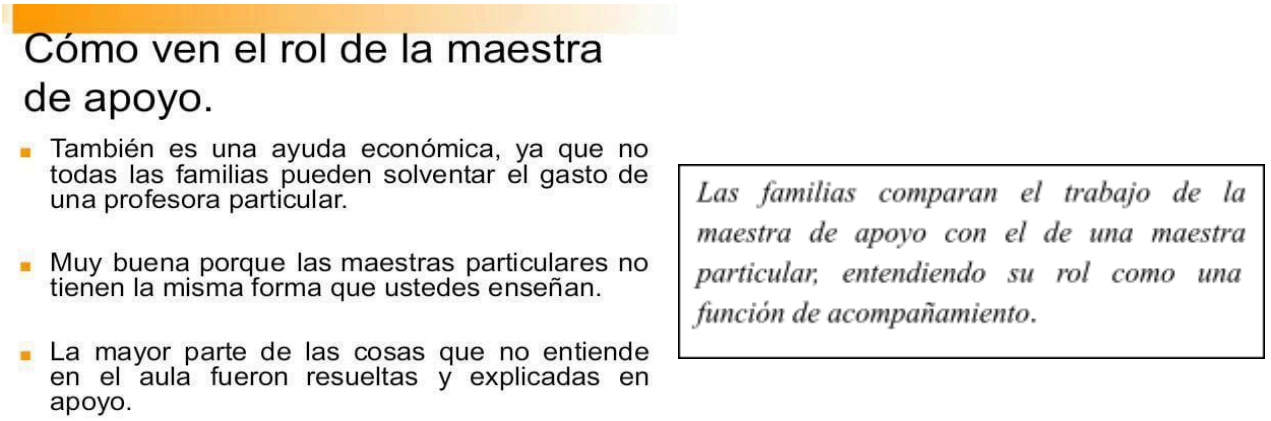
nuevos encuentros con el contenido y entre pares, ya que es un espacio que se conforma con estudiantes de las diferentes divisiones del año que tiene la escuela, con nuevas reglas, con nuevas formas de estar, ocupando otros lugares de la escuela, algún aula taller, la biblioteca, etc.

Cada encuentro genera nuevas formas de establecer vínculos con la propuesta y diferentes lugares que las y los estudiantes van encontrando en relación con los contenidos y la participación. En ocasiones en el aula se cristalizan lugares; algunas y algunos pueden tener habilitada la palabra de una manera que otras y otros no; por los diferentes roles que se juegan, por los años en los que el área puede ser un espacio de silencio, de no animarse, de no encontrar la forma de interactuar con las y los demás o con el contenido. Este nuevo espacio es un momento propicio para que eso cambie, para que puedan animarse, para que puedan habilitarse nuevamente a hablar de matemáticas. Esto habilita otros modos de ser estudiante, como puede suceder en algún taller o en otros espacios con otro grupo de pares, y permite una nueva mirada de la materia y fundamentalmente, una nueva forma de volver al aula.

Esto no significa que en el aula estos alumnos y estas alumnas no puedan encontrar un lugar donde su palabra esté habilitada, es más bien la necesidad de algunas herramientas previas, que imposibilitan que sientan que puede darse ese lugar, y el trabajo con pequeños grupos de estudiantes posibilita a la docente un intercambio más fluido y permite atender a estas particularidades, que posiblemente con el aula completa pueda darse en menores ocasiones, o se necesite de al menos dos docentes para que esto se dé, como sucede cuando se comparte el espacio áulico en los bloques de clase. No tiene que ver con dejarlos hablar, o proponerles que lo hagan. Tiene que ver con una seguridad con respecto a lo que están pensando o con la posibilidad de expresarlo, aunque el conocimiento no esté del todo claro.

En este sentido se torna necesario que el apoyo sea un espacio de paso, que no sea algo que se deba sostener todo el año escolar, ya que tiene como finalidad que las y los estudiantes incorporen los conocimientos del área y generen herramientas para poder habitar el aula de otra manera, para animarse, para generar autonomía de trabajo, para que puedan despejar sus dudas en el intercambio que se da en el grupo y con ayuda de sus pares y docentes. Por lo cual, si queremos que puedan con ello, hay que incentivarlos para que esto suceda. Esto es otra cuestión que se da en conjunto, con las familias y con todo el equipo docente, con el seguimiento de cada una de las partes, pero ahora desde un lugar un poquito más lejano,

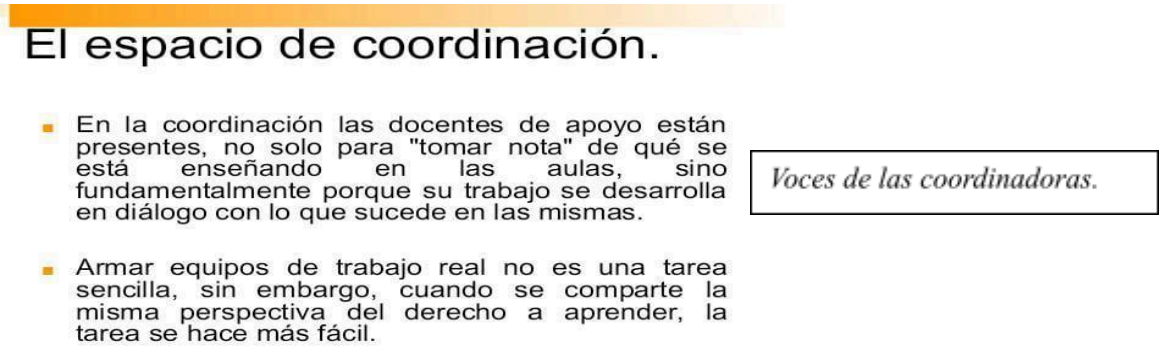
mirando y acompañando, sin estar en todo momento, para permitir que puedan ir, paulatinamente mejorando su autonomía.



Los motivos y las necesidades para incorporar estudiantes al apoyo pueden ir variando, y dependerá de las y los docentes a cargo poder identificarlas para generar esos otros espacios que permitan abordar nuevamente algunas instancias del contenido que se está trabajando.

Sabemos que nuestra escuela cuenta con una variedad de dispositivos de acompañamiento a las y los estudiantes, y los espacios de apoyo son uno más de ellos. Están destinados a fomentar nuevas maneras de encontrarse con el contenido, en donde volvemos a mirar lo que hicimos en el aula, pero ahora intentamos que esa mirada cambie de algún modo, se transforme, se ponga en cuestión y surjan nuevas formas de ver.

Los dispositivos son propicios para que las y los estudiantes puedan avanzar en sus aprendizajes, pero también para que las y los docentes puedan avanzar en sus intervenciones.



Nos encontramos con instancias que nos invitan a inventar nuevas formas, nuevos lenguajes, nuevos modos de estar y ser docentes. Que invitan a reinventarse, nos abren nuevos modos de ver nuestro rol, nuestras intervenciones, nos obligamos a pensarnos desde otro lugar, a problematizar el contenido y darle vuelta hasta que le sirva a cada estudiante. Nos movilizamos a salir de nuestro lugar seguro y nos obligamos a pensar en equipo la mejor manera de acompañar trayectorias.

Equipos de trabajo.

- Solo encontré dificultades cuando la mirada sobre las niñas y niños no dialoga con un enfoque inclusivo. En cada equipo donde la enseñanza se "lee" y vive desde ese lugar, con más o menos aciertos, las prácticas se alinean con una perspectiva que favorece y facilita el trabajo, así como se obtienen avances en los aprendizajes.

- Es muy enriquecedor poner en diálogo las miradas de los diferentes docentes en relación al avance de las diversas trayectorias y, en función de eso, acordar qué niños y niñas necesitan asistir al apoyo para intensificar determinado contenido teniendo en cuenta que estos agrupamientos son provisorios y flexibles.

Las diferentes voces pusieron en valor la necesidad de acordar, en donde los objetivos sean comunes y con el mismo enfoque. En este sentido las coordinadoras resumen el trabajo en equipo que hace posible que estos espacios funcionen acompañando trayectorias.

El espacio de apoyo.





Voces de las y los estudiantes.

"Para mí está perfecto porque además te enseña más de matemáticas y aprendes nuevas cosas que antes no sabías"

"Siento que ahora sé, puedo entender más las tareas de acá, de matemáticas y que hay veces que no cuesta mucho hacer las tareas"

"A mí me parece bueno porque podes aprender cuando estás en clase, que no es de apoyo podes hacer bien las tareas"

"Me siento más libre de contestar esas preguntas que me hace la profe, capaz que antes no entendía las preguntas, capaz que ni siquiera las respondía, pero ahora si las puedo responder"

"Lo que hablamos en apoyo lo trabajamos en el salón y nosotros ya sabemos, y me gusta, porque somos pocos y es fácil aprender".

EJE 3

Prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas

EXPLORANDO LOS INFORMES DE CURSO: RELEVAMIENTO Y SISTEMATIZACIÓN DE UN TIPO DE DOCUMENTO ELABORADO POR PRECEPTORXS

Vi Beltrán, Liceo "Víctor Mercante", vibeltran.jalo@gmail.com
Andrés Nicolás Cappannini, Liceo "Víctor Mercante", andres.cappannini@gmail.com
Mora Carrizo, Liceo "Víctor Mercante", moracarri@gmail.com
Agustina Horna, Liceo "Víctor Mercante", agustinahorna@gmail.com
Paula Lucía Pucci, Liceo "Víctor Mercante", pucci88@gmail.com
Matilde Ventura, Liceo "Víctor Mercante", ventura.mati@gmail.com

Trabajo académico

En este trabajo, llevado a cabo por preceptorxs del Liceo "Víctor Mercante" (UNLP), nos proponemos relevar y sistematizar aspectos básicos de los informes de curso, documento específico del Departamento de Preceptoría que se elabora al finalizar el ciclo lectivo para transmitir las problemáticas trabajadas durante el año. Nos interesa indagar la historia de este documento, las motivaciones para su implementación, las diversas funciones que ha cumplido, la información relevada y omitida, y los sentidos otorgados por quienes lo elaboran año a año.[32]

La estrategia metodológica se centra en el análisis de los informes de curso, que pueden ser concebidos como una fuente pasible de ser analizada. En la primera etapa de la investigación realizamos entrevistas semi-estructuradas a preceptoras[33] . Por otro lado, nos servimos de algunos documentos institucionales, como las propuestas a jefatura de nuestro departamento y el instructivo para la confección de informes ***Lineamientos informe de curso***. Por último, consultamos el Archivo Histórico del colegio "Prof. Zulma E. Totis".

El informe de curso consiste en un documento escrito elaborado al final del ciclo lectivo por preceptores de 1ro a 5to año, cuya función se centra en la transmisión del trabajo realizado con el curso a quien debe continuar trabajando con ese grupo. De acuerdo a los *Lineamientos*, debe contener una caracterización de aspectos convivenciales del grupo de

[32] Queremos agradecer a nuestrxs compañerxs de trabajo e integrantes del equipo de gestión del Liceo Víctor Mercante (UNLP) que tan generosamente compartieron su tiempo, memorias y reflexiones con nosotrxs.
[33] Para resguardar la identidad de nuestrxs interlocutorxs codificamos las entrevistas.

estudiantes, un desarrollo de las problemáticas identificadas tanto grupales como individuales, su abordaje a lo largo del año, y los actores institucionales con quienes se articuló.

A partir de las entrevistas realizadas, encontramos que este documento busca cumplir diversas funciones: la comunicación a lxs nuevxs preceptorxs de cada curso y articulación con otros actores institucionales (DOE, Secretaría Académica), el registro de las tareas desempeñadas, un insumo para planificar y repensar las intervenciones pedagógicas, relevamiento de la situación académica y convivencial de les estudiantes, entre otras.

Reconstruyendo la historia de los Informes

De acuerdo a una entrevistada, la primera vez que se deja asentada la idea de solicitar informes de curso es en la Propuesta a Jefatura de Departamento de Preceptoría de turno tarde, del año 2008, a los fines de dar cuenta de las*"problemáticas y estrategias implementadas en cuanto a las funciones de articulación, el trabajo con la convivencia escolar, la tarea de seguimiento, la tarea administrativa y otras actividades organizadas por la escuela"* (Lacerra, 2008).

A partir de ese momento, la escritura del informe por parte de cada preceptor/a/x constituye un requisito de Regencia y se vuelve una tarea institucionalizada. Si bien no se mencionan en las propuestas a jefatura de departamento posteriores, se trata de una práctica incorporada y naturalizada.

De acuerdo a las entrevistadas, antes del año 2008, la transmisión del trabajo hecho en los grupos se hacía mayoritariamente de manera oral e informal, existiendo algunos informes escritos, realizados en base a una motivación personal.

La implementación de los informes en un formato escrito se concibe, así, como la formalización de la práctica de transmisión de la experiencia docente de lxs preceptorxs, en un contexto de lucha por la jerarquización del rol. Más tarde, esta relación entre jerarquización, escritura y formalización, parece haberse trasladado a la discusión acerca de los criterios mismos que guían la elaboración de los informes. De este debate surge, en el año 2018, la elaboración de los *Lineamientos* por parte de Regencia, producto de numerosas reuniones del Departamento de Preceptoría, significando un paso adicional en la formalización de esta práctica.

Algunos debates en torno a los informes

Si bien en 2018 se elaboran los *Lineamientos,* a partir del análisis de las entrevistas pudimos identificar que los sentidos sobre el uso, circulación y función continúan abiertos y en constante reelaboración. Podemos mencionar algunos interrogantes en torno a los criterios de elaboración de los informes de curso: ¿Qué debe contener un informe? ¿Qué se debe omitir y por qué? ¿Cuál es su función? ¿Cómo circula?

En algunos casos, se realiza una mención al carácter subjetivo/objetivo de los informes y lo que ello podría implicar en su recepción por otros actores institucionales. Una entrevistada señala que en la realización de sus informes intentaba ser lo más objetiva posible, ya que en su experiencia si la escritura era muy subjetiva en ocasiones podía generar prejuicios:

> Yo entraba como si no supiese nada. No quería tener el prejuicio de encontrarme con un grupo así, asa o revoltoso o súper buenos o apáticos. Cada uno tiene un vínculo, genera un vínculo, una relación que no es la misma ni vos, ni yo, ni él, ni cualquiera de los chicos (Entrevistada 2).

Por otro lado, encontramos que existen criterios de exclusión u omisión de determinados aspectos, que nos invitan a reflexionar sobre la dimensión del cuidado como un elemento constitutivo de la tarea de lxs preceptorxs.

Asimismo, aparece otro eje de discusión en torno al modo de circulación de los informes. Hay quienes entienden que la circulación es entre preceptores. De esta forma, el sentido de elaborar el informe es compartir y poner en tema a quien continúe trabajando con ese curso. Sin embargo, hay entrevistadxs que se preguntan por el sentido del informe porque no siempre circula entre pares, o bien porque se desconoce su destino.

En cuanto a la relación entre la jerarquización del rol y la aparición de este documento, el informe permitiría registrar el aspecto pedagógico, desterrando la imagen del preceptor como una figura “meramente administrativa”:

> A mi me parece que parte de la jerarquización del trabajo del preceptor, si se documenta a los fines parcialmente para hacer un informe del curso y a los fines de tener un registro de las propias tareas. Me parece que eso jerarquiza una tarea que es recontra importante en la escuela (Entrevistada 4).

Otra cuestión, son los sentidos otorgados al contenido de los informes, es decir, qué debe y qué no debe contener un informe de curso. A grandes rasgos, podemos identificar que la mayoría de las entrevistadas hacen mención a la caracterización del grupo y a las dinámicas vinculares. Otras hacen hincapié en el seguimiento académico, resaltando la importancia de *"no limitarse a lo estrictamente vincular"* (Entrevistada 3).

En ese sentido logramos identificar múltiples significados: comunicación entre pares, registro de tareas, insumo para planificar y repensar intervenciones pedagógicas, articulación entre los distintos actores institucionales y seguimiento académico.

Por otro lado, un aspecto que se menciona recurrentemente y que permite pensar en futuras indagaciones, es la utilidad que tiene el informe de curso para lxs preceptorxs. Algunas entrevistadas señalan:

> (...) es documentar la propia tarea, que haya un registro, un archivo que puede servir para que otro lo utilice pero también sirve para la propia práctica. Es una memoria anual, además de pasar lista. Mucho más si hay experiencias pedagógicas, o ensayos de cosas ahora que hay equipos de acompañamiento, cómo gestionar los conflictos. ¿Por qué no documentar? Puede haber una memoria, existe un saber hacer del oficio, unas pautas dadas sobre cómo intervenir sobre ciertas cosas (Entrevistada 4).
> (...) estaba leyendo ese (informe) y como que me acordaba: ¡mirá todo lo que pasó ese año! viste cuando decís 'todo eso se trabajó durante todo ese año' y como que no te das cuenta en el día a día de todo lo que hacemos (Entrevistada 5).

Cabe destacar la potencialidad de este instrumento en cuanto a la capacidad de posibilitar un registro de la práctica, no sólo para otrxs, sino para el equipo de preceptoría.

Conclusiones

A lo largo del trabajo buscamos rastrear el surgimiento y modos de implementación de los informes escritos, como manera de formalizar prácticas que se venían desarrollando de manera informal, oral y asistemática.

A partir de las entrevistas y la lectura de las propuestas de jefatura, enmarcamos la aparición del informe en un contexto de democratización de los colegios de pregrado y de jerarquización del rol docente de lxs preceptorxs. De acuerdo a lo que pudimos analizar en nuestras entrevistas, aparecen dos criterios diferentes que habrían llevado a la implementación de los informes por escrito. Uno de ellos está orientado a la formalización de los modos de

transmisión de la información sobre el curso. El otro consiste en generar documentos que puedan registrar la práctica.

Asimismo, hallamos diversidad de miradas en torno a la elaboración del documento y su función.

A partir de esta primera aproximación, surge la necesidad de pensar estrategias de recopilación y archivo de estos documentos, para su posterior sistematización y análisis. A su vez, emergen nuevos interrogantes referidos a los informes de curso como fuente documental, como práctica pedagógica en el marco de la jerarquización de nuestro rol, y en cuanto al contenido de los mismos: ¿Qué huellas sobre las prácticas docentes de preceptoría podemos rastrear en dichos documentos?

APOYO ACADÉMICO

María Luján Rocco, Escuela M.C y M.L Inchausti, marialujanrocco@gmail.com

María Fabiana López, Escuela M.C y M.L Inchausti, fabianalopez517@gmail.com

Valeria Dramisino, Escuela M.C y M.L Inchausti, valeriamdramisino@gmail.com

Bernabé Esberna, Escuela M.C y M.L Inchausti, bernabesb1996@gmail.com

Verónica Borda, Escuela M.C y M.L Inchausti, veronicaborda22@gmail.com

Relato de experiencia

La Escuela de Agricultura y Ganadería "María Cruz y Manuel L. Inchausti" dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, comenzó sus actividades el 7 de abril de 1934 y su creación se debe al legado de los hermanos María Cruz y Manuel L. Inchausti a la Universidad Nacional de La Plata de los campos Buena Vista y Santa Úrsula, para el establecimiento de una escuela práctica de Agricultura y Ganadería. Está ubicada en la zona rural de la localidad de Valdés, en el partido de 25 de Mayo (Provincia de Buenos Aires); situada a 55 km de la ciudad cabecera de 25 de Mayo y a 60 km de la ciudad de 9 de Julio.

La zona de influencia está formada por los partidos de: 25 de Mayo, 9 de Julio, Bolívar, Carlo Casares, Pehuajó, General Alvear, Saladillo, Bragado, Alberti y Chivilcoy, entre otras ciudades. Es una institución de jornada completa que funciona ininterrumpidamente desde las 6:30 horas de los días lunes hasta las 10:10 horas de los días viernes, con un sistema de residencia, es decir, los alumnos y alumnas se quedan dentro de la escuela durante los días mencionados anteriormente.

En el año 2006 surge la Ley 26.026 de Educación Nacional en la que se estableció la obligatoriedad del nivel secundario en nuestro país. Sin embargo, la escuela secundaria continúa presentando grandes desafíos en términos de acceso, permanencia y oportunidades de aprendizaje que ofrece, es por ello que nuestra institución cuenta con un espacio de Apoyo Académico que se focaliza en trabajar para dar plena vigencia a dicha Ley Nacional, asegurando el derecho a la educación secundaria como eslabón fundamental para el logro de la Inclusión de todos/as los/as estudiantes que eligen estar y transitar en esta institución.

Por Apoyo Académico se entiende la atención educativa "extra" o de fortalecimiento brindado a los/las estudiantes en horario vespertino de las 18 hasta las 20 horas desde los días lunes hasta los jueves, en los cursos de 1°, 2° y 3° año. El objetivo de este espacio es

asegurar que todo/as los/as estudiantes ingresen, permanezcan y egresen en tiempo y forma, habiendo aprendido contenidos significativos tanto en términos sociales como individuales. En este espacio se lleva a cabo un registro en el cual se puede ver la asistencia y los contenidos abordados en cada materia, dando continuidad a las propuestas áulicas de cada asignatura con el fin de ayudar, motivar y favorecer la trayectoria educativa.

Los docentes de Apoyo Académico cuentan con una lista generada por la Coordinadora de Apoyo Académico con los alumnos y las alumnas que tienen baja nota en las diferentes asignaturas para poder así saber quiénes necesitan ayuda y en qué materia. Esta lista es dinámica, ya que va cambiando de acuerdo a las calificaciones de cada trimestre. Las líneas de trabajo que orientan el espacio de Apoyo Académico es sostener y apoyar las trayectorias escolares de los/as estudiantes mediante la confluencia de estrategias y acciones de dicho espacio en conjunto con los/as docentes de cada materia, el equipo docente de inclusión educativa y el DOE (Departamento de Orientación Escolar).

En estas horas es importante el rol que desempeña el profesor o la profesora de apoyo, ya que este o esta deberá generar espacios para afianzar lo que el profesor a cargo de la asignatura presenta en su clase, acordando contenidos y estrategias metodológicas, teniendo en cuenta las individualidades de las alumnas y los alumnos, atendiendo a sus necesidades.

El docente debe ser capaz de acompañar, estimular y orientar el aprendizaje a partir de los nuevos medios, redes y tecnologías, generando nuevas metodologías de enseñanza y procesos didácticos adaptados al entorno de la sociedad actual y a las necesidades de la particularidad de sus alumnos y alumnas, que garanticen una educación inclusiva y de calidad. Es por ello que los docentes de Apoyo Académico estamos dispuestos a transformar nuestra forma de enseñar y lo primero que nos preguntamos es cómo hacerlo.

Las discusiones y reflexiones que surgen en sala de docente, junto a otros y otras docentes nos llevan a pensar que no hay una receta única que funcione para todos/as nosotros/as y para todos/as nuestros/as alumnos/as. Sin embargo, a lo largo de varios años hemos ido construyendo algunos planteamientos interesantes dado que es solo desde la experiencia de cada uno de nosotros/as que se puede crear un espacio innovador en el aula. Pues es que a partir de nuestras propias experiencias nos vamos formando en la búsqueda de una práctica pedagógica renovadora que, por supuesto acompañada por los pares y la capacitación, alienta el enriquecimiento mutuo.

Entendiendo que las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas

y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los jóvenes a los cuales van dirigidas, en este espacio se utilizan una gran variación de ellas para permitir que los y las docentes logren un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial.

Realizamos nuestra propuesta desde un enfoque que entiende que la diversidad implica brindarle a cada estudiante la atención necesaria para contemplar y satisfacer sus posibilidades y necesidades educativas, generando estrategias específicas que consideren y valoren la heterogeneidad en la enseñanza de los contenidos y logren el aprendizaje significativo de los mismos para que cada trayectoria escolar sea abordada y sostenida con el principal objetivo de asegurar el derecho a la educación.

Es por ello que el compromiso que debemos asumir los docentes de Apoyo Académico es muy importante porque de nuestro trabajo muchas veces depende la nota de un alumno, porque de nuestros vínculos depende la concurrencia de los alumnos; porque de nuestro trabajo transversal con el D.O.E, preceptores, tutores y profesores, podemos ayudar a ese alumno y podemos lograr mucho más…

EQUIPO DE SEGUIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES - UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN 3°AÑO

Juan Ignacio Palacios, Bachillerato de Bellas Artes, juanignaciopalacios91@gmail.com
Lucía Guadalupe Costantini, Bachillerato de Bellas Artes, artes.eulucia2@gmail.com

Relato de experiencia

Desde junio del año 2018, enmarcado en el Proyecto Académico y de Gestión encabezado por la directora Andrea Aguerre, se conformó el Equipo de Seguimiento Académico de Estudiantes en el BBA. Gestionado por la Vicedirección Académica y conformado por un grupo de docentes -entre los cuales se encuentran con un rol clave preceptores y preceptoras a cargo de distintos ciclos y años-, el Equipo de Seguimiento tiene como objetivo registrar, sistematizar y seguir atentamente las diferentes trayectorias educativas, a fin de construir, en articulación con los diferentes departamentos, estrategias sensibles y situadas que fortalezcan los trayectos académicos de los estudiantes. En ese sentido, cobra especial importancia la figura del preceptor/a como integrante del equipo, ya que en ese rol confluye un registro multidimensional de la historia académica y vincular de los estudiantes del Bachillerato. Buscando poner de relieve el fortalecimiento de los roles docentes de la preceptoría en el marco de esta articulación (que a su vez da cuenta de las mutaciones en el objeto de trabajo y los ámbitos de intervención de nuestro departamento en las últimas décadas), es que decidimos compartir la experiencia de trabajo en el Equipo de Seguimiento y la Preceptoría del 3° año de la ES durante el periodo comprendido entre junio de 2018 y el presente.

Las diferentes acciones que se traman a la hora de acompañar y fortalecer las trayectorias educativas de los estudiantes suelen ser muy variadas e incluso algunas muy sutiles, escapando muchas veces al registro y sistematización de las mismas. Sin embargo, adquieren una importancia vital en el andamiaje escolar, y es por ello que el aporte del preceptor al seguimiento académico de los estudiantes abre un escenario muy potente. Por un

lado, aparece la mirada exhaustiva, multidimensional y sensible que se teje en el vínculo pedagógico preceptores-estudiantes, la cual debe una parte no menor a la duración de nuestra jornada laboral. Compartir con los alumnos cinco horas reloj diarias abre una condición de posibilidad para un encuentro que puede ir ganando terreno en la confianza mutua, como así también para analizar y decidir de forma detallada y situada las acciones a la hora de intervenir en las trayectorias estudiantiles.

Otra dimensión que se puede resaltar como un aporte sustancial es la oportunidad de realizar una intersección necesaria entre las calificaciones cualitativas que se desprenden de los informes y la historia vincular, social y pedagógica de cada uno de los estudiantes. Este cruce se vuelve primordial a la hora de elaborar estrategias de acompañamiento académico situadas, que ayuden al sostenimiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes en cada una de las asignaturas.

Como decíamos más arriba, las acciones para llevar a cabo esta tarea son muy variadas. Si prestamos atención al registro y sistematización de los diferentes datos que hacen a la trayectoria educativa de los estudiantes, la confección de planillas de seguimiento académico con las diferentes calificaciones de cada división o cuadernos compartidos donde se registran otras situaciones que pueden ir sucediéndose en el día a día escolar, son importantes en tanto se constituyen en insumos para nuestro departamento, como así también para otros actores institucionales como la vicedirección, departamentos de las diferentes áreas, secretarías o el departamento de orientación educativa.

A su vez, contemplan un lugar preponderante las diferentes intervenciones que tienen a los estudiantes como destinatarios principales. Aquí es importante recalcar que una de las primeras acciones que realizamos al iniciar el año son las reuniones con el equipo de preceptoría del año anterior, en nuestro caso 2° año de la Educación Secundaria. En este espacio se comparte todo lo trabajado desde el departamento, a nivel grupal como también a nivel de cada trayectoria en particular, lo cual deviene en un panorama muy importante para tejer las primeras intervenciones en nuestro equipo de 3° año. Habiendo transitado los meses iniciales del ciclo lectivo, se avanza en un esquema de encuentros focalizados, que pueden ser individuales o de pequeños grupos, que apuntan a trabajar cuestiones que hacen al ejercicio de aprender gran parte de lo que conlleva el oficio de estudiante secundario. Allí se llevan a cabo desde la lectura conjunta de los informes de calificaciones, pasando por compartir de qué

forma llevan los estudiantes la organización de sus carpetas y actividades, hasta propiciando debates entre ellos mismos sobre las diferentes formas de encarar los recorridos por las diferentes asignaturas o difundiendo los diferentes horarios de apoyo académico que cada área departamental ofrece en el colegio.

El diálogo con las familias es otra gran dimensión en el trabajo del Equipo de Seguimiento Académico, ya que es un momento donde se convoca a quienes son los corresponsables de la educación de los estudiantes. Destacamos aquí por un lado la posibilidad de establecer abordajes situados y colaborativos, consustanciando a la familia en las intervenciones pedagógicas que se despliegan. A su vez, la confianza que el Equipo de Gestión, y más precisamente la Vicedirección Académica, deposita en los preceptores es una apuesta que no debe soslayarse. Desde el Equipo de Seguimiento, en conjunto con los preceptores de cada año, se elaboran y ejecutan diferentes estrategias de acompañamiento, que contribuyen al fortalecimiento del departamento como interlocutores referenciados en las reuniones con familias que reseñábamos más arriba, muchas veces explicando en esos encuentros los criterios académicos, de calificación y acreditación que el Bachillerato lleva adelante. Sostenemos la importancia de destacar este lugar como interlocutores válidos en lo que refiere a situaciones académicas ya que se inscribe en esa historia de mutaciones y desplazamientos de nuestro rol, meramente vinculado a la vigilancia de la disciplina en otras décadas, pero que ha ido transformándose y buscando constituirse como docente referenciado, de cuidado y acompañamiento.

El lugar neurálgico que ocupan los preceptores en la organización y funcionamiento de una escuela también se evidencia en su vínculo con los profesores de las diferentes asignaturas, el cual es otra de las dimensiones interesantes en el funcionamiento del equipo de seguimiento académico del BBA. Allí, en tanto preceptores y referentes del año, aportamos a la composición de una mirada compartida, donde desde nuestro lugar podemos ir registrando y compilando, a la vez que compartiendo, las diferentes experiencias, formas de mirar y registros de cada uno de los docentes. Esto se vuelve importante no sólo para nuestro trabajo sino también a la hora de tramar puentes con otros actores como el DOE o las diferentes secretarías, como la de Bienestar Estudiantil o de Derechos Humanos.

En estas diferentes comunicaciones y articulaciones subyace lo que constituye el fundamento principal de nuestro trabajo y nuestras preocupaciones. Nos referimos

especialmente a la apuesta profundamente pedagógica que realizamos por las trayectorias de cada uno de los estudiantes, intentando interrumpir aquello que pueda aparecer como desigualdad, para construir una escuela donde todos ingresen, permanezcan y egresen sin importar las condiciones sociales, económicas o culturales de cada uno.

En esta tarea nos parece interesante socializar lo transitado, ya que habilita un proceso de reflexión que contribuye a seguir construyendo un espacio de trabajo colaborativo que ayude a conformar estrategias situadas, abordar trayectorias educativas específicas, como así también definir intervenciones que garanticen la inclusión de todos los estudiantes del Bachillerato. A su vez contribuye a la tarea de registrar las diferentes acciones e intervenciones que desde la preceptoría se tejen cotidianamente, siendo esta una pieza fundamental en el fortalecimiento del rol docente de los preceptores en la educación secundaria.

FORTALECIENDO LA RESILIENCIA DIGITAL: EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN AUTOCUIDADO Y BIENESTAR DIGITAL PARA ADOLESCENTES

Lorena Pescio, Colegio Nacional "Rafael Hernández", loypescio@gmail.com

Relato de experiencia

El presente resumen de la experiencia pedagógica narra la implementación del taller de prevención organizado e impulsado por el Departamento de orientación educativa (DOE), enfocado en el Bienestar Digital, en la sensibilización, concientización y prevención del grooming, destinado a los estudiantes de secundaria del Colegio Nacional "Rafael Hernández".

Los dispositivos y entornos digitales son espacios ilimitados y quizás indispensables en la vida cotidiana de los adolescentes. Son los medios propicios para el ejercicio de actividades estimulantes y enriquecedoras como comunicarse, educarse, informarse, jugar, y socializar con sus pares. Pero allí también pueden encontrarse con algunos riesgos y situaciones preocupantes respecto de las que debemos estar alertas. En el marco de la lucha global contra el flagelo del grooming, el Departamento de Orientación ha organizado charlas y talleres sobre Bienestar Digital, Prevención en la web, Grooming, Juegos en Red y Challenges.

Como objetivo se intenta desafiar, cuestionar y promover la reflexión en torno a las prácticas educativas existentes, buscando desarrollar un enfoque más innovador y significativo en la pedagogía. Al interrogar sobre la brecha digital entre las prácticas educativas y el entorno digital, se abre espacio para el crecimiento y la evolución, permitiendo que la educación se adapte y responda de manera efectiva a los desafíos y necesidades mutables de los adolescentes en la vida digital.

Durante el taller, se diseñaron y facilitaron actividades interactivas que fomentan la conciencia sobre la importancia del autocuidado en el entorno digital y la prevención de situaciones de grooming. Se utilizaron recursos audiovisuales, juegos interactivos, estudios de casos reales y debates en grupo para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Como profesora dedicada a la Educación digital y diplomada en Ciberdelitos he conducido a los diversos grupos de adolescentes entendiendo que el cuidado es una responsabilidad compartida por todos los adultos, cuidadores y educadores que deseamos su bienestar.

El objetivo de este taller es empoderar a los adolescentes, brindándoles herramientas para reconocer y evitar situaciones de riesgo en línea. Se abordaron temas como la privacidad en las redes sociales, el manejo de la información personal, la huella digital y la reputación online, el respeto y la responsabilidad, y el desarrollo de habilidades para enfrentar el grooming.

Los resultados fueron significativos y alentadores. Los estudiantes mostraron un mayor grado de conciencia sobre los riesgos online y se sintieron más capacitados para tomar decisiones informadas en su interacción digital. Además, se generó un espacio de confianza y diálogo abierto, donde los alumnos compartieron experiencias personales y se apoyaron mutuamente.

La reflexión pedagógica surgió a partir de los desafíos y aprendizajes obtenidos durante el taller. Se destacó la importancia de promover una educación integral que incluya el aspecto digital, brindando herramientas no solo para el uso seguro de la tecnología, sino también para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Conclusión

La implementación del taller de autocuidado y bienestar digital fue una experiencia pedagógica enriquecedora que promovió la reflexión y la innovación en la práctica educativa. La experiencia pedagógica "Fortaleciendo la Resiliencia Digital" en el Colegio Nacional "Rafael Hernández" impulsado por el DOE Departamento de Orientación Educativa ha demostrado ser un paso valioso en la búsqueda de un enfoque más innovador y significativo en la educación de adolescentes en la era digital. A través de este taller de prevención centrado en el Bienestar Digital y la sensibilización sobre el grooming, se logró abrir un espacio fundamental para el crecimiento y la evolución de la pedagogía.

Los entornos digitales son una parte intrínseca de la vida cotidiana de los adolescentes, y, como tal, deben ser abordados en el proceso educativo. Esta experiencia ha arrojado resultados significativos al empoderar a los estudiantes con herramientas para reconocer y

prevenir situaciones de riesgo en línea. Los participantes demostraron un mayor grado de conciencia sobre los peligros en el mundo digital y se sintieron más capaces de tomar decisiones informadas en sus interacciones.

El enfoque interactivo y participativo del taller, que incluyó recursos audiovisuales, juegos interactivos, estudios de casos reales y debates en grupo, permitió un aprendizaje más profundo y efectivo. Además, se creó un ambiente de confianza y diálogo abierto en el que los estudiantes compartieron sus experiencias personales y se apoyaron mutuamente. Este aspecto es crucial, ya que brinda a los adolescentes un espacio seguro para expresar sus inquietudes y obtener orientación.

La reflexión pedagógica junto con otros educadores que emergió de esta experiencia destaca la importancia de una educación integral que incluya el aspecto digital. No se trata solo de garantizar un uso seguro de la tecnología, sino también de fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales. El autocuidado, la responsabilidad, el respeto, la gestión de la privacidad en línea y la construcción de una reputación digital positiva son aspectos esenciales que deben ser abordados en el currículo educativo. Esta experiencia pedagógica ha allanado el camino para una mayor integración de estos temas en la enseñanza, asegurando que los adolescentes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos digitales de la actualidad.

En última instancia, el taller ha demostrado ser un modelo ejemplar de cómo las instituciones educativas pueden desempeñar un papel fundamental en la protección y el empoderamiento de los adolescentes en el entorno digital. A través de la colaboración entre educadores, orientadores y profesionales de la educación tecnológica, se ha logrado un impacto positivo en la vida de los estudiantes, equipándose con las habilidades y el conocimiento necesarios para tomar decisiones de manera más segura y responsable en el mundo digital. Esta experiencia pedagógica se erige en un mundo cada vez más hiperconectado, donde el autocuidado y el bienestar en línea son imperativos para el desarrollo saludable de las generaciones venideras.

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE A PARTIR DEL ANÁLISIS DE PRODUCCIONES ESCRITAS EN LOS INICIOS DE LA ESCOLARIDAD

Marcela Anastasio, Escuela Graduada ""Joaquín V. González"", marcelaanastasio@gmail.com
Cecilia Diez, Escuela Graduada ""Joaquín V. González", cecidiezz@gmail.com
Lorena Paolella, Escuela Graduada ""Joaquín V. González", lorenapaolella@gmail.com
Agustina Peláez, Escuela Graduada ""Joaquín V. González", magustinapelaez@gmail.com
Gabriela Hoz, Escuela Graduada ""Joaquín V. González", gabrielahoz@gmail.com

Relato de experiencia

En esta presentación se expone la reflexión sobre la práctica alcanzada a partir del análisis de escrituras que realizan niñas y niños de segundo año en la Escuela Graduada J. V. Gonzalez, en el contexto de una propuesta en la que producen *fanfics* a partir de la novela "El Mago de Oz".

Escribir, reescribir y revisar mucho en torno a la producción de textos narrativos extensos es un contenido central de enseñanza, lo cual se vincula en el tiempo didáctico destinado a esta propuesta. En el segundo cuatrimestre de segundo año, se pone en aula un proyecto didáctico que exige que niñas y niños asuman la posición de autores recreando nuevos escenarios y aventuras en el país de Oz. En ese sentido, la consigna de escritura es viable puesto que se garantizan ciertas condiciones didácticas vinculadas a compartir la lectura de la novela e intercambiar sobre la trama, sobre la psicología de los personajes y sobre la construcción de escenarios en la misma. Asimismo, se leen algunos fanfics o relatos complementarios a la obra principal que colaboran con la anticipación de la tarea. En tanto, chicas y chicos saben mucho sobre los personajes principales de la novela, la tarea de escribir una nueva aventura de uno de ellos (Dorotea, el León, el Espantapájaros, el Hombre de Hojalata y Oz) resulta una situación desafiante pero posible.

Sin dudas, un componente fundamental en la posición asumida respecto de la enseñanza de la composición escrita, son las instancias de revisión del texto y las intervenciones docentes que promueven dicha revisión. En las distintas situaciones didácticas, las intervenciones constituyen el nexo entre la situación de escritura y lo que la situación

provoca en las niñas y los niños, y resguardan un propósito: crear las mejores condiciones para avanzar desde un estado de menor conocimiento hacia un estado de mayor conocimiento otorgando un rol protagónico a niñas y niños como escritores, como autores de sus escritos (Castedo, 2003). Por estas razones, en el análisis de las producciones infantiles hemos tomado como objeto de estudio la comparación entre las cuatro versiones producidas por las niñas y los niños (su primera textualización y las sucesivas revisiones a partir de las propuestas realizadas por las docentes) así como aquellas intervenciones docentes que viabilizan las transformaciones en sus producciones escritas.

Tomamos de la investigación de Pontecorvo y Ferreiro (1996) la categoría de análisis de episodios y enunciados. Donde el texto se divide considerando que un episodio se define a partir de la introducción de un nuevo personaje y/o cambio de escenario y cada episodio está compuesto por enunciados, entendidos éstos como "una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado" (p. 27). Estas unidades de análisis nos permitieron hacer comparaciones entre versiones, pudiendo mirar aquello que los niños y las niñas en tanto escritores, decidieron conservar y aquello que modificaron (quitaron, agregaron o reemplazaron) de versión en versión hasta la producción final.

El análisis de las versiones nos permitió identificar cuáles son los episodios sobre los cuales focalizan la revisión y qué tipo de enunciados expanden, así como pudimos reconocer que predominan las expansiones en enunciados con función evaluativa, es decir, aquellos en los que aparecen los aspectos valorativos del narrador y su perspectiva.

Por otro lado, pudimos categorizar las diferentes intervenciones que realizamos las maestras que favorecen las sucesivas revisiones de los textos. En primer lugar, hallamos que todas se organizan en forma de pregunta de modo que las y los autores de los textos - niñas y niños- pueden decidir responder o no, es decir, atender a la sugerencia de un revisor externo o no hacerlo. En segundo lugar, identificamos algunas intervenciones que solicitan mayor explicación sobre un hecho mencionado de forma general, información más detallada para la construcción de un escenario o de la atmósfera de una escena; también solicitan reponer la motivación del personaje para su accionar o su decir, o ampliar/explicitar la información sobre la vida interior de los personajes, es decir, sus sentimientos o pensamientos.

Analizar minuciosamente las producciones infantiles y las intervenciones docentes nos permitió distanciarnos para hacer observable las posibilidades discursivas y lingüísticas de

niñas y niños, y reconocer las huellas de las lecturas y aquello que se discutió en los intercambios lectores a través de dichas producciones.

Reconocer la implicación de ciertos niños para involucrarse en su tarea en tanto escritores con la capacidad suficiente de poder posicionarse como revisores en las sucesivas instancias propuestas por las docentes atendiendo a distintos aspectos del lenguaje escrito.

Asimismo, jerarquizamos la normalización de los textos infantiles, es decir, la transcripción de la producción en word luego de la primera textualización con una intervención mínima para que cada palabra se corresponda con la forma convencional (Pontecorvo y Ferreiro, 1996, p. 28). Esta práctica, si bien es compleja también se valora como necesaria para que niñas y niños construyan mejor su posición como autores y accedan mejor a sus textos para la revisión.

Las escrituras infantiles se constituyeron objeto de reflexión permitiéndonos alejarnos de la práctica cotidiana para evaluar las decisiones y condiciones didácticas generadas, otorgando una sensibilidad y percepción distinta de la situación tanto de lo que pudieron apropiarse las y los estudiantes como de las prácticas de enseñanza puestas en juego para poner en valor o ajustar y revisar sentidos pedagógicos para próximas situaciones. Ese distanciamiento temporal y de implicancia nos invita a repensar nuestra práctica pedagógica, *ajustar la mirada* y construir nuevas interpretaciones acerca de lo que acontece en el aula; lo cual, muchas veces, pasa inadvertido en la dinámica del mundo escolar. Proceso que se vuelve recursivo y desafiante ya que -como docentes- nos posicionamos como productoras/es de conocimiento de la propia práctica y, a su vez, la re conceptualizamos desde la acción didáctica aportando algo novedoso, algo distinto. Como sostiene Suárez (2007, p. 12) *se espera no sólo acopiar, legitimar y difundir un corpus de documentos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y contribuir, de esta manera, a la mejora y transformación democrática de las prácticas pedagógicas de la escuela.*

Alcanzar esa reflexión sobre la práctica en la tarea cotidiana de la escuela no resulta sencillo. A partir de una propuesta de investigación cooperativa avanzamos en la indagación de las propias experiencias y prácticas educativas a través de su narración, sistematización y comunicación en una publicación. Este proceso supone la reconstrucción, disposición pública y deliberación colectiva en torno del saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de los docentes (Suárez, 2007; Suárez, Ochoa y Dávila, 2005).

Hacerle lugar a la investigación en la escuela permite colocarnos en la posición de productoras de conocimiento didáctico en relación a tres aspectos: sobre la mirada de los textos infantiles y la construcción de indicadores para analizar sus avances, sobre las situaciones y las intervenciones docentes para la revisión de textos y sobre las decisiones didácticas que generan condiciones para esa producción. Reflexionar sobre esta experiencia permite resignificar y reorientar la práctica docente de manera reflexiva y crítica.

Bibliografía

Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Centro de investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de investigaciones educativas. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf

Pontecorvo, C. & Ferreiro, E. (1996). Lengua escrita e investigación comparativa. En: Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. & García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona. Gedisa.

Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar*. e-Eccleston. Formación Docente. Año 3. Número 7. ISPEI. GCBA.

Suárez, D; Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, en: Revista Nodos y Nudos, Vol.2; Nº 17. Bogotá. UPN.

ESTAR (JUNTXS) EN LA ESCUELA

Rocío Mentasti, Liceo "Víctor Mercante", mentastirocio@yahoo.com.ar

Relato de experiencia

> Yo no sé decir dónde empieza mi voz y acaba la de otros. No quiero saberlo. Es mi forma de agradecer la presencia, en mí, de lo que no es mío (...)
>
> Marina Garcés, UN MUNDO COMÚN

> No es lo mismo estar físicamente juntxs, que estar juntxs también de mente.
>
> Estudiante de 1°B

A través de este escrito recuperamos una experiencia de clase llevada a cabo en el espacio de Orientación Escolar. Dicha materia se encuentra en 1er año de la escuela secundaria del Liceo Víctor Mercante, siendo su propósito abordar la enseñanza de la convivencia desde un enfoque de indagación centrado en la construcción ciudadana.

Creemos oportuno volver a encuentros con lxs estudiantes donde interrogamos en torno a las diferentes maneras de estar con otrxs en la escuela, con el fin de pensar los desafíos que implica para la enseñanza abordar la convivencia en el aula; en tanto entendemos al espacio escolar como lugar para aprender a estar con otrxs. Un estar necesario de ser pensado por lxs estudiantes de manera activa, participes de aquella construcción a través de la elaboración de preguntas que muevan a pensar.

El hecho de que en el título de este trabajo esté la palabra *juntxs* escrita entre paréntesis no es casual, sino que constituye el propósito mismo de la experiencia, dado que advertimos que no hay una única manera de estar en la escuela, y que pensarnos juntxs implica reflexionar sobre los modos en que nos relacionamos con lxs otrxs.

Como disparador de análisis, leímos en clase el texto de Julio Cortázar "Instrucciones para subir una escalera" y luego, de manera análoga, se invitó a lxs estudiantes a que

elaboraran un escrito bajo el nombre "Instrucciones para aprender a estar juntxs en la escuela".

La lectura del texto de inicio dio lugar a las primeras problematizaciones, debido a que el autor nos explica cómo subir una escalera, acción que pareciera ser corriente, cotidiana y que no nos detenemos a pensar en detalle. Permitió así comenzar a analizar con lxs chicxs el hecho de que poner en palabras una acción y explicitarla, invita a mirar con otros ojos lo conocido y complejizar el pensamiento al diversificarlo, a extrañar la mirada.

Asimismo, la consigna de escritura de pensarnos juntxs en el ámbito escolar también pareciera ser una obviedad ya que es un espacio donde necesariamente estamos con otrxs. En consecuencia, la indagación por el *cómo* estar juntxs fue protagonista en las discusiones. Las preguntas no solo abrieron el debate, también lo orientaron al desafiar lo que se podía pensar a partir de lo que ya se sabía, dotando de sentidos los conceptos (Siede, 2010).
¿Qué es estar juntxs? ¿De qué manera? ¿Qué tendríamos que aprender? ¿Qué obstáculos podrían surgir? ¿Cómo afrontarlos? ¿Podremos estar juntxs de más de un modo? ¿De qué depende la manera en que lo estemos? Son algunos de los interrogantes sobre los que conversamos y que organizaron el recorrido de la indagación.

Así como reflexionamos con lxs estudiantes, también resulta significativo preguntarnos por las relaciones que habitamos y damos lugar dentro del aula desde la enseñanza; sobre cómo configuramos la relación con los contenidos y con lxs chicxs desde el posicionamiento docente, y de qué forma esto repercute en la manera en que estamos juntxs. Por este motivo, la experiencia de clase puede constituirse en puente para evaluar nuestras prácticas de enseñanza cotidianas desde la posibilidad de desplegar los sentidos del enseñar. Peguntarnos por quiénes somos lxs que constituimos la escena educativa y bajo qué idea de educación lo hacemos. De qué manera trabajamos la otredad en el aula, al revisitar nuestras prácticas docentes diarias para repensarlas.

La historia escolar nos muestra que las finalidades educativas conllevan configuraciones de determinados modos de relación que establecemos con lxs otrxs. Al respecto, Merieu (1998) piensa que la educación debe avanzar en entre dos callejones sin salida: la abstención pedagógica en nombre del respeto a lxs estudiantes, y la fabricación de ellxs en nombre de las exigencias sociales. Ante esta situación, el camino es centrarse en las relaciones de las nuevas generaciones con el mundo. Que se construyan como sujtxs en el

mundo, con una historia que está en juego y que es necesario conocer para comprender el presente, pero que también puedan inventar el futuro, ser protagonistas en seguir escribiéndolo.

En consecuencia, retomamos a Cornu (1999), al proponer pensar los vínculos pedagógicos desde una confianza en acto, desde su constatación. La autora sostiene que la confianza -como así también la desconfianza-, movilizan, vehiculizan una idea acerca del otro que se pone en juego en los vínculos que se construyen. De modo que, tomar a la confianza como modalidad de una relación implicaría un reconocimiento de la existencia de lxs otrxs, un vínculo basado en la apuesta al otro. Consiste, además, en darles confianza a lxs chicxs para que establezcan formas de confianza entre ellxs y en la deliberación para decidir acerca de su futuro en común (Cornu, 2002). Por lo que, si mediante la educación decidimos dar la oportunidad de renovar el mundo común (Arent, 1996), el pensarnos juntxs nunca cesa.

Al considerar importante que lxs estudiantes vuelvan objeto de estudio los modos de relación con lxs otrxs, ante todo es valioso preguntarnos de qué manera abordamos esos modos desde la enseñanza. Si somos consecuentes entre lo que pretendemos enseñar y la manera en que lo enseñamos efectivamente. Si el *qué enseñamos* está en consonancia con el *cómo enseñamos.* En este sentido, también recuperamos a Garcés (2013) cuando expresa que las ideas tienen consistencia en las situaciones que le dan sentido, a las vivencias a las que están asociadas, que tienen que ser pensadas siendo. Si partimos de esta reflexión, podríamos decir que, si pretendemos enseñar la convivencia en el aula, resulta necesario pensarnos juntxs estando juntxs, también en acto.

Para finalizar, compartimos el arribo a las siguientes palabras, no de cierre o conclusión, sino más bien como continuidad de pensamiento

> (...) ¿y si los cuerpos no están ni juntos ni separados, sino que nos sitúan en otra lógica relacional que no hemos sabido pensar? Más allá de la dualidad unión/ separación, los cuerpos se continúan. No sólo porque se reproducen sino porque son finitos. Donde no llega mi mano, llega la de otro. Lo que no sabe mi cerebro, lo sabe el de otro. Lo que no veo a mi espalda alguien lo percibe desde otro ángulo... La finitud no como condición de la separación sino de la continuación es la base para otra concepción del nosotros, basada en la alianza y la solidaridad de los cuerpos singulares, sus lenguajes y sus mentes (...) (Garcés, 2013: 30).

Tomar estas palabras para hacerlas resonar en la cotidianeidad escolar, pensarlas desde la enseñanza, preguntarnos en qué lógicas relacionales nos situamos en el aula.

Tomarlas prestadas para pensarnos en relación. Habitar la escuela para pensar juntxs una y otra vez. Estando.

Bibliografía

Arendt, H. (1996). La Crisis en la Educación. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política.* Península.

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita; Korinfeld, Daniel (compiladores). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativa. Buenos Aires.

Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En Graciela Frigerio (comp.) *Educar: Rasgos filosóficos para una identidad*. Santillana. Colección Saberes claves para educadores. Buenos Aires.

Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.

Siede, I. (2010). Preguntas y problemas en la enseñanza de las ciencias sociales. En Siede (Coord.), *Ciencias sociales en la escuela: Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

CUERPOS-MÁQUINA Y PRÓTESIS COTIDIANAS. ENSAYOS PARA UNA HISTORIA DEL ARTE

Cecilia Beatriz Cappannini, Liceo "Víctor Mercante", ceciliacappannini@gmail.com

Relato de experiencia

Entre los cuerpos-máquina de la modernidad (esa, la europea, burguesa, masculina, blanca, heterosexual, letrada) imaginamos otras corporalidades posibles. Ni *bellas*, ni *perfectas,* ni *lisas,* ni *puras*, ni *productivas*, ni *correctas,* ni *definitivas.* Construimos prótesis actuales para todxs lxs cuerpxs. ¿Qué ficciones se tejen? ¿Qué prótesis nos constituyen? ¿Qué mecanismos, qué medidas, qué diferencias, qué bellezas, qué monstruosidades?

Este trabajo toma las experiencias realizadas junto a estudiantes de 4ºto año del Liceo Víctor Mercante de la UNLP, en la materia Historia del Arte-Plástica desde el año 2018 hasta la actualidad. La propuesta invita a pensar las concepciones del cuerpo y sus representaciones en la Historia del Arte, en articulación con los lineamientos curriculares de la ESI para la enseñanza media: la mirada de lxs otrxs (y la propia mirada); la construcción social, histórica y artística del cuerpo para todxs y cada unx.

En 4° año, el programa de contenidos de Historia del Arte- Plástica se desarrolla atendiendo algunos núcleos temáticos que se acentúan por sobre una concepción cronológica, lineal y progresiva del tiempo histórico: la representación de la figura humana, la exaltación del cuerpo y la representación del espacio. Esto plantea la posibilidad de habitar el espacio curricular como una constelación de ejes conceptuales, en una trama que nos invita a pensar(nos) en el mundo que habitamos, produciendo miradas situadas, no universalizables ni totalizantes, y promoviendo instancias de reflexión-producción acerca de las prácticas de la mirada históricas, y contemporáneas. Siguiendo a Inés Dussel (2011), no es tanto La Imagen en sí misma lo que causa cierto efecto sino una imagen en el contexto de una cultura y de una época, de tecnologías, de formas de encontrarnos en el seno de regímenes visuales que definen y han definido históricamente (no sólo al interior del formato escolar sino también y especialmente en la historia del arte) los modos del mirar y del ser visto, aquello que es visible e invisible. Es por esto que se vuelve central para nosotrxs, interrogar la hegemonía visual

occidental, aquella desde la cual la Historia del Arte se ha construido como disciplina desplegando toda la serie de grillas y dispositivos posibles para moldear los cuerpos. Para adscribirlos a la lógica de lo uniforme y de la belleza, al *cuerpo ideal* que borra las diferencias que nos constituyen.

Nos preguntamos qué cuerpos se esperan y cuáles no en *esa Historia del Arte,* y cómo generar entonces, otras imágenes (y otras historias) que interrumpan y suspendan estas formas cristalizadas de las miradas y de los cuerpos.

Si de hegemonía visual se trata, la pedagogía moderna organizó en la escuela los modos de ver y de prestar atención a través de diferentes dispositivos visuales como el pizarrón, las láminas, carteleras, vitrinas, retratos, mapas, libros de texto ilustrados e incluso, los códigos de vestimenta y de apariencia de los cuerpos en las instituciones educativas (Dussel, 2011). Mirar hacia el frente y prestar atención se convierten así en una preocupación pedagógica, política y epistemológica, en la que aparentemente la opacidad y la mediación de la mirada casi no tienen lugar. Al mismo tiempo, se produce una des-sexualización del espacio escolar y de los cuerpos de docentes y estudiantes. (Lopes Louro, 1999). Para esta autora, dentro de las pedagogías de la sexualidad (que no solamente suceden dentro de las aulas), se despliega un mirar panóptico sobre el cuerpo. Una mirada muchas veces implícita y que se construye desde una urgencia: volver inequívoco un cuerpo, sin ambigüedades ni inconsistencias. Es el cuerpo que se espera en el ámbito de *lo normal*.

En la modernidad el *hombre es la medida de todas las cosas*, y el cuerpo se transforma en un factor de individuación (Le Breton, 2008) no sólo porque ancla la identidad de cada persona (Lopes Louro, 1999), sino porque se convierte en modelo: se trata de un cuerpo geométrico, armónico, medido, un cuerpo idealizado, de actitudes controladas y posturas perfectas. El *hombre* se aparta del cosmos, de lxs otrxs y de sí mismo: *el cuerpo es algo que se tiene*, una frontera que luego será cuerpo-máquina. Compuesto por sistemas y aparatos que cumplen distintas funciones, el cuerpo deber ser útil y productivo dentro de un sistema de relaciones (Federici, 2022). Si no funciona, hay que corregirlo. Y en ese sentido, las prótesis surgen primero para reemplazar lo que falta o lo que no está; y luego, como algo que potencia lo que ya se tiene.

Eso mismo viene haciendo la pintura desde el Renacimiento italiano: corrige lo que falta y *mejora* aquellos cuerpos (y no cualquier cuerpo) que la naturaleza no ha creado con

armonía y proporción. A partir de este momento, las imágenes artísticas adquieren un poder: no imitan simplemente la naturaleza, la mejoran. No hay copia servil, sino artificio técnico y verosímil. Un artificio que nos convence y *parece tan natural*, que toma el lugar de la naturaleza. Esto es sin lugar a dudas, un problema filosófico. Como dice Darío Sztajnszrajber "¿O no hay en cualquier parte de nuestro cuerpo una presencia ya imposible de distinguir de medicamentos, químicas, jabones, ondas, perfumes, arreglos, maquillajes, calores? ¿Cómo distinguir un cuerpo puro de sus posibles contaminaciones técnicas? ¿No es ya de por sí una caries arreglada algo antinatural? O a la inversa, ¿no es todo material técnico algo que proviene de la naturaleza?"

Y al mismo tiempo, es un problema que *constituye a la Historia del Arte* como disciplina moderna, occidental y europea. Por eso formulamos estas preguntas ensayando otras historias de las artes en el aula: ¿Todos los cuerpos entran en las grillas y cánones de *esa Historia del Arte*? ¿Qué hay entre cuerpos y miradas? ¿Cómo se construyen las reglas que definen y demarcan los modos de usar el cuerpo, los modos de andar, de vestir, de desear, de morir, de mirar los cuerpos? ¿De qué manera el arte nos invita a pensar (y a habitar) la multiplicidad de corporalidades e identidades por fuera de lo homogéneo?

A partir de lo que Silvia Federici (2022), Le Breton (2008) y Sztajnszrajber (2017) plantean con respecto al concepto de cuerpo-máquina, nuestra propuesta es inventar uno. En primer lugar hacemos un boceto del cuerpo entero, en diferentes vistas, y compartimos algunas preguntas para ese cuerpo: ¿Qué fuerzas lo mueven? ¿Qué lo hace ser máquina? ¿Qué lo hace ser cuerpo? ¿Cuál es su mecanismo de funcionamiento? ¿Cuándo no funciona? ¿Qué energía necesita para funcionar? ¿Cómo envejece? ¿Es útil? ¿Para quién? ¿Tiene una historia? ¿Piensa? ¿Siente? ¿Qué lo modifica?

Luego cada unx elige una parte o una asociación de zonas del cuerpo-máquina para trabajarla en volumen. La idea es hacerla a modo de prótesis que pueda ser usada por cualquier persona. De este modo, la propuesta no busca convertirse en algo que se expone a la vista. La prótesis en tanto objeto no es algo para ser contemplado, sino para ser transformado. Hay un cuerpo (o varios) que se prueban las prótesis, las usan y las hacen posibles.

Cada prótesis tiene sus instrucciones de uso, y al llevarlas puestas, convidamos nuevas preguntas: ¿Qué otrxs cuerpos aparecen? ¿Algunas prótesis entran en contradicción al ser usadas al mismo tiempo? ¿Cómo se modifica el propio cuerpo, su movimiento, su ritmo, su sonoridad, su voz, sus dimensiones, sus modos de relacionarse con los otrxs? ¿Podemos establecer relaciones con otras corporalidades de la historia del arte?

En una segunda instancia, y a partir de producciones artísticas contemporáneas que trabajan con prótesis y dispositivos para poner en relación los cuerpos, inventamos prótesis colectivas a modo de dispositivos que ponen en relación dos o más corporalidades. El acento aquí, está puesto en la relación que se propone o se activa desde el dispositivo y cómo eso hace a un cuerpo múltiple y colectivo.

¿Qué ideas de belleza, de género, de salud y de cuerpo se ponen en juego? ¿Qué corporalidades habitamos las aulas, y cómo lo hacemos? ¿Las prótesis: cubren, ocultan, descubren, exhiben, corrigen, enderezan, vuelven algo posible, impiden, incomodan, duelen? ¿Puede la belleza ser una prótesis?

Y finalmente: ¿Cuáles son *tus prótesis cotidianas*? Nos preguntamos todxs y cada unx, en la escuela.

Bibliografía

Dussel, I. (2011). *Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial.

Federici, S. (2022). *Ir más allá de la piel. Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo en el capitalismo contemporáneo*. Tinta Limón.

Le Breton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión.

Lopes Louro, G. (1999). *Pedagogías de la sexualidad*. Ed. Auténtica (Traducción de M. Genna/G. Morgade).

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008). Ley Nacional N° 26150, Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, pp. 52-54.

Sztajnszrajber, D. (2017) Clase 18. Abordaje sobre lo humano y la tecnología. Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital, FLACSO.

SABERES AMPLIADOS/INTEGRADOS EN ACTIVIDADES ÁULICAS EN EL 5to AÑO DE LA ESS DE LA ESPECIALIDAD PRODUCCIONES PROYECTUALES

Laura Leonor Fuertes, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. A. De Santo", fuertes@bba.unlp.edu.ar
Daniel Alejandro Tomeo, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. A. De Santo", danitombo.dt@gmail.com
María Florencia Zaslascky, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. A. De Santo", mzaslascky@bba.unlp.edu.ar

Relato de experiencia

En este trabajo presentamos el relato de experiencias didácticas que se realizan en el quinto año con estudiantes que han elegido la Especialidad en Producciones Proyectuales del Departamento de Artes- Artes Visuales del Bachillerato de Bellas Artes. Para caracterizar las especialidades- que abordan luego de cinco años anteriores con asignaturas vinculadas a la percepción, el lenguaje y a la producción visual - podemos decir que constituyen un conjunto de asignaturas previstas en el Plan de estudios 2012 que "aportan distintas posibilidades de inmersión en el mundo de la producción artística, permitiendo el trazado de distintos caminos posibles indispensables para una construcción subjetiva única y original. Estas especialidades se configuran como un campo de conocimiento en el que se profundizan los saberes de lo musical y lo visual tanto en forma autónoma como integrada. Se presentan como una unidad de sentido pedagógico y organizativo cuyo desarrollo curricular específico y contextualizado supera la atomización. Las especialidades se desarrollan a lo largo de cuatro años, planteando un 4º año introductorio con una sola materia anual de 4 horas cátedras. Continúan su desarrollo en 5º y 6º año profundizando el perfil artístico elegido al incrementarse tanto la cantidad de materias como el nivel de especificidad. Finalizan en 7º año con la elaboración de un proyecto de producción artística a ser concretado y transferido a la comunidad a través de las prácticas profesionalizantes."[34] Con este marco, podemos ampliar que la Especialidad Producción Proyectual constituye el espacio para la formación de estudiantes situándolos/as como productores/as que ponen su mirada sobre los/las receptores/as, como destinatarios/as del producto que se proyecta; y en la resolución, a través del diseño, de sus

[34] En http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/marco_teorico_plan_2012.pdf, consulta 26/10/2023

necesidades. Los Diseños (Industrial, Comunicación Visual, Textil e Indumentaria) y la Arquitectura constituyen el eje disciplinar que la caracteriza y más específicamente, el proyecto del ambiente artificial, entendiéndose por tal, la construcción del hábitat, de los utensilios, indumentaria, herramientas y manifestaciones gráficas como vehículo de ideas y para la transmisión de conocimientos. Circunscriptos entonces al 5to año, los y las estudiantes cursan tres asignaturas: Tipografía y Diagramación (TyD), Representaciones Gráficas (RG) e Introducción Histórica a las Disciplinas Proyectuales (IHDP). Si bien en cada una de ellas existen contenidos, metodologías y objetivos particularmente definidos, del encuentro permanente inter-docentes hemos logrado prácticas que relacionan a las tres asignaturas posibilitando la recuperación de esos saberes y su afianzamiento.

Al vincular los temas, los y las estudiantes tienen la posibilidad de consolidar y fortalecer su apropiación de manera integral, estableciendo conexiones significativas y contextualizando los conceptos, contribuyendo a un aprendizaje más profundo y duradero al fomentar el afianzamiento de los conocimientos y habilidades en escenarios, situaciones o aplicaciones diversas.

La modalidad que encontramos es la de trabajar los contenidos específicos de cada asignatura estableciendo asociaciones mediante trabajos prácticos, que promuevan el encuentro de por lo menos dos de éstas, retomando experiencias y contenidos de manera simultánea. En tal sentido podemos mencionar como ejemplos los siguientes casos: en IHDP se trabaja con temas referidos a la historia de los diseños y de la arquitectura contemporánea, de los cuales se destacan autores o períodos que han aportado a la historia de la tipografía, entonces en TyD, se amplían y profundizan saberes en nuevas prácticas con dichos temas pensadas para este segundo espacio. Se consideran además variables y características morfológicas del período o estilo histórico comprobando que el diseño tipográfico condiciona el sentido y la forma de escritura. Podemos mencionar entonces que, mientras en IHDP se está investigando sobre la obra de un autor específico como es el caso de William Morris o un movimiento como el *Arts and Crafts* en TyD se continúa la investigación y profundización de dicho autor y movimiento en lo que concierne al diseño caligráfico y tipográfico realizados en dicho período histórico.

En RG también se retoman diseños y autores/as que se estudian en IHDP como, por ejemplo, objetos históricos cuya trascendencia en el diseño ha sido relevante, tales como las sillas diseñadas por Gerrit Rietveld, el ajedrez diseñado por Josef Hartwig en el marco de la

Bauhaus o el pabellón de exposiciones de la *Secession* Vienesa. Diseños que han sido estudiados en su contexto histórico, identificando sus aportes originales y que han sido maquetizados, situación que posibilita el estudio desde su aspecto formal y morfológico, para aprender y ejercitar los sistemas de representación como Monge, perspectivas axonométricas, oblicuas y cónicas, mediante la expresión gráfica de dichos ejemplos mencionados, tanto de manera analógica como digital, incorporando a su vez el manejo de programas de representación en tres (3) dimensiones.

En el espacio de IHDP ante el desafío de elaborar líneas de tiempo de los períodos estudiados se recuperan saberes desarrollados en TyD en lo que concierne a la diagramación y graficación propia de este tipo de infografías, atendiendo a los condicionantes gráficos en sus aspectos formales trabajando en los vínculos y relaciones de los componentes texto e imagen. A este tipo de práctica se le suman también los aportes de los sistemas de representación trabajados en RG, que permiten la lectura e interpretación de dibujos de planos, material presentado en el aula al estudiar obras de Arquitectura o de los diferentes Diseños de autores/as relevantes que forman parte de la historia contemporánea de estas disciplinas.

En esta integración disciplinar, los/las estudiantes ponen en juego los contenidos abordados en las asignaturas mencionadas, pero además aportan el gran bagaje de saberes previos, que fueron adquiriendo en sus trayectorias, tanto personales como académicas.

Las construcciones y producciones propuestas logran conceptualizar las ideas abstractas a través de la experiencia: plasmar en las producciones propias aquello que se incorpora y reelabora como nuevo conocimiento. Podemos decir entonces que, así como docentes proponemos la construcción de saberes ampliados–integrados, al elaborar estrategias y actividades que propician esta situación, destacamos y valoramos los aprendizajes logrados por nuestros/as estudiantes que, en un ida y vuelta, integran y amplían con creces en sus producciones estos cruces mencionados.

Finalmente expresamos que estos saberes relacionados entre el enseñar y el aprender, encuentran su lugar, no sólo desde la dimensión áulica, sino que también aparecen con naturalidad desde la propia configuración de la Especialidad dentro del marco del Plan de Estudios vigente, tal como hemos mencionado en párrafos anteriores.

ESTAR EN POESÍA. LECTURAS Y EXPLORACIONES POÉTICAS EN LA ESCUELA EN 3ER. GRADO

Beatriz de la Canal Paz, Escuela Graduada "Joaquín V. González", beugedelacanalpaz@gmail.com
Karina Dellerba, Escuela Graduada "Joaquín V. González", karinaadellerba@gmail.com
Flavia Reszes, Escuela Graduada "Joaquín V. González", flaviareszes@gmail.com
Fernanda Vaz, Escuela Graduada "Joaquín V. González", vazmfernanda@gmail.com

Relato de experiencia

Durante el año 2022, en 3º grado de la Escuela Graduada Joaquín V. González, se llevó a cabo una secuencia didáctica de Prácticas del Lenguaje que se centró en seguir la obra de Laura Devetach y explorar su lenguaje poético.

La lectura de varios títulos de un mismo autor en el aula permite reflexionar sobre un corpus literario y, al mismo tiempo, establece un modo de interactuar con los textos; un desafío que contribuye a la interpretación de obras literarias más complejas y a la formación del lector. Analizar la obra de un mismo autor permite descubrir su impronta, identificar regularidades y contrastar, al mismo tiempo, diversos usos del lenguaje poético entre y a lo largo de los textos que integran el corpus de lectura. Por tanto, comprender esta dinámica de constantes con variaciones permite definir un estilo de producción del autor que define el recorrido de la propuesta e introduce contenido al intercambio entre lectores.

Seguir la obra de un autor es un comportamiento lector habitual, una práctica recurrente fuera de la escuela y por lo tanto valiosa como estrategia de enseñanza dentro de ella. Por ello, en primer lugar, se define la construcción de una propuesta de enseñanza de seguimiento de una autora que nos permite sostener un proyecto literario con los alumnos de 3er grado.

En esta secuencia los niños leen diversos textos de Laura Devetach -novelas, cuentos y poesías, y se aproximan al estilo de la autora, descubriendo el uso de repeticiones, onomatopeyas, metáforas y otros recursos presentes en su poética.

El corpus de obras seleccionado posee lecturas literarias comunes a todo el grado como "El hombrecito verde y su pájaro", "Monigote en la arena", "El garbanzo peligroso", "El paseo

de los viejitos" y "Cositos"; al mismo tiempo que lo conforman títulos de lectura a elección de cada niño como "La torre de cubos", "Un cuento puajjj y otros relatos", "Del otro lado del mundo", "Canción y pico" y "Los Pomporerá". Es así que mientras se avanza con la lectura de la novela "El hombrecito verde y su pájaro" a su vez se ofrecen espacios de lectura optativa propuestos como “mesa de libros”, presentando otros textos literarios de la autora. Estas lecturas elegidas por los mismos lectores promueven compartir sus opiniones, comentarios y recomendaciones acerca de lo leído, invitando a seguir leyendo en la próxima mesa de libros.

Asimismo, se realizan talleres donde se leen diferentes poesías y se conversa, se exploran sonidos, imágenes y efectos que ellas generan. Estas lecturas habilitan la expresión de visiones diferentes y cuestionan las voces establecidas, promoviendo la reflexión individual y el diálogo en el seno de la comunidad de lectores. Podemos expresar entonces que la poesía propicia encuentros, mediados por docentes, donde los niños se vinculan y se adentran en el lenguaje poético de modo interactivo haciendo circular: sus palabras, sus puestas en voz, sus sensibilidades, sus decires, sus cuerpos, sus gestos, sus miradas, sus silencios; construyendo a la vez sus subjetividades al compartir reales experiencias del aprender y disfrutar de las lecturas de las poéticas.

Se hacen evidentes en los lectores las apreciaciones que van construyendo sobre las producciones de Laura Devetach a lo largo del camino transitado con las lecturas e intercambios sobre lo leído y pensado en relación a sus textos, a saber: acerca de las características de los géneros literarios abordados, el estilo de escritura de la autora con la presencia de recursos poéticos percibidos en sus creaciones que acercan y atrapan al lector en la trama literaria, la imaginación que se juega en las historias y poéticas (que hace posible lo imaginable para los niños), como la sensibilidad que expresan los personajes y los conmueve, entre otras posibles apreciaciones que van emergiendo.

Es así, que mientras las maestras les leen a los niños y ellos leen por sí mismos las diversas lecturas propuestas, es necesario alternar el trabajo con propuestas de escritura que se vinculen con los textos que se van conociendo. Una propuesta interesante es inaugurar “El diario lector”, un diario personal en el cual se escriben sentires sobre lo leído, formas de decir de la autora que se pueden observar en diferentes textos, relaciones entre los personajes o historias de los cuentos, fragmentos significativos para recuperar la historia que se cuenta. Además, como se trata de un proyecto, es necesario que los propósitos para leer, releer, escribir y revisar lo escrito sean claros. Planificar las intervenciones para cada una de estas

situaciones permitirá que las producciones tengan sentido para los alumnos. Es indispensable que al transitar esta propuesta los niños hayan tenido sucesivas y sistemáticas situaciones de lectura, escritura y revisión de los escritos producidos por ellos mismos y por otros.

En todos los casos, la maestra inicia con la lectura, comentan, intercambian, se alienta la apreciación de la belleza de una expresión (sus metáforas, el juego con las palabras, maneras de decir, volver y revisitar sus sentidos y poética), se atiende a algunos rasgos generales de lo leído. Luego, imaginan nuevos personajes, crean mundos, se detienen en la vida interior de cierto personaje, expresan su asombro por la vida cotidiana. Al leer extensivamente la obra de la autora, niñas y niños identifican algunas recurrencias que son parte del estilo de Devetach y afirman: *"Usa onomatopeyas para describir ruidos, sonidos", "Hay repeticiones en las respuestas (no, no)", "Usa muchos colores", "colores en sentimientos", "Hay diálogos para que los personajes se comuniquen", "Hay partes disparatadas en poesías", "Tiene imaginación y creatividad"*. Entonces, al asumir la tarea de escribir diferentes textos al estilo de la autora, recuperan esos saberes en sus producciones convirtiéndose en oportunidades fecundas para *"escribir como lector"*.

Se trata de propiciar la formación de lectores literarios, brindando oportunidades para participar en una comunidad de lectores y escritores, al tiempo que se profundiza en la reflexión sobre el lenguaje poético experimentando con la ambigüedad, la metáfora, lo simbólico y el sinsentido con variedad de sentidos posibles, enriqueciendo su comprensión del lenguaje. Ofrecer un recorrido de lecturas literarias que no solo abran caminos, sino que también permitan a los niños identificarse, encontrarle palabra a algunos sentimientos, reencontrarse con otras lecturas y vivencias personales, disfrutar y recrear la literatura.

Esta construcción del camino lector se inicia en y con otros. Siempre es el producto de un acto de compartir, de dejarse descubrir y sorprender. En *La construcción del camino lector* Devetach (2008) explica la importancia de unir los textos internos y los textos externos de un cuento o de una poesía: *"Para propiciar el encuentro de estos dos mundos, el personal y el colectivo, me parece interesante explorar cómo se van configurando, en cada persona, los trayectos de lectura. Trayectos que finalmente se convierten en caminos, en recorridos siempre renovables que se entraman con lo construido por cada persona apenas abre sus sentidos al mundo."* (Devetach, 2008:21)

En fin, se trata de adentrarse en el mundo de la cultura escrita, de "estar en poesía" en la escuela como lo hace, por ejemplo, Bruno al construir su historia "El hombrecito rojo y su

águila":

"Había una vez un barrio rojo rojo un hombrecito rojo (...)" "(...) trató de pintar las cosas y al águila pero no podía pintar el vuelo."

HUELLAS DE LECTURAS EN LAS ESCRITURAS:

RECURSOS POÉTICOS EN NARRATIVAS INFANTILES

Nadia Yamila Morúa, Escuela Graduada "Joaquín V. González", nadiamorua@gmail.com
Lorena Paolella, Escuela Graduada "Joaquín V. González", lorenapaolella@gmail.com
María Virginia Pichel, Escuela Graduada "Joaquín V. González", virpichel@gmail.com
Franco Pietrosimone, Escuela Graduada "Joaquín V. González", francopietrosimone@abc.gob.ar

Trabajo académico

Esta presentación se centró en el análisis de escrituras infantiles de textos ficcionales en el marco de una secuencia didáctica de seguimiento de la obra de la autora Laura Devetach, correspondiente al área Prácticas del Lenguaje, realizada por alumnas y alumnos de 3º año de la Escuela Graduada J. V. González. Logramos identificar los recursos literarios que utilizaron las niñas y los niños en la producción de sus propios relatos narrativos al estilo de la autora.

Las producciones que se analizaron en este trabajo se realizaron luego de haber leído un corpus literario con diversidad de textos (novela, cuentos y poesías). Éste fue seleccionado y tuvo lecturas comunes como *"El hombrecito verde y su pájaro"*, *"Monigote en la arena"*, *"El garbanzo peligroso"*, entre otros; y títulos de lectura a elección como *"La torre de cubos"*, *"Un cuento puajjj y otros relatos", "Del otro lado del mundo", "Canción y pico"* y *"Los Pomporerá".* Asimismo, realizamos talleres donde compartimos diferentes poesías y conversamos, exploramos sonidos, imágenes y los efectos que estos recursos generan.

De esta manera, pudimos aproximarnos al estilo de Laura Devetach descubriendo el uso de repeticiones, onomatopeyas, metáforas, diferentes sentimientos representados a través de diversos colores y otros recursos presentes en su poética.

Las observaciones realizadas y el análisis de las producciones infantiles basadas en la novela "*El hombrecito verde y su pájaro*" posibilitaron destacar el trabajo reflexivo que realizan niñas y niños en la escritura de sus narrativas. Escriben textos coherentes con el estilo de la autora, seleccionan las expresiones cercanas a las formas del texto original y se preocupan por generar efectos en los lectores. Asimismo, observamos tanto huellas de las lecturas y de los intercambios en sus escrituras como la implementación de los recursos y aproximaciones a

los modos de decir de la autora. Estos recursos literarios, característicos de Laura Devetach, incluyen: el lenguaje poético, la construcción de la voz narrativa, el modo de desarrollar la vida interior de los personajes y el uso de los colores, las formas de presentar el conflicto y .el uso de anáforas, onomatopeyas, hipérbaton y adverbialización.

En relación a la construcción de la voz narrativa pudimos evidenciar en las producciones infantiles, dos niveles narrativos cercanos a los que utiliza la autora en su obra. Veamos algunos ejemplos.

En los dos fragmentos que se exponen a continuación, Laia y Mía construyen un relato enmarcado y el uso de onomatopeyas, tomados de forma muy cercana al estilo de la autora:

Texto de la autora	Escritura de Laia y Mía
De pronto, ***toc-toc-toc***, sonaron verdes golpes a la puerta verde.	(...) y de repente ***toc toc*** llamaron respetuosamente a la puerta lila (...)

Esta pareja de niñas, también incluyó una voz narrativa que intenta generar explícitamente efectos en el lector y manifiesta la consciencia del propio narrador:

Texto de la autora	Escritura de Laia y Mía
-¡Perdón! ***Pa… parece que me equivoqué de cuento***	había una mujercita magenta pero ***¡uy! me confundí***
Y el hombrecito verde ***se quedó verdemente solo.*** ***Y yo le escribí esta historia***.	la mujercita lila respondió ***ven ven pasa pasa que te cuento un cuento***

Asimismo, la vida interior de los personajes, el uso de los colores y la inclusión de elementos de la vida cotidiana en la narrativa son recursos que niñas y niños identifican y utilizan en sus textos. Veamos otros ejemplos.

Texto de la autora	Escritura de las y los estudiantes
El pájaro picoteó verdemente los racimos y sintió ***una alegría color naranja.*** **-** Cap. I (P. 10 -12)	El pato sintió como ***un amor naranja*** (Alma y Juan Pedro)
Vaya a saberse qué sueños soñaron aquella noche en que la casita ***tuvo todos los colores del mundo***. Cap. VII (P.45)	***su casa roja era un mar de colores*** (Fabricio y Lucía)
Se fue a buscar el mate y ahí vino el lío: ***no había ni pizca de verde, verde yerba***. ***El mate estaba allí, bocón y solo, tristón y redondo, vacío, con la bombilla desmayada a su lado***, porque no había yerba, porque la yerba se había ido con todas las cosas verdes. Cap. VIII (P. 48)	Fue por sus ***cosas doradas en el piso encontró 81 envoltorios de Guaymayen y recuperó sus galletitas marca 9 de oro y se fue a tomar un dorado mate*** con los vecinos (Agustín y Paz)
El hombrecito ***estaba triste con una tristeza negra***. Cap. VIII (P. 51)	Quiso tomar té de la tetera lila pero no podía porque ***no la tenía*** y ***lloró negramente*** (Felicitas y Martina)

Por otro lado, también recuperaron las formas propias de la autora de presentar el conflicto.

Texto de la autora	Escritura de las alumnas y los alumnos
Pero el guardián verde de la plaza verde sacó la casita. Los chicos la pusieron de nuevo. El guardián la sacó. Los chicos y el hombrecito la pusieron. El guardián la sacó. Cap. VI (P. 33)	Había un bando que quería poner una pecera y otro bando que no quería. A la pecera la ponen, la sacan. La ponen, la sacan La ponen, la sacan. (Pedro 3°)

Asimismo, y realizando un análisis comparativo entre los recursos literarios utilizados en la narrativa de Laura Devetach y aquellos que recuperan las niñas y los niños en sus producciones encontramos, por ejemplo, que Josefina utiliza anáforas tanto para hacer avanzar el relato y darle musicalidad a su texto como para describir la atmósfera:

> "Rápidamente lo pintó de rojo pero ***no pudo pintar su chillido y no pudo pintar su paso"***.

Pedro, por su parte, lo intenta aunque decide no reiterar la forma verbal *pintar* "***Lo quiso pintar todo pero no pudo pintar su canto, su alegría y su nado.***" En el fragmento de Agustín y Paz vemos cómo aparecen otros recursos muy utilizados por Devetach en su novela:

- la adverbialización: COMÍA SUS GALLETAS DORADAS ***DORADAMENTE*** - y el empleo del hipérbaton: Y DE REPENTE ***DORADOS GOLPES*** SONARON EN LA PUERTA DORADA.

Las onomatopeyas resultaron uno de los recursos más observables para los niños y las niñas desde su posición como lectores aunque también las incorporaron en sus escrituras (aún en la primera instancia de textualización). Veamos algunos ejemplos.

- LA BOMBILLA HACÍA "***SRSPIRS***" MIENTRAS CANTABA (Simón y Fabricio).
- ***UIQUIRIQUI*** DIJO EL GALLO A LA MAÑANA Y TAMBIÉN ***PI,PI,PI,PI*** EL RELOJ ROJO (Isidro).
- Y DE REPENTE ***¡CHIP CHIP!*** ERA UN BÚHO Y SE ENAMORARON EN UN ***¡CLIK!*** (Mía y Laia)

En este último ejemplo Mía y Laia incorporan además, una metáfora para expresar cómo se enamoran los personajes.

Para finalizar, es interesante reflexionar sobre cómo, al igual que lo realiza la autora, rompen con la estructura narrativa incorporando poemas o canciones propias de la lírica popular. Un recurso apenas presente en algunos capítulos de la novela y muy poco frecuente en otros textos narrativos leídos en su historia escolar. Sin embargo, como ha sido objeto de reflexión en los intercambios lectores, resulta ser parte de sus producciones escritas.

Texto de la autora	Escrituras infantiles
Me gusta la leche blanca me gusta negro el café pero lo que más me gusta son los ojitos de usted. Cap. VI (P. 38)	La personita le dijo ***"me gusta la leche blanca me gusta negro el café pero lo que más me gusta son los ojitos de usted"*** (Simón y Fabricio)
Además dejó de cantar ***"Verde que te quiero verde***" Cap. VII (P. 39)	Un niñito (que le gustaba el pomelo rosa y las rosas de color rosa) de la casa rosa del país rosa que cantaba ***"rosa que te quiero rosa"*** (Juana y Milo)

Por último, en la elaboración del final de sus historias, también recuperan la construcción narrativa del final de la novela leída.

<table>
<tr><th>Texto de la autora</th><th>Escrituras infantiles</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Digo que los dejo ya, porque esta historia puede seguir y seguir hasta cuando ustedes quieran.

Y también puede volver a empezar con gente azul, de la casa azul, del país azul que tenía un…”
Cap. IX (P.55).</td><td>La personita dijo que los dejo ya pero como siempre esto podría seguir y seguir con un…. (Simón y Fabricio)</td></tr>
<tr><td>Este cuento llegó a su fin pero podés hacer al hombrecito rojo de la casa roja del vecindario rojo del… (Emilia)</td></tr>
</table>

A modo de conclusión, podemos aseverar que bajo determinadas condiciones didácticas -como encuentros literarios sostenidos, conversaciones literarias y escrituras intermedias como diarios lectores, registro colectivo de temáticas presentes, recursos o frases recurrentes en las obras-, el lenguaje literario se vuelve objeto de reflexión para niñas y niños incrementando sus “textotecas internas”[1] y recuperando recursos poéticos en sus escrituras.

Finalmente, destacamos que el análisis de producciones narrativas desde una perspectiva antinormativa nos permite identificar indicadores de avance respecto a la posición como escritores pero también como lectores de nuestras alumnas y alumnos, quienes han logrado ampliar su repertorio literario manifestando huellas de las lecturas previas y utilizando los modos de decir propios de Laura Devetach en sus relatos.

[1] Laura Devetach en *La construcción del camino lector*. 2008.

A DIEZ AÑOS DE LA *GRAMÁTICA PEDAGÓGICA*. ENFOQUES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS

Guillermina Piatti, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. A. De Santo", guillerminapiatti@gmail.com
Lila Tiberi, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. A. De Santo", lilatiberi@gmail.com
Paula Niemelä, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. A. De Santo", niemelapaula@gmail.com

Trabajo académico

La perspectiva didáctica en la enseñanza de Lengua y Producción de Textos en el Bachillerato de Bellas Artes se ha ido transformando desde hace varios años, con la intención de resignificar la enseñanza de las lenguas a partir de la profundización de la perspectiva funcional. Desde 2013, se viene realizando un trabajo colaborativo para coconstruir el abordaje de la lengua, tanto en su fundamentación como en la elaboración de las actividades para las asignaturas de Lengua y producción de textos.

La génesis de la Gramática pedagógica del BBA

La propuesta que presentamos en su momento permitió a los docentes y alumnos del Bachillerato contar con un compendio de los problemas más significativos del español.

Objetivos del proyecto:

- Que los alumnos desarrollen de forma reflexiva su competencia lingüística.
- Que accedan a información específica y actualizada sobre aquellos aspectos problemáticos del español.
- Que apliquen la competencia lingüística así desarrollada en la producción de textos.

Elaboración:

- Proyecto presentado en la primera convocatoria 2011 de Libros de cátedra. En 2013 se hizo una impresión revisada del libro.

- Difusión: el manual es utilizado en el colegio desde entonces.
- Según los datos del SEDICI, se ha descargado más de 4000 veces en el último año.
- Además de los destinatarios previstos, se ha utilizado como bibliografía en las carreras de grado (tanto en Letras como en Lenguas Modernas) en Institutos de formación docente y en Universidades argentinas y extranjeras.

¿Qué gramática en el BBA?

Existe una pluralidad de enfoques que se han adoptado para estudiar y enseñar el español. Como sostiene López García (2000), cada perspectiva entraña un recorte sobre el estudio de la lengua española. Además de la gramática descriptiva, normativa, funcional, generativa, cognitiva, pragmalingüísitica, mencionadas por el autor, habría que incluir aquella gramática que se enseña, que selecciona contenidos –nociones y funciones- y plantea actividades centradas en los usos de ciertos recursos en relación con situaciones comunicativas concretas, todo lo cual conforma una **gramática pedagógica.** Se trata de una gramática para ser enseñada, que tiene en cuenta a sus destinatarios, selecciona los contenidos, y en esta selección expone una metodología y una secuenciación.

Selección de la didáctica ELSE

Como parte de la gestión departamental, se promovió la incorporación de perfiles docentes ELSE, además del diseño de actividades en relación con lenguas extranjeras con el enfoque por tareas. En 2019 se desarrolló un Proyecto de Investigación Departamental cuyo objetivo general fue determinar que es posible enseñar la lengua materna mediante las estrategias implementadas en la enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Específicamente, se trató de favorecer la reflexión lingüística en los alumnos a partir de dicha didáctica; y de profundizar el enfoque comunicativo/funcional para la enseñanza de la Lengua, en base a bibliografía actualizada. Asimismo, el proyecto incluyó la revisión y reformulación de las actividades de 1ro, 2do y 3er año, demostrando que es posible una resignificación en la enseñanza de las lenguas, a partir de una profundización de la perspectiva funcional que permita superar el análisis oracional descontextualizado y, en su lugar, tomar el

texto como punto de partida para la reflexión y la producción lingüística, trabajando con diversidad de tipologías textuales y géneros discursivos.

Una gramática pedagógica ELSE presenta características que consideramos aplicables a la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria. Martínez Gila (1999) formula las diferencias entre "explicar gramática" y "hablar sobre gramática" que se desarrollan en distintos aspectos, resumidos a continuación. Cuando se explica la gramática, el profesor o el libro poseen toda la información y el alumno espera recibirla. De este modo, el discurso es unidireccional y no se produce interacción, en todo caso, se espera una actitud netamente receptiva del alumno cuyos procesos mentales no se tienen en cuenta. En esta actitud, subyace una concepción de la lengua, considerada como una suma de entidades acumuladas, un repertorio de nociones. Cuando se habla sobre gramática, se tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe y su capacidad de inducción y reflexión, por lo tanto, el discurso creado es pluridireccional, el profesor ayuda y promueve la interacción. Se propicia una actitud productiva del alumno para que tome decisiones. En esta actitud, subyace un planteamiento fundamental: los aspectos gramaticales se derivan del discurso y la comunicación, la gramática emerge de las funciones que llevan a cabo los usuarios de la lengua. De esta forma, se supera la idea de que la gramática es una suma de nociones o entidades acumuladas, para considerarla como una realización de funciones comunicativas que se pueden explicitar desde un enfoque pragmático del uso de los recursos lingüísticos. Tal como señala Martínez:

> La Lingüística funcional se fundamenta en la idea de que es **el todo el que determina a las partes, y no al revés, y está claro que la lengua -lo mismo sus enunciados que sus códigos- es parte componente de los actos de comunicación**. De manera que en el paso de la significación al sentido es siempre determinante la situación: las circunstancias en que se da el acto de comunicación (2005, p. 16).

Giro pragmático: enseñar lengua es enseñar a hacer cosas con palabras

Los estudios gramaticales se han ocupado, a grandes rasgos, de la descripción de la lengua en tanto sistema constituido por elementos y relaciones. En ese sentido, una gramática descriptiva atiende a los fenómenos que se ponen de manifiesto en las unidades oracionales del sistema. Se trabaja sobre una casuística propuesta por el lingüista que muestra las

opciones posibles que ofrece el sistema. Desde esta perspectiva se explica la gramática en los cursos a partir de muestras provistas por el profesor y la ejercitación posterior de estas nociones en ejemplos aportados por los estudiantes.

Por el contrario, la adopción del enfoque pragmático para el abordaje de la gramática (entendida como aquellos recursos que los hablantes seleccionan para lograr sus fines comunicativos) supone integrar la reflexión sobre las construcciones lingüísticas y su uso en contextos específicos. Tal como señala Martínez "El trabajo con las construcciones lingüísticas no puede reducirse al análisis lingüístico o gramatical de las expresiones, sino que deben comprobarse sus posibilidades de ajuste a situaciones concretas, porque este es el ámbito de la lengua real y comunicativa" (2005, p. 23).

Concebir la gramática desde un enfoque pragmático no conlleva evitar la reflexión gramatical, sino presentar y producir los recursos en situaciones concretas de comunicación, en un todo integrado que sólo puede ser el texto (oral, escrito, verbal, no verbal, multimodal) como unidad de sentido.

En resumen, hablar de gramática desde una perspectiva pragmática consiste en explicitar las funciones que los hablantes llevan a cabo por medio de recursos verbales (y no verbales) a través de textos -escritos y orales- y en relación con las situaciones comunicativas en las cuales se producen e interpretan.

Como sostiene Reyes (1995), la pragmática es una perspectiva diferente desde la cual se analizan los datos ofrecidos por la gramática tomando en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje. De hecho, el uso situado de la lengua moldea y construye la gramática que es el resultado de la cristalización de la lengua de los hablantes (Hopper, 1998).

En este sentido, proponemos una perspectiva pragmagramatical que supone una interfaz entre una gramática descriptiva de las interacciones concretas y las prácticas comunicativas que se ponen de manifiesto en las opciones seleccionadas por los hablantes. Esta gramática interaccional resulta de un proceso de coconstrucción fuertemente condicionado por la dinámica del contexto interaccional considerado en su multimodalidad. Como sostiene Montolío, la gramática se constituye entonces en un sistema adaptado a su uso, un "sistema ecológico parcialmente autónomo y parcialmente sensible a las presiones de otros sistemas"(1996, p. 268).

Conclusiones

Nos interesa señalar la importancia de incluir este enfoque pragmático en la enseñanza de la lengua en la escuela. Creemos que esta perspectiva, que abandona la mirada estructuralista para atender a las funciones comunicativas y a las opciones lingüísticas que seleccionan los hablantes, podría resultar en una revisión de las gramáticas pedagógicas que se abordan en la escuela. Seguramente, la producción e interpretación de textos, la reflexión lingüística, la atención a lo que hacen los hablantes, supone un vuelco realista a la enseñanza de la lengua nativa, para poder responder, a fin de cuentas, a la pregunta esencial: ¿Qué es lo que la gente hace cuando usa el lenguaje? (Jeff Verschueren,1999).

En definitiva, cuando concebimos una gramática pedagógica, enseñamos pragmática (la lengua en uso, las estrategias del hablante y los recursos que selecciona), las funciones que se llevan a cabo en relación con los contextos de uso, en textos orales y escritos, entendidos como unidades de comunicación.

Bibliografía

Hopper, P. (1998). Emergent Grammar and the a priori Grammar Postulate. En Tannen (ed.), *Linguistics in context.* Ablex.

López García, A. (2000). Teoría gramatical. En Alvar, *Introducción a la lingüística española* (pp.7-22). Ariel.

Martínez, J. (2005). Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua. En *ASELE. Actas XVI.* Centro virtual Cervantes.

Martínez Gila, P. (1999). Actividades para la reflexión gramatical. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/default.htm

Montolío, E. (1996). Gramática e interacción. En Briz (ed.), *Pragmática y gramática* (pp.329-342). Libros Pórtico.

Reyes, G. (1995). *El abecé de la Pragmática.* Arco/Libros.

Vershueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics.* Sage.

SITUACIONES DE REAGRUPAMIENTO EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE EN EL NIVEL INICIAL: TOMAR LA PALABRA

Georgina Ferella, Escuela Graduada "Joaquín V. González", georginaferella@gmail.com
Natalia Noemí González, Escuela Graduada "Joaquín V. González", nati.ngonzalez@hotmail.com
Claudia Molinari, Escuela Graduada "Joaquín V. González", claudiamolinari55@gmail.com

Relato de experiencia

"Para que la práctica del maestro pueda ser tematizada, es imprescindible documentarla. Llamamos a este trabajo tematización de la práctica porque se trata de considerar la práctica en el aula como un objeto sobre el cual se puede pensar" Weisz (1999)[35].

Desde hace años en el nivel inicial se vienen trabajando situaciones de reagrupamientos de diferentes salas.

En esta experiencia queremos hablar de agrupamientos y reagrupamientos, tal como se menciona en la resolución Consejo Federal de Educación[36] en donde se habla de este concepto, también tomado del documento curricular y proyecto académico de la Escuela Graduada J. V. González donde se pone énfasis en estas situaciones.

En el 2019 se planificó, registró, sistematizó y analizó material que fue de gran insumo para poder profundizar nuestras prácticas, el cual fue publicado en el libro de cátedra del nivel inicial de la escuela graduada Joaquín. V. González en el año 2022. La revisión de esta situación y profundización con lo que tiene continuidad y novedad es el motivo de presentación de la siguiente experiencia.

Nos dimos cuenta de la potencia que tiene dicha situación de intercambio entre niños y niñas de distintas edades, con el doble propósito de que los más pequeños conozcan y se aproximen a otras maneras de escribir en este caso su nombre propio, así como movilizar subjetivamente a los más grandes invitándolos a ponerse en otro lugar. Es por eso que este año decidimos continuar haciendo foco en estos intercambios entre salas juntándonos para que los

[35]Cita de Telma Weisz, utilizada por Lerner.
[36] Consejo Federal de Educación. Resolución 174/CFE/ 2012. Pág. 12.

niños y las niñas de sala de 5 ayudaran a los de sala de 3 a escribir por primera vez su nombre para la etiqueta de su cuaderno agenda.

Desde el punto de vista personal, el nombre nos identifica y forma parte de nuestra identidad.Aprender a reconocerlo y a escribirlo es acceder a un saber especial. Pero además de este sentido personal, conocer su escritura posibilita a los niños plantearse y resolver problemas en el mundo de las letras.

Como docentes consideramos importante trabajar en este sentido y aportar más análisis didáctico para compartir con otros y promover otras alternativas. Esto no significa que los avances que se observen sean lineales sino que hay aproximaciones que llevan a que los alumnos y alumnas puedan generar movimientos internos que se reflejen en lo grupal; por ende estas oportunidades mueven posiciones subjetivas.

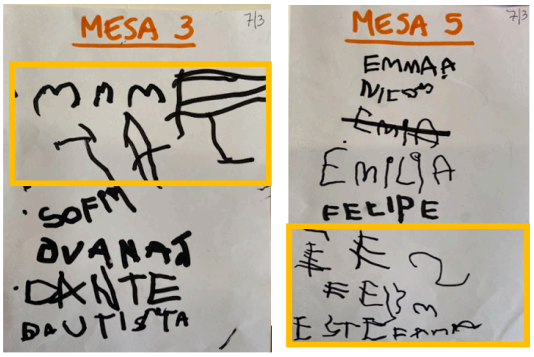
Buscando alternativas de enseñanza, en esta oportunidad analizaremos en particular lo que hemos observado en cuanto al efecto que estas situaciones tuvieron en dos niñas a quienes les costaba "tomar la palabra" en su aula habitual. El trabajo fue realizado en sala naranja (con nenes de 5 años) por González Natalia y Ferella Georgina y en sala amarilla (con niños de 3 años) por Vidal Flavia y María Eugenia Sanchez.

Entre las experiencias surgidas citaremos dos, una llevada a cabo en sala naranja (5 años) del turno mañana, donde comenzamos a plantearnos esta necesidad de agrupar a niños que dentro de la misma sala necesitaban una intervención más ajustada, ya sea para trabajar un contenido específico de prácticas del lenguaje (en este caso la escritura del nombre propio), como así también para fortalecer su autoestima, ya que se mostraban inseguros, tímidos, callados. Y otra, fue la de reagrupar a los niños con los de sala amarilla (3 años) para que nuestros alumnos pudieran “ayudar a los más chicos” a escribir su nombre por primera vez.

El caso que vamos a seguir es el de Melany (5), en ella fue notorio el cambio que tuvo a partir de haber ayudado a Renata (3), donde se pudo ver como ponía en juego aquellas prácticas que las docentes y sus pares implementaron con ella a la hora de escribir su propio nombre, ya que a inicio del ciclo omitía letras, no había linealidad en su escritura y no miraba el cartel al copiar su nombre.

También citaremos a Estefanía (5) quien dentro del aula se mostraba como una niña dispersa y esto se reflejaba a la hora de copiar su nombre, siendo su escritura muy

desorganizada, realizaba pseudoletras, no tenía linealidad, agregaba letras o las colocaba en otra posición y su trazo era muy lábil.



A continuación, les contaremos algunas de las actividades que realizamos con ellas:

1) Desde un primer momento las docentes realizamos diversas intervenciones a fin de que estas niñas pudieran reconocer y observar su cartel para poder copiar su nombre mostrándonos como modelo.

2) Copia colaborativa del nombre para organizar los carteles de las mesas (escritor-colaborador) realizada con un compañero que está en un nivel más avanzado buscando lograr la linealidad, orden y grafía en sus producciones.

Encuentro realizado 28/4/23 entre:

-Ciro y Melany -Juana y Estefania



Notamos que sus compañeros les van indicando donde mirar, desde donde empezar, señalando letra por letra, cómo tiene que hacerla, les señalan para que realicen una al lado de la otra y también cuando notaban que se olvidaban de hacer alguna letra les marcaban en qué lugar la tienen que poner. Cabe destacar, que como lo hemos hecho las docentes, los ayudantes alentaban cada avance de sus compañeros. A veces, les decían que lo hagan otra vez porque ahí no dice, y le ponían el cartel apoyado sobre la parte superior de su papel para que no se les vaya la escritura para arriba.

3) Primera situación de reagrupamiento con sala de 3 años:

Le explicamos a todo el grupo cómo iba a funcionar esta situación didáctica: el por qué y el para qué, y cómo iban a funcionar los encargados de colaborar y orientar a los más pequeños. El propósito de la situación consistía en que los niños "más grandes" (5 años) ayudaran a los "más pequeños" a copiar el nombre propio para la etiqueta del cuaderno agenda.

Se dividió a los grupos de salas de 3 y 5 años en dos subgrupos, de los cuales 15 se quedaron en su sala y los restantes fueron de visita a la otra. Luego, las docentes armamos parejas conformadas por un niño de sala de 5 y uno de 3 años. Lo interesante de esta situación fue ver el asombro que les causó a Estefania y Melany ver que los niños de 3 años "escribían mal", porque no hacían las letras convencionales, escribían palitos y círculos. Ahí nosotras pudimos observar cómo habían logrado tomar y poner en práctica todas las sugerencias que les habían hecho sus compañeros y docentes, y así posicionarse en el lugar del SABER para enseñarles a otros niños a copiar su nombre. Esto las ayudó a avanzar en sus propias prácticas y a ser ellas las que ayudaban a otros dentro del aula.

Este encuentro fue el día 23/5/23.

Sala Naranja (Colaborador), 5 años	Sala Amarilla (Ayudado), 3 años
- Melany	- Renata
- Estefanía	- Julia





Melany le va indicando a Renata qué letra tiene que escribir y cómo se hacen, para que ella las realice en un papel, mientras le señala la forma de graficar las mismas.

Después de algunas semanas volvimos a sala de tres respetando las mismas parejas para que los nenes puedan copiar su nombre el cual lo utilizarían para ponerlo en un trabajo de plástica. Notamos un gran avance en todos.

4) Al interior de la sala de 5 se pudo observar un cambio significativo de estas niñas, viéndose como podían hacer hincapié en la grafía y proximidad de las letras para que su nombre quede igual que en el cartel.

También notamos un gran avance en ellas en cuanto a la oralidad porque tomaron un rol cada vez más activo dentro de la sala, participando con pertinencia de los diálogos grupales, aportando sus saberes de acuerdo a los temas tratados.

Consideramos importante seguir trabajando para que ellas sigan adquiriendo mayor seguridad.

Conclusión

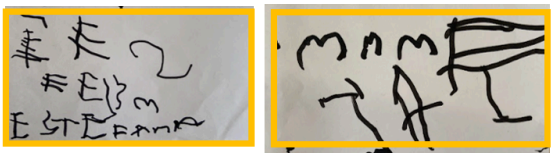
Lo valioso de estos espacios tiene que ver con el respeto por los tiempos y formas de apropiación de los alumnos en el marco de más situaciones de enseñanza.

El desafío consiste en manejar y sostener la simultaneidad de la enseñanza atendiendo a las distintas aproximaciones de los niños, respetando un recorrido particular y, a la vez, compartido por el grupo total.

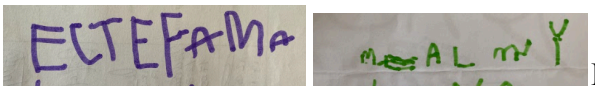
Para concluir, compartimos la idea de que es necesario y a la vez complejo, prever la enseñanza articulando las diversidades de objetos, sujetos y propósitos, considerar la simultaneidad de situaciones e intervenciones, tanto durante el ciclo escolar, como en el momento de clase, y pensar la progresión de acuerdo a las reorganizaciones que hacen los niños cuando interactúan con los contenidos.

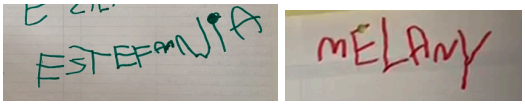
Nosotras estamos muy satisfechas con todo el trabajo realizado y con todo lo que han podido avanzar nuestros alumnos, además de cómo pudieron cambiar su actitud frente a su trabajo cuando se sintieron tenidos en cuenta para AYUDAR a otros.

Evolución de las niñas a las que se siguió:

 Realizado 7/3/23

 Realizado 9/5/23

 Realizado 30/6/23

 Realizado 30/8/23

Bibliografía

Lerner, D., Stella, P., & Torres, M. (2011). Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos. Buenos Aires: Paidós.

Consejo Federal de Educación.Resolución 174/CFE/ 2012.

Carli, M. (2022). Proyecto Académico y de Gestión. 2022-2026. "Hacer la escuela: entre lo común y lo singular". La Plata: Escuela Graduada J. V. González. UNLP.

ENSEÑAR A TRAVÉS DE LA COMPOSICIÓN EXPERIMENTAL

Daniel Emilio Reinoso, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. A. De Santo", daniel_reinoso@yahoo.com

Javier Li, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. A. De Santo", javierliou@gmail.com

Trabajo académico

Introducción

El Proyecto Institucional del Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"[37] nos cuenta que su Plan de Estudios del año 1992 propuso volver al contrato fundacional del Bachillerato de Bellas Artes. Éste, se basaba en la filosofía de *la educación a través del arte* defendida, entre otros pensadores, por Herbert Read. La hipótesis planteada aquí consistía en mejorar la educación mediante el acceso al conocimiento del mundo desde la sensibilización estética. Esta idea, germen entre otras ramas propositivas diversas (que luego fueron adaptándose en los siguientes años), desembocó en la especialidad dentro del Departamento de Música del Colegio denominada *Composición Experimental*, vigente en la actualidad.

La mayoría de los docentes a cargo de las asignaturas de esta especialidad, hemos sido formados en la Facultad de Bellas Artes (UNLP) e incluso, en la actualidad, algunos de nosotros somos docentes en dicha facultad, en forma paralela.

Promediando la pandemia que hemos padecido desde comienzos del 2020, comenzamos a replantearnos contenidos y objetivos a seguir dentro de este marco. En la actualidad hemos acordado para la especialidad, brindar contenidos de dos vanguardias de plena vigencia dentro del ámbito musical académico: Arte Sonoro y Música Electroacústica. Complementariamente, para el eje de composición musical (dentro de las materias comunes para la Orientación Música hasta cuarto año, y que luego continúan hasta séptimo año para la especialidad), también hemos acordado brindar contenidos de dos escuelas ya tradicionales dentro de la enseñanza de la composición musical: Música Popular y Música Académica. Todas éstas con un mismo objetivo: producir música (textos y obras sobre soporte), muestras y conciertos, experiencias, y finalmente reflexiones sobre los trayectos creativos experimentados durante las propias producciones.

[37] Marcelo Arturi y otros, *Bachillerato de Bellas Artes, Ideas para una nueva educación*, BBA, La Plata, 2004, pág. 11.

El siguiente trabajo plantea compartir diversos aspectos del germen de esta propuesta pedagógica, donde estudiantes de un colegio secundario se enfrentan al desafío de producir discursos según metodologías diversas que abarcan desde la tradición hasta las últimas tendencias de la música académica contemporánea.

La enseñanza de la música

Dentro de nuestra cultura, a la música en principio, la hacen los músicos. El oficio de músico exige conocimientos de alfabetización, composición e interpretación musical.

Alfabetizarse es adquirir el lenguaje musical, es saber escribir y leer música, pero fundamentalmente es saber pensar a la música, pensarla en términos musicales. Al igual que para ser dramaturgo y actor hay que básicamente manejar la lengua en todas sus dimensiones; para hacer música, es decir componer e interpretar, es necesario alfabetizarse musicalmente. Una vez alfabetizado nuestro músico potencial, éste puede abordar tanto las problemáticas de la composición como las de la interpretación.

Componer es crear un discurso musical. El punto de partida es el lenguaje previamente conocido, para luego abordar el conocimiento de estrategias, métodos, maneras de pensar la música como un vehículo discursivo. Si se compone desde la sintaxis tradicional o desde algún tipo de sintaxis legible (analógico, por ejemplo), ese discurso estará destinado a ser posteriormente interpretado. Si se compone desde la manipulación del sonido mismo, la resultante será composición y a la vez interpretación, al igual que una pintura bosquejada y luego plasmada por el mismo pintor.

Interpretar la música es poner la composición a sonar. Esto requiere una actitud recreativa. Se parte de una composición seleccionada, y a partir de ésta, el intérprete debe elaborar una propuesta personal, en base a sus intuiciones pero también a sus técnicas de estudio y elaboración interpretativa.

La composición como enseñanza

Cuando nos disponemos a enseñar a componer, nuestra actitud debe ser la de dar a conocer un nuevo mundo. Este mundo tiene sus propias claves que, si bien pertenecen a la música, se diferencian del mundo de la interpretación musical (es decir, expresar poniendo a sonar) y del lenguaje musical (es decir, conocer y diferenciar los elementos y sus posibilidades de articulación).

La composición musical guarda una relación de analogía con la dramaturgia, el guionado, el diseño, el bosquejo. Entonces, al enseñar composición, estaremos enseñando a elaborar discursos que prefiguran historias, que quieren decir algo cuyo significado no está unívocamente expuesto.

Componer música es contar una historia que luego deberá ser representada. Pero su particularidad es la de no utilizar la mímesis, las formas figurativas. En nuestro discurso no habrá un árbol, una cara, una frase verbal. Esta condición ante las otras ramas del arte, nos muestra en ocasiones como alquimistas incomprensibles, y a veces como embusteros.

La composición de un relato musical está contenido en un discurso de significantes, de elementos simbólicos. Posee gestos y luego partes que se articulan entre sí desde determinados criterios. Estos se constituyen en segmentos que contienen a su vez determinados elementos que son protagónicos algunos, principales otros y secundarios otros más: motivos, frases, períodos, cadencias, progresiones, modulaciones, episodios, variaciones, partes contrastantes, etc. Todo esto dentro de un marco de coherencia, de juego de identidades reconocibles, o al menos sospechables.

Lo que componemos es una historia que no lo es en primeras apariencias aunque sí en cuanto a esencia. Seguramente un arquitecto, al idear el diseño de un ambiente, presupone limitadamente la actividad que potencialmente se llevará a cabo dentro del mismo. Con nuestro diseño debería suceder lo mismo. Luego serán los diversos intérpretes los que lo habitarán y corporizarán en sonido.

La idea de la composición musical como construcción de un relato, de una historia, de una narración y/o descripción, es posible porque nuestros potenciales auditores destinatarios, los humanos, con sus múltiples posibilidades de escucha e interpretación, mediante su imaginación irán a completar el resto del trabajo.

Los tipos compositivos

Un género musical es una categoría que reúne distintas músicas que comparten algunos rasgos comunes que las identifican como parte de un grupo determinado. Abordar la composición desde distintos géneros es una postura que propicia un conocimiento panorámico y plural del oficio compositivo.

Nuestra propuesta consiste en hacer un recorte amplio respecto a los tipos

compositivos a abordar: la música popular, la música académica, la música electroacústica y el arte sonoro.

Llamamos *Música popular* a un conjunto de géneros musicales que son parte de la cultura de un pueblo. Esta participación se produce por origen de la misma dentro de un contexto sociocultural, o bien por integración mediante la incidencia de medios de comunicación.

Los géneros que nuestra cultura reconoce como *populares* o de origen popular son tango, folklore de las distintas regiones del país, cumbia, rock; luego el blues, jazz, trova, flamenco, etc.

Se designa *Música académica* a aquella que se cultiva en instituciones tales como universidades, conservatorios, colegios mayores, etc. Genéricamente comprende a las músicas que responden a los diferentes estilos de los períodos de la historia de la música (medioevo, renacimiento, barroco, clasicismo, romanticismo) como de las vanguardias del siglo XX (impresionismo, politonalidad, atonalismo, serialismo, minimalismo, etc.).

La *Música electroacústica* es una de las músicas que se desarrollan en ciertos ámbitos académicos. Tiene su origen a mediados del siglo XX en Europa y Estados Unidos. Consiste en utilizar instrumentos musicales electrónicos e informáticos tales como sintetizadores, samplers, grabadores, editores, procesadores, transductores, etc. para componer e interpretar música reproducida mediante parlantes. Los géneros propuestos de música electroacústica que proponemos son *música electrónica, música concreta, música acusmática y música mixta*.

Finalmente, llamamos *Arte sonoro* al conjunto de expresiones sonoras artísticas contenidas dentro del campo experimental, que habitan zonas liminares entre la música y el resto de las expresiones que constituyen al arte en general. El Arte Sonoro estudia al sonido como un objeto múltiple y complejo, pensado en sí mismo y en relación con otras disciplinas.

La composición experimental

Una de las particularidades que tienen tanto el Arte sonoro como la Música electroacústica, respecto de la música *de partitura*, es que éstas son puestas a sonar por los propios creadores, redefinidos como compositores/intérpretes. Mediante diversas tecnologías, estos compositores/intérpretes experimentales pasan a la acción combinando ellos mismos los sonidos de sus creaciones.

La alfabetización musical servirá aquí como punto de partida rumbo hacia una

exploración del sonido en sí mismo y sus distintas dimensiones acústicas, a sus diversos tipos de escucha; hacia la posibilidad de diversas disposiciones espaciales, hacia las posibilidades de creación y manipulación mediante diversas tecnologías, hacia la invención de dispositivos innovadores como medios de control tanto a tiempo real como a tiempo diferido.

Mientras la composición instrumental trabaja con relaciones paramétricas dispuestas en el tiempo, las músicas experimentales trabajan el sonido en sí mismo, generándolos o capturándolos en soportes, editándolos y procesándolos, para luego disponerlos tanto en el tiempo discursivo como en el espacio escénico.

A modo de cierre

¿Qué enseñamos entonces? Enseñamos música a través de la enseñanza del arte. Enseñamos a lidiar con la creación de discursos estéticos no figurativos, con sus posibles relaciones y estructuraciones. Enseñamos (y nos enseñamos) a pensar musicalmente, que es una de las formas abstractas de pensamiento.

Bibliografía

Arturi M., Acevedo A. (Comp.). *Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para una nueva educación*. La Plata. BBA U.N.L.P.

Read H. (1982). *Educación por el arte.* Barcelona. Paidós.

ENTRE LA ANTROPOLOGÍA Y LA COCINA: EXPERIENCIA DOCENTE EN UN TALLER OPTATIVO DEL COLEGIO LICEO VÍCTOR MERCANTE (2022-2023)

Macarena Molaro, Liceo "Víctor Mercante", macamolaro93@gmail.com
Rocio Arisnabarreta, Liceo "Víctor Mercante", rocioarisnabarreta@hotmail.com
Mora Carrizo, Liceo "Víctor Mercante", moracarri@gmail.com
Celina Lanza, Liceo "Víctor Mercante", celi23lanza@gmail.com

Relato de experiencia

Introducción

En este trabajo nos interesa contribuir, desde el relato de una experiencia docente concreta, al campo de la didáctica en Ciencias Sociales, particularmente de la Antropología. Quienes escribimos somos antropólogas egresadas de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata y nos desempeñamos profesionalmente en distintos ámbitos laborales: educativo, científico y organismos de derechos humanos. Es desde este territorio anfibio que habitamos cotidianamente, entre la práctica antropológica y la práctica docente, desde donde surgen cuestionamientos que impulsan nuestras reflexiones. En Arisnabarreta (2023), profundizamos en los modos en que se ponen en juego las herramientas propias de la antropología en el ejercicio docente. En este trabajo retomaremos nuestra experiencia docente en el taller optativo "Cocina y Antropología", realizado en el primer cuatrimestre del 2022 y 2023 en el Colegio Liceo Víctor Mercante de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires (Argentina). Nuestro interés es compartir las distintas actividades- y sus resonancias entre los estudiantes- en pos de aportar a la reflexión sobre la práctica docente en ciencias sociales.

La enseñanza de la antropología a través de la cocina

El taller está orientado a 6to año del nivel secundario, conformado en su mayoría por jóvenes entre 17 y 18 años. A la propuesta la movilizan una serie de preguntas fundamentales que acompañan y resuenan a lo largo de la cursada: ¿De qué hablamos cuando hablamos de

alimentación desde las ciencias sociales? ¿Cómo se relaciona la antropología con la cocina? ¿Cómo se vincula la comida con lo político, lo identitario, la memoria y lo cultural? Interrogantes que buscan desnaturalizar los sentidos que se le otorgan al acto alimentario, comprendiéndolo como un fenómeno que integra no sólo nutrientes sino también afectos, historias y culturas. Así, la propuesta didáctica invita a pensar la comida desde una mirada antropológica. A continuación presentaremos algunos de los ejes temáticos abordados durante las clases así cómo las actividades propuestas.

La gramática culinaria en "MasterChef"

En la primera unidad abordamos la categoría de "gramática culinaria" (Aguirre, 2004), preguntándonos acerca de aquellas reglas implícitas –culturalmente construidas– que se ponen en juego al momento de elegir los ingredientes y combinarlos en la elaboración de una comida. Para ello les planteamos a les estudiantes un ejercicio de dramatización/representación del programa de televisión conocido como "MasterChef" en donde elles, divididos en 3 grupos, competían entre sí haciendo una comida y nosotras éramos las juradas.

Para eso, se armaron tres grupos; cada uno tenía una bolsa "misteriosa" que en su interior contenía ingredientes- algunos más familiares (harina, aceite, etc) y otros más exóticos (tofu, etc) - y un tipo de comida que debía realizar con los mismos- una cena, un almuerzo o una merienda-. La consigna era elaborar un plato a partir de la selección de un conjunto de ingredientes que debía estar acompañado de la explicación del contexto, especificando con quienes lo comerían, cuándo y dónde. A modo de ejemplo, al grupo que le tocó elaborar un plato para el momento de la cena decidieron presentarlo como "Los fideos de la Tía Gaby".

A partir de estas producciones comenzamos a reflexionar sobre el proceso de elaboración del plato ¿Es posible que nuestra cultura esté influyendo en las formas de elegir los ingredientes y combinarlos? Este interrogante nos llevó a delinear la idea de que existe una **gramática culinaria,** que nos atraviesa a todes y se pone en juego a la hora de cocinar. El propósito de este ejercicio es que les estudiantes puedan identificar las reglas de

comensalidad, presentes en su sentido común, que ordenan y dan sentido al procesos de elaboración y consumo de alimentos.

Recetas con memoria

En la segunda unidad, profundizamos en las formas en que se entretejen las memorias sociales, la construcción de identidades colectivas y las relaciones de desigualdad en la práctica de la cocina. Para ello, elaboramos y compartimos **Recetas Queridas**[38], es decir, preparaciones que tengan la potencia de traer al presente recuerdos, movilizar emociones, y acercarnos a la identidad de cada persona.

En la práctica del taller, esta propuesta la organizamos en dos momentos. Para comenzar a trabajar los cruces entre identidades, memorias y cocina invitamos a compartir sus Recetas Queridas a dos referentes de distintas comunidades ubicadas en La Plata: Susana Jalo, nieta de inmigrantes sirianos y representante de la Asociación Siriana Ortodoxa de Beneficencia y María Ochoa, referente de la comunidad Kolla "Markawasi". Con cada invitada descubrimos los modos en que las huellas del pasado, signado por las violencias hacia las minorías étnicas, se hacen presente en sus preparaciones acompañadas tanto por sus relatos como en los utensilios de cocina y en cada uno de los ingredientes elegidos. De esta manera, el Kebbe y el Hiapraj que compartió Susana, trajo al presente la historia del genocidio armenio; mientras que el guiso de quinoa y de papa lisa que cocinó María invitó a pensar en el impacto de la colonización española en nuestros patrones alimentarios.

A partir de esas experiencias invitamos a les estudiantes a pensar cuales son sus recetas queridas y por qué. En cada año se generaron experiencias distintas. En el 2022, elaboramos un recetario en el que cada chique plasmó sus recetas queridas decidiendo cómo contarlas, el formato, texto y diseño. A les estudiantes del 2023, les interesó la propuesta de invitar a sus familiares y vínculos de referencia para compartir junto a elles sus recetas queridas. En este sentido, indagar en las "recetas queridas" nos permitió producir conocimiento acerca de los cruces entre identidad, memoria y alimentación de manera

[38] Se trata de un proyecto artístico desarrollado por Centro Rural de Arte (CRA) que invita a catorce artistas de distintos lugares del mundo a compartir su receta más querida a través de un libro que se puede llevar a la cocina. http://www.centroruraldearte.org.ar/site.new/wp-content/uploads/2014/09/Recetas_queridas_a.pdf

situada, partiendo de aquello que es importante para nuestros estudiantes. En palabras de una de las estudiantes:

> Mi receta querida es un desayuno: API con torta frita, es polenta morada (harina de API). Mi mama la aprendió de su mamá, de generación en generación. Mi papá la compra en "Barrio Futuro", ahí venden distintas variedades de comidas y condimentos. Mi papá y mamá son de Bolivia. En el taller pude hablar de la cultura de mi padre, porque anteriormente no hablaba mucho de la cultura boliviana. Fue como expandir un conocimiento que tenía y que aprendí de mis padres.
> (Registro de taller "cocina y antropología", 2023)

Entre Archivos y cacerolas

Por último, exploramos el cruce entre **género, archivo y cocina**. Para ello, indagamos en las continuidades y diferencias entre nuestro taller y los cursos de Economía Doméstica, centrados especialmente en la enseñanza de la cocina, realizados en la década de 1930 en la misma institución educativa que, en aquel entonces, era el "Liceo de señoritas". En estos cursos la enseñanza de la cocina estaba estrechamente ligada a la transmisión de ciertos ideales de género, es decir, se procuraba enseñar a través de la cocina las maneras en que las mujeres debían comportarse. De esta manera, se enseñaba cocina y con ella todo un entramado de sentimientos, disposiciones, discursos y saberes ligados a la figura del ama de casa.

Rastros de aquellos cursos de Economía Doméstica alcanzan nuestro presente a través de fotografías, recortes de diarios, notas y otros documentos que forman parte del Archivo histórico "Prof. Zulma E. Totis" del Liceo Víctor Mercante. Con la intención de reflexionar sobre el tema invitamos a Ingrid Jaschek, archivista y responsable de dicho fondo documental, a acercarse a las clases de nuestro taller para compartirnos estos documentos y motivarnos a pensar sobre las resonancias de aquel pasado en nuestro presente. En este marco de actividades, en el año 2022 articulamos Antonio Zucherino, coordinador del taller "Arte y Archivo" para pensar en lo artístico como una manera de intervenir, pensar y dejarse afectar por el pasado. Con les estudiantes de ambos talleres, y a partir de la consigna "¿Cómo son esas señoritas hoy?", construimos diferentes collages que sintetizan y abren discusiones en torno a las formas en las que se vinculan presente y pasado, memoria y género, cocina y arte.

Conclusiones

En las actividades propuestas, la experiencia directa a través de la práctica de la cocina fue la herramienta principal que usamos para movilizar la producción de conocimiento dentro del aula. Como vimos por ejemplo en la actividad de Masterchef, el proceso de enseñanza/aprendizaje a través de la cocina nos posibilitó captar aquellos saberes que se encuentran muchas veces condensados en estado práctico y que desbordan el lenguaje verbal. En este sentido, la práctica de la cocina fue el disparador de la reflexión desde el cual pudimos enlazar la práctica con categorías y conceptos de las ciencias sociales.

Por otro lado, la cocina de las recetas queridas y el trabajo con el archivo nos posibilitó hacer un lazo entre las experiencias de les estudiantes y procesos socioculturales más amplios vinculados a la producción de identidades teniendo en cuenta los clivajes de género, clase, edad y etnia.

Por último, también pudimos dar cuenta que en las diferentes propuestas fuimos generando lazos entre diferentes actores institucionales (estudiantes, docentes, responsable del archivo) con actores que se sitúan "por fuera" de la institución educativa (familias, invitadas al taller). Reconocemos que esta red implicó un aporte significativo al proceso de enseñanza/aprendizaje en la medida que fue desde este universo vincular construido con esos otros que se logró generar y afianzar la producción colaborativa del conocimiento.

Bibliografía

Aguirre, P. (2004). Ricos flacos y gordos pobres: la alimentación en crisis. Buenos Aires: Capital intelectual.

Arisnabarreta, R.; Carrizo, M.; Lanza, C.; Molaro, M. (2023). "Entre la etnografía y la docencia reflexiones desde un taller de Antropología y Cocina del Nivel Secundario en La Plata (2022-2023)" *Actas de XIV Reunión de Antropología del Mercosur*, Universidad Federal Fluminense, Niteroi; 1 al 4 de Agosto de 2023. *En prensa*

CARTOGRAFÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Yamila Gisela Benitez, Escuela Graduada "Joaquín V. González", yamilabenitez@abc.gob.ar

Natalia Andrea De la Orden Tisera, Escuela Graduada "Joaquín V. González", nataliadelaordent@gmail.com

Karina Dellerba, Escuela Graduada "Joaquín V. González", karinaadellerba@gmail.com

Introducción

¿Cómo imaginar *otros* modos de enseñar que involucren a los estudiantes en la tarea y que no los conviertan en *consumidores* de saberes?

Durante este recorrido, nos hemos propuesto que lxs estudiantes logren avanzar sobre la idea de que el espacio geográfico está en permanente cambio, que es producto de las interrelaciones, y que el mismo se constituye a través de interacciones entre elementos naturales y sociales; comprendiendo que es el producto histórico de un conjunto de transformaciones ocurridas en distintos momentos a lo largo del tiempo. En él se materializan las intersecciones de conjuntos de movimientos, flujos y dinámicas que afectan y transforman las identidades regionales, las adscripciones de ciudadanía, de Estado nación y fronteras, así como la noción de "los unos y los otros" (Gurevich, 2006).

Poder aproximarnos a pensar y analizar el Espacio geográfico y sus representaciones a través de los mapas y planos, nos llevó a definir un conjunto de decisiones para orientar y promover aprendizajes que sean significativos. De este modo, consideramos que en las estrategias didácticas se condensa el posicionamiento epistemológico de la disciplina, sumado a la planificación metodológica y atendiendo siempre los contextos en que se inserta la enseñanza. Son las encargadas de generar escenarios propicios para la participación de lxs alumnxs, el pensamiento autónomo y el desarrollo del pensamiento crítico. Las estrategias de enseñanza son modos de pensar la clase; son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado; son decisiones creativas para compartir con nuestrxs alumnxs y para favorecer su proceso de aprender; son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarnos y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometernos

con su hacer (Anijovich, 2009). Podemos decir que las estrategias llegan a su nivel de concreción a través de las actividades que lxs docentes proponemos a lxs alumnxs y que estxs realizan.

Para llevar adelante esta secuencia pensamos el abordaje desde una perspectiva epistemológica de la cartografía crítica, como estrategia didáctica integral para abordar en el aula las aproximaciones a la Geografía, "(...) como la posibilidad de construcción de una gramática de un orden del discurso singular, de un lenguaje territorial donde los que participan pueden elaborar, desde lo heterogéneo, visiones compartidas pautando diferentes prioridades, jerarquías o inquietudes en las que se visibilizarían temas, problemas o cuestiones que interpelan la cotidianeidad y la atribución de sentidos en esa esfera y tal vez pudiendo (...)" (Diez Tetamanti, 2018, p. 15).

Uno de los conceptos fundamentales que guía nuestra práctica educativa es el de "aprendizaje significativo". Como sostiene Ausubel (2009), este tipo de aprendizaje se relaciona con la capacidad de lxs estudiantes para construir y comprobar conocimientos por sí mismxs, resolviendo los desafíos que la realidad les presenta. Es decir, aprenden mejor cuando participan activamente en la construcción de su propio conocimiento.

Nos preguntamos cómo podríamos lograr que lxs estudiantes se involucren activamente en su aprendizaje. Aquí es donde entran en juego las actividades lúdicas, un recurso educativo valioso que va más allá de la diversión. Entendemos al juego como una actividad de esparcimiento, que está lejos de ser visto como una obligación (Melo Herrera, 2014), es valioso por su carácter motivador, ya que dinamiza la actividad mental del estudiante y permite generar estímulos positivos en el proceso de enseñanza. De esta manera, no solo recrea a lxs niñxs, sino que también se convierte en un recurso que nos permite analizar y evaluar la conducta de lxs niñxs.

Desarrollo

Comenzamos explicando que los planos y mapas son representaciones simbólicas de la realidad utilizadas como fuentes por los científicos sociales para comprender el mundo que nos rodea y sus problemáticas. Estas representaciones presentan un punto de vista particular y son herramientas útiles para alcanzar objetivos específicos.

Luego, exploramos cómo representar el mundo a través del globo terráqueo y los planisferios. Discutimos los elementos clave de un mapa, como los puntos cardinales, las referencias y las escalas, y exploramos diferentes tipos de mapas, como los físicos, políticos y temáticos. Además, analizamos la ubicación de Argentina en el mundo y en América, así como su organización política y límites internacionales.

Para hacer más interactiva la experiencia, se propuso como estrategia, la utilización de actividades lúdicas donde debían resolver situaciones poniendo en juego lo aprendido en el recorrido realizado en las diversas clases en que abordó el trabajo con cartografía.

En nuestra experiencia, utilizamos dos juegos que demostraron ser especialmente efectivos: uno basado en la simulación de situaciones sociales y otro centrado en la resolución de desafíos del entorno.

Al jugar a la "Ruleta geográfica" lxs alumnxs en grupos, debían responder una serie de preguntas para lo que necesitaban acercarse a los mapas, analizar las referencias e indagar en las respuestas que fueron dando los demás grupos para comprobar si sus respuestas eran válidas. Con la utilización de esta estrategia, el aula se convirtió en un espacio en el cual lxs alumnxs debían recorrer, observar, analizar, compartir y debatir.

Basado en la serie "Piedra Libre- Rutas argentinas" (Thisted, I. (2011) se realizó un juego interactivo en el cuál todo el grupo de alumnxs debía ir respondiendo consignas para *ayudar a unxs amigxs a realizar un viaje,* a medida que respondían correctamente, el juego avanzaba y les permitía, por ejemplo, conocer más detalles sobre el lugar que iban a visitar estos amigos, a través de imágenes y textos.

Estas estrategias nos permitieron formar y evaluar procedimientos y actitudes en los estudiantes. Como señala Marrón (1996), las simulaciones motivan, desarrollan la capacidad para tomar decisiones, la comprensión multicausal y conectan a lxs estudiantes con la vida real. Además, facilitan la adaptación al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, abordando la heterogeneidad del aula y promoviendo un aprendizaje más duradero.

A través de este recorrido educativo, lxs estudiantes han desarrollado habilidades para leer e interpretar mapas, comprendiendo el espacio y sus representaciones desde diferentes perspectivas. El juego y la interactividad han enriquecido su experiencia de aprendizaje, se usó como un recurso y estrategia didáctica permitiéndoles participar activamente y aplicar los conocimientos adquiridos.

Conclusión

Durante nuestro recorrido educativo en 4º grado de la Escuela Graduada Joaquín V. González, nos propusimos enseñar sobre la cartografía y el espacio geográfico utilizando estrategias lúdicas como herramienta didáctica, tratando de diversificar los recursos.

En este proceso, buscamos lograr un aprendizaje significativo, donde lxs estudiantes pudieran tomar decisiones, acercarse más al contenido y comprender qué aspectos necesitaban seguir trabajando. Una fortaleza clave de las estrategias lúdicas fue su capacidad para abordar la heterogeneidad del aula. Cada estudiante pudo participar y aprender a su propio ritmo haciendo que la experiencia fuera más cercana y más habitable .

Las actividades lúdicas ofrecieron múltiples caminos para la comprensión, lo que permitió que lxs estudiantes con diferentes niveles de habilidad se sintieran incluidos y desafiados.

Posteriormente, para consolidar los conocimientos adquiridos, llevamos a cabo trabajos individuales donde se propuso de manera escrita, situaciones similares a las que habían trabajado en resuelto en forma grupal e interactiva, que pusieron a prueba las competencias adquiridas por cada estudiante de manera independiente. Esta estrategia permitió evaluar de manera precisa la adquisición de conocimientos y habilidades por parte de cada unx.

Bibliografía

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En R. Anijovich, y S. Mora. Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula (21-35). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Ausubel D.P., Novak J.D. y Hanesian H. (2009). Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo. Ciudad de México, México: Editorial Trilla.

Diez Tetamanti, J. (2018). Cartografía social: Teoría y método. Estrategias para una eficaz transformación comunitaria. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Ed. Biblos.

Gurevich, R. (2006) Transformaciones territoriales contemporáneas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.

Marron Gaire, M. (1996). “Los juegos de simulación”, en Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica. Madrid: Sintesis.

Melo Herrera, M. P. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. Innovación Educativa, 14 (66), 41-63.

Thisted, I. (2011) Rutas Argentinas; coordinado por Patricia Maddonni. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.

CLASE ABIERTA

Lorena Cecilia Giambartolomei, Escuela Graduada "Joaquín V. González", lorenagiambartolomei@gmail.com

Viviana Andrea Uriz, Escuela Graduada "Joaquín V. González", urizv338@gmail.com

Relato de experiencia

Pensar la búsqueda activa de un sujeto íntegro y autónomo nos lleva a reflexionar que no podemos entender los momentos temporales en espacios que no se interrelacionan, cuando encontramos un común denominador un actor fundante de todo proceso educativo el niño, niña y adolescente. Este relato de experiencia involucra el área de Educación Física en el nivel inicial principalmente la primera sección (3 años de edad), es un proyecto que no es innovador para el nivel sino que lo transferimos de otras experiencias tanto del área como de otros espacios, considerando que es necesario fomentar el vínculo familia-escuela que permite construir una alianza que durará toda la trayectoria educativa del alumno/a.

El desarrollo íntegro y cuidado de los niños y niñas determina prácticas corporales acorde con su edad, en este caso la experiencia se llevará a cabo teniendo en cuenta que los y las estudiantes se encuentran en el binomio entre el apego familiar y la autonomía que queremos desarrollar. Es necesario vincularse con la familia para generar conocimientos de lo abordado en cada jornada desde los momentos de reflexión, lectura de cuentos, música, arte y desde nuestro enfoque en el cuidado del cuerpo, y el desarrollo de habilidades y juegos.

La presencia de la familia nos brinda la posibilidad de que ellos puedan ser protagonistas junto a sus hijos, resolviendo situaciones, experimentando propuestas y explorando sus propias potencialidades. Nuestro relato de experiencia va a contener la dinámica de una clase teniendo en cuenta la diversidad de actores: estudiantes de la sala amarilla de turno mañana y tarde de la Escuela Joaquin V. Gonzalez, un familiar por cada uno/a y las profesoras de cada turno, la clase se realizará en el Salón de Usos Múltiples del nivel y con los materiales que a diario los/as alumnos/as utilizan.

Trascender la frontera de la clase de Educación Física mediante la práctica corporal y el movimiento es una de las alternativas en las que se puede transferir los aprendizajes a la vida cotidiana.

Consideramos para esta propuesta de relato de experiencia una clase abierta, para ello debemos pensar ¿Que es una clase abierta?, ¿Abierta a que?, ¿A quienes/nes? y ¿Porqué está abierta?. Todos estos interrogantes los iremos desarrollando en este relato.

Desde el área Educación Física cuando pensamos una clase la abordamos de los propósitos generales del nivel inicial determinados en nuestro Diseño Curricular[39], del cual utilizaremos el siguiente propósito:

"Integrar a las familias y a otras comunidades educativas a diferentes actividades dentro y fuera de la escuela, promoviendo la articulación y la comunicación que potencien el logro de objetivos educativos"

Como toda actividad educativa este propósito lo recontextualizamos pensando en el objetivo de la clase y los actores que participan, el siguiente propósito es el que utilizaremos para esta experiencia.

"Integrar a las familias a diferentes actividades dentro de la escuela, promoviendo la articulación y la comunicación que potencien el logro de objetivos educativos".

Partiendo de este propósito diseñamos nuestra *clase abierta,* teniendo en cuenta que cada sala tiene sus singularidades y cada familia su particularidad. Podemos considerar esta clase abierta como una vinculación escuela-familia que nos remite a la idea del dispositivo "Alianza Familia-Escuela"de Comenius[40]. Donde la idea de alianza se consigna a un pacto de buena voluntad, a un contrato con intereses comunes, a un acuerdo de partes. En el caso particular de la alianza, el campo común es el niño/a hijo/a para algunos y alumnos/as para otros. Pensando en el recorrido del concepto de alianza, podemos enmarcarla en la misma génesis de la institución escolar, ya que ha sido un dispositivo fundante y de importancia decisiva en la existencia de la escuela.

Pensar la educación como un hecho real y social implica poder analizar el desplazamiento de un sujeto (hijo/a) de un ámbito a otro donde múltiples relaciones entre escuelas y familias están en proceso de transformación. Esto nos lleva a generar

[39] Documento Curricular de Educacion Fisica EScuela Graduada Joaquin V Gonzalez 2022.Version Preliminar
[40]Comenius, Jan. Didáctica Magna, Akal, Madrid, 1984.

oportunidades y desafíos que involucren relaciones vinculares más estrechas con la mirada de nuestra institución y el contexto social que tiene sus matices y rasgos peculiares en este contexto histórico y social.

Metodología

La metodología de trabajo nos permite pensar en primera instancia **¿Que es una clase abierta ?** y podemos definirla como una práctica pedagógica previamente planificada es necesario gestionar un proceso sistemático que contiene varios interrogantes entre ellos.

¿Abierta a quiénes? Esta práctica pedagógica permite la presencia de las familias en actividades previamente planificadas.

¿Abierta a qué? Al proyectar una clase abierta debemos tener una mirada que involucre varios desafíos, entre ellos planificar y adecuar la clase desde un propósito didáctico que implica la conjunción de temas abordados con los/as niños/as, y en el marco de la clase presentar una dinámica acorde con la cantidad de personas que van a participar y el espacio involucrado, en este caso es donde a diario se desarrolla la clase de educación física.

¿Por qué está abierta? Si retomamos que la clase abierta es una práctica pedagógica previamente planificada nos proponemos como intención, que es una manera de sensibilizar y fortalecer los vínculos entre la escuela y la familia compartiendo nuestro espacio de Educación Física.

Esta experiencia, comenzó con una iniciativa en una reunión de departamento, teniendo en cuenta uno de los propósitos de nuestro diseño curricular. La vinculación con las familias nos abre la oportunidad de seguir haciendo de forma sistemática y organizada una actividad establecida que forme parte del cronograma del jardín, como lo es también la jornada de vida en la naturaleza con los/as alumnos/as de salas de 5 años.

Prof. Viviana. A. Uriz

Propósito: Integrar a las familias a diferentes actividades dentro y fuera de la escuela, promoviendo la articulación y la comunicación que potencien el logro de objetivos educativos.

La siguiente clase se realiza con los/as niños/as de sala amarilla (3 años) del turno tarde e invitamos a un familiar para compartir las actividades del área. Durante la clase

abordaremos contenidos trabajados en este primer periodo como: Desplazamientos, Juegos de Persecución con refugios y Reconocimientos del cuerpo.

Como conclusión de la clase del 5/7/23 turno tarde ; Se observó el compromiso activo del familiar que acompañó a los/as niños/as en la actividad, proponer este encuentro con las familias permite producir nuevas miradas hacia la Educación Física volver a recrear los juegos de la infancia y compartidos con sus hijos es más que positivo en esta actualidad. Para poder continuar visualizando los ecos de la clase abierta se propuso a las maestras que soliciten a algunas familias una devolución de su experiencia y percepción de esta vinculación con el área de Educación Física .

Prof. Giambartolomei Lorena

PROPÓSITO:

- Proponer situaciones que permitan la constitución de la corporeidad a través del conocimiento del propio cuerpo.
- Integrar a las familias a diferentes actividades dentro de la escuela, promoviendo la articulación y la comunicación que potencien el logro de objetivos educativos.

Se pudo observar mucho interés de las familias cuando fueron invitadas por las maestras lo que se vio reflejado en la concurrencia y la participación activa el día del encuentro. Las familias llegaron muy animadas y se encontraron con los/as alumnos/as instantes antes de ingresar al SUM. La clase se desarrolló de manera habitual, y se observaron algunos niños/as muy apegados/as con su familiar, al punto de pedir “upa” y no querer participar de las actividades sin soltar la mano, cosa que llamó la atención de las familias preguntando si esa era la actitud en un clase solos/as.

A modo de cierre, compartir una clase abierta en el área de educación física, nos permitió como profesoras vincularnos personalmente con las familias. El encuentro fue más que positivo pudimos recabar diferentes frases de algunas devoluciones de las familias que queremos compartir para reflexionar.

“Me gusto mucho ver cómo los niños y niñas se divertían viendo a sus familiares en su espacio y cómo dirigen en muchos casos a los adultos en el juego”

"Tuvimos la suerte de poder participar y compartir con nuestros niños todas las actividades que propuso la profesora"

"Estos encuentros nos permiten a nosotros ver un poquito de lo que ellos realizan dia a dia y de esa forma, estimularlos desde casa siendo complemento con el jardín"

"Es una conexión que se genera entre el jardín y casa que nos brinda herramientas a las familias"

Pensar en la "alianza" entre familia y escuela de hace 300 años atrás nos permite reflexionar que se encuentra poco desarrollada para este momento histórico/actual teniendo en cuenta las transformaciones de las familias, la conexión entre el "jardín" y "la casa" como indica una de las familias nos hace visualizar que generar encuentros de comunicacion y cooperacion minimizan las tensiones entre ambas partes.

Lo significativo que resulta para nuestros/as alumnos/as compartir las vivencias del Jardín, dejan de ser cosas de niños/as para ser experiencia compartidas, comentadas y relatadas también a otros familiares que no asistieron.

Nosotras estamos convencidas que la educación en el nivel inicial, en especial en el área de educación física nos lleva a una autonomía corporal generando el desarrollo para una construcción del sujeto activo, inclusivo y democratico. Para ello es necesario fortalecer el trabajo interdisciplinario que se realiza a diario junto a las maestras y las familias.

DRAGONES EN EL LICEO: UN TALLER DE JUEGOS DE ROL

Cristhian Ezequiel Heiderscheid, Liceo "Víctor Mercante", cris.heiderscheid@gmail.com

Relato de experiencia

El *Taller de juegos de rol* que llevamos adelante como actividad extracurricular nació a mediados de 2022 a partir de la iniciativa de un grupo de estudiantes que presentaron sus inquietudes y sus entusiasmos al Departamento de Lengua y Literatura del colegio. Nos propusieron crear un espacio semanal en el que los interesados pudieran reunirse para jugar *Dungeons & Dragons*, uno de los más populares juegos en este género. Posteriormente, durante el corriente año, empezamos a indagar y practicar otros juegos del género.

¿Qué son los juegos de rol?

Los juegos de rol son juegos que combinan la narración, la actuación y el azar, en los que un grupo de jugadores asume el papel de personajes de una historia (*PJs, personajes jugadores)*. Esta historia, sin embargo, no está prefigurada ni guionada en modo alguno, sino que nace y se hace a partir de las interacciones de los jugadores y permanece, potencialmente, siempre abierta. Uno de los jugadores asume el rol de Narrador o *Director del juego* (*DJ*) y es quien dispone la estructura de la narración, presenta los escenarios y las situaciones en las que los personajes se ven inmersos e interpreta a los *personajes no jugadores* (*PNJs*). Ante las situaciones planteadas por el *DJ*, los jugadores dan voz a sus personajes, que discuten entre sí, deciden qué hacer para sortear los obstáculos que se les presentan y narran sus acciones. Toman decisiones cada vez y esas decisiones, como en "El jardín de los senderos que se bifurcan" de Borges, determinan y tuercen el porvenir de la narración. Una serie de reglas que se conocen como "la mecánica" del juego sirven para arbitrar el resultado de las decisiones y acciones de los personajes, en general recurriendo al azar a través de tiradas de dados de hasta veinte caras.

Cuando hablamos de juegos de rol, entonces, no hablamos simplemente de juegos de mesa. Tampoco estrictamente de literatura ni de improvisación teatral ni de asociación libre de ideas. Suele vinculárselos al teatro, pero se trataría, en todo caso, de teatro sin escenario,

sin vestuario, sin público, sin autor, sin guión y con una historia que siempre está por hacerse. ¿Qué queda entonces? Queda la oportunidad de *ser otro* por un rato, el rato que dura el juego, y de ser otro junto *con otros*.

La narrativa creada a través de esta dinámica del juego, nacida de las decisiones imprevisibles de los jugadores y del imponderable azar frente a las alternativas, planteadas por el *DJ*, puede pensarse como un tipo de *obra abierta* u *obra en movimiento*[41] (Eco, 1962) en la que los jugadores son a un tiempo autores, actores y público activo. Suponen la conjunción de elementos creativos y estructurantes: los jugadores pondrán su creatividad, su capacidad expresiva e interpretativa para dar vida a sus personajes y resolver las situaciones que se les plantean, al tiempo que esa creatividad se verá limitada, guiada y encauzada por los desafíos lanzados por el *DJ*, por las propias reglas del juego y por el azar que determinen los dados. Puede pensarse, entonces, que la dinámica de estos juegos tienen aquello que Maite Alvarado y Mario Tobelem destacan como esencial para las consignas de escritura creativa: "algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de punto de llegada" (Tobelem et. al., 1981: 16).

Nuestra experiencia en el Liceo

Ante la iniciativa de los estudiantes que formalizaron la inédita propuesta de montar un taller de este tipo, decidimos, con apoyo de la dirección del colegio, organizar una primera jornada de divulgación para sondear el interés que podía despertar una iniciativa como esta entre los estudiantes del ciclo superior. La recepción del público fue auspiciosa y como resultado se inscribieron quince participantes al taller. Desde entonces hasta fin de año, unos dos meses y medio, se organizaron dos mesas de juego de *Dungeons and Dragons* (*D&D*)

[41] En "La poética de la obra abierta" Umberto Eco (1962) postula que toda obra de arte tiene un grado de *apertura* en tanto que su significado siempre está incompleto y depende del ejercicio hermenéutico del receptor. Sin embargo, distingue una tendencia pronunciada desde la irrupción de las vanguardias estéticas de comienzos del siglo XX, por la cual el grado de apertura de las obras es mayor y radica en la forma, en la estructura; con ello, la obra exige mayor la participación activa del receptor: "las obras '*abiertas*' en cuanto *en movimiento* se caracterizan por la invitación a *hacer la obra* con el autor" (1962:44, cursivas del autor).
Si bien no consideramos los juegos de rol como un tipo de obra de arte, sí podemos considerar que la narrativa que en ellos se gesta de manera colectiva tiene este máximo grado de apertura que Eco encuentra en la obra de vanguardia. Más si se considera que en estos juegos la división clásica entre autor y público se desdibuja completamente.

dirigidas cada una por dos parejas de estudiantes que oficiaron como *DJs*. Durante este año 2023 empezamos a indagar otros juegos del género. Nos inclinamos, finalmente, por organizar dos mesas de *Vampiro: La Mascarada (VLM)*, otro clásico del género, una dirigida por mí y otra por uno de los participantes del taller que se ofreció a tomar las tareas de *DJ*.

Los objetivos de este taller son múltiples. En primer lugar, funciona como un espacio en que estudiantes de distintas divisiones del ciclo superior pueden reunirse y tender lazos en torno a un interés común. También, en tanto que la materia prima de los juegos de rol es la palabra, esta práctica es una oportunidad para ejercitar las competencias comunicativas de los participantes en el registro oral sin las inhibiciones propias de las situaciones escolares tradicionales. Hemos observado, en el curso de esta experiencia, que la distancia que supone estar encarnando un personaje, la "máscara" (no en términos literales, va de suyo) que el jugador se crea para llevar adelante su rol, ofrece condiciones propicias para tomar la palabra a algunos estudiantes que en otras situaciones optan por el silencio.

Pero el objetivo principal es, sin abandonar una dinámica lúdica, el de *promoción de las prácticas de lectura y escritura*. Cada juego de rol propone una serie de reglas y un universo-marco narrativo en el que existen distintos tipos de personajes con características peculiares. Esos marcos narrativos están en mayor o menor grado inspirados en fuentes literarias y cinematográficas. Por ejemplo, *D&D* está inspirado de manera bastante directa en la obra de Tolkien, que hunde a su vez sus raíces en la mitología germánica. En cuanto a *VLM,* se nutre, claro, de la larga tradición que va desde la obra fundacional de Polidori (1816) hasta las más modernas figuraciones del vampiro como la obra de Anne Rice en los años 70 y 80 del s.XX y algunas sagas juveniles contemporáneas.

En nuestro taller, entonces, antes de empezar a jugar cada historia, hemos dedicado algunos encuentros a la creación de personajes. En ese proceso, todos los participantes propusimos una serie de referencias literarias y cinematográficas, no para copiar, sino para inspirarse en ellas. Esas historias previas de los personajes fueron compartidas entre los jugadores y luego puestas por escrito para facilitárselas a los *DJs*. Estas producciones no tuvieron una finalidad ulterior más que contribuir a la creación colectiva del juego, no estuvieron pensadas con ningún propósito de publicación fuera del grupo de jugadores. En cierta medida creemos que el hecho de verse en la situación de escribir, no para satisfacer una consigna y obtener una nota, frecuente automatismo de los procesos de escritura en las clases

regulares, sino como parte la búsqueda de un objetivo común que los entusiasma, permitió a los participantes del taller entregarse a la escritura sin los temores y resistencias que son comunes en el aula y guiados, en cambio, por el deseo, no por la obligación.

En cuanto a las tareas de los *DJs*, quienes encarnamos ese rol debimos crear historias para presentarles a nuestros jugadores. Aquí vimos otra oportunidad de vincular la diégesis del juego con algunos saberes disciplinares de la currícula escolar como la Historia y la Geografía. Durante estos meses hemos estado jugando una historia organizada en tres arcos argumentales que van desde la Buenos Aires de la fiebre amarilla en el s.XIX hasta un cercano futuro distópico en la ciudad de La Plata. A su vez, algunos capítulos de esa gran aventura se basaron en obras clásicas y contemporáneas de la literatura de horror como la serie de relatos "Herbert West: reanimador" de Howard Philippe Lovecraft (1922) o "Bajo el agua negra", de Mariana Enríquez (2016). Al término de cada aventura les hemos compartido a los participantes del taller el texto de esas obras.

En esta narrativa marco, el proceso de creación de personajes ha supuesto un pequeño proceso de investigación por parte de los jugadores y *DJs* y la actualización de saberes históricos y geográficos para dar lugar a trasfondos que resultaran verosímiles y pertinentes, tanto en relación con el universo de *VLM* en general como con el marco de la historia que estamos jugando, que no es otro, al fin, que la historia argentina.

Conclusiones

La aventura está en marcha y no sabemos por qué caminos nos llevará, pero a lo largo de este año y medio hemos descubierto que la propuesta genera entusiasmo entre los estudiantes, es un espacio de encuentro con otros y contribuye a la construcción de un sentido de comunidad en la escuela, ofrece oportunidades inéditas para poner en juego la palabra, tanto en la oralidad como en el registro escrito, y funciona como una nueva puerta de entrada a la literatura y a otros lenguajes como el cine o el comic.

Bibliografía

Achilli, J. et.al. (1998). *Vampire: The Masquerade*. White Wolf Publishing.

Crawford, J. et.al. (2014). *Dungeons and Dragons Player's Handbook*. Wizards of the Coast.

Eco, U (1962). La poética de la obra abierta. *Obra abierta.* Ariel.

Enriquez, M. (2016). Bajo el agua negra. *Las cosas que perdimos en el fuego*. Anagrama.

Lovecraft, H. P. (2004 [1922]). Herbert West: reanimador. *Relatos de horror.* B Ediciones Libertador.

Tobelem, M. et.al. (1982). *El libro de Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura.* Santillana.

T.E.G: ÓRDENES GEOPOLÍTICOS MUNDIALES

Liliana Lapomarda, Colegio Nacional "Rafael Hernández"-Liceo "Víctor Mercante", lapomardaliliana@gmail.com/liliana.lapomarda@nacio.unlp.edu.ar

Karina Nair Molina, Colegio Nacional "Rafael Hernández"-Liceo "Víctor Mercante", cl.nairmolina@gmail.com/ karina.molina@nacio.unlp.edu.ar

Noelia Belén Spina, Colegio Nacional "Rafael Hernández"-Liceo "Víctor Mercante", noeliaspina@gmail.com/ noelia.spina@nacio.unlp.edu.ar

Relato de experiencia

El relato de experiencia de esta propuesta didáctica se contextualiza en el programa de contenidos de la propuesta pedagógica del seminario optativo "Juegos de Poder territorial" dictado para estudiantes de 6to año en el Colegio Nacional "Rafael Hernández". En esta materia, abordamos algunos conflictos en el marco de la "*Globalización como etapa actual del orden socio espacial"*. A su vez, los temas abordados tienen relación con la propuesta de Geografía de 3er año en la misma institución, en la primera unidad temática "*El mapa político mundial: la transformación de los Estados en el siglo XX"*. Por este motivo, elaboramos una propuesta de abordaje lúdico sobre la organización geopolítica del mundo a partir de las transformaciones del siglo XX y XXI reconocidas como esenciales para el periodo de la globalización.

Este trabajo aborda los pormenores de la adaptación del clásico juego de estrategia T.E.G- Táctica y Estrategia de la Guerra- por parte del equipo docente y su posterior implementación en el aula, las oportunidades de enseñanza-aprendizaje que presentamos en esta actividad y los desafíos que surgieron a partir de su implementación.

Introducción

El TEG "órdenes geopolíticos mundiales" propone repartir los países del mapa actual europeo en grupos de 2 a 5 jugadores/ estudiantes, quienes tendrán un objetivo específico cada uno, muy similar a los objetivos del tradicional TEG: destruir a determinado jugador,

conquistar una cantidad de países, conquistar los países miembros de la ex Comunidad Europea del Carbón y del Acero, o de la actual Unión Europea.

La novedad de la propuesta adaptada para estos grupos de trabajo se basa en dos tarjetas de situación que dan un contexto particular a cada ronda de juego a través de la incidencia de un actor social y/o un cambio de temporalidad concreto. De este modo, la ronda de juego puede estar influenciada por un ataque de la OTAN, por una medida tomada por la UE, por una campaña *trending topic* mundial en Twitter, o por el inicio de un conflicto entre potencias. Las tarjetas de situación tratan de problematizar el rol de diferentes actores sociales y sus estrategias de construcción de poder y hegemonía, mientras que las tarjetas de temporalidad o comodines apuntan a evaluar el reconocimiento de ciertos hechos históricos clave en la construcción de órdenes geopolíticos particulares durante el siglo XX y XXI.

La implementación del juego se propone como un instrumento alternativo de evaluación del aprendizaje de ciertos contenidos abordados previamente, motivados por la necesidad de incorporar alternativas al trabajo áulico y a la integración de saberes. En este sentido, los **objetivos** de la propuesta se sintetizan en tres aspectos principales

- Diseñar una versión educativa de T.E.G. para adaptarlo al entorno y tiempos escolares, incorporando elementos que fomenten el aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas y estratégicas.
- Integrar y articular los contenidos curriculares trabajados a la adaptación del juego, de manera que los estudiantes puedan aplicar y reforzar los conceptos aprendidos durante su desarrollo.
- Promover la interacción entre los/as estudiantes, incentivando la colaboración y el trabajo en equipo para alcanzar objetivos comunes, así como la comunicación efectiva para la toma de decisiones estratégicas.

Secuencia didáctica

En una clase previa al uso del TEG, preparamos el punto de partida explicando las bases del mismo, se muestran las fichas, los objetivos, los diferentes tipos de tarjeta y el mapa.

Además, se retoma la experiencia de estudiantes que hayan jugado al TEG tradicional, gracias a que es un juego ampliamente popular, la experiencia previa de los estudiantes agiliza su participación en el aula. Para quienes no han jugado, revisamos en esta clase las indicaciones del tutorial oficial del juego[42] en pos de identificar la propuesta del original y las diferencias con la propuesta de las docentes.

Se destaca que en esta instancia organizativa vamos a estar retomando a través del juego algunos aspectos clave estudiados en el año: el rol de diferentes actores sociales en la globalización (organizaciones supranacionales, medios de comunicación,etc), los principales conflictos del siglo XX y algunos actuales (tales como la guerra Rusia- Ucrania, o el conflicto Palestina- Israel).

Los elementos nuevos en el juego versan sobre dos tarjetas que se utilizan con objetivos diferentes: una tarjeta de situación al inicio de la ronda, y otra tarjeta comodín que propone alternativas temporales para tejer estrategias en esa ronda.

La tarjeta de situación busca poner en tensión a los participantes en función del rol de algunos actores sociales: por ejemplo, puede iniciarse la ronda con una declaración de la ONU, o una ampliación de los miembros de la OTAN, o una campaña TT que cuestione la credibilidad y capacidad intelectual del presidente de EEUU. Al usar estos recursos, buscamos que las/os estudiantes pongan en juego algunas de las tensiones desarrolladas durante el año en los análisis de los conflictos, así cómo fomentar que desarrollen argumentos más o menos verosímiles de intervención.

Por otro lado, la tarjeta de comodín es más audaz y busca irrumpir en el orden temporal de los hechos. Entonces, el participante que accede a ella (como premio por haber ganado dos países) puede usarla para imponer el marco de la guerra fría, o de la segunda guerra mundial en esa ronda, o aliarse con jugadores específicos según el contexto de su tarjeta. El uso de esta herramienta se presenta como un desafío importante, ya que aquí es donde podemos identificar una real aprehensión por parte de los/as estudiantes del significado de esos hechos históricos y su impacto territorial. Es de esperarse que usar esta tarjeta pueda generar controversias en el grupo, ya que es disruptiva del orden tradicional del juego y del momento histórico, por lo tanto, quien sepa usarla a su favor pone a la historia de

[42] TUTORIAL TEG

su lado.

Preparados, listos ....¡A jugar!

Al inicio del juego se suele necesitar de una o dos rondas de reconocimiento para que las/os participantes identifiquen la dinámica y establezcan sus estrategias en función del objetivo que les haya tocado individualmente- o al equipo que se haya conformado-. De este modo, las rondas que siguen muestran el nudo central de participación y uso de las herramientas de juego, mientras estas se desarrollan, la docente ocupa un rol moderador ante controversias y evaluador de las estrategias desarrolladas y sobre el uso de las tarjetas.

Como es de esperarse, el tiempo de clase resulta insuficiente para transitar todo el juego y cumplir con los objetivos, por lo tanto, en caso de que la docente lo considere necesario, se ofrece una ficha de seguimiento de la partida para retomar en un próximo encuentro. La ficha deberá ser completada minutos antes de terminar el encuentro por parte de cada jugador/equipo y entregada a la docente. Se puede acompañar esta ficha con la toma de fotografías del mapa/tablero.

Seguimiento TEG

Equipo	
Contrincantes	
Objetivo	
Países conquistados	
Comodín a favor	
Uso de tarjeta de situación	
Comentarios	

Tabla 1: ficha de seguimiento de participantes. Elaboración propia.

La ficha de seguimiento se convierte en un insumo importante de sistematización para

la evaluación del desarrollo del juego, pero también es un potente instrumento de análisis para hacer ajustes de la propuesta didáctica. Al optar por continuar el juego podemos intervenir con precisiones para cada equipo, puntualizando en sus tarjetas de seguimiento sobre caminos a seguir, o reforzando positivamente lo resuelto hasta el momento. De este modo, la evaluación es entendida como un proceso donde la situación de cada equipo o estudiante es tenida en cuenta para reconsiderar dimensiones en función de las trayectorias.

Este instrumento nos permite dar por terminado el juego antes de cumplir con los objetivos del mismo, priorizando cumplir con los objetivos didácticos de integración de los conocimientos y contenidos curriculares desarrollados previamente, y el de la colaboración e interacción entre estudiantes.

Reflexiones finales

La implementación de este juego en el aula se nos presenta con un potencial interesante de motivación y participación por parte de los estudiantes, así como un instrumento de evaluación no convencional. Pero también es un reto personal sobre el rol docente, ya que construir una instancia donde la docente debe moderar en simultáneo el desarrollo de dos o tres partidas de TEG se convierte en un desafío importante, que es posible de afrontar con las herramientas adecuadas, experiencia y un poco de paciencia ante “el ruido” que genera el cambio de dinámica del aula.

La propuesta de este relato de experiencia está en permanente revisión por parte de sus autoras, apuntando a que el juego se adapte a las situaciones concretas en las que podemos desarrollarlo, sabiendo que en el camino es la experiencia la que nos aporta elementos muy valiosos para seguir potenciando la actividad.

DESAFIANDO EL CANON ENTRE LA REBELDÍA Y EL DECORO

EL ROL DE LA MUJER EN LA ESCENA ARTÍSTICA DEL SIGLO XVIII

Gabriela Susana Galván, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco. A. De Santo", gabiflut@gmail.com
Marisa Rosana Corral, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco. A. De Santo", marisa.corral86@gmail.com

Relato de experiencia

Nuestro proyecto propone encontrar en el arte un medio para dar respuesta a la necesidad de revisión del rol de la mujer y la perspectiva de género en nuestros días. Mirar el pasado para entender el presente y construir el futuro.

Al indagar el accionar de las mujeres artistas en el siglo XVIII frente al canon dominante e incluir sus obras en los diversos recorridos artísticos de la institución aspiramos a contribuir a visualizar, valorar y entender el contexto en el que fueron concebidas.

El interés por temáticas relacionadas con la cuestión de género se encuentra presente en el BBA. Percibir ese interés nos interpela como docentes y artistas. Reconocer esa otra mirada implica vincularla con espacios curriculares y experiencias artísticas diversas, estableciendo acciones que enriquezcan distintas instancias de aprendizaje de quienes las transitan. Promover un genuino interés por conocer, investigar y lograr autonomía de criterios posibilitará consolidar soberanía artística y educativa involucrando en el accionar procesos constructivos y/o comparativos de experimentación. La propuesta plantea una planificación de acciones cuyos resultados se reflejen en producciones finales que incluyen: registro audiovisual, charlas de divulgación, audiciones y la intervención e intercambio en clases de diversas áreas de conocimiento, además de la producción escrita a modo de informe final.

Diagnóstico

El interés que suscitan las temáticas en torno a cuestiones de género se encuentra en constante ascenso en nuestra sociedad. El Bachillerato de Bellas Artes no es una excepción. La institución se encuentra además en proceso de reflexión sobre su propia identidad, y esa reflexión es entendida desde el hacer de una práctica y la producción de saber. Al pensar este proyecto

consideramos amalgamar los intereses de nuestros estudiantes con los lineamientos y la propuesta institucional entendiendo que las manifestaciones artísticas y la construcción de conocimiento contribuyen a consolidar una escuela crítica, comprometida y en activo diálogo con su contexto cultural y social.

Como docentes y artistas, sentimos la necesidad de aportar desde nuestras áreas de conocimiento y experiencia dando respuesta a los intereses manifestados por nuestros estudiantes en las indagaciones previas que hemos realizado en los diferentes espacios que transitamos en la institución. Esto incluye: clases de instrumento, música de cámara e historia de la música. El diagnóstico realizado nos da cuenta del genuino interés manifestado por los alumnos por la temática planteada. Consideramos entonces que este proyecto puede contribuir a llenar un nicho de vacancia cuyo aporte se refleje en expresiones que consoliden una práctica artística, reflexiva, analítica y crítica, garantizando un espacio de expresión respetuoso y necesario.

Esta propuesta plantea el análisis, la interpretación y divulgación de obras de mujeres artistas que desarrollaron su actividad en el siglo XVIII con la finalidad de hacerlas dialogar con la actual escena artística y educativa que transitan nuestros estudiantes en sus diversos recorridos.

Justificación

La propuesta tiene como objetivo acercar a los estudiantes al conocimiento y puesta en valor del accionar artístico de estas creadoras del siglo XVIII, a fin de incluir sus obras en los diversos espacios de formación y recorridos artísticos que transitan los alumnos durante sus años de formación en la Institución. La búsqueda de un accionar conjunto con las diversas áreas de conocimiento al que tienen acceso nuestros estudiantes es esencial en esta propuesta, ya que se propone amalgamar intereses y temáticas. El creciente interés por temáticas relacionadas con la cuestión de género se encuentra presente en el día a día de nuestra escuela. Su tratamiento y abordaje ocupa un lugar de importancia. De la alquimia de estos intereses y nuestras prácticas cotidianas se desprende este proyecto, en consonancia con los lineamientos que sostiene el BBA que se proyecta como una escuela con identidad igualitaria, inclusiva y soberana, que garantiza una educación artística basada en la igualdad de oportunidades.

Descubrir y divulgar esa otra mirada no canónica, resulta atractivo y enriquecedor para nuestros estudiantes desplegando posibilidades cuyas actividades posibilitan articular conocimientos adquiridos en los distintos espacios curriculares, a fin de vincularlos y establecer conexiones entre

ellos. Con el objetivo de promover un genuino interés por conocer, investigar y lograr autonomía de criterios, diseñamos acciones que posibilitan la toma de decisiones artísticas basados en el conocimiento y el análisis, y no solo guiadas en la intuición o gusto personal de nuestros estudiantes.

Marco Teórico y fundamentación académica

En este trabajo combinaremos diferentes estrategias metodológicas durante el proceso de recolección y análisis de los materiales. La investigación documental, el acopio de lectura y análisis del material tendrá espacio en el plano metodológico, así como la inferencia entre prácticas interpretativas y compositivas, con el objeto de tratar información que se encuentra fuera de fuentes formales. La interacción con textos literarios, cuadros y otros materiales provenientes del ámbito de las artes plásticas con el fin de construir marcos de interpretación y contribuir a la resolución de problemas creativos, también será aplicada.

El análisis y registro de datos dará cuenta de métodos cuantitativos que combinaremos con la observación activa. Los resultados surgidos de estos análisis estarán reflejados en la praxis interpretativa, de manera que, los métodos cualitativos, también serán parte del proceso. Nuestra postura como investigadoras es integrarnos desde nuestro rol de músicas docentes e intérpretes que abordan estos repertorios. Adherimos así a la postura del investigador en artes Chiantore (2017), quien considera que, en investigación artística, la permanente indagación acerca del espacio y entorno en el que accionan los materiales es parte esencial de la dinámica metodológica. La reflexión continua sobre nuestra propia praxis y la observación directa entre pares es vital en este proceso.

Cuestionar por qué estas mujeres fueron en contra del canon imperante nos interpela más allá del "problema de la mujer" en términos de género. Al enfocarse en estos aspectos y cambiar ángulos de observación aparecen otras posibles miradas. Para la lectura de los materiales propuestos retomaremos categorías de análisis retorico musical planteadas por López Cano (2000.) y las herramientas que propone Tarling (2004).

El arte no tiene género

Esta afirmación hoy en día casi incuestionable se encuentra desdibujada o de contornos difusos en el pasado. El "tema de la mujer" y su estado de situación ha instalado el debate más allá

de los límites propios que supone abordar el tema solamente ligado a una cuestión de género. La escena artística y musical del siglo XVIII nos presenta una realidad contrastante y problemática. Revisar paradigmas aceptados por una sociedad y una escena cultural con contexto diferente y complejo conlleva la necesidad de preguntar acerca de las posibilidades reales de desarrollo artístico e intelectual que les eran permitidas a las mujeres con aspiraciones creadoras en ese contexto. Entendemos que conocer y entender el pensamiento y accionar de la sociedad en el pasado es vital para enfrentar el desafío y la oportunidad de cuestionar y replantear paradigmas en el presente.

Ante la reflexión sobre el canon vigente en ese marco, surgen interrogantes tales como, si existieron mujeres de verdadero talento cuya obra trascendiera y en qué ámbito desarrollaron su tarea. El enfoque de esta problemática implica ahondar en la escena artística del siglo XVIII. Nuestra investigación toma como punto de partida y referencia el trabajo de Pendle (2001) a fin de proyectarlo en esta propuesta.

Aportes originales de la propuesta

La originalidad de este proyecto no radica en su temática sino en su abordaje. El rol de la mujer en las artes se plantea desde un análisis criterioso del pasado para la comprensión del presente y con proyección a futuro del rol femenino en la escena artística

Consideramos que con esta propuesta podemos brindar a nuestros estudiantes un espacio respetuoso de formación y expresión artística donde converge el interés por las temáticas en torno a cuestiones de género y la práctica artística crítica y reflexiva.

Responder con arte es producir conocimiento y brindar un espacio de socialización, intercambio y divulgación respetuosa y de calidad.

Adherimos al enfoque de López Cano y San Cristóbal Opazo (2014) cuyo planteo en investigación artística pone el énfasis en trascender el enfrascamiento disciplinar y transformar hábitos creativos.

Socialización

El proyecto combina espacios de acción diversos y su estrategia de socialización incluye actividades donde se haga efectiva su divulgación Estos espacios incluyen clases de instrumento, música de cámara, composición, fundamentos musicales, historia de la música y otras asignaturas de producción musical. así como participación en congresos y encuentros.

Bibliografía

Chiantore, L. (2017). Undisciplining music: Artistic research and historiographic activism. IMPAR: Online Journal for Artistic Research Vol 1 No 2. https://proa.ua.pt/index.php/impar/article/view/775

López Cano, R. (2000). *Música y retórica en el Barroco.* México: Universidad Autónoma de México.

López Cano, R. y San Cristóbal Opazo, U (2014). *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos.* Esmuc.

Pendle, K. edited by (2001) *Women & Music, a history.* Indiana University Press.

Tarling, J. (2004). *The weapons of Rhetoric / a guide for musicians and audiences*. Hertfordshire, Corda Music

LA DEFORESTACIÓN EN LAS YUNGAS COMO CONFLICTO AMBIENTAL Y DESAFÍO DE ENSEÑANZA

Edgardo Santiago Salaverry, Colegio Nacional "Rafael Hernández", edgardosalaverry@hotmail.com

Relato de experiencia

Introducción

Los desafíos de un mundo cambiante regido por los adelantos tecnológicos demandan la aplicación de nuevas herramientas de aprendizajes para afrontar un nuevo paradigma social signado por otros cánones de producción, comunicación y consumo. Este modelo reposiciona "*el rol docente como agente facilitador del aprendizaje capaz de alcanzar la innovación en la enseñanza* [de la Geografía] *a partir de propuestas didácticas dispuestas a trasponer el dominio teórico en una iniciativa experimental*" (Guajala, L y otros. 2021:365).

El acercamiento al conocimiento geográfico nos concede la posibilidad de abordar distintas temáticas poniendo en debate sus causas, relaciones de poder, conflictos, impactos y consecuencias de las prácticas sociales que transforman el espacio que habitan. La Geografía como disciplina integradora cumple un rol fundamental en el estudio de problemáticas ambientales por su capacidad de analizar la compleja interacción entre los factores físicos, biológicos, sociales, económicos y culturales situados en un contexto histórico cuya dinámica e impactos trascienden a distintas escalas.

El saber geográfico desempeña un papel crítico en la comprensión de la relación sociedad-naturaleza circunscripta en una realidad de crisis ecológica y ambiental. El análisis de las complejas interacciones que conforman la apropiación, exploración y explotación del entorno natural por parte de la sociedad, otorga relevancia a esta ciencia por su experticia en el abordaje de las crisis ambientales actuales y entender su origen y evolución. Los enfoques que la Geografía expone en el tratamiento de estas temáticas revela la hegemonía económica capitalista en la transformación del espacio signado por la búsqueda constante de ganancias, la sobreexplotación de los recursos naturales, la vulneración de los bienes comunes y la degradación de la biodiversidad con un deterioro del ambiente.

Esta perspectiva antropocéntrica coloca al ser humano en el centro de todas las consideraciones brindando sus necesidades, deseos y beneficios en relación al entorno que habita. La inadecuada estimación de las interconexiones e interdependencias de la humanidad con la naturaleza, tiende a subestimar los efectos a largo plazo de las actividades humanas en el ambiente. En respuesta a las problemáticas ambientales actuales, se ha promovido un enfoque más holístico y sostenible que considera a la humanidad como parte de un sistema más amplio, reconociendo la importancia de la conservación y la mitigación de impactos negativos.

En este sentido, la Educación Ambiental plantea una serie de objetivos y perspectivas destinadas a fomentar el conocimiento, comprensión, conciencia y acciones a tomar en relación con cuestiones ambientales. La adopción de valores la responsabilidad ambiental, la justicia social y la sostenibilidad abogan a un pensamiento crítico al momento de abordar problemáticas como la deforestación, la minería a cielo abierto, el avance de la frontera agropecuaria, la contaminación y el Cambio Climático entre otros. Es importante reconocer que las temáticas ambientales son multifacéticas, complejas y multiescalares y por lo tanto requieren un tratamiento interdisciplinario capaz de convocar el conocimiento de la Biología, la Geología, la Climatología, la Economía, la Sociología, la Economía y la Política.

Asimismo, "*el uso de las TIC como herramienta de enseñanza contribuye a materializar la construcción y deconstrucción de saberes*" empleando distintos materiales y fuentes como recursos didácticos (Mariaca Garron, M. C. y otros. 2022: 27). El trabajo con imágenes satelitales, mapas digitales y datos georreferenciados facilita la exploración y comprensión de fenómenos geográficos a partir de la detección de patrones y tendencias. Estas herramientas tecnológicas "*permiten un aprendizaje interactivo y colaborativo por su capacidad de adaptar los contenidos de acuerdo a las necesidades y habilidades de las y los estudiantes*" (Anchundia Delgado, F. y Moya Martínez, M. 2019). El uso de las TIC promueve enfoques innovadores en la enseñanza de la Geografía con la incorporación de nuevos conceptos, categorías, teorías y argumentos críticos que hacen a nuestra realidad geográfica.

Secuencia didáctica

La presente propuesta de enseñanza de la Geografía para Primer Año del Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la UNLP, plantea la deforestación de las Yungas en el Noroeste

argentino como conflicto ambiental. Aplicando una perspectiva constructivista que concibe la autonomía como finalidad de la educación y el desarrollo, tiene como propósitos de enseñanza:

- Promover el pensamiento crítico para analizar la realidad social
- Fortalecer el trabajo colaborativo
- Aplicar las TIC como herramienta de aprendizaje

La propuesta didáctica presenta los siguientes momentos:

Primer momento: las y los estudiantes se organizan en grupos de trabajo de 4 o 5 integrantes y se plantea como consigna:

- ✔ En un Padlet menciona qué conocimientos tenemos sobre la deforestación de las selvas y sus consecuencias ambientales.
- ✔ Los conceptos, definiciones, datos, aportes expuestos por cada uno de los grupos es guardado para volver a ello más adelante.

Segundo momento: se proyecta el video "*Deforestación en las Yungas, impactos sobre Tartagal*"[43] que describe la inundación de la ciudad de Tartagal (Salta, Argentina) como consecuencia de la deforestación causada por el avance de la frontera agropecuaria. Utilizando como disparador la entrevista a una militante ambientalista, el video describe con imágenes, secuencias animadas, entrevistas, noticias periodísticas y testimonios, la deforestación de las Yungas para dar espacio a la expansión del cultivo de soja. En este proceso, el relator señala los distintos actores sociales involucrados (las empresas, la sociedad civil, el Estado Provincial y Nacional, movimientos ambientalistas y comunidades originarias) y el rol que cumple cada uno en este conflicto.

Además, se caracteriza la selva nublada destacando los servicios ambientales que prestan estos biomas en la regulación del clima, el balance hídrico, como albergue de la biodiversidad y refugio de culturas ancestrales; esencialmente en ambientes de montaña. Con este material se propone a los grupos el planteo de interrogantes, la identificación problemáticas y conflictos ambientales, mientras que al mismo tiempo se definen los conceptos que van surgiendo: selva nublada, actores sociales, servicios ambientales, ambiente, monocultivo, conflicto ambiental, usos del suelo, frontera agropecuaria, etc.

[43]Jertzakluz. You Tube (2014). https://www.youtube.com/watch?v=6j-evpLAXCg (duración 14.11 min.)

Tercer momento: utilizando el entorno Software 2Mp del Programa 2Mp de la CONAE se propone analizar el avance de la deforestación en el área de estudio y sus efectos ambientales aplicando información complementaria.

Utilizando las netbooks disponibles en la institución con el Programa 2Mp actualizado por el Departamento de Audiovisuales le permitió a las y los estudiantes acceder a imágenes satelitales de calidad con variadas herramientas para trabajar distintas fuentes de información. Se descargaron imágenes de distintos momentos (año 2000, 2003, 2005, 2007, 2009, 2015 y 2022) para comparar las áreas deforestadas antes de la inundación de Tartagal en 2009 y otras imágenes posteriores para analizar si el avance de este problema ambiental continuó después del evento hidroclimático.

En el análisis de las imágenes se utilizaron las herramientas de navegación, de mapas, de animación, medición y localización para señalar el avance de la deforestación, los cambios en los usos del suelo, el alcance de la inundación y las transformaciones ambientales. Estas imágenes intervenidas fueron bajadas por cada uno de los grupos con la asistencia de un técnico del Departamento de Audiovisuales y redactaron un informe que describe lo observado en el trabajo con este dispositivo.

De esta manera, cada uno de los grupos se convirtió en protagonistas de su aprendizaje desde una dinámica colaborativa, construyendo el conocimiento de manera activa a partir del uso de este entorno interactivo. "*El Programa 2Mp como dispositivo educativo* [no solo] *consolidó la apropiación de nuevos saberes*, [sino que también afianzó habilidades] *de observación, pensamiento crítico y creatividad* (Penacca L. y de la Mota M. F. 2015).

Cuarto momento: se retoma el Padlet confeccionado en el Primer momento junto con las imágenes satelitales intervenidas y se suscita la siguiente pregunta: "¿Por qué la inundación de la ciudad de Tartagal constituye un conflicto ambiental?" Cada grupo revisa los apuntes iniciales y expone reflexiones, interrogantes, comentarios, correcciones y aportes en un espacio de evaluación, producción de conocimiento y síntesis.

Conclusiones finales

Nuestra labor docente nos convoca a una búsqueda permanente de estrategias didácticas que consoliden la inclusión genuina de la tecnología como herramienta de enseñanza aprendizaje. El uso del Programa 2Mp como instrumento educativo propone el

acercamiento al saber geográfico desde la autonomía y el trabajo colaborativo que vigoriza el conocimiento significativo. Los resultados obtenidos de esta experiencia dan cuenta que los y las estudiantes transitaron esta propuesta como un proceso de construcción colectiva consolidado por sus propias capacidades, poniendo de manifiesto el conflicto cognitivo como desafío de aprendizaje.

Bibliografía

Anchundia Delgado, F. E., & Moya Martínez, M. E. (2019). Las tecnologías de información y comunicación y su aplicabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (agosto).

Guajala, L. P. T., Ordoñez, A. G. T., Castillo, J. E. A., Avelino, E. I. M., & Pérez, V. L. Z. (2021). Implicaciones del modelo constructivista en la visión educativa del siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, *4*(S2), 364-376.

Mariaca Garron, M. C., Zagalaz Sánchez, M. L., Campoy Aranda, T. J., & González González de Mesa, C. (2022). Revisión bibliográfica sobre el uso de las TIC en la educación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, *18*(1), 23-40.

Penacca L. y de la Mota M. F. (2015). La tecnología satelital en la enseñanza. Recuperado de: https://2mp.conae.gov.ar/index.php/comunidaddocente/tecnologia-satelital-en-la-ensenanza/206-la-tecnologia-satelital-en-la-ensenanza

EL AGUA QUE NOS UNE. UNA PROPUESTA DINÁMICA DE ACERCAMIENTO INTERDISCIPLINAR AL UNIVERSO DEL AGUA Y A LA PROBLEMÁTICA DEL DENGUE

Patricia Acuña, Liceo "Víctor Mercante", patriciafq64@gmail.com
María Paula Feregotti, Liceo "Víctor Mercante", polly.feregotti@gmail.com
Valeria Gasco, Liceo "Víctor Mercante", valeriagasco@yahoo.com.ar
Cecilia Lastra, Liceo "Víctor Mercante", mclastra@med.unlp.edu.ar
María Florencia Menconi, Liceo "Víctor Mercante", mfmenconi@gmail.com
Mariana Trejo, Liceo "Víctor Mercante", marianatrejo713@gmail.com
Graciana Marzoratti, Liceo "Víctor Mercante", jmanu046@hotmail.com

Relato de experiencia

En el presente trabajo se describe una secuencia de actividades que fue diseñada y llevada a cabo por docentes de las secciones de Biología y Química del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales del Liceo Víctor Mercante. La misma estuvo enmarcada en la Propuesta institucional "*Encontrarnos en el Liceo*", la cual estuvo dirigida a ingresantes del ciclo lectivo 2023. Dicha propuesta tiene como propósito favorecer la inserción de los/as estudiantes que ingresan a la institución al brindar espacios de acercamiento a las asignaturas, contenidos y temáticas del primer año. En el caso particular de esta experiencia, a la materia Ciencias Naturales y a la temática del agua.

La secuencia propuesta se construyó desde marcos conceptuales y modos de conocer específicos de las disciplinas involucradas, como son la Química, la Física y la Biología, desde marcos teóricos acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales. En este sentido, de acuerdo con Ruina (2019) enseñar Ciencias Naturales implica reconocer que se trata de un área en que convergen diferentes disciplinas, por lo que el abordaje de un contenido debe realizarse teniendo en cuenta diferentes aspectos del mismo. Es así que esta propuesta se fundamenta en la enseñanza de las Ciencias desde una perspectiva interdisciplinar y compleja.

La perspectiva interdisciplinar, por su parte, favorece la formación integral de las/os estudiantes al permitir conciliar lo socioemocional y lo académico. A la vez que promueve el enriquecimiento de las prácticas docentes, al favorecer el diálogo entre disciplinas y colegas,

profundizando la reflexión pedagógica (Ulloa Vigueras, 2021). Por otra parte, la enseñanza de las Ciencias Naturales desde perspectiva compleja, implica a la hora de abordar una temática incluir diversos aspectos vinculados con la misma: los modos de conocer de la ciencia, aspectos históricos, políticos, económicos, éticos, entre otros, contribuyendo a la formación de una ciudadanía capaz de decidir responsablemente (Meinardi, 2010). Este tipo de formación requiere que se le brinden a los/as estudiantes visiones sintéticas de los contenidos, ya que el ideal democrático de una ciudadanía exige conectar saberes (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008).

El aprendizaje integrado (Perkins, 2010) se ubica dentro de una serie de ideas contemporáneas sobre el aprendizaje y la enseñanza como una teoría de la acción integradora; adopta una postura firme en contra del aprendizaje atomístico y excesivamente extendido sobre las cosas. Ofrece a las/los estudiantes una visión global que les permite dar un mayor significado a los retos que se les presentan y la oportunidad de desarrollar ideas en la participación activa. La prisa de aplicar el saber a la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad exige la integración de conocimientos pertenecientes a disciplinas diversas, como las problemáticas ambientales.

De acuerdo con lo antes explicitado, se diseñó una propuesta estructurada para desarrollarse a lo largo de dos jornadas diferentes y complementarias, con una duración de tres horas cátedra cada una. Las mismas siguieron una dinámica de taller y tuvieron como eje central la temática del agua. El agua como contenido a enseñar posee una gran relevancia social y constituye un terreno fértil para abordar diversas cuestiones desde las perspectivas mencionadas (Conrado Marroquín, 2007; Vargas y Piñeyro, 2005). Tanto el diseño como la implementación de la secuencia estuvo a cargo de los equipos de profesoras/es y ayudantes de las secciones mencionadas.

La ***primera jornada*** se enfocó en el abordaje de las propiedades fisicoquímicas y biológicas del agua. Para la misma, se concibió una dinámica de cinco "postas" ubicadas en distintas aulas y laboratorios de la Institución, con la intención de que los/as estudiantes ingresantes se apropien de los diferentes espacios del Colegio.

En la **posta 1**, se buscó que los/as estudiantes puedan explicitar sus saberes en relación con la cantidad de agua que hay en el Planeta y la importancia de la misma para el desarrollo de los seres vivos, a través de una serie de preguntas iniciales que debían responder

con *"Verdadero o Falso"*. Luego de lo cuál, las respuestas se contrastaron con lo propuesto en el video "Frágil capa de agua" (link: https://www.youtube.com/watch?v=t-cQE-Fh-oA), generando un debate y una profundización de las concepciones iniciales de los/as estudiantes. Haciendo énfasis en la importancia de reconocer el agua como bien común.

En la **posta 2**, los/as estudiantes pudieron vincularse con aspectos conceptuales acerca de las propiedades físico-químicas del agua y la importancia biológica de las mismas. En dicha posta se presentó el video "Química: el agua y sus propiedades" (https://www.youtube.com/watch?v=iBG363KgL6c). Luego de lo cuál se realizó una trivia de preguntas con opciones, con los principales conceptos abordados en el video. Dicha trivia, fue propuesta de manera lúdica, invitando a los/as estudiantes a responder de acuerdo con lo trabajado.

La **posta 3**, tuvo lugar en el Laboratorio y en la misma los/as estudiantes pudieron realizar diferentes experiencias en las debieron poner en juego instrumental específico como destiladores, mecheros, embudos, etc. Haciendo hincapié en cómo se presenta el agua en la naturaleza y la propiedad del agua como solvente universal.

En la **posta 4**, los/as estudiantes llevaron a cabo diferentes experiencias que involucraron distintas propiedades del agua, como la tensión superficial, la densidad, el pH. Con la intención de continuar reconociendo distintos aspectos de la misma.

En la **posta 5**, se buscó que los/as estudiantes pudieran reconocer el agua como medio para el desarrollo de seres vivos (macro y microscópicos). Por lo que pudieron realizar observaciones de diferentes seres vivos y sus adaptaciones a la vida acuática, al menos en alguna parte de su vida. Se utilizó una presentación como soporte a la charla previa a dichas observaciones.

La ***segunda jornada*** se centró en el agua como medio de vida y su importancia para los seres vivos, enfocando en el dengue como problemática multidimensional (Garelli y Dumrauf, 2022). La misma se organizó en diferentes momentos donde un grupo de docentes llevó a cabo la propuesta con una comisión de estudiantes específica.

En un **primer momento**, se buscó retomar lo trabajado en la primera jornada a través de la pregunta disparadora *¿qué encontramos en una gota de agua?,* se rastrearon las concepciones previas de las/os estudiantes, para luego, con apoyo de material audiovisual,

discutir acerca de la importancia del agua en la naturaleza y para las distintas formas de vida, en particular para los mosquitos.

En un **segundo momento**, con ayuda de material óptico específico, se realizó la observación macroscópica y microscópica de organismos, tanto vivos como en conservación, de distintas especies de mosquito entre las que se encontraban especímenes de *Aedes aegipty*. Ello se complementó con la realización de diferentes actividades que posibilitaron reconocer las características del virus del dengue y de la biología del mosquito visionado del video "Ciclo de vida de *Aedes aegipty*" (link https://www.youtube.com/watch?v=kI-UCUvU0PA&feature=youtu.be) como base para abordar las características del virus y del mosquito. Se trabajaron las distintas etapas de su ciclo de vida del mosquito a partir de imágenes, en donde los/as estudiantes debieron ordenar las fases del ciclo de vida del Aedes sp, etc.

En un **tercer momento**, se analizó el rol del mosquito en la transmisión de la enfermedad del dengue haciendo énfasis en que la misma es producida por un virus . Así como la importancia de detectar y eliminar posibles criaderos del mosquito como forma de promover la salud individual y comunitaria. El dengue como problemática socio-ambiental y la responsabilidad como ciudadanos de frenar la reproducción del vector del dengue.

Al finalizar la jornada se realizó una evaluación colectiva, donde las/os estudiantes registraron sus impresiones y aprendizajes, mediante dibujos y/o frases en grandes papelógrafos, que posteriormente fueron exhibidos en los pasillos de la escuela para socializar y mostrar lo vivenciado.

Reflexiones finales

Consideramos que la realización de esta propuesta, en el marco de las actividades iniciales de ingreso, constituyó una instancia propicia para abordar de manera integral y dinámica una temática relevante como la del agua. A partir de los resultados obtenidos en los trabajos de las/os estudiantes, consideramos que la propuesta nos permitió propiciar el aprendizaje de las Ciencias Naturales de manera integrada, articulando y poniendo en diálogo no sólo los lenguajes de las áreas disciplinares involucradas, sino también el conocimiento cotidiano. Asimismo, este tipo de propuestas incentiva a impulsar el desarrollo del aprendizaje

integrado desde la interdisciplinariedad, a partir de actividades integradoras en el aula, es decir, tareas que propongan a los/las estudiantes varias formas de organizar el aprendizaje de un modo holístico centrado en una problemática sociocientífica.

A la vez, se constató que este tipo de jornadas promueven el intercambio y enriquecimiento favoreciendo el trabajo colaborativo. La experiencia tuvo un impacto positivo sobre el equipo docente, ya que la interdisciplinariedad implica una relación de reciprocidad, de cooperación, pues ella exige innovar en cuanto a estrategias de enseñanza y comunicación.

Nómina de docentes participantes:

María Paula Feregotti, Paola Maldonado, Patricia Acuña, Mariano de la Canal

Emilia Lanata, Mariana Trejo, Florencia Menconi, Cecilia Lastra

Profesores y ayudantes a cargo de la coordinación y preparación de las actividades en los laboratorios: Mariel Yordaz, Pablo de Andrea, Valeria Gasco, Mariana Trejo, Graciana Marzorati y Soledad Flagel.

Bibliografía

Coronado Marroquín W. E (2007). Análisis Jurídico del Derecho Humano al acceso al Agua Potable [Tesis de grado]. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Garelli, F. y Dumrauf, A. (2022) *Educación en Salud desde la Educación Popular: propuestas para el abordaje del dengue/chikungunya/zika.* Pro-Posições, Campinas, SP, v (33) pp 1-30.

Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Perkins, D. (2010). *Aprendizaje Pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación.* Buenos Aires: Paidós

Ruina, M (2019). *La Reflexión sobre la práctica docente de Ciencias Naturales de María Ruina.* Ciudad Autónoma de Buenos

Ulloa Vigueras, V. (2021) *Interdisciplinariedad en educación: Un ejercicio para la vida misma.* https://uchile.cl/noticias/180583/interdisciplinariedad-en-educacion-un-ejercicio-para-la-vida-misma

Vargas, R. y Piñeyro N. (2005) *El Hidroscopio.* Serie Manuales de Educación y Capacitación Ambiental 9. Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente: México.

UNIDAD DIDÁCTICA PRODUCTIVA SUSTENTABLE: PROMOVIENDO LA CONCIENCIA ECOLÓGICA A TRAVÉS DE LA COLABORACIÓN INTERDISCIPLINARIA

María Paola Bindella, Escuela MC y ML Inchausti, bindella@inchausti.unlp.edu.ar
Carina Natalia Carena, Escuela MC y ML Inchausti, natcarena@inchausti.unlp.edu.ar
Hugo Ismael Martinelli, Escuela MC y ML Inchausti, hmartinelli@inchausti.unlp.edu.ar
Mariela Natalia Kubiscen, Escuela MC y ML Inchausti, mkubiscen@inchauisti.unlp.edu.ar
Joaquín Ariel Anta, Escuela MC y ML Inchausti, antaj@inchausti.unlp.edu.ar
Zacarías Nicora, Escuela MC y ML Inchausti, nicora@inchausti.unlp.edu.ar
Gabriel Adrián Irusta, Escuela MC y ML Inchausti, girusta@inchausti.unlp.edu.ar
Ángel Ariel Valentini, Escuela MC y ML Inchausti, valentini@inchausti.unlp.edu.ar
María Florencia Nerone, Escuela MC y ML Inchausti, flonerone@inchausti.unlp.edu.ar

Relato de experiencia

La Escuela de Agricultura y Ganadería «María Cruz y Manuel L. Inchausti», fue fundada el 7 de abril de 1934. Su creación se debe a un importante legado hecho por la Srta. María Cruz Inchausti. La institución es un ámbito escolar de jornada completa, dado que los alumnos y alumnas residen en la escuela toda la semana, desde las 06:30 hs del día lunes hasta las 10:10 hs del día viernes, con sistema de residencia estudiantil.

La finalidad es capacitar a los jóvenes para desempeñarse en las tareas de explotación agrícola-ganaderas y agroalimentarias, como así también obtener una formación calificada para aquellos que deseen continuar estudios universitarios.

Para llevarlo a cabo, se cuenta con un sector didáctico productivo multidisciplinario llamado Unidad Productiva Sustentable, donde se refleja el esfuerzo e interés de toda la comunidad educativa que se compromete a aplicar los siguientes objetivos específicos:

• Proporcionar entornos de aprendizaje que permitan a los alumnos revisar, ampliar y enriquecer sus conocimientos disciplinares y técnicos.

• Brindar a los alumnos un ámbito donde sea posible idear y poner en práctica o adaptar resoluciones tecnológicas con participación de los jóvenes, bajo la coordinación de los docentes y en el marco de un proyecto.
• Impulsar la construcción colectiva de conocimientos que faciliten a futuro la participación de los actuales alumnos en procesos o estrategias de desarrollo territorial.

Dentro de este sector, los estudiantes están adquiriendo valiosas habilidades prácticas y conocimientos en un entorno real que podrán replicar posteriormente, cuando las situaciones cotidianas de la vida comunitaria y laboral les ofrezcan nuevas oportunidades.
Este espacio es un ámbito para que los alumnos/as desarrollen estrategias para el ejercicio pleno de la participación, en donde se priorizan entornos de aprendizaje que permitan a los alumnos/as revisar, ampliar y enriquecer sus conocimientos disciplinares y técnicos. Impulsar la construcción colectiva de conocimientos que faciliten a futuro la participación de los actuales alumnos/as en procesos o estrategias de desarrollo territorial.

Se considera central que la escuela ofrezca la oportunidad de apropiarse de nuevos marcos de referencia a través de los contenidos escolares y los aportes de idóneos y especialistas; reconocer y valorar los saberes adquiridos en la experiencia cotidiana de los alumnos/as, sus familias y vecinos; tomar la palabra; presentar las propias ideas, reconocer las de los otros, debatirlas; fundamentar posiciones y aportar a la toma de decisiones.

Son las generaciones actuales que transitan por el establecimiento escolar, los actores fundamentales en el análisis actual y futuro de una visión que no solamente contemple la producción sino el impacto en el ambiente. La construcción de una visión crítica de lo que se hace puede lograrse con la adquisición de destrezas, conocimientos, habilidades, siempre contando con el acompañamiento de los docentes en los distintos espacios curriculares.

Este sector didáctico productivo, que inicialmente fue pensado para las disciplinas específicas se fue transformando en un lugar donde pueden confluir todas las áreas, ya sea básicas y exactas, siempre tomando las específicas como eje transversal.

Tiene como finalidad convertirse en un lugar donde diferentes disciplinas la utilizan como insumo, donde la práctica docente sea desafiada cada día para convertirse en una labor que da lugar a la creatividad y la motivación.

A continuación, presentamos un listado de cuatro líneas temáticas categorizadas según el tipo de producción implicada. El mismo se ampliará en función de las disciplinas que se vayan involucrando el proyecto:

• Producción primaria - Agricultura (por ejemplo: producción de granos o plantines, diseño y construcción de herramientas, preparación de insecticidas y fungicidas orgánicos). Ganadería y forrajes (diseño de una cartilla para el control de enfermedades en animales ; elaboración de suplementos alimentarios para el ganado, construcción de corrales o gallineros, aplicación de plan sanitario, realización de inseminación artificial, producción de semillas, utilización de efluentes como abono - Forestal y frutales (desarrollo de técnicas de manejo silvopastoriles del monte, poda de frutales, realización de informes sobre control sanitario, producción de plantas frutales, producción de plantas forestales, estaquero) - Agua y riego (por ejemplo: cuidado y conservación, estudio y puesta en práctica de diferentes sistemas de captación, de bombeo, de distribución de agua). Suelo (conservación, buenas prácticas, muestreos, reconocimiento del perfil y horizontes, determinación de clase textural, ph, tipo de suelo, utilización de carta de suelos, análisis de la biodiversidad del entorno).

• Transformación artesanal de la producción primaria: - Elaboración artesanal de agroalimentos a partir de los productos obtenidos (mermeladas, dulces, conservas).

• Prestación de servicios - vinculados con la producción primaria (organización de: un servicio de poda de frutales para brindarlo a terceros, de esquila; diseño de un sistema de mantenimiento de espacios verdes públicos o privados; agroturismo o turismo rural (organización de visitas guiadas a sitios destacados del lugar; informáticos (por ejemplo: diseño de etiquetas para envases de alimentos , folletos de divulgación de productos; difusión de los modos de utilizar programas de evaluación de costos, de evaluación de inversiones, rentabilidad, de seguimiento de rodeos).

Manejo de drones para obtención de imágenes, procesamiento y análisis de los cultivos; información que será utilizada como insumo en matemáticas, informáticas, dibujo técnico, entre otras. También, el uso de esta tecnología pensada para capacitar interesados externos al establecimiento.

• Energías alternativas - Energía solar (utilización de pantallas solares para abastecimiento del agua y luz para los galpones). En un futuro cercano ampliar con energía eólica.

Esta escuela es un faro de educación que ilumina el camino hacia un futuro más sostenible y próspero para nuestra comunidad. En cada estudiante que pasa por sus aulas, vemos el potencial para un cambio significativo en la forma en que abordamos la agricultura, la ganadería, la agroindustria y el medio ambiente.

La Escuela de Agricultura y Ganadería "María Cruz y Manuel L. Inchausti" es una institución educativa que no solo enseña a los jóvenes a cultivar la tierra, sino también a cultivar un futuro mejor. Persigue un lema que dice: "Aprender a hacer haciendo". Su legado es el de una educación que no solo se queda en el aula, sino que se arraiga en la tierra y florece en la comunidad.

REAGRUPAMIENTO EN EL NIVEL INICIAL. UNA MODALIDAD QUE POTENCIA Y PROPICIA EL INTERCAMBIO ENTRE PARES, LA CIRCULACIÓN, PRODUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE CONOCIMIENTO EN TORNO DE CONTENIDOS DE MATEMÁTICA

María Eugenia Sanchez, Escuela Graduada "Joaquín V. González", mariaeugeniosanchez@gmail.com
Flavia Andrea Vidal, Escuela Graduada "Joaquín V. González", vidalflaviaa@gmail.com
Haydeé Noemí Yacznik, Escuela Graduada "Joaquín V. González", haydeeyacznik@gmail.com

Relato de experiencia

Introducción

En este trabajo compartiremos una experiencia con reagrupamiento entre salas del Nivel Inicial donde participaron niños y niñas de tres y cinco años que se desprende del proyecto del área de ambiente denominado "Abriendo puertas del jardín".

Situadas en el periodo de inicio, donde los niños y las niñas de Sala Amarilla (tres años) comienzan a transitar su escolaridad y con ella a conocer y habitar el entorno del jardín, pudimos acompañarlos y acompañarlas en el desafío de empezar a descubrir lo que cada puerta del jardín tenía para ofrecer y conocer. De esta manera las puertas se abrieron con posibilidad de conocer a los otros y otras que están en otras salas y compartir distintas propuestas.

Cabe destacar que como docentes de la sala de tres buscamos desplegar intervenciones que favorezcan la creciente autonomía de nuestro alumnos y alumnas, la participación activa mediante la palabra y el gesto y la interacción entre pares poniendo en valor cada aporte. Sostenemos que todos y todas portan trayectorias únicas con los saberes y en consecuencia buscamos activar en el aula su circulación y transformación. En este sentido y reafirmando que se aprende con otros, hemos planificado y desarrollado encuentros con otras salas con el propósito de potenciar el intercambio, circulación, producción y transformación de conocimientos en torno a los contenidos que se enseñan. En este caso puntual compartiremos la experiencia al realizar un reagrupamiento con sala fucsia (5 años) para jugar a un juego

matemático que posibilitó, con mucha potencia, aprendizajes del área de matemática, así como también transformaciones subjetivas en las posiciones de los niños y niñas participantes, mientras se apropian del espacio.

Consideramos que es fundamental propiciar desde temprana edad estos espacios de encuentro e intercambio potenciando la confianza y seguridad en la propia palabra y la valoración de los otros, sobre todo en el área de matemática donde sostenemos que no se trata solo de aprender contenidos del área sino de participar en una comunidad de aprendizaje que produce conocimientos con otros mientras resuelve problemas matemáticos.

Qué significa democratizar el saber matemático

Es relevante señalar que pensamos la clase de matemática desde el enfoque de la escuela francesa (Brousseau, 2007, 1986; Vergnaud, 1990; Chevallard, Bosch y Gascón, 1997; entre otros) lo que supone entenderla como un proceso de producción de conocimientos con otros (Sadovsky, 2005). Como ya dijimos alejados de la idea de "transmitir" buscamos generar las mejores condiciones didácticas para que todos y todas produzcan conocimientos en instancias de intercambio y por esto sostenemos que agrupar y reagrupar a los niños y niñas teniendo en cuenta sus propios recorridos con el contenido es una de las maneras.

Charlot (1986) dirá que enseñar matemática es efectivamente "hacerlas", lo que supone una comunidad formada por niños, niñas y docentes que tienen la oportunidad de usar y reutilizar sus conocimientos para discutir, elaborar conjeturas, justificar sus afirmaciones y sus acciones, desestimar y probar estrategias, llegar a respuestas próximas al saber, es decir, producir matemática (Sessa y Giuliani, 2008).

En este sentido y alejadas de visiones bio-genética y socio-cultural que señalan que es necesario un don o cualidades dadas para aprender matemática (Charlot,1986) estamos convencidas que frente a un problema matemático, todos y todas no importa la edad, tienen algo para decir y para construir, dado que poseen una historia única con ese conocimiento. Por otro lado, reconocer en el otro el potencial y no la falencia cambia radicalmente la mirada, como nos y los posicionamos.

Destacamos que estos modos no son para nada sencillos, es más fácil homogenizar la propuesta, pero vale la pena el esfuerzo. Supone en primer lugar entender que un problema matemático se constituye como tal cuando el alumno o alumna tiene elementos disponibles

para poder acceder, pero no le son suficientes o a la inversa puede suceder que el problema matemático que ofrecemos no se constituya como tal dado que los niños y las niñas o algún grupo dentro de la sala lo resuelva inmediatamente. En otras palabras, no es posible pensar el problema matemático desconociendo las trayectorias de cada uno de los participantes de la comunidad de aprendizaje. Por eso decimos junto a otros autores (Charlot, 1986; Broitman y Sancha, 2021; Cobeñas, 2021) que el enfoque de enseñanza de la Didáctica de la matemática es un enfoque inclusivo y democrático; considera a todos y todas antes, durante y posteriormente a la escena didáctica.

Agrupar, pero de qué modo… ¿por qué estar juntos no alcanza?

Se trata de ser creativos, dinámicos y flexibles. Acompañar los procesos colectivos e individuales para proponer variedad en la organización de la clase. Compartimos algunas formas flexibles de agrupamiento que hemos tenido la oportunidad de advertir como modos de gestionar la clase de matemática en nuestra escuela:

- Agrupamientos flexibles: por niveles próximos y niveles de conocimiento diverso; agrupamientos para anticipar contenidos. Reagrupamiento entre niños y niñas de distintas salas (nivel inicial); entre niños del Nivel Inicial y Primer Ciclo de la primaria y entre niños y niñas de distintos grados o ciclos de primaria; instancias de trabajo individual, en duplas o en pequeños grupos con la docente o con algún apoyo (otro docente).
- Instancia de discusión colectiva en torno de un problema matemático.
- Resolución de un problema en dos grupos y explicitación de argumentos.

Perrenoud (2004) nos ayuda a pensar sobre las formas de agrupamiento sobre todo en torno de los alumnos y alumnas que presentan más dificultades. Como dice es necesario realizar agrupamientos flexibles y dinámicos partiendo de la premisa que todos los niños y las niñas portan algún saber sobre el objeto de conocimiento. La intervención del docente, lo que dice y lo que calla será fundamental al momento de asegurar que todos y todas se sientan parte de esa comunidad productora de conocimiento.

Por otro lado, hay que garantizar la participación y las interacciones[44] porque no alcanza estar juntos. Como señala Sadovsky el proceso de producción de conocimientos con otros es "una trama compleja no reductible a ninguna de sus partes" (2005, p.64). Pero por más complejo que sea el asunto, como docentes nos podemos delegar la responsabilidad de habilitar la interacción dado que al contrastar puntos de vista, como señala Terigi "se produce un tipo de reestructuración cognitiva"(2014, p.70).[45]

Broitman y Sancha (2021) destacan la cooperación y la interacción como un modo de apoyo diferente al que se suele ofrecer. Pueden ser promovidas para resolver un problema; compartir estrategias, ideas y herramientas útiles o económicas; confrontar puntos de vista y estrategias alternativas; encontrar abordajes semejantes; intercambiar puntos de vista sobre el error como fuente de aprendizaje; argumentar, contraargumentar y explicitar explorando otra dimensión del trabajo matemático.

Relato de nuestra experiencia qué pensamos, qué hicimos, cómo funcionó…

Primer momento: *"Tablero de 12 celdas confeccionado con cinta en el centro de la sala"*

En esta situación didáctica propusimos jugar, de modo colectivo, a llenar el tablero colocando la cantidad de tapitas, sobre una grilla, según lo que saliera en el dado, es decir, tapar la cantidad de celdas según lo que indicara el dado. Ganaba el que completaba primero el tablero.

Observamos que los/as niños/as se mostraban inseguros/as y tenían dificultades en el conteo. Notamos también que faltaba incorporar la dinámica del juego, para lo cual decidimos que el proyecto que veníamos trabajando "Abriendo puertas del jardín", con el propósito anteriormente mencionado, nos permitía favorecer nuevas interacciones entre salas, al agrupar niños y niñas de nuestra sala con sala fucsia y propiciar que sean los pares quienes tomen la palabra y ayuden a construir colectivamente nuevos conocimientos.

---

[44] "Los estudios psicológicos que abonan al conocimiento sobre las interacciones entre pares provienen tanto de la tradición de la psicología social genética (…) como de la tradición de la psicología sociocultural (Tudge y Rogoff, 1995). Además, la interacción entre pares ha sido objeto de análisis en un vasto conjunto de investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, muchas de ellas realizadas en el contexto del aula, aunque también en otros ámbitos como la gestión empresarial (…)" (Terigi, 2014, p.69)

[45] Terigi (2014) en su tesis de doctorado, destaca el contraste de la centralidad de las interacciones en el aula y lo tardío del surgimiento como objeto de investigación en Psicología Educacional. Los primeros estudios se sitúan en la década del ´70.

Segundo momento: Nos juntamos con el grupo completo de ambas salas, en esta oportunidad los niños y niñas de sala fucsia nos explicaron las reglas del juego y algunas estrategias. Tomaron la palabra y pudieron explicar cómo debían jugar, cuáles eran las reglas y qué cosas se debían tener en cuenta, como por ejemplo, cómo hacer para contar en el dado sin repetir los puntos, que era importante poner una tapita por casillero y sobre todo lo de esperar y respetar los turnos.

En este momento de intercambio se pudo ver el interés de ambos grupos, en el caso de los niños y niñas de sala fucsia se los veía seguros y mejor posicionados frente al nuevo saber y en el caso de los niños y niñas de sala amarilla escuchando con atención cada explicación dada por sus pares.

Tercer momento: este encuentro permitió nuevas interacciones al reagrupar de manera tal que un niño/a de sala amarilla este con un niño/a de sala fucsia.

Cuarto momento: se invitó a 5 niños/as de la sala fucsia para que ayuden (uno por mesa) a los niños/as de sala amarilla.

Como se ve, en el recorrido propuesto, los agrupamientos fueron flexibles a partir de la evaluación que fuimos haciendo y permitió a ambos grupos interactuar y de forma colaborativa participar en la producción de conocimientos en torno del contenido conteo.

Bibliografía

Broitman C. y Sancha I. (2021). Diálogos ineludibles entre Didáctica de la Matemática y la perspectiva de Educación Inclusiva. En Cobeñas P, Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha I. y Escobar M. (2021) *La enseñanza de las Matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata: EDULP.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Charlot, B. (1991). *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas.* Texto mimeografiado de la conferencia pronunciada en Cannes de 1986.

Cobeñas P. (2021). Pensar la discapacidad para (re)pensar las escuelas. En Cobeñas, Pilar *et. al* (2021) *La enseñanza de las Matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata. EDULP.

Grimaldi, V. (2007). Aspectos humanos de una ciencia exacta. Una mirada a la historia de la Matemática en busca de pistas sobre su naturaleza. En Broitman, C. (comp.). *Enseñar Matemática. Nivel Inicial y Primario # 1*. Buenos Aires: 12ntes.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Capítulo 3. En *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*. Barcelona, España: Biblioteca de Aula.

Terigi, F. (2014) *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico de Plurigrado: Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas.* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid.

Sadovsky, P. (2005). *Enseñar Matemática Hoy. Miradas, Sentidos y Desafíos.* Buenos Aires, primera edición. Ed. Libros del Zorzal.

Sessa, C.; Giuliani, D. (2008). Mirar la historia de la matemática para pensar en el aprendizaje y la enseñanza. En Broitman, C. (comp.). *Enseñar matemática. Nivel Inicial y Primario # 4*. Buenos Aires: 12ntes.

NUEVOS EJES EN LAS DIDÁCTICAS DE LENGUAS ADICIONALES EN LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES. EL CASO DE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS EN EL LVM

Laura Codaro, Liceo "Víctor Mercante", lauritacodaro@gmail.com
Karina Ibáñez, Liceo "Víctor Mercante", karinamibanez@gmail.com
María Silvina Vega Zarca, Liceo "Víctor Mercante", silvegazarca@gmail.com

Relato de experiencia

¿Qué concepción de las lenguas subyace a las prácticas didácticas para su enseñanza? ¿Qué objetivos de instrucción perseguimos con nuestra práctica y cuál es su origen? ¿Qué espacio tiene la agentividad de cada uno de los participantes de la acción didáctica en las prácticas cotidianas? ¿Qué estrategias pedagógicas emergen en la enseñanza de francés como lengua extranjera o como lengua adicional y cómo se manifiestan en la práctica? En esta tercera década del siglo XXI, las preguntas que proponemos reflejan debates que se encuentran en el centro de la discusión teórica de la didáctica de la enseñanza de las lenguas y culturas, como de la lingüística aplicada (Martinez, 2021; Miras, 2021; Narcy-Combes et al., 2019). El presente trabajo expone las primeras reflexiones de distintos/as docentes del Departamento de Lenguas Modernas (Sección Francés) del Liceo Víctor Mercante.

Nuestro principal objetivo es recrear preguntas formuladas en forma situada en nuestro contexto de escuela pública del sistema preuniversitario, reflexionar en torno a las formas en que los nuevos posicionamientos teóricos se plasman (o no) en nuestras prácticas cotidianas y poder intercambiar nuestras experiencias con las de colegas de otros colegios del sistema de pregrado. Para ello, proyectamos algunos aspectos para abordar las estrategias en la enseñanza de francés en el LVM.

En un primer momento, se recuperan las experiencias de trabajo en torno al diseño y confección del *LiceoManie (5 volúmenes)*, el manual elaborado por el equipo docente de la Sección Francés, que representa el principal material utilizado en las clases. Observamos que varios componentes aparecieron en su creación destacando al menos tres: el componente ideológico, el componente cognitivo y el componente pedagógico, los cuales han coexistido siempre en la creación de materiales educativos, variando su peso relativo según las épocas y

los momentos socio-históricos, pero que en esta oportunidad, aparecen de manera clara y contundente.

Entendemos que el material didáctico o de aprendizaje es el campo de confirmación y de materialización de todas las hipótesis teóricas que involucran tanto a la concepción de la lengua y la comunicación como al proceso de enseñanza y aprendizaje de esa lengua. En ese sentido, la transposición didáctica tal como la propone Chevallard (1998 : 45) es el trabajo que consiste en identificar el conjunto de transformaciones adaptativas de los contenidos a enseñar para transformarse en objetivos de enseñanza: el objeto de saber se transforma en el objeto a enseñar y a su vez, deviene en el objeto de enseñanza, marcano el primer eslabón de lo implícito a lo explícito, de lo preconstruido a lo construido.

Ahora bien, los aportes producidos por diferentes recursos tecnológicos, visuales, auditivos así como las diferentes corrientes pedagógicas modernas, contemporáneas, eclécticas en el área de las didácticas de las lenguas, nos permiten pensar en la implementación de una arquitectura, de una construcción en la que se ponen en juego tanto la creación como la búsqueda y selección de recursos. Tal entramado se va realizando, erigiendo, construyendo, modelando, actualizando y poniendo a punto en un constante fluir de energías, en esa idea del trabajo en conjunto, colaborativo, situado y con perspectivas de lo común (Dardot & Laval, 2014). En el caso de *LiceoManie,* nos hemos preocupado en definir cada una de las etapas de elaboración.

En la primera etapa, la de la concepción, nos planteamos el modelo pedagógico, las finalidades educativas de la institución, los proyectos que construyen y persiguen el trabajo en común y los principios curriculares. En este sentido, nuestra labor investigativa propone poner en evidencia los procesos llevados adelante en la producción y selección de actividades e insumos, en su progresión y en los tipos de evaluación que se pueden desprender del trabajo con los manuales así producidos.

A continuación, la concepción de la lengua que subyace y se manifiesta en las elecciones didácticas: qué enseñamos, para qué, para quiénes, dónde, en qué tiempos áulicos y contextuales, qué estrategias didácticas de acompañamiento y evaluación se proponen. En este aspecto, buscamos indagar en la presencia de los debates actuales referidos a la concepción de lengua presupuesta. Se examinará el modelo que la describe como unidad monolítica e inmutable, propio de las descripciones de la gramática normativa de raigambre

estructuralista y behaviorista surgida en el siglo XIX (Gasquet-Cyrus, 2011; Miras, 2021). Y también, por otra parte, la repercusión de los debates vigentes en el ámbito de la sociolingüística y el análisis del discurso, que propone una mirada de las lenguas como entramados complejos y dinámicos, a imagen de toda actividad semiótica y social (Blanchet et al., 2014; Bulot & Blanchet, 2011).

Una vez instituido el marco conceptual, aparecieron la selección del material y la elaboración del instrumento, seguido de la puesta en marcha, su evaluación y modificación en caso de necesidad.

Por otra parte, nuestro trabajo analiza algunas características del material, particularmente se busca revisar las propuestas que se enmarcan en la pedagogía de la memoria, que reflexiona en torno a las formas de abordar lo "inenseñable" en la escuela (acontecimientos y procesos traumáticos ligados a experiencias de dolor y horror). Partiendo de que éste es "un escenario propicio -aunque problemático- para desarrollar iniciativas de rememoración del pasado reciente" (Legarralde y Brugaletta, 2017, p.1-2) y de que estos abordajes y estas propuestas ligadas a la construcción y transmisión de las memorias son transversales a todas las áreas y asignaturas, resulta necesario observar cómo se puede pensar la pedagogía de la memoria en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Para ello, se busca analizar las actividades, consignas y recursos presentes en el *LiceoManie*, indagar allí qué y cómo aparece la pedagogía de la memoria, qué temas se abordan, en qué medida interpelan e interesan a las nuevas generaciones, qué cosas podrían agregarse o modificarse, entre otros interrogantes que plantean, en definitiva, una revisión de nuestras ideas, del material que producimos y de nuestras prácticas pedagógicas. Asimismo, es preciso observar cómo dialogan con las políticas e iniciativas en materia de derechos humanos desarrolladas en la institución e impulsadas por la UNLP.

De este modo, trazando distintos ejes, nos interesa pensar este proceso de creación de material relevante, adaptado y situado bajo las nuevas perspectivas mencionadas.

Bibliografía

Blanchet, P., Clerc, S., & Rispail, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives

sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *n° 175*, Article 3. https://doi.org/10.3917/ela.175.0283

Bulot, T. & P. Blanchet. (2011). *Dynamiques de la langue française au 21ième siècle : Une introduction à la sociolinguistique*. http://sociolinguistique.fr/

Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Cap. 1, 2, 3 y 4. Buenos Aires, Aïque.

Dardot, P., & Laval, C. (2014). *Commun*. La découverte. https://www.editionsladecouverte.fr/commun-9782707169389

Gasquet-Cyrus, M. (2011). Enseigner la sociolinguistique. En *Langues et societes. Approches sociolinguistiques et didactiques*. Claude Vargas; Louis-Jean Calvet; Médéric Gasquet-Cyruc, Daniel Veronique et Robert Vyon. Collection Espaces discursifs. L'Hartmattan.

Legarralde, M. y Brugaletta, F. (2017). Dossier Pedagogía de la memoria: políticas y prácticas de trasmisión de pasados recientes en Argentina. *Aletheia*, No.14, 1-7.

Martinez, P. (2021). *La didactique des langues étrangères*. Presses Universitaires de France.

Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères, de la correction à une médiation*. Didier.

Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, Julie, Leclère, Malory, & Miras, Grégory. (2019). *Language learning and teaching in a multilingual world*. Multilingual Matters.

AGREGANDO VALOR A NUESTRA MATERIA PRIMA

Gabriel Blanco, Escuela MC y ML Inchausti, gabrielblanco1604@gmail.com.ar

Silvia Inés Luján Imbellone, Escuela MC y ML Inchausti, silimbellone@gmail.com.ar

Relato de experiencia

Se presenta una propuesta de trabajo interdisciplinario que se desarrolla en la Escuela Inchausti, institución que se encuentra emplazada en la zona rural de Valdés, Partido de 25 de Mayo, Provincia de Buenos Aires, a 300km de la Capital Federal. La Escuela MC y ML Inchausti posee un sistema de residencia, donde los alumnos/as cuentan con profesores de dedicación completa y una amplia disponibilidad de infraestructura para el desarrollo de prácticas formativas.

La formación específica, en el último año se organiza en Eje Agrícola, Eje Ganadero y Eje Industrias Agroalimentarias, cada uno de ellos con su correspondiente carga horaria de Trabajos Prácticos Dirigidos (TPD) que son "Trayectos con articulación en procesos productivos"

El propósito que persigue este trabajo es: "Formar jóvenes como ciudadanos democráticos, libres e independientes con herramientas válidas para afrontar su futuro." , en concordancia con lo enunciado como objetivo de la escuela MC y ML Inchausti en su Proyecto Académico y de Gestión 2022 – 2026. (Giovanini, 2022)

Para alcanzarlo es que se convoca a los alumnos del último año a desarrollar esa propuesta donde se desarrollan conceptos claves tales como:

✔ Emprender en el entorno rural. Arraigo y pertenencia.

✔ Trabajo en equipo.

✔ Visión de proyectos productivos sustentables y amigables con el medio ambiente.

Para el desarrollo de la propuesta se ubica a la asignatura Gestión y Administración Rural como eje organizador dando coherencia y sentido a los saberes que confluyen para la concreción de un Proyecto Productivo. Como espacios pedagógicos de apoyo, se sitúan aquellos en donde se conoce y transforma la materia prima a la que se busca darle valor agregado, tales como, Industrias Agroalimentaria, Producción Ganadera y Agrícola y por

último áreas pedagógicas que aportan herramientas para la elaboración y presentación del trabajo, como Informática y Lengua.

Los Objetivos que se plantean son:

✓ Desarrollar una idea de negocio sustentable de forma grupal a partir de una investigación de mercado.

✓ Transitar todas las etapas para la elaboración del alimento prototipo. (INTI.2017) ✓ Identificar y analizar los distintos tipos de costos y establecer los márgenes de ganancia. ✓ Investigar los requisitos legales y administrativos para la puesta en marcha del proyecto

planteado. teniendo como marco regulatorio al Código Alimentario Argentino. (ANMAT, C.A.A.)

✓ Realizar y presentar un análisis FODA del proyecto.

Desde el área de industrias agroalimentarias se utilizan todos los conocimientos técnicos específicos para tener la información necesaria al momento de la transformación de la materia prima. Desde el espacio de los trabajos prácticos dirigidos de Industrias Agroalimentarias y en las instalaciones de la fábrica de productos lácteos del establecimiento, los alumnos realizan pruebas piloto del tipo de producto alimenticio que proponen. La idea es que el proyecto sea una construcción colectiva pensada desde el grupo, utilizando además de las clases presenciales, documentos colaborativos en drive para la entrega de informes de avance y correcciones necesarias por parte del equipo docente a cargo. El acompañamiento del área de informática se hace relevante al momento de diseñar los logotipos y rotulado necesario para, de forma ficticia, pensar en que el producto elaborado podría ser comercializado. En el área de Gestión y Administración se van a determinar los costos de la producción y la fijación de precios como así también la investigación de mercado necesaria para todo proyecto productivo que incorpora además un análisis FODA del mismo.

Con esta propuesta se busca introducir a los estudiantes en nociones y conceptos vinculados al "Emprendedorismo", tomando esta alternativa como un medio de desarrollo personal y/o profesional a la hora de finalizar sus estudios. La inclusión de esta temática y su relación con la realidad cotidiana del "Emprender" permitirá al estudiante y futuro egresado no solo la posibilidad de desarrollarse en relación de dependencia sino también contemplar la posibilidad de hacerlo de forma independiente diseñando su propio modelo de negocio.

Se enfatiza en la relación de los espacios, impulsando un análisis y desarrollo integral

del Emprendimiento generando la viabilidad del mismo, disminuyendo el margen de incertidumbre, teniendo en cuenta además que en las localidades rurales los pequeños y medianos productores cumplen el rol central de generar arraigo, empleo y condiciones necesarias para que los habitantes no decidan trasladarse a los centros urbanos, esta perspectiva del Joven Emprendedor Rural es otra visión que debe plasmarse en su formación como ciudadano democrático, libre e independiente con herramientas válidas para afrontar lo que tiene por delante.

Todo emprendimiento nace de una idea, una propuesta, un pensamiento sobre una actividad productiva que en sucesivas etapas se transforma en un Plan de Negocios sustentable. (Draier y otros. 2013)

Este trabajo se organiza en cuatro (4) etapas, que llevan a cabo durante un ciclo lectivo.

1° Etapa: "Esbozo de la idea":

Los/las estudiantes buscan formularios de solicitud de microcréditos reales pertenecientes a Municipios cercanos que poseen financiamiento para Emprendedores y Pymes, desde allí, acompañados por el docente, diseñan un formulario adecuado para este trabajo interdisciplinario acercándose a una situación real.

2°Etapa: "Desarrollo del prototipo": en las instalaciones de la fábrica de productos lácteos, durante las clases de TPD, los alumnos/as, elaboran los productos pensados para dar valor agregado a la leche. Investigan sobre los requisitos necesarios para la habilitación e inscripción de un producto alimenticio, recaudan información para el diseño del rótulo. (ANMAT, C.A.A)

3°Etapa: "Evaluación y análisis del proyecto identificando fortalezas y debilidades". 4°etapa: "Presentación de proyectos y armado de stand en la fiesta de la familia": cada proyecto se presenta a los posibles consumidores. Esta instancia será observada por cada docente para poder tener una evaluación del desempeño de cada alumno/a en el trabajo propuesto, y que será parte de la nota de fin de cuatrimestre en cada espacio participante.

Bibliografía

ANMAT. Código Alimentario Argentino. Disponible en http://www.anmat.gov.ar/alimentos/normativas_alimentos_caa.asp acceso 05/07/2023

Draier y otros. (2013). Claves para emprendedores: conceptos básicos para planificar y desarrollar tu proyecto . Subsecretaría de Desarrollo Económico del Ministerio de Desarrollo Económico del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en https://www.contribuir.org.ar/images/Manual_del_Emprendedor.pdf Acceso 06/07/23

Giovanini,, R. (2022). Proyecto Académico y de Gestión Período 2022 –2026. Escuela MC y ML Inchausti. UNLP.

INTI. (2017). Cuadernillos para unidades de producción de productos lácteos. Elaboración de dulce de leche. Disponible en https://emprendedorasenred.com.ar/wp-content/uploads/2017/02/DULCE-DE-LECHE2da.-Edicion.pdf acceso 05/07/2023.

EL TAMBO, LUGAR DE ENCUENTRO ENTRE SABERES

Gabriela Celina Arlego, Escuela MC y ML Inchausti, gcarlego@gmail.com
María Luján Rocco, Escuela MC y ML Inchausti, marialujanrocco@gmail.com
Hernán Gonzalez, Escuela MC y ML Inchausti, hernangonzalezmv@gmail.com
Natalia Carena, Escuela MC y ML Inchausti, carenacnatalia@gmail.com
José Tenaglia, Escuela MC y ML Inchausti, josetenaglia07@gmail.com
Emilia Constantino, Escuela MC y ML Inchausti, emiliaconstantinomv@gmail.com
Joaquín Anta, Escuela MC y ML Inchausti, antajoaquin@gmail.com
Danilo Zabala, Escuela MC y ML Inchausti, zabaladanilo@abc.com.ar

Relato de experiencia

La Escuela M.C. y M.L. Inchausti, como colegio dependiente de una Universidad Nacional, tiene como misión fundacional realizar actividades pedagógicas de carácter experimental, introduciendo o promoviendo innovaciones metodológicas de investigación y de organización.

La institución es un ámbito escolar de jornada completa, dado que los alumnos y alumnas residen en la escuela toda la semana, desde las 06:30 hs del día lunes hasta las 10:10 hs del día viernes, con sistema de residencia estudiantil.

Las clases se desarrollan en los turnos mañana, tarde y vespertino, complementándose con trabajos prácticos dirigidos (TPD). Estos, se implementan bajo la modalidad de "Trayectos con articulación en procesos productivos", dado que nuestra institución cuenta con espacios didácticos-productivos como apicultura, fábrica de productos lácteos, tambo, cría artificial de terneros, laboratorio de ganadería, huerta, taller de maquinaria agrícola, monte frutal, cría de cerdos, granja, módulos de cría e invernada y producción agrícola. De esta forma, brinda a las y los jóvenes la posibilidad de capacitarse en distintos espacios productivos.

Si bien la matemática tiene carácter formal, organización axiomática y naturaleza deductiva, desde sus orígenes ha progresado recurriendo a la intuición, al pensamiento conjetural y a las aproximaciones de naturaleza inductiva. Una gran parte de los conceptos

matemáticos nacieron como respuestas a preguntas surgidas de problemas vinculados con lo cotidiano o con otras ciencias.

Presentar las nociones matemáticas como herramientas para la resolución de problemas, propicia que los alumnos y alumnas les encuentren sentido. Esas nociones podrán luego ser estudiadas por sí mismas, fuera del contexto en el que se las presentó, lo que les aportará nuevos significados y brindará a los alumnos/as la posibilidad de realizar transferencias.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado es que se propone trabajar con los alumnos y alumnas de 3er año la resolución de problemas concretos, ya que el constructivismo se basa en el supuesto de que los seres humanos construyan su propia concepción de la realidad y del mundo en que viven, a partir de sus saberes previos y su capacidad de comprensión para que resulte adecuado y eficaz el nuevo aprendizaje.

Las instalaciones de la Escuela Inchausti, a las que los alumnos y alumnas tienen acceso en el marco de las asignaturas Producción Ganadera y Producción Agrícola brinda la posibilidad de explorar, conjeturar, volver con una mirada crítica sobre las actividades que se plantean desarrollar en el ámbito del tambo. Los y las estudiantes explorarán las instalaciones, procesarán la información que visualizan in-situ para luego desarrollar la propuesta de clase, ellos diseñarán técnicas y estrategias para obtener soluciones, y discutir sus producciones con los compañeros.

Los conceptos de superficie, área y volumen como tal y sus respectivas unidades de medidas, trasciende más allá de una simple definición, la cual, en la mayoría de los casos, se queda corta para todo lo que abarca, dada su aplicación en la vida diaria. Lo mismo sucede con los conceptos de función, proporcionalidad, resolución de ecuaciones, porcentajes, cuando los y las estudiantes logran resolver una situación problemática in situ en el tambo, el aprendizaje se logra sin que el título del tema genere rispideces en aquellos alumnos/as que demuestran disgusto por la asignatura matemática. Una vez resuelta la propuesta, discutidos los métodos de resolución y los resultados, los y las docentes indicamos que tema de matemática acaban de aplicar, en la mayoría de los rostros de la clase se nota la alegría de reconocer que les resultó útil aplicar el concepto matemático sin cargar con el peso del nombre del mismo y de la asignatura. Una vez comprendido y aplicado, se formaliza en el aula de clases.

Se ha observado que muchas de las dificultades asociadas a estos conceptos se disipan cuando se trabaja lo concreto y se aplica en una situación cotidiana. Un desafío que se plantea a quienes enseñamos esta materia es lograr que los alumnos y alumnas descubran que la matemática es un quehacer para todos. La presentación de situaciones que estén al alcance de todos/as suele ser un camino para devolver a los alumnos/as la confianza en sus posibilidades de hacer matemática.

La sola resolución de problemas no es suficiente para la construcción de conocimientos transferibles a situaciones nuevas. Es necesaria la reflexión sobre lo realizado, la comparación de los distintos procedimientos de resolución utilizados; la puesta en juego de argumentaciones acerca de la validez de los procedimientos llevados a cabo y de las respuestas obtenidas, la intervención del docente para que establezca las relaciones entre lo construido y el saber matemático y que el alumno/a formalice el conocimiento construido por el mismo/a.

Un problema es la situación en la que el alumno/a, al poner en juego los conocimientos que ya posee, los cuestiona y los modifica generando nuevos conocimientos. La resolución de un problema matemático requiere que el/la estudiante pruebe, se equivoque, recomience a partir del error, construya modelos, lenguajes, conceptos, proponga soluciones, las defienda, las discuta, comunique procedimientos y conclusiones.

Si el desafío no existe o es de un grado de dificultad muy alto, la situación corre riesgo de ser sencillamente ignorada por el destinatario. Una situación se transforma en problema cuando el alumno/a lo reconoce como tal y decide hacerse cargo de él/ella.

En concordancia con el temario sobre la producción láctea, la cantidad de alimentos que consumen las vacas, cantidad de agua necesaria en relación al peso del vacuno, disponibilidad forrajera , rotación de cultivos , cantidad de hectáreas para contar con materia seca destinada a la alimentación de los animales , desinfectantes a utilizar para su sanidad, cantidad y costos de vacunas son contenidos correspondientes a la asignatura Producción Ganadera y Producción Agrícola que tomaremos como punto de partida para la aplicación de la matemática con temas como SIMELA , funciones , ecuaciones , sistemas de ecuaciones , proporcionalidad.

Es una gran oportunidad para aprovechar el potencial que tiene la institución en sus instalaciones al alcance de sus estudiantes, unida a una estrategia de enseñanza de los

conceptos anteriormente detallados y la importancia de conocerlos para potenciar las competencias necesarias y obtener así, un desempeño más que aceptable en las áreas de matemáticas y, en esta oportunidad serán bases para contenidos específicos en Producción Ganadera y Producción Agrícola.

PRÁCTICAS DE ESTUDIO EN LA CLASE DE MATEMÁTICA

Tamara Ardizzoli, Escuela Graduada "Joaquín V. González", tamara.ardizzoli@gmail.com
Yamila Benítez, Escuela Graduada "Joaquín V. González", yamilabenitez@abc.gob.ar
Verónica Lorenzo, Escuela Graduada "Joaquín V. González", verolorenzo55@gmail.com
Carolina Serpentini, Escuela Graduada "Joaquín V. González", carolinaserpentini@gmail.com

Relato de experiencia

Nuestra presentación se enmarca en clases de matemática de 4to año de una escuela primaria, en la Escuela Graduada Joaquín Víctor González dependiente de la UNLP, con alumnas y alumnos de 9 y 10 años. El relato se desprende tanto de las clases generales con la totalidad del grupo, como así también, de los reagrupamientos que se realizan a contraturno en espacios llamados "Clases de apoyo", uno de los dispositivos que propone la escuela como una nueva oportunidad para generar más situaciones de enseñanza. El trabajo fue realizado por todo el equipo de matemática del año: docentes a cargo de los grados, maestra de apoyo del área y la Coordinadora de nivel primario de Matemática.

A grandes rasgos dentro de las clases de matemática intentamos que las niñas y los niños se enfrenten a diversas propuestas; resolver diferentes tipos de problemas, explorar y ensayar formas de resolución, intentar y aprender a argumentar sus procedimientos, analizar y validar estrategias y procedimientos propios y ajenos, analizar posibles errores y estudiar.

Este relato de experiencia realiza un recorte de las clases y se centra en situaciones y prácticas de estudio en las clases de matemática de 4to año .

¿Qué supone estudiar matemática?

La perspectiva de enseñanza de la Matemática de la escuela francesa enmarca el Diseño Curricular de la escuela, por lo tanto consideramos que la enseñanza debe generar situaciones, dentro y fuera del aula, que propongan diversos modos de estudiar matemática. Planificar el "enseñar a estudiar" requiere proponer actividades que orienten a ciertas prácticas de estudio, que se oponen a la idea de que las niñas y los niños aprenden "sin darse cuenta", si no, por el contrario, se intenta promover un trabajo reflexivo sobre el propio proceso de aprendizaje. Como se expresa en los NAP de educación primaria

> Estudiar significa mucho más que resolver ejercicios de la carpeta o similares, aunque esta actividad está incluida en el estudio. Sabemos que estudiar un concepto involucra, entre otras cosas, relacionarlo con otros conceptos, identificar qué tipos de problemas se pueden resolver y cuáles no con esta herramienta, saber cuáles son los errores más comunes que se han cometido en la clase como parte de la producción y por qué. **Estudiar supone, pues, resolver problemas, construir estrategias de validación, comunicar y confrontar con otros el trabajo producido y reflexionar sobre el propio aprendizaje.** (Napp et al., 2005, p. 11).

Dentro de la planificación de situaciones y actividades de estudios fuimos tomando decisiones didácticas teniendo en cuenta distintos aspectos:

- En relación con el momento que se implementa una situación de estudio y cómo fue "creciendo" o tomando autonomía la escritura. Las primeras propuestas se realizaron de manera colectiva para luego proponerles escrituras en parejas e individuales. - En relación con cada contenido, las decisiones de ir ajustando las consignas. Escritura autónoma de algunos contenidos (estrategia de cálculo, geometría) y colectiva para otros contenidos que presentan mayor complejidad, por ejemplo para identificar tipos de problemas. En esa oportunidad además se ajustó la intervención (”Busquen problemas parecidos a….”)
- En relación con el grupo de niños y niñas con los que se trabaja: Escritura colectiva con intervención más presente de la docente para la realización de registros y la relación entre lo trabajado y lo nuevo en grupos de estudiantes cuyos conocimientos sobre el contenido se encuentran distantes a los del resto de grupo de pares, y/o a los esperados para 4to año, por diversas razones.

A continuación, presentamos distintos tipos de estrategias y actividades que fuimos planteando a las niñas y niños con el propósito de generar propuestas para “enseñar a estudiar” tendiendo a que luego sean parte de sus prácticas autónomas de estudio, tanto en la escuela como por fuera de ella.

La carpeta como instrumento de estudio

Según señalan Napp et al., se planificaron diversas situaciones didácticas y se hicieron explícitas con los y las alumnos/as con el propósito de que, al transitar las sucesivas propuestas de enseñanza, se fueran apropiando del uso de la carpeta como material de consulta permanente, y que llegasen a considerarla herramienta necesaria de estudio, entendiéndose como registro, como huella de su recorrido. Allí debería estar la historia” de su

aprendizaje. (Napp et al., 2005).

Actividades de evocación

Volver sobre las actividades de la carpeta para analizar lo hecho no implica el mismo tipo de tarea matemática que resolver problemas. Permite revisitar los contenidos con otro propósito, ya no como ayuda o pistas para resolver algún problema parecido, sino para reflexionar y explicitar lo hecho.

El propósito de algunas de las discusiones colectivas es que, a través del intercambio entre alumnas, alumnos y docentes, puedan pasar de la descripción del "¿qué hice, qué hicimos?" a la descripción del "¿qué aprendí/aprendimos?

Siguiendo con lo planteado, consignas como las siguientes comienzan a ser cada vez más comunes en las aulas:

"...En parejas, volvemos a mirar la carpeta y anotamos solo aquello que consideramos que aprendimos de Cálculo Mental, como ya lo conversamos y ustedes sugirieron, pueden hacer marcas en la misma, tomar nota, copiar alguna información que consideren importante, escribir referencias como fechas o número de clase…"

Situaciones de repaso

Repasar, revisitar las ideas una y otra vez, es una actividad inherente al proyecto de aprender. La propuesta es acompañar a las alumnas y alumnos para que puedan ir tomando decisiones cada vez más autónomas de qué contenidos deben ser repasados y de qué manera.

A continuación mostramos distintas propuestas de repaso realizadas con las chicas y los chicos.

- Explicitación a un amigo

En esta oportunidad se toma la decisión de acompañar a las niñas y los niños con preguntas claras que los ayudaran a armar un texto para guardar memoria sobre el copiado de figuras, la consigna fue:

"...Si pensamos en Santino que está de viaje y no participó del copiado de figuras, y tenemos que

escribir un texto que le ayude a realizar la actividad, es decir, cuando Santi vuelva, lo registrado debería ayudarlo a copiar la figura que ustedes copiaron, ¿qué dato no podría faltar? Las niñas y niños dictan al docente las distintas pistas que luego responderán en la carpeta.

El objetivo, nuevamente, es provocar la reflexión de las alumnas y los alumnos acerca de lo trabajado y aprendido. En este caso en particular, la exigencia de comunicárselo a otra y otro obliga a organizar lo aprendido en busca de mayor claridad, teniendo en cuenta las personas destinatarias, seleccionando qué escribir, colocar o no ejemplos, entre otras decisiones.

- Escritura de CARTELES.

> La construcción de una memoria escrita colectiva de lo aprendido en las clases puede implementarse a través de situaciones de dictado al docente con el propósito de elaborar afiches o carteles que queden disponibles en el aula para futuras consultas, Las nociones matemáticas allí incluidas serán insumo para resolver nuevos problemas o elaborar nuevas conclusiones en el recorrido de trabajo matemático que va realizando el grupo. (Broitman, C; Escobar, M; Ponce, H; Sancha, I, 2017, p. 21)

En la escritura colectiva de afiches, la docente es quien asume el acto de escribir, dejando al grupo de estudiantes la decisión de qué se quiere dejar escrito y cómo quieren que sea representado, por ejemplo, buscar en la carpeta e identificar los problemas que se parecen entre sí por su modo de resolución.

- Escritura de MACHETES

Intentan dar pistas, sugerencias, alertas para ser tenidas en cuenta al momento de resolver problemas parecidos, o de volver al contenido tiempo después.

> En sus “machetes” los niños incluyen la información lo más detalladamente posible, ejemplos con aclaraciones y advertencias para evitar errores que han surgido en las clases o que ellos mismos han cometido. La producción escrita puede realizarse de manera individual o en parejas para propiciar el intercambio previo que permita movilizar y recortar las ideas importantes para incluir. (Broitman, C; Escobar, M; Ponce, H; Sancha, I, 2017:23)

A modo de cierre...

La enseñanza es responsable de brindar elementos y proponer actividades, en clase y fuera de ella, que orienten el estudio. Se trata de considerarlo como un propósito de la enseñanza y que sea parte de la planificación y del desarrollo de cada tema de estudio.

Algunos ejemplos de esta clase de actividades pueden ser los siguientes:

- Releer las conclusiones elaboradas individualmente, en parejas y colectivamente;
- registrar procedimientos propios y ajenos;
- rehacer los problemas más complejos;
- realizar un "simulacro" de evaluación con problemas similares a los que tendrá una prueba escrita;
- revisar problemas solucionados para reflexionar sobre las estrategias usadas; - agrupar problemas ya resueltos en "tipos de problemas";
- elaborar carátulas o folios que permitan ordenar e identificar temas; - elaborar "machetes" con información que se necesita tener disponible para nuevas situaciones;
- confeccionar y consultar carteles o afiches.

Bibliografía

Broitman, C.; Escobar, M.; Ponce, H.; Sancha, I (2017). *Enseñar a estudiar matemáticas en la escuela primaria.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana. (Cuadernos de apoyo didáctico).

Charlot, B. (1991). *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas*. Conferencia pronunciada en Cannes en 1986. (Traducción).

Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, ICE–Horsori Editorial.

Dirección de Currícula (2005). *La formación de los alumnos como estudiantes. Estudiar Matemática*, documento N.° 2. Serie Apoyo a los alumnos de primer año en los inicios del nivel medio. Secretaría de Educación GCBA.

Dirección Provincial de Educación Primaria (2009). *La evocación de conocimientos en una clase de sexto grado*. DGCyE Provincia de Buenos Aires.

Dirección Provincial de Educación Primaria (2009). *Mejorar los aprendizajes. Cómo recuperar conocimientos trabajados.* DGCyE Provincia de Buenos Aires.

ELEMENTOS DE ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA EN UN TALLER DE LA ESCUELA SECUNDARIA A TRAVÉS DE UN PROYECTO ESTADÍSTICO

Patricia Eva Bozzano, Liceo "Víctor Mercante", pateboz@yahoo.com.ar

Relato de experiencia

Introducción

Afortunadamente, hace varios años que tengo la oportunidad de acompañar a las/os estudiantes de 6º año de la orientación en Ciencias Sociales del Liceo "Víctor Mercante" en el Taller obligatorio de Matemática Aplicada. Cuando recibí la oferta, junto con las indicaciones sobre los contenidos de Estadística para el taller, también recibí el apoyo de la coordinación, en coherencia al ideario de nuestra escuela, para desarrollar un espacio de aprendizaje ameno y significativo para las/os participantes del taller.

A lo largo de los años me atreví a ensayar diferentes propuestas sostenidas por dos perspectivas. Por un lado concibiendo el diseño de las actividades centrado en el grupo de estudiantes. Por el otro, con la mirada puesta en el formato del espacio: un taller.

Ambas perspectivas se conjugan, pues en el taller cada estudiante debe "producir". Pero para que se dé esa conjugación, las actividades deben responder a los intereses de las/os estudiantes. Y este es el punto en que surge "el proyecto estadístico" en el que trabajaron las/os participantes del taller durante el primer cuatrimestre del 2023 como parte de la propuesta de aprendizaje.

Marco institucional

En coherencia con el Proyecto Académico y de Gestión, el diseño del taller busca generar oportunidades para que las/os estudiantes desarrollen habilidades estadísticas mediante actividades para identificar, analizar, describir, argumentar, formular, validar o refutar (Bozzano & Gamboa, 2023). Asimismo nos recuerda que la escuela de hoy debe dar lugar a la formación de la curiosidad y el interés del estudiantado. Las prácticas docentes deben desplegar su fuerza creativa hasta lograr ser transformadora logrando así, alojar y

reconocer la singularidad de cada una de las trayectorias (Miranda, 2022). Trayectorias reales caracterizadas por la heterogeneidad de nuestras aulas reales.

Adicionalmente, el plan de estudios incluido en el proyecto curricular, entre otras cosas, renueva el espíritu del colegio relativo al respeto a la diversidad (Miranda *et al*., 2022). El documento nos recuerda el compromiso de contemplar las necesidades de aprendizaje de la población de estudiantes en pos de garantizar su permanencia.

Marco teórico-didáctico

El trabajo mediante *proyectos estadísticos* es bien estudiado desde la didáctica disciplinar. Si bien la Estadística es considerada una rama de la matemática, posee características propias. Ya sea por ser instrumento en las investigaciones científicas, como también por tratarse de un saber cotidiano, pues ya sea en los deportes o en las noticias, el tratamiento estadístico toma su lugar. Esto, junto a la evolución de las redes sociales, dan origen a la necesidad de una "alfabetización estadística" (Batanero, 2002).

Los investigadores en didáctica de la Estadística, dan cuenta de que el razonamiento estadístico difiere del razonamiento matemático propiamente dicho y no se logra desarrollar a través de prácticas escolares centradas en la enseñanza de técnicas y procedimientos. Por el contrario, para promover la comprensión y el razonamiento estadístico, es necesario centrar las actividades que involucren al estudiantado mediante la resolución de problemas reales, trabajando en proyectos estadísticos con el tratamiento de datos reales (Zapata Cardona, 2010).

En palabras de Casanova Morales y Sánchez Acevedo (2022), el proyecto estadístico se inicia con el planteamiento del problema, se consideran aspectos metodológicos y luego de la reunión de los datos, se desarrolla el correspondiente tratamiento estadístico para comunicar los resultados.

Implementación

Semanalmente se destinó 40 minutos para trabajar sobre el proyecto estadístico con carácter de investigación.

El proceso se inició con el planteamiento del problema a partir del diálogo entre el grupo de estudiantes, sus intereses, su curiosidad y de acuerdo a la viabilidad de llevarlo adelante.

Una vez establecido el problema, se diseñó la pregunta de investigación y los correspondientes objetivos. En reiterados diálogos se llegó a un acuerdo sobre estos aspectos que componen la definición del problema de investigación y se pasó al diseño del instrumento para implementar junto a la forma de implementarlo. El diseño fue realizado en forma colaborativo en un documento en la nube.

Entre los aspectos metodológicos considerados, se estableció la necesidad de conocer el número de la población en estudio y se investigó sobre la forma adecuada de establecer el número de la muestra. Todo eso fue responsabilidad de las y los estudiantes fuera de nuestros encuentros de clase. Una vez averiguado, se trabajó la distribución proporcional de individuos de la muestra por nivel (de 1º a 6º año) y la asignación de los grupos de trabajo por cada nivel.

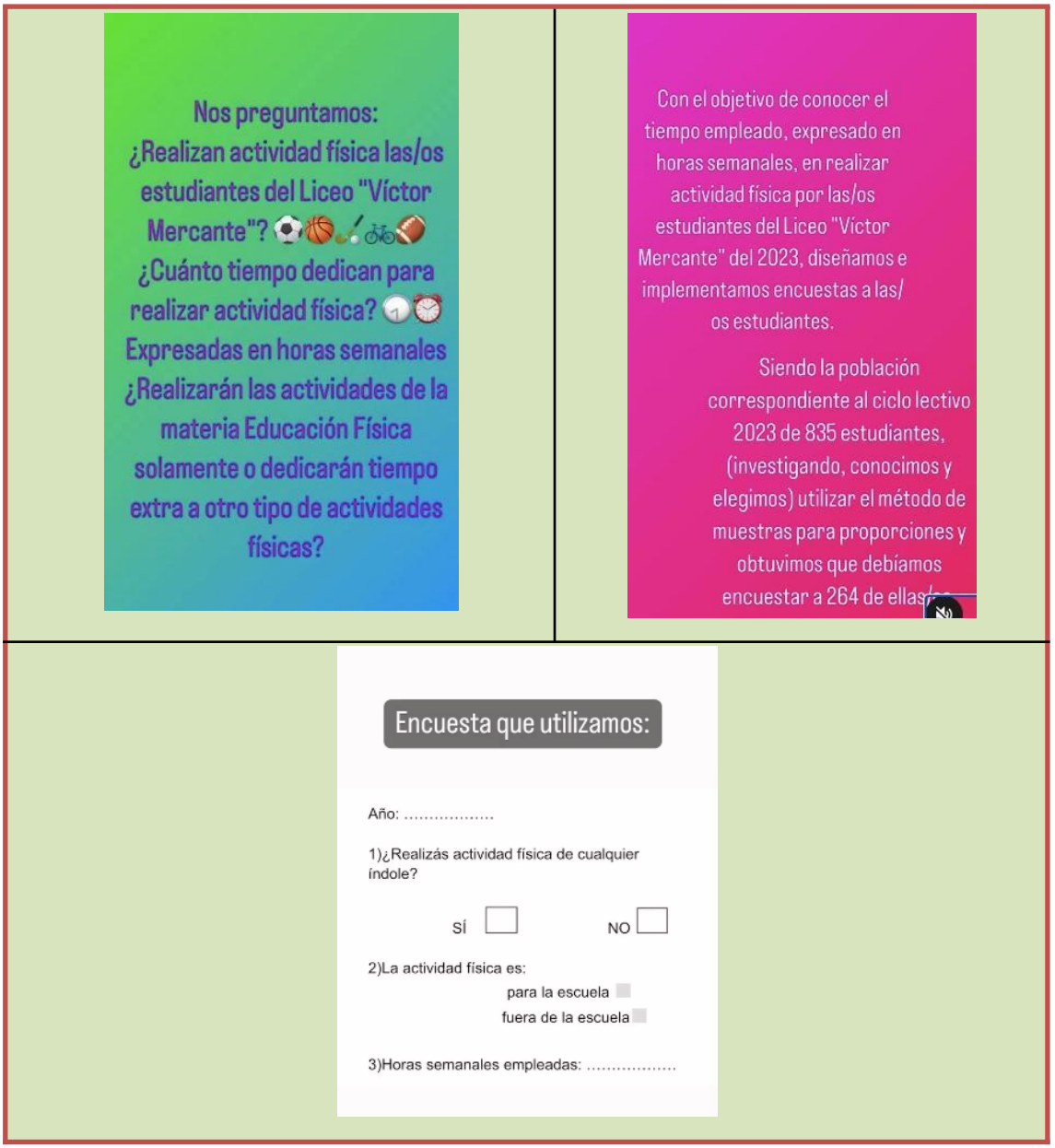
Realizado ya el trabajo de campo se desarrolló el correspondiente tratamiento estadístico para comunicar los resultados.

Contextualización del proyecto estadístico

A continuación (Figura 1) se ilustra el diseño realizado por un grupo de estudiantes para llevar adelante la divulgación del producto del proyecto estadístico.

Figura 1

Divulgación del problema, preguntas y objetivos de investigación junto al instrumento



Acordado el tema de interés a investigar, el tiempo (expresado en horas semanales) empleado por las y los estudiantes del Liceo “Víctor Mercante” del ciclo escolar 2023, se emprendió la discusión sobre el instrumento: la encuesta. Durante esta etapa emergieron conceptualizaciones relevantes para decidir el tipo de pregunta del cuestionario y las posibles respuestas.

Se destinaron dos semanas para realizar el trabajo de campo. Se designaron grupos de 3 o 4 estudiantes para encuestar a estudiantes de los distintos niveles. La conformación de los grupos fue de común acuerdo, al igual que la elección del nivel para ser encuestado. El número de encuestados por nivel se determinó en forma proporcional al número de estudiantes respectivos.

Finalizada la etapa del trabajo de campo, se inició el correspondiente tratamiento estadístico. Simultáneamente se expusieron los limitantes a los que se enfrentaron, reflexionando sobre los obstáculos.

Cada grupo volcó en su propia tabla de datos las respuestas correspondientes a cada pregunta de la encuesta (Figura 2).

Figura 2

Ejemplo del trabajo con los datos realizado en papel por uno de los grupos



Posteriormente seleccionaron la información relativa a datos cuantitativos y comenzaron a realizar una tabla de frecuencias (Figura 3). Allí obtuvieron medidas de posición central (Media aritmética) y la correspondiente desviación (Coeficiente de variación).

Algunos grupos decidieron, también, transformar estadísticamente la información cualitativa (Figura 4).

Figura 3

Ejemplo del diseño de tabla de frecuencias y obtención de estadísticos por uno de los grupos

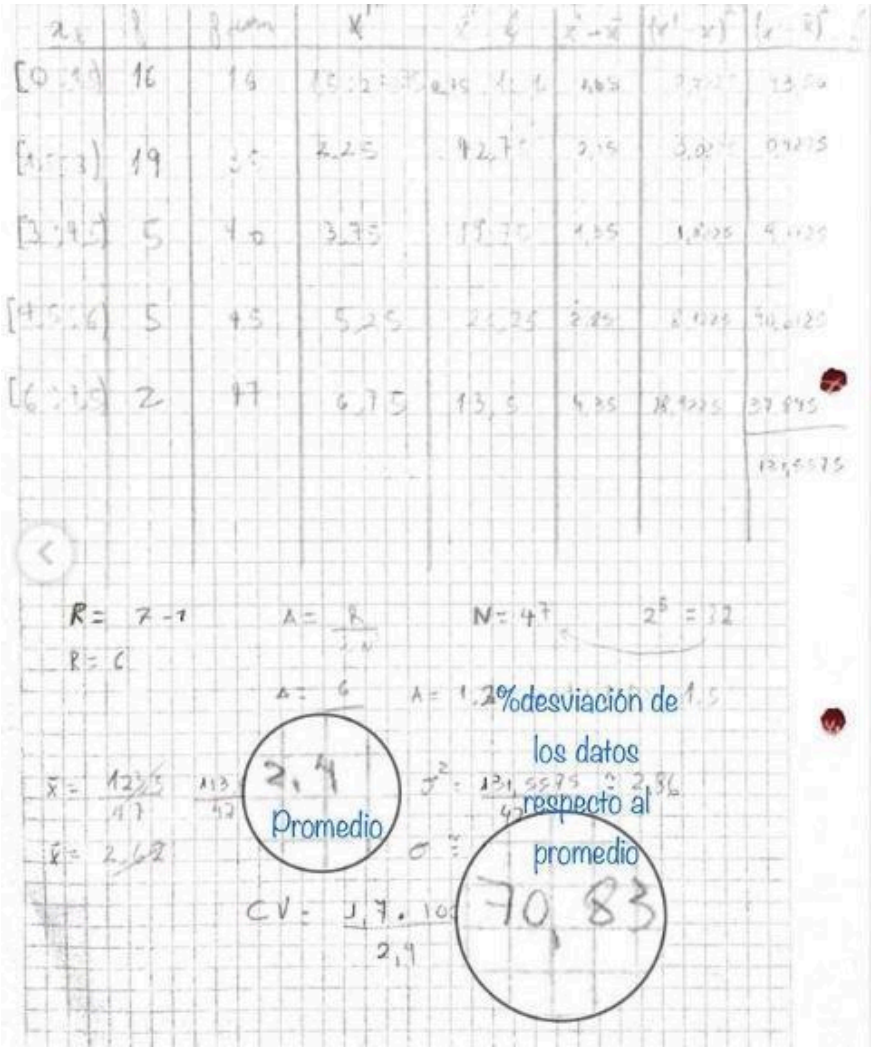
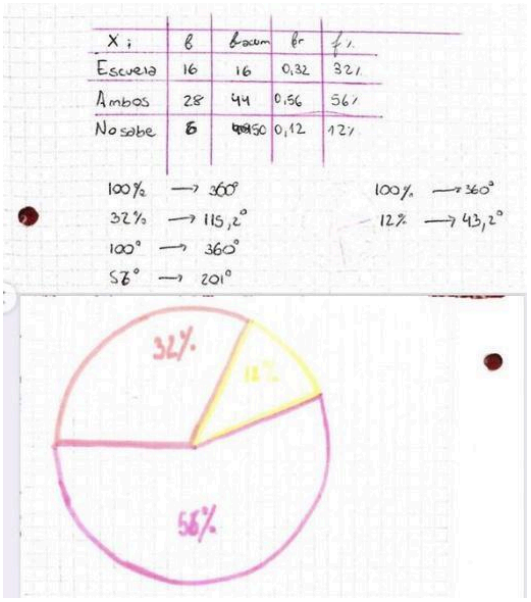


Figura 4

Tratamiento de los datos cualitativos obtenidos por uno de los grupos de trabajo



Por último se discutió sobre la divulgación. En este punto surgió el tema del cuidado del medio ambiente y la tala de bosques evitando el uso de papel, por lo que se acordó realizar la divulgación en la red social: Instagram™ (Figura 5).

Figura 5

Captura de la primera publicación del proyecto en la red social



A lo largo del proyecto, realicé un seguimiento sobre la participación e intervención de cada estudiante en clasificar variables, diseñar tabla de frecuencias y gráficos estadísticos correspondientes, calcular medidas de posición central y desviación. En los trabajos en pequeños grupos puse atención al nivel alcanzado al dotar de sentido a los diferentes estadísticos y la lectura de los datos reunidos. Cuando fue necesario di orientaciones con indicaciones y sugerencias de revisión.

Reflexiones

Matemática se aprende haciendo, la estadística no está ajena a esto. Más aún, si la actualidad nos impone grandes cantidades de información, es importante dotar al estudiantado de destrezas para interpretar, inferir, comparar, comunicar, entre otras, tanto volumen de datos. Si la propuesta para el aprendizaje de la estadística viene contextualizada en los intereses del estudiantado, mayor predisposición y motivación por su aprendizaje lograremos las/os docentes.

Actualmente se puede acceder a la divulgación del trabajo y los hallazgos en la cuenta correspondiente (Figura 6). La cuenta es pública y está administrada por dos estudiantes y yo.

Figura 6

Código QR correspondiente al perfil donde se publica el proyecto estadístico



Bibliografía

Batanero, C. (2002). *Los retos de la cultura estadística: Conferencia inaugural.* Jornadas Interamericanas de Enseñanza de la Estadística. Buenos Aires.

Bozzano, P.E., Gamboa Alurralde, G. (2024). (Migrando hacia) llevando a clases online el taller obligatorio de matemática aplicada para la orientación en ciencias sociales. *Escenarios y recorridos educativos.* Compilación de experiencias y buenas prácticas de virtualización en carreras de grado y pregrado de la UNLP. Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías. https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/165003

Casanova Morales, H. & Sánchez Acevedo, N. (2022). Caracterización en la asociación de variables a través de proyectos estadísticos en el aula. In S. A. Peters, L. Zapata-Cardona, F. Bonafini, & A. Fan (Eds.), *Bridging the Gap: Empowering & Educating Today's Learners in Statistics. Proceedings of the 11th International Conference on Teaching Statistics* (ICOTS11, 2022). Rosario, Argentina. International Association for Statistical Education.

Miranda, J. (2022). *Recrear lo común*. *Proyecto académico y de gestión*. Periodo 2022-2024. Liceo Víctor Mercante, Universidad Nacional de La Plata.

Miranda, J. Erbetta, M. C., Tarquini, S., Demarco, L., Pedrini, M., Trofino, J., Bustos, M.F., Hernández, G. M., Lacerra, V. (2022). *Proyecto Curricular. Liceo "Víctor Mercante"*, UNLP.

Zapata Cardona, L. (2010). ¿Cómo contribuir a la alfabetización estadística? *Memoria del 11º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa*, pp. 98- 106.

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES, AL CONFORMAR EQUIPOS COLABORATIVOS, PARA INDAGAR Y REFLEXIONAR SOBRE PROCESOS ÁULICOS

Antonela Gallina, Escuela Graduada "Joaquín V. González", antonelagallina@gmail.com
Natalia González, Escuela Graduada "Joaquín V. González", nati.ngonzalez@hotmail.com
Karina García, Escuela Graduada "Joaquín V. González", garciakarinam@gmail.com
Eugenia Trotta, Escuela Graduada "Joaquín V. González", eugenita.trotta@gmail.com
Gabriela Portal, Escuela Graduada "Joaquín V. González", lgabriela.portal@gmail.com
Haydeé Yacznik, Escuela Graduada "Joaquín V. González", haydeeyacznik@gmail.com

Relato de experiencia

El trabajo que presentamos se desprende de la investigación el trabajo colaborativo entre coordinador y equipo docente al indagar el rol docente en el proceso de institucionalización del conocimiento como parte del proceso de enseñanza de matemática en el Nivel Inicial (Yacznik, 2022). Esta indagación y reflexión involucró a docentes y a la coordinadora del área en el Nivel Inicial de la Escuela Graduada "Joaquín V. González" de la UNLP y tuvo un doble propósito de formación e investigación[46].

Cabe destacar que ser parte de una investigación participativa supone mucho más que indagar y producir conocimientos sobre la escena áulica, busca que los sujetos se empoderen al producir nuevos saberes (Rodríguez, Gil y García,1996), tomen la palabra y valoricen el intercambio tendiente a desactivar las miradas tecnicistas donde el docente es aplicador de la voz del experto. Palencia (2020) destaca:

> (…)el interés de una de las partes es la producción de investigación científica, mientras la otra puede ser una institución formadora de maestros o una escuela. El objetivo es resolver problemas de forma conjunta, vinculando la investigación, formación, innovación y desarrollo profesional, mientras se producen conocimientos conjuntos sobre una realidad específica, relacionando la teoría y la práctica. (p.112 en Yacznik,2022, p.7)

[46] En línea con el proyecto académico y de gestión (Prof. Carli y otros 2018-2022) donde el trabajo entre docentes y coordinadores de área está concebido como la promoción de oportunidades para promover la reflexión sobre las prácticas y la enseñanza y al mismo tiempo favorecer procesos de formación y construcción de conocimiento didáctico específico y situado.

En sentido, en estas líneas, buscamos poner en valor los espacios de intercambio entre pares, iluminar los posibles obstáculos entre los cuales destacamos la construcción de simétrica plena (Sensevy, 2013), reflexionamos sobre la posibilidad de replicar estos equipos colaborativos en otras instituciones no universitarias y compartiremos algunos hallazgos que se desprenden de la investigación desarrollada como muestra del potencial del intercambio al interior de los equipos colaborativos.

Cabe señalar que intentamos llevar adelante una indagación que se distinga de lo que, según Sensevy (et al. 2013), caracteriza a la investigación en las ciencias de la educación, basada en una mirada dual que relaciona al docente con la práctica y al investigador con la teoría. El tipo de investigación que llamamos investigación acción cooperativa, colaborativa y participativa hace su anclaje en la ingeniería cooperativa que emerge de la Teoría de acción conjunta (Sensevy, 2007). Si bien esta investigación no trabajaba sobre la producción de una secuencia didáctica, tomaba en consideración algunos componentes de la ingeniería cooperativa que mencionan los autores (Sensevy et al., 2013), a saber, primero que docentes e investigador comparten una problemática que está situada en la práctica educativa y se relaciona con la enseñanza, en nuestro caso los procesos de institucionalización del conocimiento. Además, consideramos oportuno señalar que la primera etapa del proceso de ingeniería cooperativa se centra en elaborar conocimiento, es decir que se busca la construcción de una relación colectiva con ese conocimiento y desactivar el dualismo clásico que supone que en el proceso de investigación hay personas dedicadas a “pensar” y otras personas a “actuar”.

Ponemos el énfasis en la categoría ‘participación’, dado que el involucramiento de las docentes no solo fue colaborar desde una posición neutral sino intervenir activamente en la producción de conocimientos desde y para la práctica. Como señalan Rodríguez, Gil y García (1996) el objetivo de la investigación participativa no es solo producir conocimientos útiles para un grupo, sino que a través de ese proceso colectivo de construcción se empoderen y capaciten a través de reutilizar los conocimientos generados.

En este sentido, al interior de este equipo colaborativo, algunos propósitos eran compartidos entre docentes y coordinadora/investigadora y otros eran propios de cada rol. El propósito compartido -de las docentes y la coordinadora del área- se refería a la intervención y gestión de la clase, es decir, reconocer las intervenciones que se desplegaban en relación con

la institucionalización del conocimiento y sus vínculos con la devolución (Brousseau, 1994), evocación (Perrin-Glorian, 1995) y memoria didáctica (Brousseau y Centeno, 1991, citado en Sadovsky, 2005). La coordinadora del área buscaba generar las condiciones para que, a partir del trabajo colaborativo, las docentes construyeran y avanzaran en sus conocimientos didácticos acerca de la institucionalización del conocimiento y su vínculo con la memoria didáctica, a partir del análisis de registros de clases. Desde el rol de investigadora se buscaba organizar, registrar y analizar los procesos formativos al interior del equipo colaborativo.

Para alcanzar los objetivos y propósitos se planificaron tres encuentros con el equipo docente que propiciaron el intercambio y la planificación de las instancias de trabajo colaborativo.

Algunas conclusiones

Como señala Yacznik (2022) en su trabajo, el intercambio a partir de una temática compartida fue muy valioso, "…todos fuimos actores principales en la construcción de conocimiento en torno de la institucionalización del conocimiento (…) esto fue posible a partir de conformar un equipo de trabajo que, como señala Palencia (2020), compartió un objetivo y tuvo como propósito dilucidar un aspecto de la relación didáctica" (p.76).

El compartir una temática de interés y algunas preguntas relacionadas permitió cimentar cierta simetría (Sensevy, 2013) entendiendo que esta "…no significa borramiento de los roles sino partir del convencimiento que no es posible contribuir a la reflexión áulica aislando sus componentes o sin considerar a los docentes como productores de conocimiento" (Yacznik, 2022, p.77). Como equipo reconocemos la potencia de los intercambios entre docentes e investigador, pero es necesario explicitar que se da en un interjuego entre distribución de roles y jerarquías, demandas y negociación, tensiones con las cuales hay que estar dispuesto a lidiar.

A partir del trabajo del equipo colaborativo se produjeron nuevos saberes en relación a la institucionalización del conocimiento en la clase de matemática en el Nivel Inicial, se ampliaron los conocimientos y fundamentos de dicho proceso para desnaturalizarlo, advirtiendo las intervenciones docentes a lo largo de las clases registradas. Se profundizaron las ideas sobre el proceso de institucionalización del conocimiento que al comienzo se reducía a un momento puntual de la clase, particularmente los cierres y la toma de nota. Se concluyó

que es un proceso de negociación que se sostiene durante toda la situación didáctica; supone momentos de síntesis y recapitalizaciones; se vincula directamente con la devolución, pero también con la acción, formulación y validación y son instancias de intercambio y recapitulación. Se ahondó sobre el doble objeto de la institucionalización y los grados de densidad (Sensevy, 2007) o ciclos progresivos (Perrin-Glorian, 1995) de dicho proceso.

Por otro lado, del análisis de los registros de seis clases, se pudieron identificar las siguientes estructuras verbales[47] que corresponden a eventos de institucionalización: Intervenciones de evocación, reutilización, formas plurales, contra argumentación, parafraseo reconstructivo, repetición, recapitulación y recapitulación de cierre. Esta identificación dejó sin efecto la hipótesis que relacionaba este proceso solo con el cierre de la clase.

Para cerrar, como equipo colaborativo, estamos seguras que el análisis sobre la propia práctica, como soporte y motor de la construcción de la identidad del docente reflexivo, contribuye al desarrollo profesional en principio por el hecho de participar, pero, además, por tomar compromisos con una temática de modo propositivo. En este sentido nos asiste la metáfora de la acción de tejer que es mencionada por Kalantzis & Cope (2005, en Cope y Kalantzis, 2009) para describir y asumir que el proceso de conocer no puede ser reproducir "… el que teje también desteje, corrige, revisa, muchas veces tiene un patrón que lo guía, pero nunca lo reproduce de forma idéntica, sino que crea. (Yacznik,2022, pp.77 y 78)

Bibliografía

Brousseau, G. (1994). *La memoria del sistema educativo y la memoria del docente.* Conferencia organizada por la Embajada de Francia en la Argentina y la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Buenos Aires.

Castañeda Alonso, A., Rosas Mendoza, A., y Molina Zavaleta, J. G. (2012). La institucionalización del conocimiento en la clase de matemáticas: Un estudio sobre el discurso del aula. *Perfiles educativos*, *34*(135),26-40. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100003&lng=es&tlng=es.

[47]Se tomaron como referencia las estructuras verbales que identificó Castañeda Alonso et al. (2012).

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009) Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal, 4* (23), 164-195. [Traducción al español por Cristóbal Pasadas Ureña].

Palencia, V. (2020) La investigación en la práctica educativa de los docentes. En *Revista Educación y ciudad. No. 38,* Enero - Junio de 2020 ISSN 0123-425. 2357-6286 pp. 107-118. file:///C:/Users/user/Downloads/2321-Textodelartculo-4495-2-10-202007151.pdf

Perrin-Glorian, M. J. (1995). *Condicionamientos de Funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de "cursos flojos*". Ficha mimeografiada entregada en el Seminario de Didáctica de la Matemática de la autora, Facultad de Ciencias Exactas, UBA.

Rodríguez G., Gil J. y García, E. (1996). Metodología de la Investigación cualitativa. España, Ediciones Aljibe.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Sensevy, G y Mercier, A. (Comp.) : *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes, PUR. Traducción mimeografiada.

Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. y Morales, G. (2013). Cooperative engineering as specific design-based research. ZDM, Int J Math Educ.

Sadovsky, P. (2005). La Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. Alagia, H.; Bressan, A.; Sadovsky, P., *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*, 13-65. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sadovsky, P; Itzcovich, H. y otros (2016): "Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática". En Revista Educación Matemática, vol. 28, Nro. 3.

Yacznik, H. (2022). *La institucionalización del conocimiento como parte del proceso de enseñanza de matemática en el Nivel Inicial. Análisis del rol docente y sus intervenciones en un espacio de trabajo colaborativo* (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2539/te.2539.pdf

Documentos

Proyecto Académico y de Gestión 2018-2022. Prof. Carli, María Celeste y equipo.

LA FORMA MUSICAL COMO INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS: UNA EXPERIENCIA DE ACTIVIDAD GRUPAL

Lucía Rodríguez Souilla, Colegio Nacional "Rafael Hernández", luciarodriguezsouilla@gmail.com

Relato de experiencia

Introducción

El relato de experiencia de este trabajo surge a partir de una actividad de producción grupal que articula como cierre de los contenidos del ciclo lectivo de segundo año de la materia Formación Musical del Colegio Nacional Rafael Hernández. En este caso particular se abordó la unidad 2 del programa de la materia, que incluye la organización de la música en el transcurrir temporal, y que se vincula con la estructura formal de la música y los conceptos de cambio, permanencia, variación y retorno.

Fundamentación

Para este relato de experiencia áulica se toma el tema "forma musical" como integrador de los contenidos de primer y segundo año de la materia Formación Musical del CNLP. Para los autores Belinche y Larregle (2006), para poder entender la forma musical es decisivo "interpretar cuándo y cómo deja algo de ser lo que es para constituirse en lo otro y qué rol juega en el conjunto. Aquí textura, material sonoro, ritmo, melodía y marco armónico son contenidos de la forma, las operaciones plasmadas (permanencias, repeticiones, variaciones, contrastes) compondrán esa forma" (p. 102).

En este sentido, se propone que los estudiantes puedan comprender en qué consiste la estructura formal de una música desde dos perspectivas diferentes. Por un lado se puede hacer una primera aproximación partiendo sus saberes previos de los primeros dos años de la materia, como por ejemplo reconocimiento y uso de diversas fuentes sonoras, las distintas posibilidades del uso de la voz, la organización de los elementos musicales en el tiempo (contenidos de primer año) y la velocidad y tempo en la música, y las diferentes

configuraciones texturales (segundo año). El aprendizaje de esos contenidos por parte de los estudiantes permite tener una primera aproximación al concepto de forma musical, ya que la estructura de una música se moldea de esos elementos musicales. Por otro lado, es un elemento integrador porque una vez que los alumnos comprenden las nociones básicas de la forma musical pueden reflexionar sobre los contenidos anteriores desde otra perspectiva, incorporando vocabulario específico del lenguaje musical utilizado en la materia.

Propuesta de trabajo práctico grupal

A modo de trabajo integrador de los contenidos del año, la propuesta fue que los estudiantes elaboren un trabajo de producción grupal que consistía en una composición musical original a partir de un fragmento de una canción a elección. Esa composición debía tener una estructura **ABA'**. La elección de esa estructura se debía a que se ponían en juego las nociones de permanencia (**A**), cambio (**B**), retorno y variación (**A'**), trabajadas en clases anteriores. En esta composición debían presentarse diferentes materiales musicales y configuraciones texturales de modo que sea posible percibir desde la audición dicha estructura formal.

Esta experiencia áulica estaba planteada en una secuencia didáctica que abarcó cuatro momentos diferentes. Estos momentos incluyeron el análisis musical, la ejecución o producción y la posterior reflexión. Dicha secuencia tuvo una duración total de seis clases de dos horas cátedra cada una.

El primer momento consistió en un primer acercamiento al concepto de forma a partir del análisis musical-formal de dos canciones específicas que sirvieron como introducción al tema y que además evidenciaban los distintos aspectos del contenido a trabajar (cambio, permanencia, retorno y variación). La primera canción trabajada fue "It's oh so quiet" de Björk (1995). Esta obra se utilizó como primer ejemplo para el análisis musical ya que evidencia una estructura **A-B** en la que se puede apreciar un contraste muy marcado entre ambas secciones: mientras que **A** tiene un carácter calmo, una intensidad suave y un pulso lento, en la parte **B** se puede apreciar un carácter movido, un tempo bastante más rápido, un incremento en la cantidad de fuentes sonoras, y se complejiza la textura. Durante el análisis de este ejemplo los estudiantes pudieron evidenciar rápidamente que los elementos musicales cambiaban de

manera muy abrupta y marcada, incorporando los conceptos de permanencia, cambio y retorno. Luego de ese ejemplo (en una clase posterior) se analizó la canción "Canguro" de Wos (2019). Este ejemplo fue interesante para analizar porque la mayoría de los estudiantes conocía la canción, renovando el interés de entender su estructura formal. Esta canción de Wos tiene una forma **ABA'**, por lo que sirvió para analizar los conceptos de retorno y variación (**A'**). La particularidad de esta música fue que los estudiantes, al conocerla con anterioridad, reconocieron rápidamente por qué la última parte de la canción es **A'** (como variación) y no sólo el retorno de **A**: en este caso pudieron percibir características muy similares entre las partes **A** y **A'** pero con la diferencia de que en **A'** se agregaban efectos de voz y se sustraía una estrofa de la letra.

El segundo momento (tercera clase) fue una instancia de análisis y producción a modo de ejemplificación con todo el grupo de estudiantes. En esta etapa se elaboró un modelo de producción que sirvió como orientación de lo que posteriormente debieron componer los estudiantes, con el objetivo de que puedan utilizarlo como punto de partida para sus propias producciones. Primero se analizó la versión de Divididos de la canción "Cielito lindo" (1991). Esta canción tiene una estructura **AABB'CC'**. Lo interesante de este ejemplo es que las partes **B** y **C** de la canción comprenden la misma letra del estribillo -*ay, ay, ay, ay, canta y no llores, porque cantando se arreglan, cielito lindo, los corazones*- y el mismo motivo melódico-rítmico. Pero el resto de los elementos musicales generan un cambio estructural aumentando considerablemente la energía de manera abrupta, por lo que la tercera aparición del estribillo se interpreta como parte **C**: aumenta la intensidad, se acelera el pulso, y hay un cambio radical de carácter. Este ejemplo fue analizado para que los estudiantes pudieran percibir cómo a partir de un material musical se podían generar nuevas estructuras cambiando otros parámetros o elementos musicales.

Luego del momento de análisis de esa canción, se les propuso a los estudiantes un momento de producción con todo el grupo. A partir del aprendizaje de la letra y la melodía del estribillo de Cielito Lindo (parte **B** de la canción), se propusieron distintos cambios en otros elementos para que ellos pudieran crear nuevas "partes **C**". Este momento fue importante porque sirvió como disparador para sus trabajos posteriores. En esta experiencia específica, los estudiantes propusieron tocar y cantar una versión "cumbia" del estribillo, incorporando

otra velocidad, otros instrumentos, otro carácter y además se hicieron cambios en el ritmo de la melodía para que se ajuste a la nueva propuesta de la base rítmica.

En el tercer momento, los estudiantes ya organizados en grupos reducidos, elaboraron sus respectivas producciones. Esta parte de la secuencia tuvo una duración de dos clases para que pudieran planificar, probar, corregir y ensayar. En esta experiencia en particular los estudiantes tomaron fragmentos de canciones elegidas (por lo general estribillos, tal como vimos en el tercer momento a modo de ejemplo) como disparadores y luego pensaron distintas propuestas para tocar y cantar, de modo que al tocarla tres veces consecutivas se perciba una estructura **ABA'**. Lo particular es que en la sección **B** sólo permanecía la letra y la melodía y luego otros elementos cambiaban. Para la parte **A'**, se retomaban los elementos de **A** pero con pequeñas variaciones. Durante las clases se les corrigió el trabajo y se los ayudó a llevar a cabo sus propias ideas.

En el cuarto momento se desarrolló una muestra de las producciones para todo el grupo y una posterior reflexión sobre los trabajos realizados. Al principio de la clase los estudiantes tuvieron un momento para repasar y ajustar sus producciones y luego se llevó a cabo la presentación en vivo. Durante esta experiencia, cada vez que un grupo exponía su trabajo, el resto de los compañeros escuchaban y explicaban qué cambios percibían entre las partes **A**, **B** y **A'**. En este momento de reflexión los estudiantes explicitaron los contenidos aprendidos a partir del análisis auditivo pero también desde sus propias producciones grupales, sirviendo como síntesis para dar cierre a la actividad.

Conclusión

Como conclusión de este relato se puede decir que el diseño de esta actividad privilegia la producción grupal como modo de apropiación compartida de conocimientos y la reflexión posterior a la producción. En este caso particular fue interesante escuchar cómo los estudiantes, luego del proceso de primer acercamiento al contenido desde el análisis, la producción, la corrección y posterior presentación pudieron incorporar conceptos del lenguaje musical con un vocabulario específico para la materia.

Bibliografía

Belinche, D. y Larregle, E. (2006). *Apuntes sobre apreciación musical*. La Plata: EDULP.

Divididos (1991). Cielito lindo. [Canción]. En *Acariciando lo áspero.* EMI

Björk (1995). It 's oh so quiet. [Canción]. En *Post.* One Little Indian.

Wos (2019). Canguro. En *Caravana.* Dale Play Records.

EJE 4

Experiencias en investigación, extensión y gestión institucional

LA SECRETARÍA DE DERECHOS HUMANOS DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES.
UNA SINGULAR EXPERIENCIA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Lucía Gentile, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", lgentile@bba.unlp.edu.ar

Relato de experiencia

En su Estatuto la Universidad Nacional de La Plata sostiene que son fundamentales los valores democráticos y republicanos, la formación de sujetos críticos, la búsqueda de respuestas a los problemas sociales y el avance hacia la libertad y la igualdad. Sobre estas bases la UNLP se "compromete a educar en todas sus Unidades Académicas para (…) la vigencia plena de los derechos humanos" (2008, p. 2), y en consonancia con estos lineamientos es que existen, tanto en el ámbito de su presidencia como de varias de sus unidades académicas y dependencias, espacios de gestión abocados a los Derechos Humanos[48].

Uno de ellos es la Secretaría de Derechos Humanos del Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo" dependiente de la UNLP, creada en 2018 a partir de la implementación del Proyecto académico y de gestión 2018-2022 de la Prof. Andrea Aguerre.

Dicho Proyecto fue elegido democráticamente por el claustro docente[49] en el año 2017. Una de las propuestas que incluyó fue la introducción de cambios a la estructura de gestión que involucraron una redefinición de funciones de la Dirección y las Vicedirecciones en Académica e Institucional, y un nuevo esquema de secretarías: se mantuvo la Secretaría Académica, se sumó la investigación educativa a la ya existente Secretaría de Extensión, y se crearon la Secretaría de Bienestar Estudiantil y la Secretaría de DDHH. Esta nueva estructura fue pensada como estrategia para consolidar una escuela inclusiva y democrática, promover

[48] Da cuenta de dicho compromiso la creación de una Dirección de DDHH, que posteriormente fue ampliada y jerarquizada, siendo primero elevada al rango de Prosecretaría y en 2022 a Secretaría, contando en la actualidad con varias direcciones a su cargo. En la misma línea, muchas de las unidades académicas desarrollaron áreas, direcciones, prosecretarías o secretarías de DDHH.

[49] Las escuelas del sistema de pregrado de la Universidad Nacional de La Plata cuentan con un sistema democrático de elección de la dirección: cada cuatro años se producen elecciones en las que el personal docente regular decide a través del voto un proyecto académico y de gestión.

una mejor articulación e integración de saberes, profundizar una educación con compromiso social, reafirmar la garantía de derechos, incrementar la experimentalidad e innovación y propiciar la autonomía institucional.

El BBA es una escuela secundaria especializada en arte. La propuesta educativa del diseño curricular del Plan 2012 consolida la articulación de los conocimientos de las ciencias humanas y naturales con los saberes específicos de los lenguajes artísticos de la música y de las artes visuales.

Al igual que los otros cuatro colegios del sistema de pregrado de la UNLP, el BBA es una escuela experimental. Esto supone una revisión permanente de la gestión tanto institucional como académica y promueve un análisis del desarrollo curricular en pos del mejoramiento continuo de la calidad educativa. La escuela, pública y gratuita, cuenta con un sistema de ingreso a través de un sorteo, entendido éste como la modalidad más inclusiva, igualitaria y democrática.

En la actualidad el Bachillerato cuenta con una matrícula aproximada de 950 estudiantes, distribuidos en dos años del Ciclo Básico de Formación Estética (que cursan en contraturno al 5º y 6º año de la escuela primaria) y siete años de Educación Secundaria (un año más que en el resto de las escuelas secundarias: egresan con 18/19 años). La carga horaria es un dato a considerar, ya que por tratarse de una escuela especializada supera ampliamente la de otras instituciones. El procedimiento de la elección, con lo que implica en la constitución subjetiva, es central en la propuesta: los y las estudiantes optan por un lenguaje artístico (música y un instrumento; o artes visuales) al momento de inscribirse en la escuela; luego en 4° año por una especialidad; y en 7º año por un espacio de profundización, entre muchas otras elecciones.

La comunidad del BBA tiene un fuerte sentido de pertenencia con la institución, que es reconocida como un espacio de libertad, de creación, de experimentación, de pluralidad de voces. Los distintos proyectos propuestos por docentes o estudiantes son alentados y promovidos, lo que genera en la escuela una suerte de usina de ideas permanente.

Sin embargo, si indagamos en la historia institucional, podemos ver que el clima de libertad actual no siempre estuvo presente en la escuela, sino que tuvo una interrupción marcada durante la última dictadura cívico-militar, período en que la escuela fue intervenida, y

estudiantes y docentes de la institución fueron perseguidos, llegando algunos a ser secuestrados, detenidos y desaparecidos por el terrorismo de Estado.

La decisión de incorporar la Secretaría de DDHH al organigrama institucional del BBA se debió a varios factores: por un lado, al ya mencionado compromiso de la UNLP con la defensa de los DDHH. Por otro, a esta historia institucional fuertemente marcada por violaciones a los DDHH perpetradas durante la última dictadura.

A su vez, la creación de la Secretaría respondió a demandas sociales que tuvieron su repercusión al interior de la escuela a través del surgimiento de grupos como las comisiones de la Memoria o de Género.

También vino a reforzar el trabajo en perspectiva de derecho y la generación de políticas de cuidado que atendieran a los padecimientos subjetivos de los y las jóvenes. Finalmente, la creación de dicha Secretaría se inscribe en una trama más amplia, en la que se entrelazan los DDHH y el sistema de educación secundaria a partir de proyectos y experiencias, y a legislación que amplía derechos y curricularíza dimensiones vinculadas con los DDHH (Ley ESI, Ley de Educación ambiental, Artículo 92 de la Ley de Educación Nacional, Ley de Representación Estudiantil, etcétera).

En el transcurso de su existencia, la Secretaría fue afianzando y ampliando las líneas de acción planteadas al momento de su creación, siendo actualmente las siguientes:

- Educación Sexual Integral: profundización del trabajo en torno a la ESI;
- Educación Ambiental Integral: incorporación transversal de la Ley de Educación Ambiental;
- Políticas de memoria y reparación histórica: organización de actividades, coordinación del Archivo, articulación con comisiones;
- Promoción integral de derechos: investigación sobre soberanía educativa;
- Inclusión: coordinación del equipo de trabajo para estudiantes con discapacidad;
- Otras líneas: capacitación docente, comunicaciones institucionales.

Hoy en día, transcurridos más de cuatro años desde su origen, la Secretaría de DDHH está consolidada dentro de la estructura de gestión del BBA y continúa su desarrollo en el marco del Proyecto académico y de gestión 2022-2026, de la Prof. Andrea Aguerre.

El presente trabajo se propuso compartir la experiencia del trabajo de la mencionada Secretaría de Derechos Humanos del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”, dependiente de la UNLP, su creación y su consolidación a partir de la configuración de sus líneas de acción, su inscripción institucional y contextual, y la singularidad que reviste esta experiencia.

Bibliografía

Aguerre, A. (2022). Proyecto de gestión BBA 2022 -2026 - Bachillerato de Bellas Artes “Francisco A. De Santo” – UNLP

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008).

Ley Nº 26.150. Educación Sexual Integral. Año 2006.

Ley Nº 26.206. Educación Nacional. Año 2006.

Ley Nº 27.621 de Educación Ambiental Integral. Año 2021.

Ley Nº 26.877. Representación Estudiantil. Año 2013.

¿CÓMO HABITAMOS LA ESCUELA?

Laura Martínez, Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", martinezlau@gmail.com

Trabajo académico

Introducción

El propósito de este trabajo es aportar un marco dentro de la política educativa sobre el cuidado y la convivencia en el Bachillerato de Bellas Artes; da cuenta de una síntesis colectiva sobre modos de vincularnos, maneras posibles de ser y estar en la escuela, lejos de pretender enunciar estructuras estancas, normativistas y homogeneizadoras, por el contrario abre posibilidades, sostiene preguntas y decisiones en la vida escolar y recupera siempre una lectura colectiva.

A partir de estos tiempos se resignifican las lógicas del cuidado, lo que también implica repensar de qué modo nos relacionamos con las otras y los otros, respetando nuestras diferencias, construyendo identidades, promoviendo la solidaridad, el respeto, la igualdad, la inclusión, la libertad, la posibilidad de acuerdos y de cooperación, construir en definitiva una escuela más democrática e inclusiva.

Imaginar diversidad de escenarios posibles, reformular vínculos desde el dialogismo de la palabra, el gesto que nos vincula, desde el deseo, el arte, las ciencias, desde lo individual y lo colectivo, desde la diversidad, trabajando en una trama vincular donde todas las voces se escuchen, atendiendo las subjetividades de todos y todas.

Modos de vincularnos, ser y estar en la escuela

Repensar modos de relacionarnos, respetando nuestras diferencias, construyendo identidades, promoviendo la solidaridad, el respeto, la igualdad, la inclusión, la libertad, la posibilidad de acuerdos y de cooperación, construir en definitiva una escuela más democrática e inclusiva.

Cuando hablamos de convivencia y cuidados en el ámbito educativo hablamos de desplegar estrategias de prevención y una serie de instrumentos, saberes y prácticas para situaciones emergentes y otras que podemos prever en favor de la protección y la promoción de los derechos de las y los niños/as y jóvenes que habitan la escuela y en beneficio de la comunidad educativa en su conjunto.

La Escuela que escucha: Etapa Inicial

La otredad como punto de partida, como concepto que acepta la diversidad y conlleva una interacción equitativa entre las partes. La coexistencia entre todos/as debe fomentar el crecimiento de cada uno/a, considerando que al reconocer la existencia de un/a otro/a la propia persona asume su propia identidad.

Para la construcción de consensos en comunidad se propuso "escuchar" la escuela, no para interpretarla o intervenirla, sino para implicarse desde una experiencia sensible. Pensar en términos de "composición" como procedimiento da lugar a un ejercicio creativo que organiza tiempos, involucra actores, altera formas y amplía miradas. (Aguerre 2022).

Otredad, escucha y composición para dar lugar al armado de una posibilidad. La construcción colaborativa de modos de convivir y de cuidados aportará una herramienta fundamental para garantizar derechos y generar políticas de cuidado. El ejercicio compositivo situado, artesanal y colectivo permitirá establecer criterios comunes para habitar una escuela democrática. (Aguerre 2022).

Se constituyó una Etapa Inicial conformando una dinámica activa entre los diversos actores institucionales, equipo de gestión, docentes, Nodocentes, estudiantes y familias. Se relevaron opiniones, lineamientos, acuerdos y disidencias a través de encuestas a los distintos actores. Se conformaron actas fundantes que se elevaron al Consejo Asesor, del mismo modo que se realizaron talleres con propuestas de intercambio en el mismo Consejo antes mencionado.

Se dispuso entonces un trabajo gradual y paulatino y estableciendo en el año 2019 fases de la composición de acuerdos:

- Fase 1: Diagnóstico.
- Fase 2: Trabajo en comisiones y talleres

- Fase 3: Escritura y resguardo de relevamientos.
- Fase 4: Creación de instancias de análisis.

En el marco normativo vigente confluyen tratados internacionales y nacionales:

- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley Nº 26061)
- La Ley de Educación Nacional, (Ley Nº 26206)
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (Ley Nº26.378 en 2008, otorgándosele jerarquía constitucional en Ley Nº 27.044)
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI, Ley Nº26150)
- Estatuto de la UNLP
- La Ley de Identidad de Género Nº 26743
- Ley Micaela (Ley Nacional Nº 27.499)
- Ley Yolanda (Ley Nacional Nº 27.592)

  Entre tratados internacionales y leyes nacionales nos adentramos en el ámbito educativo para encontrar la normativa específica que indica cómo debe implementarse la política de cuidado en función del diseño curricular.

Habitar, estar y ser en la escuela implica acomodarse a los tiempos fluctuantes, habilitando espacios de encuentros propicios para el intercambio entre estudiantes, docentes, Nodocentes, pares, equipos interdisciplinarios; surgen entonces convocatorias que posibilitan conjugar tramas vinculares, encuentros necesarios para revincularnos del modo más conveniente pensando en el otro/a, en cuidarnos y modos de cuidados, por ej.: "*Espacio de varones; modos de entender masculinidades", "Espacios de mujeres", Espacios de encuentros comunes, Jornadas de Inclusión, de capacitación, sustanciación de Proyectos de extensión, producción e investigación, entre otros; articulando estos espacios con el Centro de Estudiantes, la Secretaría de Bienestar Estudiantil, el Departamento de Orientación Educativa (DOE), la Secretaría de Derechos Humanos, Secretaría de Extensión, Producción e investigación, Secretaría Académica, Equipo directivo, Usina BBA, Departamentos por áreas, Regencia, Preceptorías entre otros/as.*

<u>A partir de las encuestas realizadas se desprenden los siguientes ejes de trabajo</u>

***Pensar escenas escolares**:*

Cuando usamos los espacios comunes.

Cuando estamos en clase.

Cuando nos encontramos en los tiempos libres.

Pensar acciones:

Escuchar - comunicar - dialogar - vincularse.

Enseñanza y aprendizaje (contrato escolar).

Habitar el edificio – cuidar espacios y generar acciones sustentables.

Descripción de algunas situaciones que dificultan la convivencia

Disidencias que llevan a intolerancias.

Falta de comunicación. Falta de diálogo.

Falta de respeto verbal, corporal.

Mal uso de los espacios comunes.

No comprometerse con el cuidado edilicio.

La escuela en estado mutante, pluralidad y acompañamiento

La **escuela** como la sociedad **está en permanente cambio y movimiento,** sólo debemos **escucharla,** atender las reflexiones individuales o colectivas, **posibilitar espacios de escucha y ser capaces de generar cambios potentes o graduales en beneficio de la comunidad educativa. Debemos ser garantes de derechos de nuestros niños, niñas adolescentes y también de adultos que habitamos la escuela y formamos parte de ella.**

Algunas nociones para tener en cuenta a la hora de entender a niñas, niños, jóvenes y adolescentes en plural las encontramos en ***Educación, género y diversidad*** (Maidana 2020). La autora afirma que la escuela tiene la misión de enseñar a vivir en el seno de diferentes formas de vida, tiene que hacernos saber que no hay identidades fijas, que no hay una civilización con más y mejores valores que otras, que hay múltiples culturas, cada una de las cuales tiene sus propios valores, que deben ser respetados.

Atendiendo a los derechos de todos y todas, pero especialmente al deber insoslayable de la escuela de proteger los derechos de los niñas, niños y adolescentes, pensar en una escuela que escucha, que atiende, que acompaña, que reflexiona. Repensar la escuela en una perspectiva de cuidados, que respeta derechos y lo vincula con la comunidad educativa.

Imaginar diversidad de escenarios posibles, reformular vínculos desde el dialogismo de lo palabra, el gesto que nos vincula, desde el deseo, el arte, las ciencias, desde lo individual y lo colectivo, desde la diversidad, trabajando en una trama vincular donde todas las voces se escuchen, atendiendo las subjetividades de cada quien.

Construir una cultura de cuidados en la escuela nos exige poner en práctica por un lado distintos procesos de prevención y por otro lado, atender conductas puntuales y situaciones excepcionales, estar muy atentos/as a cada subjetividad, a situaciones que nos involucran por ser parte del aula y de la comunidad educativa, agudizar la mirada en tiempos complejos atendiendo diversidad de situaciones que trascienden la escuela**.**

El aspecto relacional, entonces, está fuertemente destacado en esta concepción del trabajo docente y esto es así porque la posición que tomamos como docentes refiere a los múltiples modos en los que los/as enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, los problemas y desafíos que se plantean en torno a ella. En este sentido, es importante destacar que**, según cómo nos situamos, habilitamos determinadas posiciones en las y los estudiantes.**

Algunas conclusiones y muchos caminos por recorrer

Esta recopilación, este documento sobre **modos que habitamos el Bachillerato de Bellas Artes** constituye una reseña de algunas situaciones, **reflexiones colectivas e individuales que tienen el objetivo de acompañar a docentes, Nodocentes, estudiantes y familias en la construcción de nuevas ciudadanías democráticas intentando sociedades más justas e igualitarias.** Solo invita a la reflexión, a seguir generando preguntas para poder construir en forma colectiva el mejor modo de cuidarnos y convivir, con disidencias, con diferencias, con acuerdos y desacuerdos siempre apostando a los vínculos y a los espacios de comunicación.

La sociedad y la escuela están en permanente movimiento, las miradas que atraviesan los tiempos pueden modificarse pero sabemos que el rol de la escuela debe ser un

ámbito de promoción y protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Si promovemos estos derechos, nos cuidamos como **comunidad educativa.**

Bibliografía

Aguerre, Andrea (2022). Proyecto de gestión BBA 2022 -2026 - Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. De Santo" – UNLP

Colección Derechos Humanos Género y ESI Cuidados-Ministerio de Educación 2022.https://www.educ.ar/recursos/157474/cuidados/download/inline Danto, A. (2011). *Andy Warhol.* Madrid: Paidós.

Maidana, S. (2020). *Educación, género y* diversidad. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/3-Educacion-Genero-y-Diversidad-Susana Maidana.pdf

"EN COMPAÑÍA ES MEJOR": PROGRAMA DE TUTORÍAS DEL LICEO VÍCTOR MERCANTE

Araceli Billodas, Liceo "Víctor Mercante", araceli.billodas@gmail.com
Patricia Bozzano, Liceo "Víctor Mercante", pateboz@yahoo.com.ar
María Lira, Liceo "Víctor Mercante", maria.lira.acedo@gmail.com
Alejandro López García, Liceo "Víctor Mercante", lopez.garcia.alejandro@gmail.com
Karina Nair Molina, Liceo "Víctor Mercante", cl.nairmolina@gmail.com
Relato de experiencia

Presentación general

El *Programa Tutorías en el Liceo* se implementó a partir del año 2015 enmarcado primeramente en el Proyecto Académico y de Gestión 2014-2018 "Forjar encuentros haciéndole lugar al otro" (Erbetta, 2014). En búsqueda de alternativas que reforzaran el acompañamiento de nuestros estudiantes, el equipo docente que conformaba el Programa de Apoyo y Seguimiento de 2° año (conocido dentro la institución como "apoyo B") fue convocado a distintas instancias de análisis y revisión de dicho programa, con el objetivo de construir una escuela que albergara al conjunto de los y las estudiantes. Se conformó así un colectivo docente con una nueva función: la de un grupo de tutores.

Fruto de ese trabajo se comenzó a dar forma al Programa de Tutorías en el Liceo, formado en aquel momento por diez docentes junto a una asesora pedagógica y coordinados por la Secretaría Académica, orientado a acompañar la escolaridad de los y las estudiantes de segundo nivel. Los propósitos fueron por un lado, conservar las particularidades de la mirada pedagógica en el acompañamiento del grupo, pero relacionándose con los y las estudiantes yendo más allá de la propia disciplina, con una mirada abarcadora del nivel, y por otro lado, acompañar al grupo completo y no solo a aquellos estudiantes con dificultades académicas, dejando de lado la mirada sobre "el/la estudiante que presenta algún déficit o problema" para trabajar con el grupo en su totalidad. Esta tarea se consolidó trabajando en red, tanto con el DOE como con las preceptorías de cada nivel y con el fehaciente apoyo a través del proyecto académico y de gestión "Recrear lo común" (Miranda, 2022). En la actualidad, el equipo de tutores está conformado por 15 docentes de los distintos departamentos de la institución

(todos ellos están presentes) y la tarea se desarrolla en tres niveles: segundo, tercero y cuarto año.

Las tutoras y los tutores conformamos entonces un grupo interdisciplinario que, junto a aquellas personas implicadas en la ayuda y acompañamiento de cada curso, contribuimos en la configuración de esa mirada integral sobre las y los estudiantes que contempla sus experiencias y problemáticas en el tránsito por nuestro colegio (Programa de Tutorías en el Liceo, s.f.). Los ejes principales del programa de Tutorías en nuestra institución han sido el **fortalecimiento de las trayectorias educativas** de los/as estudiantes del Liceo construyendo **ayudas variadas** tendientes a la **organización del trabajo escolar** dentro y fuera del aula, promoviendo la gradual **autonomía** del estudiante.

Ejes de trabajo por nivel

Como ya dijimos, el acompañamiento de tutores se hace durante tres años, entre el segundo y cuarto año de la escolaridad secundaria. La primera experiencia en segundo año, donde dos tutores acompañaban una división, permitió pensar en extender el programa a tercer año y la información que cada tutor pudo brindar sobre sus grupos, se transformó en insumo para reconocer las dificultades/desafíos que nuestros estudiantes encontraban en el tránsito entre los distintos niveles. Más tarde, se hizo evidente que también el pasaje del tercer al cuarto año, con el consiguiente cambio de ciclo, presentaba particularidades y desafíos para los estudiantes que podían requerir el acompañamiento situado de un tutor.

Cada nivel presenta características propias, ya sea por la organización escolar respectiva al nivel o por la propia convivencia escolar.

En el nivel de 2° año, la organización de las actividades escolares es el aspecto en el que nos enfocamos. El número de materias anuales se incrementa con respecto al primer año, aumentando por consiguiente la cantidad de docentes; los espacios de apoyo por materias que brinda la escuela pasan a desarrollarse en contraturno, como lo hace normalmente con Educación Física. Estos cambios en la vida escolar se dan junto con los cambios propios de la edad, estudiantes que dejan de ser niños y niñas y cuyas preocupaciones e inquietudes trascienden/exceden por completo el aspecto escolar. Y eso es visible en las relaciones que se

tejen dentro de cada grupo. El componente convivencial es en muchos casos tan relevante como el académico.

El 3° año presenta como novedad la cursada de la materia Computación, con grupos mezclados por cursos, a contraturno y de duración trimestral. Esta nueva situación para las y los estudiantes requiere atención extra ya que es la primera cursada trimestral que aparece en la currícula, no deja margen para ausencias injustificadas y en un número restringido de clases se pone en juego la aprobación de la materia. Esto debe ser considerado en la organización personal/familiar respectiva. A partir de esta etapa desaparece la pareja pedagógica en las materias, esta novedad reconfigura el trabajo que se desarrolla en el aula pues cada espacio tiene sólo un/a docente a cargo. También en este nivel el aspecto convivencial muchas veces toma mayor importancia que el académico para los y las estudiantes. El seguir aprendiendo a convivir dentro del aula y a compartir desde el respeto con otros y otras.

El 4°año trae consigo, no sólo el cambio de turno, sino también el cambio de nivel. Este cambio representa un escenario con nuevos desafíos, ya sea a nivel curricular, en algunos aspectos relativos a organización escolar, nuevos actores (docentes), nuevos espacios de aprendizaje. Todo ello como medios para dar lugar al avance de la autonomía de las y los estudiantes en su tránsito hacia la culminación de su escolaridad.

Nuestra tarea se desarrolló hasta el presente año de modo “artesanal”, sin un horario fijo asignado, buscando distintos momentos y/o situaciones para conocer y trabajar con los grupos: aprovechamiento de horas libres, “merodeo” durante los recreos o en los horarios de entrada/salida de los grupos, acompañamiento en salidas educativas o actividades escolares, etc. Sin embargo, en pos de potenciar el programa, en mayo de 2023 se organizó la primera “semana de trabajo áulico a grupo completo”, que institucionalizó de algún modo el trabajo tutorial, permitiendo durante esa semana dos o tres intervenciones a grupo completo en cada nivel, lo que visibilizó la tarea de los equipos de acompañamiento de modo notorio.

A modo ilustrativo, compartiremos algunas de las experiencias realizadas:

En 3er año, se inició la semana con una actividad que, imitando la tradicional sala de escape, buscó promover el trabajo colaborativo para lograr un fin colectivo y que incluyera el registro de la otra persona. Con esta premisa se procedió a la división del curso en 6 grupos de 5 integrantes cada uno y se le entregó a cada miembro, un ejercicio matemático, el cual

debería ser resuelto para obtener un número. Cada estudiante obtendría así un número diferente, los cuales en conjunto formaban una secuencia para completar el último ejercicio, cuyo resultado le permitiría al grupo alcanzar, el código final que concluía la actividad. Este diseño, persiguiendo el objetivo inicial, buscó fomentar la ayuda entre compañeros/as ante cualquier dificultad que pudiera presentarse para resolver el ejercicio porque, en caso contrario, no llegarían al código necesario, es decir, al objetivo común.

En una primera intervención en 4º año durante la semana tutorial del mes de mayo, se propusieron actividades centradas en las experiencias escolares individuales y en las percepciones y sentimientos que despierta el cambio de nivel y de horario. La elección de los temas para la intervención se debió a la reducción en el número de estudiantes en el pasaje de 3º a 4º año. También se quería generar un motivo para reflexionar sobre el modo de organizarse, el tiempo destinado a las diferentes actividades escolares para lograr pasar con éxito de un nivel a otro. Asimismo, dadas las características que presenta el nivel, se buscó la oportunidad de que las/os estudiantes se expresaran libremente, como también, plantearan sus inquietudes.

Bibliografía

Erbetta, M.C. (2014). *Forjar encuentros haciéndole lugar al otro*. *Proyecto académico y de gestión*. Periodo 2014-2018. Liceo Víctor Mercante, Universidad Nacional de La Plata.

Miranda, J. (2022) *Recrear lo común. Proyecto académico y de gestión*. Periodo 2022-2026. Liceo Víctor Mercante, Universidad Nacional de La Plata.

Secretaría Académica del Liceo “Víctor Mercante” (s.f.). *Programa de tutorías en el Liceo*. Liceo Víctor Mercante, Universidad Nacional de La Plata.

COMISIÓN DE INCLUSIÓN DEL LVM:

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO

A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Marialina Pedrini, Liceo "Víctor Mercante", marialina.pedrini@gmail.com
Laura Alejandra Tocho, Liceo "Víctor Mercante", lautoch@gmail.com
Mariana Filardi, Liceo "Víctor Mercante", marianafilardi@gmail.com
Fabiana Lia Menéndez, Liceo "Víctor Mercante", fabianalmenendez@gmail.com

Relato de experiencia

Desde hace varios años, el enfoque didáctico del Aula heterogénea (Anijovich, 2014) comenzó a rodar por los pasillos del Liceo, ingresando a la escuela en el marco de diferentes acciones, poniendo en tensión el "formato escolar" (Terigi, 2008).

Diferentes dispositivos y estrategias se pusieron en marcha para favorecer y acompañar las trayectorias escolares de las/os estudiantes en el marco de la obligatoriedad del nivel.

Por ejemplo, los planes académicos han venido acompañando la diversidad de recorridos de las/os estudiantes por la escuela, alojando la singularidad de situaciones complejas. El *Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP*, en su Artículo 63º define al Plan Académico (PA) como "…el conjunto de estrategias pedagógico - didácticas que diseña cada Establecimiento a fin de atender a aquellos alumnos con situaciones particulares de ausencia, de ingreso u otros, con el objetivo de permitir su continuidad escolar".

En pos de acompañar la diversidad de trayectorias de las/os estudiantes que transitan por la escuela secundaria, se han ido incrementando los motivos que argumentan el diseño y la implementación de estos Planes Académicos, que en algunos casos resultan insuficientes cuando se incluyen estudiantes con discapacidad.

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad[50] (en adelante CDPCD) y las Resoluciones del CFE N° 155/11, Nº 174/12 y N° 311/16, proporcionan un marco normativo que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho a partir del Modelo Social de la Discapacidad.

Los colegios de pregrado se enmarcan en estas normativas para el abordaje de trayectorias escolares con discapacidad, así como también en resoluciones propias de la UNLP, producto del trabajo colectivo de integrantes de todas las escuelas de pregrado.

Es por ello que en el año 2019, el Equipo de Gestión crea la *Comisión de Inclusión del Liceo* (C.I) con el objetivo de institucionalizar las tareas de acompañamiento y asesoramiento a las/os docentes en el trabajo áulico con los/as jóvenes con discapacidad, a través de un trabajo colaborativo e interdisciplinar. Este espacio ha estado integrado desde entonces por un representante de la Secretaría Académica, la Coordinadora del DOE y por asesoras pedagógicas con formación y trayectoria laboral específica en la temática.

Desde esta Comisión se trabaja en la implementación de políticas inclusivas desde una perspectiva de derechos (Terigi, 2004) y en torno al modelo social de discapacidad. Esto se traduce en el acompañamiento a las trayectorias reales que transitan por el margen de lo esperado en las cronologías del aprendizaje, desestructurando lo previsto para cada nivel de la secundaria.

Entre las tareas que se realizan desde la C.I, se trabaja en forma conjunta con las/os docentes, se articula con las familias, con profesionales externos y con la Modalidad de Educación Especial, según lo requiera la situación particular.

Los objetivos de la C.I son:

- Garantizar el derecho a la educación secundaria a los/las jóvenes con discapacidad que ingresan en el LVM.
- Identificar las barreras y asesorar en relación a la configuración de apoyos y los ajustes razonables necesarios para el acceso a los conocimientos específicos del nivel.

[50] El Modelo Social de la Discapacidad implica un cambio de paradigma alentado por el activismo político del Movimiento de Personas con Discapacidad en los años 80. Como explica el Preámbulo de la CDPCD, "la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás".

- Promover actividades que contribuyan al ejercicio pleno y efectivo de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad.
- Propiciar la formación y capacitación permanente de los/as docentes construyendo, a partir de un trabajo colaborativo, conocimiento pedagógico y didáctico sobre propuestas de enseñanza inclusivas.

A través de la C.I se comenzaron a implementar otros dispositivos pedagógicos para la inclusión que implican el diseño de estrategias de enseñanza, evaluación y acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad. Entre ellos, se elaboran y se llevan a cabo Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI) con los siguientes propósitos:

- Dar cuenta del análisis de la trayectoria educativa previa de las/os estudiantes, de manera de identificar contenidos y estrategias, habilidades y modos de aprender incorporados en la escuela, en la familia y en los espacios terapéuticos.
- Configurar apoyos que promuevan la eliminación de las barreras comunicativas y didácticas.
- Elaborar propuestas de enseñanza específicas en las materias que lo requieran, con todas aquellas reformulaciones conceptuales atendiendo a las necesidades y a las potencialidades de las y los estudiantes.
- Realizar un seguimiento y una valoración de las estrategias didácticas y de los logros obtenidos en función de los objetivos definidos en el PPI.

Las propuestas de enseñanza para cada estudiante con discapacidad se coordinan y sistematizan en diálogo con los equipos docentes y de acompañamiento. Asimismo se realiza el seguimiento de los Proyectos Pedagógicos de Inclusión (PPI) y/o Trayectos Curriculares Compartidos (TCC) (cuando el o la estudiante también concurre a un establecimiento de educación especial) consensuando con los equipos docentes los ajustes razonables en las propuestas curriculares y la configuración de apoyos necesaria.

En el marco del PPI es posible que las materias que así lo requieran realicen ajustes razonables en la definición de objetivos de aprendizajes, contenidos, estrategias de enseñanza, criterios y estrategias de evaluación. Este contexto implica, entonces, diseñar una propuesta curricular individual que permite registrar las decisiones que se toman en relación a

estrategias de enseñanza y evaluación, y los alcances de aprendizaje a través de una exploración con la/el estudiante y en función de sus habilidades y potencialidades.

En este sentido, es en base a los indicios de aprendizaje que se evalúa y califica a la o el estudiante en el marco del PPI, documentando los alcances en un tránsito de aprendizaje singular y no en función de objetivos prefijados para el nivel.

Las propuestas curriculares individuales también se consideran como registros de experiencias docentes que permiten documentar el trabajo de reflexión y ensayo didáctico de los distintos actores referentes. Se registra el desarrollo de una serie de estrategias a partir de la exploración de las habilidades de cada estudiante, de sus modos de aprender y de la determinación de las barreras (físicas, de comunicación, didácticas y sociales) para el acceso al aprendizaje. La socialización de estos documentos capitaliza y jerarquiza el trabajo docente, en tanto evita que año a año las/os profesoras/es deban explorar en esas dimensiones, y permite contar con reflexiones pedagógicas y didácticas de sus colegas en relación a las trayectorias de las/os estudiantes con discapacidad.

En cuanto a los desafíos que motorizan a la C.I. como equipo de trabajo, se destaca la necesidad de continuar trabajando en pos de potenciar la voz de las/os estudiantes sobre las barreras que identifican en la escuela, en tanto muchas veces son sus familias y/o profesionales externos quienes relatan esas descripciones. Además se considera que es crucial garantizar espacios de formación docente por áreas.

Por último, se apuesta a continuar el trabajo articulado con la Prosecretaría de Pregrado, avanzando en cuestiones fundamentales tales como el derecho a la titulación de las/os estudiantes con discapacidad, el trabajo de los/as Acompañantes Externos, entre otras.

El desafío institucional en relación a la implementación de dispositivos para la inclusión es continuar construyendo prácticas innovadoras, tanto en la tarea de enseñar como en las experiencias de aprendizaje que irán configurando las trayectorias escolares de las/os estudiantes. La escuela tiene un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas.

Bibliografía

Anijovich, R. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. CABA, Paidós.

Cobeñas, P. y otros. (2017). "Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos". CABA, Grupo Artículo, 24. Disponible en: https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf

Erbetta, M.C. (2017) Proyecto Académico y de Gestión. Período 2018-2022. "Forjar encuentros para construir lo común". Liceo "Víctor Mercante". UNLP.

Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. (2019). Ministerio de Educación de la Nación

Miranda, J. (2022) Proyecto Académico y de Gestión. Período 2022-2026. "Recrear lo común". Liceo "Víctor Mercante". UNLP.

Terigi, F. (2004). "La plena inclusión educativa como problema de enseñanza. La enseñanza como problema de política educativa". En Revista Novedades Educativas N° 168. CABA.

Terigi, F. (2008). "Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En Revista Propuesta Educativa, 1(29). CABA, 63-71

NORMATIVA DE REFERENCIA:
Ley de Educación Nacional N°26.206.

Ley Nacional N°27.044: Jerarquía Constitucional a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Reglamento General de los Establecimientos de Pregrado de la UNLP. (1985)[2012]

Resolución N°311/16 "Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad". Consejo Federal de Educación.

Resolución N°4498/22 "Acuerdos generales sobre trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad". Universidad Nacional de La Plata.

ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL LICEO "VÍCTOR MERCANTE"

Ana Julia Lacchini, Liceo "Víctor Mercante", investigacion.lvm.unlp@gmail.com

Relato de experiencia

Los tres pilares fundamentales de la Universidad Nacional de La Plata, según su estatuto son la docencia, la investigación y

la extensión. Ello conforma el sello identitario de nuestra educación superior, sin embargo, adaptar estos principios a la educación preuniversitaria implica repensar ciertas articulaciones ya que, en el caso de la escuela secundaria, la actividad central está vinculada al ejercicio de la docencia. En cuanto a las actividades de extensión, ellas se iniciaron en el Liceo "Víctor Mercante" a partir de 2010 posibilitando la contribución de una educación pública comprometida con la construcción colectiva de una sociedad más justa e igualitaria desarrollando así su función social y tendiendo puentes con la comunidad.

En el marco del PAyG (2018-2022) de Constanza Erbetta, se comenzó a planificar la implementación del tercer eje que, pandemia de por medio, finalmente vio la luz en junio de 2022, cuando asumió la directora Julieta Miranda, quien creó la Secretaría de Investigación del Liceo "Víctor Mercante". El desafío de comenzar a instalar nuevas prácticas se asumió desde dos vertientes, por un lado, se llevaron a cabo políticas institucionales tendientes a generar las condiciones materiales que permitieran el desarrollo de la investigación educativa y, por otro lado, se crearon las condiciones pedagógicas apoyadas en la convicción de que las prácticas educativas son las verdaderas dinamizadoras de una transformación comprometida.

A principios de abril se publicó la Primera Convocatoria anual de PIE - Liceo Víctor Mercante 2023, allí, sin alejarnos de las modalidades propias de otras instituciones, y del mismo Bachillerato de Bellas Artes -que lleva casi veinte años en estas prácticas- se establecieron las fechas y plazos de presentación, los ejes temáticos de la convocatoria y otros aspectos formales tales como extensión, secciones, integrantes, financiación. En articulación con ello, durante los meses de abril y mayo se desarrolló un Taller de Elaboración de

Proyectos de Investigación Educativa (PIE) que tuvo una doble función: de un lado promovió acciones de acompañamiento y de reflexión colectiva y del otro, sentó las bases para la conformación del Banco de Evaluadores.

El Taller partió de la convicción de que las y los docentes poseen un saber experto y especializado que les otorga un lugar privilegiado para hacer investigación educativa. Sin embargo, es importante aclarar que, si bien tanto la enseñanza como la investigación tienen en común el hecho de producir conocimientos, se trata de dos campos de acción diferentes, con sus propias reglas y habitus (Bourdieu, 1991). Esta actividad se erigió en el punto nodal que permitió trascender la insularidad áulica y los saberes disciplinares, tejiendo redes que habilitaron la reflexión colectiva. Ello se produjo en diálogo con las líneas prioritarias establecidas por la Convocatoria con el objetivo de "profundizar el carácter innovador del colegio en materia de enseñanza e inclusión" (Miranda, 2022, p. 46).

Martín Retamozo sostiene que los proyectos de investigación asumen una doble inscripción, ya sea "como itinerario y como instancia de evaluación" (Retamozo, 2014, p. 176). Es por ello que, como decíamos más arriba, el Taller también habilitó la conformación de un Banco de Evaluadores que democratizara la selección de propuestas.

Un poco recuperando las nuevas prácticas que nos dejó la pandemia y otro poco asumiendo la compleja realidad docente, se estableció un sistema de cursada semipresencial en el que, de un lado se buscó potenciar la lógica de los encuentros cara a cara que permiten intercambios, escucha, participación y promueven una lógica cooperativa. Ello se desarrolló con el incentivo propio que generan las dinámicas propias del aula taller. También se aprovechó uno de los encuentros para participar de un conversatorio con referentes de investigación educativa que problematizaron su propia práctica desde marcos teóricos y recorridos empíricos. En este punto es importante destacar y agradecer la colaboración de las docentes de la cátedra Prácticas de la Enseñanza de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP quienes muy generosamente compartieron sus experiencias a partir de su publicación en un Libro de Cátedra.

De otro lado se aprovechó la plataforma Aulas Web colegios UNLP que, por la forma en la que habilita a compartir recursos y actividades, permitió una aproximación teórico conceptual con abordaje dialógico, con apoyo bibliográfico y con ejercicios de problematización y resolución, así como la socialización plenaria de las distintas voces de

colegas en una suerte de ejercicios pre-proyectos (dimensión producción y dimensión evaluación) en formato asincrónico.

Se trabajó en tres bloques, uno epistemológico que abordó la investigación educativa, otro centrado en la reflexividad sobre las propias prácticas a partir del caso planteado por las colegas y otro centrado en el abordaje del diseño metodológico. El Taller contó con más de 30 inscriptos y, entre quienes asistieron a la totalidad de los encuentros y aprobaron el cien por ciento de las actividades obligatorias, se conformó un Banco de Evaluadores del Liceo "Víctor Mercante" con 7 docentes quienes, una vez finalizada la Convocatoria, fueron sorteados para reunirse, acordar y consensuar el puntaje asignado a cada propuesta presentada a sobre cerrado.

La Comisión Evaluadora estuvo integrada por tres docentes pertenecientes al Banco con voz y voto (y un miembro de la Secretaría de Investigación con voz, pero sin voto) quienes por mayoría decidieron los puntajes volcándolos a las planillas elaboradas para tal fin y que se encuentran publicadas en las Bases de la Convocatoria, documentos que también fueron trabajados en el Taller. Es de destacar la labor en equipo que se desarrolló en el proceso decisorio porque, si bien el conjunto de las docentes a cargo no se conocían entre todas, o no tenían antecedentes de trabajo conjunto, lograron profundos diálogos e intercambios que denotaban un lenguaje común y un muy buen manejo de los marcos normativos de la Convocatoria. Incluso las áreas disciplinares que concursaban no coincidían con las del jurado, pero ello no fue impedimento para la comprensión y ponderación de la praxis educativa como objeto de investigación.

Para finalizar, y como hemos sostenido anteriormente, entendemos que las y los docentes de escuelas secundarias detentan un lugar privilegiado para el desarrollo de una innovación educativa, comprometida con una enseñanza inclusiva y de calidad. En este sentido, acciones como favorecer y acompañar la construcción sistemática de estos saberes y experiencias desde acciones pedagógicas han sido una de las prácticas iniciales de la recientemente creada Secretaría de Investigación del Liceo Víctor Mercante.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. (1991). El sentido práctico, Madrid. Taurus.

Erbetta, M.C. (2018). *Forjar encuentros para construir lo común. Proyecto académico y de gestión 2018-2022.* Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

MIRANDA, J (2022). "Proyecto académico y de gestión 2022-2026. Recrear lo común". La Plata. Liceo Víctor Mercante. Universidad Nacional de La Plata.

RETAMOZO, M (2014): "Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral". Ciencia, Docencia y Tecnología, XXV(48) : 173-202.

EL CONTRATURNO DE LA ESCUELA GRADUADA JOAQUÍN V. GONZÁLEZ: UN DESAFÍO PARA TODAS Y TODOS

María de los ángeles Bañez, Escuela Graduada "Joaquín V. González", mariabañez09@gmail.com
Claudia M. Dobarro, Escuela Graduada "Joaquín V. González", cladobarro@gmail.com
Viviana K. Franchi, Escuela Graduada "Joaquín V. González", vivifranchi2017@gmail.com
Laura M. López, Escuela Graduada "Joaquín V. González", lauramarialopez@gmail.com
Karina C. Mantini, Escuela Graduada "Joaquín V. González", karinamantini@gmail.com
María Laura Vicente, Escuela Graduada "Joaquín V. González", malauvicen@gmail.com

Relato de experiencia

Introducción

En la Escuela Graduada Joaquín V. González, la educación primaria va más allá de las aulas tradicionales. Aquí, se ofrece a los/as estudiantes del segundo ciclo una valiosa oportunidad: la participación en talleres multiedad, tanto obligatorios como optativos, que se llevan a cabo en horario contraturno. Estos talleres tienen profundas raíces en la historia de la escuela, datando de su fundación en 1906 como un espacio de experimentación pedagógica. A lo largo de los años, estos talleres han evolucionado y adaptado para atender las necesidades cambiantes de los/as estudiantes. En este texto, compartiremos la historia y el impacto de estos talleres, resaltando el papel fundamental de las preceptoras en este contexto.

Historia de los Talleres

Desde su creación en 1906, la Escuela Graduada Joaquín V. González ha sido un lugar de innovación educativa. Los talleres, inicialmente centrados en trabajos manuales, se han ampliado para incluir una amplia gama de actividades.

Estos talleres se han mantenido a lo largo de los años y se han adaptado para atender las necesidades e intereses cambiantes de los/as estudiantes. En 1992, se introdujo un cambio significativo al trasladarlos al contraturno escolar y destinarlos a los/as estudiantes de 5to, 6to y 7mo grado.

En la actualidad, los talleres están compuestos por estudiantes de 4to, 5to y 6to grado,

organizados en grupos multiedad. Esta área cuenta con una coordinadora, preceptoras y profesores especializados.

A lo largo del tiempo se fueron incorporando otros dispositivos organizados en grupos multiedad que también forman parte del contraturno escolar como por ejemplo apoyos y jornada extendida entre otros.

Las propuestas actuales de los talleres obligatorios son las siguientes: huerta, cerámica, carpintería, periodismo, aeromodelismo, títeres y máscaras, escenografía, teatro, historieta, identidad y danzas. Los talleres opcionales: cocina, ajedrez, natación, coro, pintura y ensamble musical.

Además de los talleres, la escuela también ofrece la Jornada Extendida, una actividad dirigida a los estudiantes de 6to grado que se desarrolla a contraturno. Esta iniciativa busca aprovechar al máximo el tiempo de aprendizaje y favorecer la socialización entre los/as estudiantes.

En este espacio se les ofrece a los/as estudiantes distintas propuestas didácticas, en un formato taller, enmarcadas en las áreas curriculares de Práctica del Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Artística. Las mismas funcionan como "marcos referenciales" desde los cuales se elaboran proyectos, se planifican distintas secuencias didácticas y situaciones de enseñanza. Las propuestas pueden variar de acuerdo con los intereses de los estudiantes, a las propuestas que acercan los profesores, a temas emergentes, etc. Pero siempre el marco de referencia son las áreas antes mencionadas.

En todas las propuestas a contraturno se aspira a potenciar posibilidades educativas propiciando un ámbito de trabajo participativo y creativo donde se respeten las individualidades.

¿Por qué son tan importantes las propuestas en el contraturno?

Estos espacios de talleres representan una oportunidad invaluable para la formación de los estudiantes al brindarles experiencias educativas adicionales y enriquecedoras. El trabajo en equipo entre todos los/as estudiantes es esencial para garantizar el óptimo desarrollo de las trayectorias educativas en tanto que es fundamental aprender con los otros. Tienen la posibilidad de acercarse a diferentes saberes y contenidos, vivenciar experiencias artísticas diversas, compartir con sus compañeros/as, explorar prácticas y técnicas desconocidas y

fundamentalmente tienen la posibilidad de empezar a elegir su propia trayectoria educativa. Es un espacio donde pueden conocer y recrear el mundo desde otra perspectiva, más allá de las estructuras tradicionales de la enseñanza.

El Rol de las Preceptoras

A lo largo del tiempo, el papel del preceptor ha experimentado transformaciones significativas, especialmente en el contexto de los talleres escolares. En estos espacios, compartimos extensos momentos con los estudiantes, lo que ha dado forma a nuestra presencia como una figura cercana y constante. Nuestra autoridad se basa en la confianza y la responsabilidad, permitiendo que los /as estudiantes se expresen con tranquilidad y libertad, fomentando así una convivencia armoniosa.

Las preceptoras desempeñan un papel fundamental que abarca no solo la organización administrativa de los talleres, sino también la promoción de relaciones positivas y la consolidación de vínculos entre los estudiantes. Contribuimos en la construcción de normas y hábitos, la resolución de conflictos y la promoción de acuerdos para una convivencia armónica. Nuestro trabajo implica escuchar a los estudiantes, informar sobre situaciones delicadas a las autoridades y colaborar con las familias para resolver problemas, creando así un entorno seguro y enriquecedor para todos/as.

Somos un eslabón importante en el seguimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, ya que actuamos como puente entre diversos actores de la institución. Aportamos nuestra perspectiva sobre cómo los estudiantes interactúan en el espacio, enriqueciendo la mirada integral de los docentes sobre su desarrollo escolar.

Además de nuestras responsabilidades administrativas, también ejercemos un rol activo como mediadoras en situaciones conflictivas, promoviendo un entorno escolar pacífico. Escuchamos atentamente a los/as estudiantes, informamos sobre situaciones delicadas y colaboramos estrechamente con las familias para resolver problemas, garantizando así un entorno seguro y enriquecedor.

El trabajo en equipo entre todos los actores involucrados es esencial para brindar un acompañamiento óptimo en las trayectorias educativas de los/as estudiantes. A pesar de tener un sistema de trabajo organizado, el espacio que compartimos es dinámico, lo que requiere que estemos atentas para abordar cualquier emergente.

Los talleres se desarrollan fuera del horario regular de clases, lo que facilita que los alumnos pasen tiempo con las preceptoras antes de que comiencen las clases de los talleres. Esto fomenta la construcción de lazos y confianza, permitiéndonos identificar tempranamente posibles situaciones de conflicto y prevenirlos. Debido a la edad de nuestros/as estudiantes, entendemos como parte de nuestra responsabilidad el garantizar el bienestar, como así también asegurarnos de que tengan acceso a alimentos y materiales para el taller.

Además de abordar conflictos, promovemos la independencia y responsabilidad estudiantil, enseñando hábitos de higiene, el uso adecuado de espacios compartidos y prácticas de reciclaje. Tomar asistencia en el contraturno es esencial para garantizar la continuidad de las actividades extracurriculares y el compromiso de los alumnos.

Estamos atentas para intervenir de inmediato en situaciones de agresión física o verbal, que lamentablemente pueden surgir debido a diferencias de objetivos o intereses entre los/as estudiantes. En estos casos, nuestra intervención se centra en interferir en la situación violenta, brindar apoyo emocional a los involucrados, informar a las autoridades, utilizar el incidente como una oportunidad de aprendizaje y promover la participación activa de los/as alumnos/as en la construcción de acuerdos de convivencia. Además, involucramos a las familias para resolver el conflicto de manera conjunta.

En resumen, nuestro objetivo principal es acompañar a los/as estudiantes y crear un ambiente escolar solidario, armonioso y respetuoso. Como preceptoras, establecemos vínculos basados en la empatía y la escucha activa para prevenir y resolver conflictos en la escuela. Reconocemos la evolución de la educación y adaptamos nuestros roles para satisfacer las cambiantes necesidades de los estudiantes y garantizar el respeto de sus derechos.

CERTIFICACIÓN DE FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES: PROMOTOR/A ARTÍSTICO CULTURAL

María Eugenia Busse Corbalán, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', bussecorbalan@gmail.com

Guillermina Inés Piatti, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', guillerminapiatti@gmail.com

Trabajo académico

Introducción

A partir de las líneas formuladas en el Proyecto académico y de gestión 2022-2026 (Aguerre, A.), en relación con las titulaciones que propone otorgar el Bachillerato de Bellas Artes, en una primera instancia se plantea extender la certificación *Promotor/a artístico cultural*, con el propósito de que sea reconocida la formación específica adquirida a lo largo de los trayectos educativos recorridos en la institución. Se concibe al *Promotor artístico cultural* desde una perspectiva de derechos, como un agente de cambio, en tanto propicia el diálogo y la vinculación social a través de las manifestaciones artísticas.

Fundamentación

El proyecto académico y de gestión 2022-2026 para el Bachillerato de Bellas Artes (Aguerre, 2022) formula dos líneas de acción vinculadas a las titulaciones que propone otorgar el Bachillerato: un título técnico y una certificación de formación específica. A largo plazo, se prevé la adaptación del diseño curricular a la propuesta de una escuela artístico técnica de acuerdo con la caja curricular establecida oportunamente por el Consejo Federal de Educación. Con este objetivo, se encuentra en revisión una reformulación del Plan de estudios que propone una formación vinculada a la producción artística contemporánea, al desarrollo tecnológico y a las industrias culturales. Se pondrá el énfasis en los procesos de producción, interpretación y contextualización, sin desconocer que las manifestaciones del presente deben articularse permanentemente con las del pasado.

En una primera etapa, la revisión del Plan de estudios ya se ha iniciado con la elaboración de un marco teórico situado y dinámico, que reconoce lo que ocurre en la escuela

y permite reflejar una mirada pedagógica actualizada y propia del Bachillerato de Bellas Artes, que construye identidad y soberanía educativa. La perspectiva del *dialogismo* propuesta por Per Linell (1998) constituye un marco epistemológico para abordar los fenómenos socioculturales y, a la vez, una forma de apropiación de conocimiento sobre el mundo del significado. En este sentido, ofrece un marco teórico propicio para fundamentar las continuidades y las modificaciones del Plan de estudios en tanto considera el conocimiento como necesariamente construido, negociado, recontextualizado y en diálogo con otros. Ciertamente, el diálogo atraviesa la multidimensionalidad del Bachillerato de Bellas Artes, en los procesos de construcción de las subjetividades entramadas, en el diálogo intergeneracional e intrageneracional para la construcción del conocimiento, en la integración de lenguajes artísticos a través de nuevas experiencias, en la convivencia presencial y virtual y en la extensión hacia la comunidad.

A partir de la fundamentación teórica mencionada, ya se encuentra en desarrollo la segunda etapa de la revisión del Plan de estudios, a fin de formular y reformular asignaturas, espacios, orientaciones y especialidades, con el objetivo de confluir en la titulación técnico artística.

La otra línea de trabajo más inmediata plantea la posibilidad de que la propia Universidad Nacional de La Plata otorgue una certificación de formación específica a los egresados y egresadas del Bachillerato de Bellas Artes como *Promotores/as artístico culturales,* desde una perspectiva de derechos, pensando como campos de acción aquellas manifestaciones artísticas que entienden el arte como instrumento político capaz de generar cambios.

Como antecedente de la certificación propuesta en este proyecto, desde el año 2019 y enmarcado en un convenio específico entre la UNLP y el Centro de formación profesional Nº429 del distrito de La Plata, los y las egresados/as reciben el certificado de formación profesional: *Animador sociocultural artístico especializado en música/artes visuales*. Dicho certificado reconoce las capacidades y los saberes adquiridos a lo largo de los trayectos educativos en el Bachillerato.

Considerando, por un lado, que la adecuación y reformulación del plan de estudios en pos de una titulación artístico técnica demandará un mayor tiempo de desarrollo en varias instancias de trabajo y, por otro lado, que la validación de los saberes específicos proviene de

un organismo externo a la universidad, surge así la propuesta de otorgar una certificación de formación específica de la propia UNLP para los y las estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes.

La promoción artístico cultural

Tal como sostiene Deriche Redondo, la Promoción Cultural es una actividad caracterizada por el cambio, por el movimiento, entendida como un proceso, siempre inacabado, "en el que el diálogo entre el pasado y el presente, entre lo propio y lo ajeno, entre el ser y el deber ser, está orientado hacia la modelación y construcción de un futuro" (2006, p. 20). La autora destaca además la evolución que el propio concepto de Promoción Cultural ha tenido en los últimos años. En efecto, concebida básicamente desde sus rasgos difusivos y hablada desde una cultura institucional de mantenimiento y equilibrio del sistema cultural, actualmente se la ha redefinido como un "sistema de acciones dirigidas a establecer e impulsar la relación activa entre la población y la cultura" (Deriche Redondo, p.20). En este sentido, incluye acciones de animación, programación, creación, extensión, investigación, comercialización, producción industrial de bienes culturales, conservación, rescate y revitalización de los valores culturales.

Asimismo, entendida como un proceso comunicativo y de participación, la promoción cultural incorpora "las expresiones culturales generadas por un accionar desde todos y por todos, que estimule, reconozca y potencie las facultades creadoras y la capacidad de aporte, latentes o manifiestas en cada individuo y en cada grupo" (Deriche Redondo, 2006, p. 21). Concebir entonces la Promoción desde un modelo comunicacional implica ajustar cada acción cultural a las necesidades, demandas y posibilidades de cada contexto para la formación de públicos activos y en un sentido más general, contribuir al desarrollo cultural de individuos, grupos, instituciones y la sociedad en general.

La formación específica

Por otra parte, la formación específica de los y las estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes, perfila un promotor cultural que cuenta con un entramado de saberes: el «saber» definido por los conocimientos sobre los lenguajes artísticos, el «saber hacer» materializado en sus producciones, el «querer hacer» potenciado por motivos e intereses y el «poder hacer» enmarcado en la infinitud de la creatividad y los horizontes posibles. De este modo, los y las

egresadas, productores de arte, podrán actuar como promotores artístico culturales desde las perspectivas de subjetividades atravesadas por las artes.

En el plan académico y de gestión se manifiesta que "el arte es una forma de conocimiento y el acceso a la educación artística es un derecho que debe garantizarse. Lo artístico necesariamente está contextualizado en su entorno político, económico, cultural y social" (Aguerre, 2018, p. 40). Desde el Bachillerato de Bellas Artes se entiende al arte como un lenguaje que se aprende y se enseña; y fundamentalmente comprende al arte como productor de conocimiento y de pensamiento reflexivo, crítico e incluso contrahegemónico si es pensado desde una educación formal obligatoria, donde el arte dialoga y compone con otras formas de conocimiento. Se concibe una educación artística que debe poder ser para toda persona independientemente que cuente o no con conocimientos previos en materia de arte. De este modo, el objetivo de esta escuela no consiste en formar artistas, sino educar desde y por el arte, con el convencimiento de que desde la formación sensible que aporta la experiencia estética se contribuye a la educación de estudiantes críticos, sentipensantes y soberanos en el ejercicio político, individual y social.

A fin de articular los espacios curriculares del plan de estudios actualmente vigente con la certificación propuesta -Promotor/a artístico cultural- se optimizarán las Prácticas profesionalizantes de 7mo año a través de la elaboración e implementación de proyectos de acuerdo con el perfil propuesto. Asimismo, las asignaturas de los espacios curriculares correspondientes a los lenguajes artísticos, en sus diversos niveles, se orientarán a reforzar el perfil que promueve la certificación.

El arte es una forma de conocimiento y el acceso a la educación artística es un derecho que debe garantizarse. Lo artístico necesariamente está contextualizado en su entorno político, económico, cultural y social. En este sentido, la educación especializada en arte propone interpretar las diversas producciones con una mirada crítica y comprometida, que problematice lo instituido, pensando el arte también como lugar para la formación ciudadana de sujetos libres, democráticos y solidarios, construyendo memoria colectiva e imaginarios comunes. Por ello, la diversidad de lo artístico implica pensar el arte, su potencia descolonizadora e intercultural. De este modo, reconociendo el entramado de las producciones pasadas y presentes, originadas por los distintos grupos sociales y su interacción, difundidas en múltiples formas de circulación, es posible echar luz, e incluso

reivindicar aquello que, por distintos motivos, fue ignorado, olvidado, postergado.

En el Bachillerato de Bellas Artes la producción artística habilita la construcción de múltiples realidades posibles y deseadas. El arte aparece como expresión y representación del capital simbólico social que interpreta el mundo y edifica subjetividades identitarias (Aguerre, 2022). De este modo, la formación específica de los y las estudiantes, enmarcada en estas conceptualizaciones, fundamenta su certificación como *Promotores/as artístico culturales*.

Bibliografía

Aguerre, A. (2018) *Proyecto académico y de gestión 2018-2022.* La Plata: Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.

Aguerre, A. (2022). *Proyecto académico y de gestión 2022-2026.* La Plata: Bachillerato de Bellas Artes, UNLP.

Deriche Redondo, Y. (2006). Si de promoción cultural se trata. *Selección de lecturas sobre promoción cultural.* Centro Nacional de Superación para la cultura: La Habana

Linell, P. (1998) *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in dialogic perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y ACCIÓN PEDAGÓGICA SITUADA: LA EXPERIENCIA DE USINA BBA

Karin Bustamante Hoffman, Bachillerato de Bellas Artes, bustamante.karin@gmail.com
Fernando Mussa, Bachillerato de Bellas Artes, mussa_fernando@yahoo.com.ar
Analía Francia, Bachillerato de Bellas Artes, analiafrancia2@gmail.com
Gabriel Ruiz, Bachillerato de Bellas Artes, pichondecristo@yahoo.com
Melissa Burgos, Bachillerato de Bellas Artes, melycdelu@hotmail.com
Máximo Cerdá, Bachillerato de Bellas Artes, maximocerda@gmail.com
Juan Ignacio Palacios, Bachillerato de Bellas Artes, juanignaciopalacios91@gmail.com
Luciano Peralta, Bachillerato de Bellas Artes, peralta.bba@gmail.com

Relato de experiencia

USINA BBA se configura como una iniciativa educativa, promovida desde la Dirección del Bachillerato de Bellas Artes (UNLP). Se trata de un proyecto que reúne a un equipo conformado por docentes con trayectorias de formación diversas del Bachillerato de Bellas Artes. Su objetivo principal radica en establecer y fortalecer vínculos, facilitar encuentros colaborativos para la construcción de acciones y propiciar situaciones de presencia auténtica mediante producciones significativas, como una alternativa a los enfoques educativos convencionales. Esta perspectiva implica ver los problemas como señales que indican la necesidad de repensar la escuela y de establecer nuevas políticas educativas que desafíen las normas tradicionales. En el contexto escolar actual, emergen nuevos conflictos que atraviesan las relaciones intersubjetivas, y surge el desafío -sumamente complejo- de alcanzar acuerdos para una convivencia armoniosa. En este escenario, la construcción de vínculos se convierte en la clave para asegurar la continuidad de los procesos educativos.

Los acuerdos, encuentros, la comunidad, el afecto y la escucha, nutren los procesos que impulsan la creatividad, y que permiten explorar y experimentar nuevas formas de relaciones intersubjetivas. Las actividades propuestas son transversales y se llevan a cabo de manera autogestionada, con la coordinación y el acompañamiento del equipo docente. En este contexto, se forman grupos de trabajo integrados por estudiantes, con el propósito de abordar

problemáticas que demandan respuestas transdisciplinarias. Estos grupos asumen la tarea de desarrollar y concretar acciones colectivas de intervención sobre las relaciones humanas. El potencial de pensar la escuela desde una perspectiva situada e inexplorada convoca a la comunidad del Bachillerato de Bellas Artes a un auténtico ejercicio de creación de nuevos modos de estar en la escuela, alejados de los modelos hegemónicos de enseñanza, para generar un nuevo territorio de intervención educativa basada en un enfoque activo, creativo y participativo.

Entre las experiencias desarrolladas durante los últimos años, hemos seleccionado tres que ilustran la dinámica de trabajo y los efectos producidos.

La experiencia que hemos denominado "Biografías", llevada a cabo desde 2019, involucró a estudiantes de 7° y 1° año. La iniciativa se centró en la construcción de conexiones significativas entre los estudiantes y sus biografías escolares. A través de cuatro preguntas orientadoras (¿Qué contar? ¿Dónde? ¿Por qué? y ¿Cómo?), se exploraron los vínculos cotidianos en la escuela a partir de las dimensiones histórica, social y ética. Las/os estudiantes de 7° año compartieron sus experiencias en diferentes lugares de la escuela, utilizando diversas formas creativas como juegos de mesa, performances, entre otras. La diversidad en las representaciones y narrativas reflejó la heterogeneidad de las experiencias de las/os estudiantes. La actividad culminó con la creación de un material audiovisual colaborativo, cuya finalidad fue brindar una oportunidad para evaluar y reflexionar sobre el impacto de la experiencia en las/os participantes. Como resultado, esta iniciativa promovió la reflexión colectiva sobre las conexiones interpersonales en el entorno escolar, la creatividad y el entendimiento mutuo entre estudiantes de diferentes niveles.

En el marco de esta propuesta pedagógica innovadora, también se han llevado a cabo intervenciones referidas al viaje educativo, para el 7mo año de la ESS, a Samay Huasi (La Rioja), ya que este permite destacar el enfoque extensionista que promueve un diálogo más allá de las fronteras de la institución, el intercambio democrático y la construcción cooperativa y situada de conocimiento. La Secretaría de Extensión ha fortalecido los lazos con instituciones escolares en La Rioja, y ha establecido ejes transversales como la Educación Sexual Integral. En coordinación con el equipo docente de USINA BBA, nos propusimos fortalecer el intercambio y diálogo entre docentes y estudiantes, para enriquecer el viaje educativo a partir de una perspectiva extensionista, democrática e inclusiva. Así, la propuesta

consistió en una serie de encuentros con varios enfoques temáticos. Los ejes trabajados incluyeron la comprensión y valoración del trabajo extensionista, la reflexión sobre la donación y el compartir (considerando qué donar, a quién y por qué), para cambiar la perspectiva de las donaciones y promover un enfoque más sensible y colaborativo al considerar las necesidades reales de la comunidad receptora, y la construcción de vínculos interinstitucionales entre las escuelas. Por otro lado, también se incluyó la autonomía sobre el cuidado del cuerpo, en consonancia con uno de los ejes de la Educación Sexual Integral. Las actividades implicaron una colaboración estrecha entre estudiantes y docentes, enfocada en la reflexión y la producción conjunta sobre los temas abordados. El trabajo previo en el Bachillerato y los encuentros con las escuelas de La Rioja resultaron en actividades variadas, desde talleres de cocina, narraciones de historias, juegos con música, fútbol, entre otros. Todas diseñadas con un enfoque comprometido y centrado en el respeto mutuo. Estas experiencias demostraron el compromiso de las/os estudiantes y subrayaron la importancia de continuar con este enfoque para los viajes de años siguientes.

Otra actividad involucró a estudiantes de diferentes años en el contexto del proyecto institucional sobre "Cómo habitamos la escuela" y en línea con la Ley de Educación Ambiental Integral. La propuesta estuvo centrada en la toma de conciencia y participación activa de la comunidad educativa en la separación de residuos. Con dicho objetivo, se realizaron charlas informativas impartidas por un grupo de *Promotoras Ambientales*, quienes compartieron su conocimiento sobre la importancia de la separación de residuos y su impacto en el medio ambiente. Luego, se realizaron intervenciones en los recipientes destinados a residuos para balizar la separación adecuada. Por otro lado, las/os estudiantes se involucraron directamente en prácticas de separación, compactación y traslado de residuos reciclables al punto de acopio del Punto Azul. Esta participación activa les permitió comprender el proceso práctico de la gestión de residuos y apreciar el impacto positivo de sus acciones en el entorno escolar y en la comunidad en general. Consideramos que esta experiencia no solo les brindó conocimientos prácticos sobre la importancia de la separación de residuos, sino también resultó una oportunidad para reflexionar y promover valores fundamentales sobre la responsabilidad ambiental y la participación activa en la construcción de un futuro sostenible. A través de esta actividad, pensamos que las/os estudiantes pueden situarse como agentes de cambio.

En suma, la propuesta de USINA se entrelaza y posibilita la colaboración entre diversas

áreas del conocimiento, para formar una red tejida a partir de experiencias compartidas con otros y romper con la fragmentación disciplinaria tradicional del currículo escolar. Trabajar en este contexto permite abordar problemáticas desde múltiples perspectivas y crear colectivamente entornos que habiliten el ejercicio de los derechos en el ámbito escolar. La propuesta se centra en transformar ideas en acciones colaborativas e imaginar una educación que vaya más allá de las estructuras convencionales. Nos enfocamos en explorar en la periferia de las prácticas áulicas actuales, para dar paso a nuevas configuraciones que permitan enseñar y aprender de manera diferente.

La potencia de abordar la escuela desde un enfoque situado implica un genuino ejercicio de creación de formas alternativas de interacción que se distancien de los modelos de enseñanza dominantes, para crear un nuevo campo de intervención educativa basado en la participación activa y la creatividad.

INVESTIGACIONES Y REFLEXIONES SOBRE ESI EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES: SABERES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS

Luciano Oscar Peralta, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', peralta.bba@gmail.com
Jimena Pilas, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', jimenapilas@gmail.com

Trabajo académico

En este trabajo se presentan las conclusiones -y las reflexiones derivadas- de un conjunto de proyectos de investigación enfocados en la implementación de la ESI en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP) desarrollados entre el 2018 y el 2021. En estos proyectos se exploraron saberes, a partir de las concepciones de docentes (profesoras/es y preceptoras/es) sobre problemáticas vigentes vinculadas a la educación sexual y las representaciones de Nodocentes y familias sobre la ESI. Además, se exponen los lineamientos generales y metodología de una investigación en curso sobre Masculinidades, llevada a cabo en el ámbito de la preceptoría.

El estudio realizado con docentes profesoras/es fue exploratorio y descriptivo. A partir de un enfoque mixto que combinó métodos cuantitativos y cualitativos, la investigación se basó en la idea de que los estudios mixtos permiten una mejor comprensión de fenómenos complejos, especialmente aquellos que involucran a seres humanos y su diversidad. Se recopilaron datos de una muestra numerosa para su análisis cuantitativo, mientras que también se aplicó un enfoque cualitativo a través de un diseño de estudio de casos. La muestra para el análisis cuantitativo consistió en docentes regulares, interinos y suplentes con al menos tres años de antigüedad en la institución. Para la parte cualitativa del estudio, se llevaron a cabo ocho entrevistas en profundidad con jefes de departamento y una encuesta electrónica a 84 docentes. En el mismo sentido, se realizó un estudio con docentes preceptoras/es, con el objetivo de contribuir a la creación de directrices curriculares específicas para el trabajo docente, luego de identificar la falta de claridad en estas pautas y

poner de manifiesto las responsabilidades de Preceptoría; con esta finalidad, se entrevistaron a 32 miembros del Departamento, incluyendo preceptoras/es, jefas/es y regente. Se definieron ocho grupos de entrevistas en profundidad, cada uno enfocado en áreas específicas de trabajo y por año de escolaridad (jefatura, Ciclo Básico de Formación Estética, 1ro ESB, 2do ESB, 3ro ESB, 4to ESS, 5to ESS y 6to ESS y 7mo ESS). Además, se realizó una encuesta anónima que abordaba temas relacionados con los cinco ejes de la Educación Sexual Integral: cuidado del cuerpo y salud, valoración de la afectividad, reconocimiento de la perspectiva de género, respeto por la diversidad y ejercicio de los derechos humanos.

En cuanto al estudio con nodocentes y familias, se realizó un estudio cualitativo a través de cuestionario cerrado y se seleccionó una muestra de trabajadores nodocentes de la institución, de las categorías I a VII, con al menos tres años de experiencia en la institución. Por otra parte, se llevó a cabo un estudio cuantitativo con las familias de los estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes, quienes completaron una encuesta electrónica. Sin embargo, encontramos dificultades en estos dos sectores de la comunidad educativa; la participación fue limitada y no representativa, lo que dificultó la creación de un diagnóstico completo sobre la implementación del Programa de Educación Sexual Integral en el Bachillerato de Bellas Artes. Aun así, la escasa participación nos lleva a concluir que es necesario plantear nuevos desafíos y propuestas de acción colaborativas que involucren al personal nodocente y a las familias.

El conjunto de estudios realizados, habilitaron la reflexión situada en los discursos y prácticas concretas que pueden operar tanto como obstáculo o como facilitadoras de la implementación de la ESI en el marco de la perspectiva de Derechos Humanos. De esta manera, se reconocieron las tensiones inherentes a la diversidad de concepciones y los desafíos que supone pensar propuestas de formación que contribuyan a visibilizar y cuestionar los estereotipos y prejuicios implicados en dichas concepciones. Consideramos que dichas propuestas deben promover el diálogo respetuoso y el intercambio de opiniones en un entorno de libre expresión, donde se aprecien las diferencias sin asumir que todas las concepciones personales deben ser epistemológicamente valoradas de la misma manera. En este sentido, es fundamental priorizar el cumplimiento de los lineamientos de la Educación Sexual Integral (ESI), la difusión de información válida y rigurosa proveniente de diversas disciplinas involucradas y el cumplimiento de la Ley como derecho fundamental de niños, niñas y adolescentes.

Finalmente, se encuentra en curso una nueva investigación relacionada al abordaje de las Masculinidades. Específicamente, buscamos explorar las posibilidades de una propuesta de formación orientada a transformar y enriquecer las prácticas de intervención pedagógica de la preceptoría en relación a esta temática. El objetivo es promover una visión más amplia y reflexiva sobre las masculinidades, que supere los estereotipos y roles tradicionales como premisa para la construcción cooperativa de intervenciones basadas en la igualdad, el respeto y la diversidad. Sostenemos que es necesario desnaturalizar las conductas y prácticas de dominación en la que participan los varones (lo que incluye los micromachismos), implica reconocer que son fenómenos cultural e históricamente arraigados. Consideramos que las interacciones de género pueden ser modificadas, ya que la subordinación y dominación son resultados de procesos histórico-contextuales, dinámicos y cambiantes. La idea de "masculinidad hegemónica" se refiere a la posición culturalmente superior de los hombres cis-heterosexuales sobre otras identidades de sexo-género consideradas como subordinadas. Este estudio se enmarca en la modalidad de investigación-acción, la cual no solo se concibe como una metodología de investigación, sino también como un enfoque orientado a generar cambios educativos. Esta metodología implica una construcción basada en la práctica, con el objetivo de comprenderla, transformarla y mejorarla. Requiere la participación activa y el compromiso de los individuos involucrados, quienes deben colaborar en todas las etapas del proceso de investigación, lo que supone elaborar reflexiones críticas sobre las situaciones planteadas. A través de la técnica de *grupos de discusión*, nuestro objetivo es explorar las opiniones sobre las valoraciones, prejuicios y creencias relacionadas con la masculinidad, las relaciones afectivas y las experiencias personales en cuanto a los roles de género. Cada sesión grupal será registrada y se pedirá a los participantes que elaboren reflexiones por escrito al finalizar cada reunión. Buscamos crear un espacio que promueva el debate argumentativo y la reflexión crítica. Los intercambios en grupo serán grabados en audio y transcritos para su análisis posterior. Además, planeamos llevar a cabo una segunda fase de entrevistas grupales, semiestructuradas, con el objetivo de explorar posibles reinterpretaciones sobre los temas y situaciones discutidos. La realización de entre cuatro y seis encuentros grupales presenciales dependerá de la disponibilidad de horarios de los participantes.

En este contexto, el estudio propuesto se presenta como una actividad destinada a registrar y sistematizar experiencias, además de servir como una oportunidad de aprendizaje.

MÚSICA, GÉNERO[51] Y EDUCACIÓN

Paula Mesa, Bachillerato de Bellas Artes ''Prof. Francisco A. de Santo'', paumesa71@gmail.com

Trabajo académico

Los estudios de género en la musicología latinoamericana han empezado a visibilizarse desde hace poco tiempo, pero están presentes en nuestros trabajos desde sus inicios. Aunque no nos hayamos referido a temáticas del campo de estudios musicológicos desde la perspectiva de género, ¿cómo podemos abordar el análisis sobre la industria discográfica sin encontrar en nuestro camino la utilización de la mujer trabajadora de la cultura, como objeto? Si nos centramos en estudios sobre las danzas latinoamericanas observamos que los "roles pre-establecidos de hombre y mujer" apuntan a una hegemonía fuertemente patriarcal en el tango, en las denominadas danzas folclóricas tradicionales argentinas y en otras tantas prácticas artísticas relacionadas con "nuestras tradiciones" que nos imponen un ideario de mujer que "debe" ser "llevada", que "debe" esperar pasivamente a que el hombre la seduzca, que "debe" utilizar ropa que visibilice su cuerpo tomado como objeto de "veneración del hombre".

Podemos ampliar las temáticas si incluimos el estudio de las mujeres instrumentistas y las pocas posibilidades que tienen de pensarse como trabajadoras en ciertos espacios laborales fuertemente patriarcales, como así también el rol de las mujeres compositoras, directoras de coros y orquestas, cantantes y educadoras.

Estamos transitando la segunda década del siglo XXI y continuamos reproduciendo, en muchas ocasiones, los modelos canónicos establecidos en siglos pasados. Las mujeres han participado desde siempre en el plano de la cultura centroeuropea y latinoamericana, pero a pesar del enorme relevamiento que diversas investigadoras han realizado recopilando obras, historizando sus vidas, sus composiciones siguen sin ser reconocidas en muchas instituciones

[51] En este trabajo y solamente por razones de falta de sistematización de los datos existentes, hablaré en forma binaria. En todos mis proyectos actuales incluyo a las personas integrantes del colectivo LGTBQ+ pero en mis investigaciones no he podido encontrar aún trabajos locales que den estadísticas reales en relación a la música como campo de formación y como espacio laboral que incluyan a este colectivo.

educativas, las seguimos invisibilizando; la perspectiva de género sigue sin aparecer en muchas de nuestras aulas.

En este trabajo presentaré algunas problemáticas que observo en la actualidad en espacios educativos formales, analizadas desde la perspectiva de género. Desarrollaré a su vez las actividades que llevo adelante en las clases de composición musical y de música popular para visibilizar esta temática. Por último, expondré parte del informe final del proyecto de investigación titulado "La enseñanza musical desde la perspectiva de género", realizado con la profesora Carolina Carrizo en el marco de la convocatoria de proyectos de investigación del año 2021 en el Bachillerato de Bellas Artes (UNLP).

Marco teórico

En esta primera parte me interesa poner en diálogo algunas voces del marco teórico que he utilizado para este trabajo, empiezo entonces por compartir las siguientes preguntas: ¿Qué es la perspectiva de género? ¿cómo se relaciona con las prácticas musicales?

Cuando hablamos de perspectiva de género estamos haciendo referencia a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres y disidencias que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas, así como a las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género.

Hacemos alusión entonces, a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre las personas se dan no sólo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. El sistema sexo-género es una construcción sociocultural y es también un sistema de representación que asigna significados y valores, por su sexo y edad, a las personas que son parte de una comunidad.

Desde los estudios de género referidos al campo artístico Nelly Richard (2008) plantea que el arte es el encargado de analizar y desarticular ciertas ficciones normativas (estereotipadas) de la femineidad y masculinidad que tienen efectos directos en la realidad, se establecen en lo social como hegemónicas y moldean las conductas de las personas ya que de alguna manera nos guiamos, nos comportamos, nos vestimos y estudiamos o seleccionamos

una carrera en función de esas tecnologías de la representación y del poder que marcan nuestras decisiones.

McClary, Viñuela Suárez (2003) entre otrxs, deconstruyen la idea tradicional que define a la música como un lenguaje universal, trascendental y autónomo, proponiendo en cambio la consideración de ésta como un discurso cultural que mantiene una relación de reciprocidad con el sistema social en el que se inscribe.

A modo de ejemplo podemos hacer un pequeño ejercicio de memoria, si nos imaginamos a una mujer en un escenario, desarrollando alguna actividad como trabajadora de la cultura dentro del campo laboral de la música, seguramente aparecerá cumpliendo el rol de cantante o tal vez de pianista, pocas veces la imaginaremos como directora de orquesta, bajista, baterista o sonidista.

En la actualidad seguimos reproduciendo esos roles históricamente aceptados: la mujer cantante como mujer objeto, mostrando su corporalidad y la mujer pianista, instrumento enseñado por la tradición de las familias "pudientes" a las mujeres para que cumplan el rol de entretenimiento en el espacio privado de las familias que luego muchas mujeres, utilizaron como posibilidad para salir de sus casas al espacio laboral. Las mujeres seguimos participando principalmente en el campo laboral musical dentro del marco que permite la reproducción simbólica de la expresión femenina.

La invisibilización de la figura de la mujer y el modo de visibilizarlas en el aula. ¿qué sucede en nuestros sistemas educativos? ¿Conocemos repertorio compuesto por mujeres? ¿lo utilizamos?

Presentaré brevemente algunos ejemplos de mujeres invisibilizadas por la historia de siglos pasados y por la historia reciente.

Pablo del Cerro: pseudónimo de Nenette Pepin Fitzpatrick, co-autora de una enorme cantidad de obras conocidas solamente por el nombre de su co-autor Atahualpa Yupanqui. Fue una gran concertista de piano y compositora. Irma Lacroix (Irma Magdalena Abrain) y Élida, su hermana, cantantes de folklore que actuaron principalmente durante las décadas del ´30 y ´40 en la Argentina. Irma a su vez fue letrista de varias canciones de Horacio Guarany y Cuty Carabajal. Finalmente la tradición centro europea también posee a una enorme cantidad de

mujeres borradas de la historia, a modo de ejemplo mencionó a Clara Schumann y a Fanny Mendelssohn Bartholdy.

Proyectos llevados adelante en los últimos años

En el Bachillerato de Bellas Artes dicto dos materias. Composición Musical es una de ellas. Constantemente busco repertorio compuesto por mujeres para que mis alumnxs sepan que existen y existieron compositorxs dado que la mayoría de las músicas que tocan y consumen están compuestas por hombres. En la otra asignatura que dicto, música popular, abordo repertorio perteneciente al folklore del centro del país; hablamos de Nenette, de los roles tradicionales en las danzas, analizamos las letras. El repertorio que elegimos para trabajar nunca es ingenuo, construye sentidos.

Con respecto al proyecto de investigación desarrollado junto a Carolina Carrizo surgió de la necesidad de visibilizar la cantidad de repertorio compuesto por mujeres que existe y que puede ser utilizado por lxs docentes de las asignaturas dictadas en el colegio. Realizamos una convocatoria a compositoras e investigamos sobre repertorio existente, sistematizamos la información recibida por instrumento y sugerimos material para las materias grupales de música.

¿Por qué es necesario realizar este análisis crítico? Porque se siguen reproduciendo en el campo laboral, las mismas lógicas del siglo pasado y del siglo anterior… y desde el sistema educativo tenemos que dar la posibilidad de que cada estudiante pueda pensarse libremente a la hora de elegir una salida laboral en cualquier campo de formación. A modo de ejemplo, me gustaría compartir los resultados que obtuve de un trabajo de investigación realizado en el año 2020 donde analicé estadísticamente lxs ingresantes y egresadxs a las carreras de música de la Facultad de Artes desde la perspectiva de género. Los resultados demostraron que la mayor cantidad de mujeres observa como un campo laboral posible dedicarse al piano, a la dirección coral (relacionada con la voz) y a la educación. Por otro lado, carreras como Dirección Orquestal, Composición, y música popular poseen un porcentaje mínimo de ingresantes que se reduce al analizar el egreso.

A modo de ¿cierre?

En la actualidad dirijo a dos becarias que desarrollan trabajos con un enfoque de género, una es una beca de formación y otra es una beca del Fondo Nacional de Las Artes. Desde el Instituto Cultural Bonaerense acabamos de cerrar el primer concurso de composición de obras sinfónicas, cuyas obras ganadoras serán interpretadas por la Orquesta de Bahía Blanca en el mes de diciembre y estamos desarrollando el primer seminario de Arte y Género para lxs trabajadores de la cultura de los municipios de la provincia de Buenos Aires.

Las representaciones sociales estereotipadas de género, generan grandes inequidades, naturalizadas en la práctica como lo común, lo natural. Las imágenes y los sonidos no son inocentes: ¿Cómo influye consciente e inconscientemente en nuestra juventud las imágenes visuales, artísticas, fotográficas y publicitarias, que evidencian los condicionamientos culturales de género y estereotipos culturales vigentes para la elección y permanencia de sus trayectos educativos? ¿Cómo ganarles a los estereotipos de los roles musicales y la imposición de jerarquías sonoras de las industrias culturales? ¿Cómo descolonizar las prácticas y los supuestos en cuanto a los roles de género en el arte? ¿Lxs egresadxs de nuestras instituciones pueden pensarse libremente?

Bibliografía

Green, Lucy. (2001). Música Género y Educación. Ediciones Morata. Madrid.

Mesa, Paula (2022). La formación musical desde la perspectiva de género. XIV CONGRESO DE LA IASPM-AL. Recuperado de: http://iaspmal.com/index.php/resena-del-xiv-congreso/

Richard, Nelly (2008). “Presentación” y “Experiencia, teoría y representación en lo femenino latinoamericano” en Feminismo, género y diferencia(s), Santiago de Chile, Palinodia.

Tagg, P. (1989). “An anthropology of Stereotypes in TV Music?” Recuperado de: An Anthropology of Stereotypes in TV Music? (1989) (tagg.org)

Viñuela Suárez, L. (2003). “La construcción de las identidades de género en la música popular”, en Dossiers Feministes 7. No me arrepiento de nada. Mujeres y música, p 11-32. CASTELLÓN de la Plana (España): Universitat Jaume.

Glosario para la igualdad. Instituto Nacional de las Mujeres. Gobierno de México. Disponible en: https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/perspectiva-de-genero. Página consultada en el mes de marzo del 2023.

Perspectiva de género. Guia para periodistas. Comunicación infancia y adolescencia. UNICEF. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf. Página consultada en el mes de abril del 2023

EL PUNTO AZUL EN EL LICEO Y LA EXTENSIÓN COMO PRÁCTICA EDUCATIVA TRANSFORMADORA

Jorgelina Trofino, Liceo "Víctor Mercante", jtrofino@gmail.com
Clara Inés Aprea, Liceo "Víctor Mercante", ineciaprea@gmail.com
Agustina Horna, Liceo "Víctor Mercante", agustinahorna@gmail.com

Relato de experiencia

Uno de los objetivos del Proyecto Académico del Liceo "Víctor Mercante" apunta a garantizar una educación democrática, solidaria y comprometida. De allí que la propuesta educativa incluye la Extensión desde su perspectiva crítica. Esto supone concebir la Extensión como praxis, es decir, como síntesis de ese ida y vuelta dialéctico entre la teoría y la realidad concreta, donde el punto de partida de esa construcción *es* la realidad concreta. En palabras de extensionistas uruguayos "la praxis debe construirse junto con la población y sociedad en forma global, pero debe prestarse especial atención y esfuerzos al trabajo que se realiza junto a los movimientos y organizaciones sociales populares" (Tomassino, 2011, p.39). Desde estas referencias teóricas, compartimos el criterio de que la comunidad es el punto de partida de la extensión. El conocimiento del territorio, el vínculo con esa comunidad, dará lugar al trabajo extensionista.

Esta forma de concebir la extensión se asienta en el análisis de la relación entre el saber académico y el saber popular, poniendo en tensión los roles tradicionales de "educador" y "educando" (Freire, 1984) con la idea de que todas/os pueden enseñar y aprender desde diferentes lugares, con distintos saberes, en una integración crítica entre dichos saberes.

Se apunta a "conformar un espacio de construcción colectiva y participativa entre la escuela y la comunidad, desde la gestión hasta la generación de conocimientos y aprendizajes socialmente útiles para la comunidad y para las/os estudiantes; capaces (éstos) de analizar, intervenir y comprometerse con la transformación de la realidad…" (Picos, 2011, p. 83).

La extensión en el Liceo no se concibe entonces como "transferencia de conocimientos", sino como construcción colectiva a través de una trama de acciones tejidas en el diálogo de saberes entre la escuela y su comunidad. Nuestra práctica extensionista busca interrogar y dar

lugar a un saber no reconocido, invisibilizado, surgido de la experiencia de trabajo de las y los recuperadores urbanos. Se trata de romper los muros de la escuela, las fronteras simbólicas que delimitan "el lugar del saber", para dar lugar a esos saberes otros (Mignolo, 2005); pero también de romper los tabiques entre las disciplinas: incorporar el reciclaje como contenido desde distintos enfoques hace posible superar la lógica de fragmentación que suponen las asignaturas. El sentido de lo que enseñamos-aprendemos en esta práctica extensionista está en ese abordaje multidisciplinario de un proceso social del que somos parte y en el cual intervenimos para transformar la realidad, tanto dentro como fuera de la escuela.

Si la práctica extensionista posibilita el aprendizaje a partir de problemáticas reales, es fundamental pensar en su curricularización, es decir, incluirla en las planificaciones habituales de las/os docentes. Esto implica otorgar a la extensión la misma jerarquía que la enseñanza y la investigación en la educación universitaria. Aprender y enseñar de esta manera involucra una forma de educar que apunte a una transformación individual y colectiva, como venimos intentando hacer desde nuestros proyectos.

Las y los carreros y cartoneros son recuperadores/as urbanos/as, trabajadores/as de la economía popular que recuperan manualmente residuos sólidos urbanos (RSU) de las calles o los basurales. Esta actividad de subsistencia creció en el país desde la crisis de 2001. El Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE) y la Federación Argentina de Cartoneros, Carreros y Recicladores (FACCyR) nacieron en ese contexto para defender los derechos de estos trabajadores. Aunque la legislación nacional, provincial y municipal sobre RSU reconoce los circuitos informales de reciclado y la necesidad de formalización, miles de recicladores trabajan diariamente en las calles sin derechos: obra social, aportes jubilatorios, vacaciones, aguinaldo, licencias y todos los derechos interdependientes.

En nuestra región la FACCyR se organizó en 2015, con la vinculación de militantes del MTE y carreros-cartoneros de distintos barrios. La principal problemática del sector era entonces la criminalización de la actividad, la persecución por el uso del carro a caballo y la quita de equinos. Por eso una acción inicial fue crear un grupo de apoyo de estudiantes de Veterinaria para realizar jornadas de desparasitación y atención equina, la confección de una libreta sanitaria. Estas jornadas, que incluían arreglos y pintura de carros, promovieron la organización sindical cartonera en la región, apuntalada en 2016 con dos Congresos carreros cartoneros. Ese año se formó un equipo de Promotoras Ambientales Cartoneras, creando lazos

entre mujeres cartoneras de distintos barrios y promoviendo su empoderamiento a partir del trabajo en el espacio público. El programa de Promotoras Ambientales, creado por la FACCyR en CABA, busca complementar el trabajo cartonero enseñando a la comunidad a separar RSU en origen. Del trabajo con el primer equipo regional de Promotoras surgió en 2016 la idea de crear Puntos Azules para visibilizar el trabajo cartonero y aportar con entrega de material reciclable, iniciando el trabajo en extensión con el Liceo en 2017.

Un eje central de la lucha cartonera es el reconocimiento del trabajo y su valor ambiental. A través de los Puntos Azules y su visibilización desde la UNLP se contribuyó a multiplicar la experiencia promoviendo el apoyo a la Gestión Social del Reciclado[52]. Se impulsaron Puntos Azules en el Bachillerato de Bellas Artes, las Facultades de Humanidades y Artes, la Escuela Graduada, entre otras dependencias, además de centros culturales y espacios barriales.

A fines de 2017 el MTE acordó con la Municipalidad de La Plata un sistema de recolección diferenciada por parte de la cooperativa "Recicladores Unidos", con una prueba piloto en el casco urbano a través de postas en las plazas céntricas y con un sueldo mínimo municipal. La cooperativa pudo instalar un galpón en Los Hornos, donde el material se separa, se enfarda y se vende a la industria. Mediante otro acuerdo en Ensenada se inauguró otro galpón con el mismo sistema. Desde entonces, la demanda es incluir a cientos de familias que siguen trabajando en la exclusión. La organización sumó al sistema de postas nuevos integrantes aun sin salario municipal, y propició puntos de venta colectiva de material en los barrios.[53]

[52] Paralelamente al proyecto "Punto Azul: reciclaje con inclusión social en la escuela" del Liceo (que incluyó al Bachillerato de Bellas Artes, la Escuela Graduada, las Facultades de Artes, Humanidades y Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Económicas; el CENS 469, y la Escuela Secundaria N°33), las Promotoras fueron parte del proyecto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación "Promotoras Ambientales Cartoneras para un Reciclaje Inclusivo", en el que realizaron talleres de formación profesional, sindical y de género, desarrollaron herramientas de comunicación y recursos didácticos propios, produjeron cestos de separación de RSU con material reciclable y realizaron jornadas de promoción ambiental.

[53] Los ingresos básicos del trabajo cartonero provienen de la venta individual a depósitos que acopian material en los barrios y lo venden a la industria. La economía familiar se complementa con donaciones de comercios y vecinos/as. A partir de la sanción de la Ley de Emergencia Social en 2016 se crearon el registro de Trabajadores de la Economía Popular y el Salario Social Complementario, hoy disuelto en el Programa Nacional de Inclusión Socioproductiva y Desarrollo Local "Potenciar Trabajo", dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Una de las luchas de la FACCyR a nivel nacional que apoyamos y difundimos es el Proyecto de Ley de Envases, que apunta a crear un fondo que financie sistemas de reciclado con inclusión social en todo el país, sobre el principio de responsabilidad extendida al productor, por el cual las empresas que producen envases asumen parte del costo de su reciclado.

Las coordinadoras del equipo de Promotoras regional, participan desde 2017 en la construcción de las actividades y proyectos de Extensión en el Liceo. Internamente conformamos un equipo de trabajo con docentes, nodocentes, estudiantes que asume dos grandes tareas: organización de talleres y charlas en la escuela y otras instituciones educativas junto a Promotoras, en articulación con el trabajo áulico; y las acciones necesarias para hacer efectivas la separación de residuos y la entrega del material a trabajadores de la posta cercana (Plaza Italia).

La recolección interna de RSU se organiza mediante un cronograma que alterna semanalmente los niveles, para que todos los cursos colaboren al menos una vez al año. Cada semana, voluntarios/as del curso asignado junto a docentes y nodocentes, recorren los cestos de la escuela separando plásticos, papel y cartón. Involucrarse en esta tarea permite comprender la importancia de la separación de residuos, aplicar y compartir estos saberes en el cotidiano; también nos aleja de la comprensión del manejo de los RSU como tarea de los nodocentes, asumiendo que nos involucra a todos/as.

Complementariamente trabajamos en el aula con docentes de distintas asignaturas, identificando lo que podemos encontrar en un cesto de la escuela, para luego ir hacia los circuitos de la basura y del reciclado, la gestión de los residuos y el trabajo cartonero, analizando el problema ambiental de los residuos desde la conciencia social.

En los encuentros con Promotoras, a través de recursos elaborados por ellas, aprendemos qué materiales se reciclan, en qué estado deben estar y cuál es su destino, dando a conocer las condiciones del trabajo cartonero y reflexionando sobre la diferencia entre el trabajo individual y cooperativo. ¿Cuántos kilos de cartón y cuántas horas de trabajo en la calle se requieren para comprar un kilo de pan? ¿En qué consiste la lucha cartonera y cuál es su propuesta? Son algunas preguntas que circulan.

Las actividades conjuntas con Promotoras incluyen la difusión del Punto Azul en otras instituciones educativas, tarea que pudo retomarse en 2022, luego de la pandemia. La participación de estudiantes en estas instancias es fundamental para transmitir la experiencia del Liceo. Es significativo el involucramiento del Centro de Estudiantes (CEL), realizando difusión en las aulas y mediante cartelería.

Entre las actividades de 2023 -previstas para continuar en 2024-, visitamos los galpones de la cooperativa. Docentes, nodocentes y estudiantes de 4° año, con la guía de

Promotoras y trabajadores/as, recorrimos el galpón de Ensenada, observando y conociendo de cerca el proceso de trabajo.

El diálogo, la planificación conjunta de actividades, el reconocimiento del trabajo de cada quien desde su rol, generan aprendizajes desde los saberes y las experiencias compartidas en ese hacer colectivo. A lo largo de estos años, propiciamos el trabajo interclaustro e interdisciplinario, fomentamos en la comunidad educativa la recuperación de materiales reciclables, así como el interés en muchas familias, contribuyendo a la visibilización y reconocimiento de las y los cartoneros como trabajadoras/es.

Creemos que esta experiencia reafirma la importancia de comprender y practicar la extensión como construcción colectiva a través del diálogo de saberes entre la escuela y su comunidad.

Bibliografía

Freire, P. (1984). *¿Comunicación o Extensión?* México. Ed. Siglo XXI.

Mignolo, W. (2005). "Un paradigma otro": Colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio*, Vol. 25, No. 52 (2005), pp. 127-146. Center for Latin American and Caribbean Studies, University of Michigan, Ann Arbor. https://www.jstor.org/stable/41491792

Picos, G. (2011). Extensión Universitaria en Uruguay: aportes para la construcción de nuevas referencias. *Revista Estudios Cooperativos. Vol. 16 (2)*, 76-87. Montevideo. Unidad de Estudios Cooperativos UDELAR.

Tommasino, H. (2011). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de Extensión N°1 Integralidad*: *tensiones y perspectivas*. Montevideo. UdelaR.

¡MANOS A LOS LIBROS!

ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN EN LA BIBLIOTECA POPULAR DEL BARRIO LA HERMOSURA

Mariela Quiroga, Colegio Nacional "Rafael Hernández", mariela.quiroga.arg@gmail.com
Braian Tadei, Colegio Nacional "Rafael Hernández", braiantadei@gmail.com
Andrés Szychowski, Colegio Nacional "Rafael Hernández", andres.tutoria@gmail.com
Valeria De Ortube, Colegio Nacional "Rafael Hernández", valeriadeortube@hotmail.com
Agustina Ledesma, Colegio Nacional "Rafael Hernández", agusledesma@gmail.com

Relato de experiencia

Entre julio y noviembre de 2022, un grupo de docentes de diferentes Departamentos del Colegio Nacional "Rafael Hernández" decidimos llevar adelante, en el marco de una actividad de Extensión, una serie de acciones pedagógicas, con fuerte sentido social, para acompañar a un curso de tercer año. Este "acompañar" siempre tuvo la intencionalidad de ubicar a lxs jóvenes como protagonistas de un proceso que los proyecte colectivamente en el desarrollo de prácticas solidarias, comprometidas con la comunidad. Nuestras convicciones estaban fundadas en poder desarrollar, más allá de los talleres de convivencia hacia el interior del curso, un proyecto que pudiera involucrarlos como ciudadanos críticos, desde una perspectiva de Derechos, fortalecería el lazo social en el marco de una formación integral.

Fue así que desde los Departamentos de Orientación Educativa (DOE), Lengua y Literatura, Biblioteca y Preceptoría nos contactamos con la Biblioteca Popular del Barrio La Hermosura para consultar sobre la posibilidad de desarrollar una actividad de Extensión, considerando nuestros objetivos iniciales pero, sobre todo, indagando las necesidades y disponibilidad de esta organización.

Tommasino y Cano (2016) plantean que en el desarrollo histórico de la Extensión universitaria en América Latina se pueden distinguir dos grandes modelos: un modelo difusionista, transferencista, y otro modelo que se caracteriza como extensión "crítica".

Apoyándonos en la última concepción, acordamos que el proyecto apunte a la formación/transformación de todas las personas involucradas.

Llamamos a esta actividad de extensión: "Entre bibliotecas: encuentro de saberes y haceres" y la misma fue acreditada y subsidiada en el marco de la Convocatoria Ordinaria de Proyectos de Extensión de la UNLP 2022.

Las primeras acciones implementadas fueron de acercamiento a la Biblioteca Popular La Hermosura, con el objetivo de construir una mirada en conjunto sobre el territorio con el que se trabajaría concretamente, sus problemáticas, proyectos, etc., para luego poder diseñar acciones más adecuadas a sus necesidades, características e intereses. En estos primeros contactos se construyó una problemática a abordar: la dificultad para generar propuestas que resultasen de interés para la población adolescente de la región.

Con esta problemática nos acercamos al curso elegido, un tercer año, en el cual desde el DOE se venían trabajando diversas y complejas situaciones vinculares. Se les propuso participar de una experiencia extensionista, y su primera respuesta fue “¿por qué nosotros, si somos los peores?”. Trabajamos con ellxs la conceptualización de la Extensión y su vinculación con la comunidad, recuperando sus saberes y realizando acuerdos de trabajo, transmitiendo la confianza en el grupo, y la potencia transformadora del compromiso y la organización.

La siguiente acción fue en la biblioteca del CNLP, donde realizamos un encuentro con modalidad taller sobre las bibliotecas y sus funciones en la sociedad. Expusimos una mirada de las bibliotecas como sistemas, compuestas por tres factores: la colección, el sistema de organización y la comunidad usuaria, que es el universo de personas a quienes la biblioteca orienta sus servicios. Con este esquema en mente comparamos distintos tipos de bibliotecas, sus funciones y características, para llegar a una conceptualización de las bibliotecas populares. Éstas se distinguen por ser organizadas por miembros de la comunidad a la que se orienta (Laudano, 2008). La diversidad de perfiles y actividades desarrolladas por estas bibliotecas queda de manifiesto al revisar el “Banco de experiencias” de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP, 2023).

Luego, como parte del taller, lxs estudiantes indagaron en tres fuentes de información para tener un primer acercamiento a la Biblioteca Popular La Hermosura y prepararse para la primera visita: el inventario de libros, las redes sociales de la Biblioteca y un relevamiento social del barrio, facilitado por referentes locales.

Luego de esta actividad, lxs estudiantes visitaron La Hermosura, entrevistaron a referentes de la Biblioteca y construyeron algunas hipótesis sobre la baja participación de adolescentes en ese espacio: mobiliario y libros principalmente orientados a las infancias, talleres que no eran de interés para adolescentes, entre otras.

Lxs estudiantes propusieron entonces que su aporte podría consistir en potenciar el rol que cumple la biblioteca, mediante la recolección, selección con análisis crítico y entrega de libros para adolescentes, y la realización de actividades de recreación.

Estas primeras acciones permitieron transferir ciertos saberes que tienen lxs estudiantes del CNLP en relación con sus intereses, gustos, contenidos que eligen, para incluir la voz adolescente en la colección, en un espacio que resulte convocante para otrxs adolescentes del barrio.

El grupo extensionista se organizó en tres comisiones: libros, merienda y encuentro deportivo. Lxs estudiantes se contactaron con referentes de la biblioteca para realizar acuerdos de trabajo, establecer el encuadre, propiciar las condiciones para la implementación y resolver cuestiones operativas (difusión, fechas, movilidad, etc.).

La comisión responsable de la colecta de libros difundió la convocatoria por las aulas del Colegio. Una vez reunido el material, realizaron una selección, aplicando un análisis crítico del material bibliográfico, con la intención de aportar a la colección de la Biblioteca Popular material atractivo para el público adolescente. Este proceso significó un acercamiento diferente a los libros y la literatura, mediante el cual lxs estudiantes extensionistas pusieron en juego criterios colectivos e individuales en la apreciación de los libros.

Las comisiones de Merienda y Encuentro deportivo estuvieron a cargo de la difusión, organización e implementación de la Jornada recreativa que se realizó la última semana de noviembre en el SUM y plaza de la Biblioteca Popular La Hermosura. El encuentro fue difundido en las redes sociales de la Biblioteca y contó con la participaron adolescentes del barrio y estudiantes de la EES n. 4 del Paraje El Pino quienes junto a lxs estudiantes del CNLP, compartieron torneos de futbol y voley con premios, una merienda, la entrega de libros para adolescentes a la biblioteca y la lectura de microrrelatos.

A modo de conclusión, sostenemos que esta experiencia nos permite, por un lado, compartir el desarrollo de una actividad de Extensión con estudiantes de nuestro colegio y, por otro, aportar a la problematización y reflexión de propuestas de intervención grupales que

fortalezcan los lazos entre estudiantes, promoviendo un hacer colectivo como forma de hacer- y ser en- la escuela secundaria (Tellechea & otros, 2021).

En cada instancia del proceso lxs estudiantes extensionistas de 3er año del colegio tuvieron un rol protagónico, en la planificación y ejecución de numerosas actividades que suponen organización, reflexión crítica, resolución de conflictos y trabajo colaborativo.

Este tipo de actividades brindan la experiencia y posibilidad formativa de visibilizar otros territorios, habitar espacios alternativos a la lógica institucional, conformar grupalidad y nuevos modos de vincularse con el fin de construir conocimiento colectivamente.

De esta manera la Extensión resulta un verdadero escenario de aprendizaje y transformación, permitiendo a lxs estudiantes comprometerse con la transformación de sus comunidades y estimular su deseo de aprender para poner sus saberes a dialogar con los de otros, en situaciones concretas y reales.

Bibliografía

Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (2023). Banco de Experiencias. https://www.conabip.gob.ar/experiencias

Laudano, C. N. (2008). Información, medios de comunicación y bibliotecas. Análisis de políticas públicas y prácticas profesionales. En Información, cultura y sociedad. N° 19. https://doi.org/10.34096/ics.i19.832

Tellechea, C. M; Santana, A y Polischuk, A. (2021). “Propuesta de marco teórico, para el desarrollo de la extensión preuniversitaria en el Colegio Nacional (UNLP)” . V Congreso de Extensión de AUGM.

Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En Revista Masquedós. Nº 1, Año 1, pp. 9-23. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

PÓSTERS - EJE 2

Paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática

EXPLORANDO LA IDENTIDAD COLECTIVA A TRAVÉS DEL TEATRO DE MADRES Y PADRES

Prof. Jorgelina Ugarte.
Escuela Graduada Joaquín V. González –UNLP
Lic. José Hernán Arrese Igor.
Escuela Graduada Joaquín V. González –UNLP

jorgelinaugarte@gmail.com
hernanarreseigor@gmail.com

Introducción

El Proyecto Teatro de Madres y Padres de la Escuela Graduada Joaquín V. González (ANEXA), perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), ha sido un referente durante 40 años. En sus comienzos, este proyecto funcionaba como un espacio extracurricular autogestionado por las madres y padres de la última sala del nivel inicial. Se reunían con el objetivo de preparar una obra teatral como un regalo para sus hijos e hijas. A partir de 2008, el Teatro de Madres y Padres pasó a formar parte del Proyecto Académico y de Gestión Institucional, en el cual la escuela asumió el papel de organizador de las estrategias ejecutivas para financiar la producción, cubrir los gastos y realizar inversiones en el equipamiento del Salón de Actos.

Objetivo

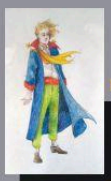
El objetivo de nuestro trabajo es analizar cómo el Proyecto de Teatro de Madres y Padres contribuye a la construcción de la identidad colectiva de la escuela, centrándose en los vínculos materiales y emocionales experimentados a través de este evento escénico. Esta hipótesis surge a raíz de las entrevistas realizadas a ex participantes del proyecto como parte de las II Jornadas de Artes Escénicas de la Facultad de Artes de la UNLP.





Bocetos de vestuario

Horton y el Mundo de los Quién, año 2014





Bocetos de vestuario



El Principito, año 2017



Realización de vestuario



El Principito, año 2017

Metodología

Del universo de madres y padres que participaron en el proyecto, seleccionamos un grupo en base a un muestreo intencional (Marradi, Archenti y Piovani, 2018), considerando las siguientes variables: año y obra realizada (buscamos abarcar la mayor parte de las obras sin repetir dos personas del mismo elenco), género (mantuvimos equidad entre mujeres y hombres), edad (cubrimos a personas adultas jóvenes, adultas y adultas mayores). Con la muestra seleccionada, realizamos entrevistas grupales con el fin de obtener una comprensión profunda de sus experiencias personales. Estas entrevistas fueron registradas en formato audiovisual.

Conclusiones

En conjunto, el proyecto Teatro de Madres y Padres ha tenido un impacto significativo en la construcción de la identidad colectiva de la escuela. Los vínculos materiales y las emociones movilizadas a partir de la experiencia teatral han generado un sentido de pertenencia y comunidad dentro de la institución. Este proyecto ha demostrado ser una poderosa herramienta para fortalecer la relación entre la comunidad educativa y el arte teatral, fomentando la apreciación de esta disciplina y sus múltiples beneficios tanto a nivel individual como colectivo.

Link al video de las entrevistas
Teatro de Madres y de Padres | Entrevistas

I ENCUENTRO ENTRE DOCENTES DE ESCUELAS DE LA UNLP 2023
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
4 y 5 de octubre
La Plata

Salud menstrual desde una perspectiva de derechos

la experiencia de un proyecto del BBA en construcción

Analía Francia y Carolina Elena Rosenberg

Equipo de trabajo

Conformado por las profesoras del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales del BBA **Prof. Analía Francia, Prof. Carolina E. Rosenberg, Prof. Verónica A. Corona** y estudiantes de 4to año de la ESS. La constitución de este equipo de trabajo se sustenta principalmente en la idea de posicionar a lxs estudiantes en un rol activo/participativo en la generación y comunicación de conocimientos.

Destinatarixs directes

Estudiantes de 2do y 3er año de la ESB, en el marco del Proyecto de Producción **El Bachi se tiñe de rojo menstrual** en interacción con la materia Biología.

Propósitos

· Propiciar la reflexión colectiva e integral en torno al cuerpo que cambia y su cuidado, la construcción progresiva de la autonomía.
· Profundizar la perspectiva de la diversidad con el propósito de visibilizar, problematizar y cuestionar nuestra mirada sobre la realidad, como un paso indispensable para fortalecer la ESI.
· Analizar desigualdades desde una perspectiva interseccional buscando prevenir la reproducción de prácticas educativas discriminatorias e injustas, atendiendo al valor que tiene la diversidad en la construcción de sociedades más plurales, justas e igualitarias.

Metodología y secuencia didáctica

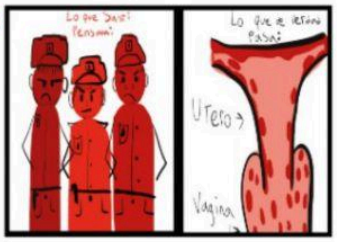
momentos

1. Realización y análisis de encuestas para conocer los intereses de lxs estudiantes en relación al proceso de menstruación y temáticas vinculadas. Elección de temáticas en función de los intereses individuales y grupales.
2. Talleres, actividades y conversatorios para el intercambio, construcción de conocimientos y debate conjunto a partir de situaciones disparadoras. Planteamos varias instancias de construcción colectiva de saberes enmarcadas en diferentes estrategias didácticas que se presentan como una oportunidad para involucrarnos con temas de autocuidado, autopercepción, genitalidad, diversidad, desigualdad, acceso y derechos; propiciando espacios de escucha en pos de la inclusión y la emancipación de lxs estudiantes.
3. Elaboración de material gráfico y audiovisual con los aportes de lxs estudiantes partícipes.
4. Participación en diferentes Jornadas para socializar y dialogar con el resto de la comunidad educativa con el objetivo de sensibilizar y reflexionar respecto de las diferentes dimensiones que atraviesan al proceso de la menstruación, además de dar a conocer la propuesta.
5. Construcción de un dispensario autogestivo y comunitario de productos de gestión menstrual, pensado como estrategia situada para reducir brechas de desigualdad y visibilizar, con el fin de derribar tabúes y estigmatizaciones.
6. Autoevaluación y socialización de los resultados de la propuesta.

Elaboración de material gráfico y audiovisual con los aportes de lxs estudiantes partícipes









BBA
analiafrancia2@gmail.com - carolina.rosenberg@gmail.com
Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. de Santo", UNLP.

PÓSTERS - EJE 3

Prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas

(Re)Pensando los Contenidos y los Materiales en la Enseñanza de Inglés en la Escuela Graduada.

Nuestro objetivo es orientar nuestras prácticas docentes hacia la soberanía pedagógica (Fernández Pais y Justianovich, 2023), acercando la propuesta del área al proyecto institucional y las necesidades de la comunidad.



METODOLOGÍA

investigación-acción: creación, selección, implementación y evaluación de materiales



DESAFÍOS

Sistematización, graduación y secuenciación de los contenidos
Evaluación y reflexión sobre los materiales
Trabajo interdisciplinario

REFERENCIAS:

Fernández Pais, M. y Justianovich, S. (2023). Educación, formación docente y saberes : Hacia una soberanía pedagógica. En A. Varela y P. Bilyk (Comps.); A. Arrippe y C. López (Coords.), Matriz soberana : aportes de la Universidad Pública a una agenda estratégica. (pp. 165-173). La Plata : EDULP.

Escuela Graduada "Joaquín V. González"

Acosta, Lucía. acostaluciaayelen@gmail.com | **Alioto, Laura Mariel.** aliotolauram@gmail.com | **Arcuri, María Emilia.** mariaemiliaarcuri@gmail.com
Fernández Larrañaga, Ezequiel. ezeferlarra@gmail.com | **Garbi, Julia.** garbiju81@gmail.com | **Giambelluca, Gabriella.** gabriellagiambelluca@gmail.com
Giles Abraham, Mara. maritagiles@gmail.com | **Isabella, Pia.** pisabella93@gmail.com | **Mostaccio, Fiorella.** fiorellamostaccio@gmail.com | **Yacznik, Alejandra.** aleyacznik@gmail.com

Etiquetado frontal de alimentos

Flagel, M.S.; Gasco, V. M.; Yodaz, M. R. Liceo Víctor Mercante. UNLP.
solflagel@gmail.com valeriagasco@yahoo.com.ar marielyordaz66@gmail.com

Eje 3. Propuesta pedagógica en diferentes áreas y disciplinas.

INTRODUCCIÓN

Desde que se promulgó la ley de etiquetado frontal de alimentos en Argentina (Ley 27642), comenzamos a percibir en ciertos productos alimenticios los octógonos de color negro. La ley promueve la alimentación saludable mediante la incorporación de dichos avisos en los envases de los productos que indican el exceso de ciertos componentes (como azúcares, sodio, grasas saturadas, grasas totales y calorías), como medio para prevenir la malnutrición y la reducción de enfermedades crónicas no transmisibles.

Se pretende garantizar a las y los consumidores el derecho a la salud y a una alimentación adecuada a través de la promoción de una alimentación saludable, brindando información nutricional simple y comprensible de los alimentos envasados y bebidas analcohólicas, para promover la toma de decisiones informadas.

OBJETIVOS PRINCIPALES

Que las/los alumnos:

- Comprendan los significados de las advertencias de los octógonos negros en las etiquetas de productos alimenticios, para una elección consciente de su alimentación.
- Desarrollen y/o fortalezcan las dimensiones de la competencia científica, para la promoción de la ciudadanía responsable.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que las/los alumnos:

- Reconozcan y analicen la ley de etiquetado frontal.
- Identifiquen y relacionen la etiqueta "exceso grasas trans" con contenidos de Química.
- Comprendan el concepto de isomería en una situación contextualizada de la vida cotidiana.
- Reflexionen sobre la alimentación sana, el consumo de ciertas sustancias presentes en los alimentos y su relación con la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles.

PROPUESTA ÁULICA

En el presente taller, se desarrolló una propuesta áulica con las/los alumnos de quinto año del LVM de Química (N=60), que permitió el abordaje de contenidos curriculares de la asignatura, a partir de un tema actual, el etiquetado frontal de alimentos. Las/los estudiantes de este nivel, aprenden a reconocer sustancias orgánicas, a interpretar la isomería y su relación con propiedades de las mismas. La secuencia didáctica se realizó en torno a las etiquetas "exceso de grasas trans" y "exceso de grasas saturadas". Se realizaron las siguientes actividades:

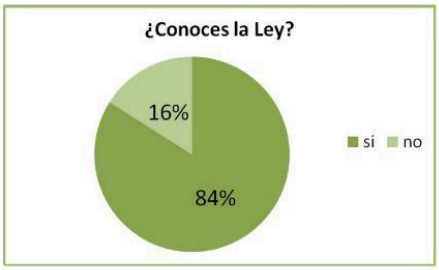
- Encuesta inicial
- Visualización de etiquetas
- Preguntas disparadoras
- Explicación de isomería geométrica utilizando modelos moleculares tridimensionales
- Trabajo grupal con artículos de divulgación científica

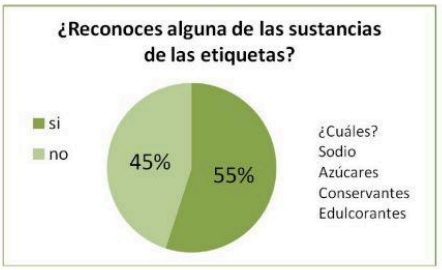
https://alimentosargentinos.magyp.gob.ar/contenido/revista/pdfs/51/51_14_GrasasTrans.pdf

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-75182016000400011&script=sci_arttext&tlng=en

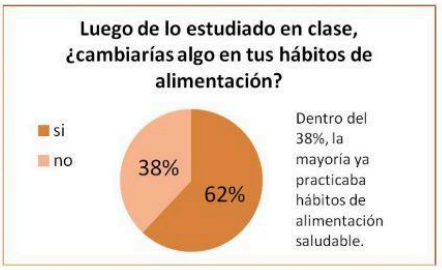
- Trabajo final integrador de diseño de un etiquetado, mediante la utilización de la calculadora de sellos de la ANMAT https://sellos.anmat.gob.ar/Calculadora
- Encuesta final

RESULTADOS









CONCLUSIONES

El interés que presentaron los estudiantes sobre la temática fue muy marcado. Trabajaron activamente en los distintos desempeños de comprensión, motivados por la vinculación entre los contenidos abordados y la posibilidad de tomar decisiones sobre su propia alimentación y salud. Si bien las encuestas iniciales arrojaron un conocimiento básico acerca de la ley, el abordaje desde la ciencia y los contenidos curriculares del nivel les aportó herramientas conceptuales, determinantes para reflexionar y decidir críticamente en relación a su nutrición y consecuente estado de salud.

PROYECTO

MECANISMOS

M.C. y M.L. INCHAUSTI
U.N.L.P. - Argentina

El proyecto trata de idear, diseñar, planificar y construir un prototipo que al combinar mecanismos logren una funcionalidad; se busca integrar diferentes herramientas en función de un proyecto de diseño, el mismo se lleva a cabo entre las asignaturas Física, Dibujo Técnico y Literatura de 5° año.

Metodología

La premisa es aplicar metodologías de Aprendizaje Basadas en Proyectos o en Problemas (ABP). En base a esto se posiciona al alumno o alumna en un rol activo, apareciendo un abanico de recursos que pueden implementarse en pos de ofrecer diferentes desafíos: pensar, crear, imaginar, discutir ideas, defender posiciones, etc.

Innovación

Objetivos

-Diseñar y construir un prototipo.
-Abordar con autonomía y creatividad la resolución de problemas, manejando diferentes materiales y herramientas.
- Analizar objetos técnicos para comprender su funcionamiento.
- Expresar y fundamentar ideas mediante procedimientos orales, escritos y gráficos.
- Valorar la importancia del trabajo en grupo.

Diseño



Desarrollo

1.-Diseño del boceto.
2.-Búsqueda de información para afrontar con garantía la ejecución del diseño planteado.
3.- Selección del material para construirlo.
4.- Distribución de tareas para la fabricación.
5.- Montaje y comprobación.
6.- Presentación y defensa oral.
7.- Elaboración de informe académico y entrega.

Comunicación



Conclusión.

Este proyecto proporciona a las alumnas y alumnos una gran oportunidad para aplicar sus conocimientos en un contexto práctico y tangible, a través del diseño, planificación y construcción del prototipo, desarrollando habilidades claves como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico. Además, al seleccionar los materiales adecuados a través del método científico, fortalecen la comprensión de conceptos, fomentan la creatividad y el pensamiento innovador al desafiarlas/los a diseñar soluciones prácticas.

En definitiva, este proyecto brinda una experiencia educativa integral que promueve el crecimiento personal y académico de nuestros /as estudiantes.

Docentes

Silvina Uri
suri@inchausti.unlp.edu.ar

Mónica Benítez
mbenitez@inchausti.unlp.edu.ar

Verónica Borda
vborda@inchausti.unlp.edu.ar

Fabricio Garavaglia
fgaravaglia@inchausti.unlp.edu.ar



Sociedades Neolíticas

Representaciones de la vida cotidiana.
Maquetas de estudiantes de Primer Año
del Bachillerato de Bellas Artes

Docentes:
Delicia Zurita, Rafael Moneta y Paula Salguero



CONTENIDOS TRABAJADOS

Sociedades aldeanas. Ubicación en tiempo y en espacio. Causas de la neolitización. Importancia del recurso hídrico. Espacios artificiales: construcción de viviendas, corrales y cultivos. El paso a la economía productiva. omesticación de plantas y animales.
Los orígenes de la agricultura y la ganadería. Teorías sobre el surgimiento de la sedentarización y la experimentación con plantas y animales. Cambios técnicos y tecnológicos (nuevas herramientas, nuevos procesos).



METODOLOGÍA

Trabajo en grupos de 4 a 5 alumnos.
Diseñar - Bocetar - Planificar - Materializar

•¿Cómo nos imaginamos que fueron esos primeros campamentos estables?
•¿Qué acciones realizaban para el sostenimiento de la vida?
•¿Cómo se dividían las tareas?



"Parece que muy a principios del Neolítico, la organización socioeconómica, incluso política, de las primeras sociedades agrícolas se configura con mujeres (...) convertidas en agricultoras, también serían inventoras de útiles como la azada y las piedras de moler granos. Estos conocimientos se habrían transmitido de madres a hijas, lo que les habría otorgado un estatus social tan elevado, incluso superior al de los hombres"
PATOU-MATHIS M (2021) p. 152



OBJETIVOS

Para estudiantes
• Adquirir herramientas conceptuales, instrumentales y metacognitivas, propias del nivel.
• Realizar una propuesta experimental para afianzar conceptos sobre los cuales podrán estructurar conocimientos posteriores.

Para docentes:
Propiciar | Estimular | Alentar | Impulsar "el conocimiento de manera innovadora". Blythe (2008)





EVALUACIÓN

• Creatividad.
• Reconocimiento espacial.
• Desarrollo de capacidades empáticas.
• Solidaridad y trabajo en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R; Malbergier, M Y Sigal, C (2004) "La evaluación alternativa, develando la complejidad" FCE, Bs As.
Blythe, D (2008) La Enseñanza para la comprensión. Paidós. Bs As.
Arsuaga, JL (2019) Vida, la gran historia. Un viaje por el laberinto de la evolución. Ed. Destino. Barcelona.
Clottes, J (2008) La Prehistoria explicada a los jóvenes. Paidós. Barcelona.
Patou-Mathis M (2021) El hombre prehistórico es también una mujer. Lumen. Bs.As.
Redman, C (1990) Los Orígenes de la civilización. Desde los primeros agricultores hasta la sociedad urbana en el Próximo Oriente. Ed. Crítica. Barcelona.

Contactos: rmoneta@fahce.unlp.edu.ar | mariazurita@lvm.unlp.edu.ar

ANEXO

Prosecretaría de Pregrado
SECRETARÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

I ENCUENTRO ENTRE DOCENTES DE ESCUELAS DE LA UNLP (EDEU): "DESAFÍOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA"

HACIA LAS XV JORNADAS DE ENSEÑANZA INICIAL, PRIMARIA Y MEDIA UNIVERSITARIA (JEMU)

La Plata - 4 y 5 de octubre de 2023

Programa

Organizan:

Escuela Graduada "Joaquín V. González", Colegio Nacional "Rafael Hernández", Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo", Liceo "Víctor Mercante", Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería "M.C y M.L Inchausti" y junto con la Prosecretaría de Pregrado de la UNLP.

ESCUELA GRADUADA "Joaquín V. González"
Escuela M.C. y M.L. Inchausti Universidad Nacional de La Plata
Liceo Mercante LVM
COLEGIO NACIONAL LA PLATA
BBA BACHILLERATO DE BELLAS ARTES UNLP

Comité organizador

Natalia Arcaría, Tamara Ardizzoli, María Eugenia Busse Corbalán, Paula Acosta, Verónica Di Bin, Claudia Dobarro, Darío Estevez, María Paula Galasso, María Alicia Gattó, Andrea Giacomín, Maite Incháurregui, Carolina Jodurcha, Ana Lacchini, Silvina Lavítola, Laura Martínez, Martín Massa, Rocío Mentasti, Agustina Peláez, Gerardo Pérez, Florencia Piñeiro Ciappina, Moira Severino, Luis Tonelli Martins.

Comité académico

Andrea Aguerre, Pablo Araujo, Celeste Carli, Constanza Erbetta, Darío Estevez, Ana María García Munitis, Rubén Giovanini, Martín Legarralde, Laura Martínez, Julieta Miranda, Leticia Peret, Ana Julia Ramírez, Dominique Suffern Quirno, Silvina Uri, Aníbal Viguera.

Miércoles 4 de octubre

Sede: Colegio Nacional "Rafael Hernández"

8:00 hs. | Apertura institucional - Salón de Actos "Prof. Eithel Orbit Negri".

Conferencia:

"Desafíos para una educación democrática"

Isabelino Siede

9 hs | Salón de Actos "Prof. Eithel Orbit Negri"

Coord. Darío Estevez

10:00 a 12 hs. | Mesas temáticas.

Eje 1: Aprendizajes y desafíos de las prácticas educativas en pandemia y pospandemia

MESA 1 – MIÉRCOLES 4/10 - 10.00 a 12.00 hs - Aula: Di Bastiano G.
Coord. Tamara Ardizzolli

Relatos de experiencia

AMARRES Un podcast para pensar la escuela en medio del des-astre (BBA)
Bustamante Hoffmann, Karin Natalia / Palacios, Juan Ignacio

La argumentación colectiva como práctica de reconstrucción del vínculo social (LVM)
Simonetti, Eric Antonio

Derechos humanos, historia y memoria. Reflexión, debate y circulación de sentidos durante y después de la pandemia (BBA)
Parenti, Silvio / Huarte, Germán / Etcheverría, Silvio

Trabajo académico

Presencias, vínculos y virtualidad en la preceptoría del BBA - Abordajes en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio 2020 (BBA)
Andreasen, Agostina / Costantini, Lucía / De Gaetano, Ezequiel / García Martín, Camila / Tenuto, Ana Clara

Eje 2: Paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática.

MESA 2 – MIÉRCOLES 4/10 - 10.00 a 12.00 hs - Aula Rivelli R.
Coord. Esteban Orsini

Relatos de experiencia

Educación y democracia en tiempos de crisis. Aportes para pensar una experiencia cooperativa (CNLP-LVM)
Mattarollo, Livio / Sánchez García, Victoria Paz

Metáforas visuales y 40 años de democracia (CNLP)
Tesoniero, Florencia / Cicchino, Camila / Perez y Perez, Melisa

Proyecto "Democracia en la escuela" (CNLP)
Bostal, Martina / Castignani, María Laura / Chilo, Paula / Ciano, Natalia / Inclán, Lisandro / Moreno, Victoria / Sanchez Viamonte, Valentina

Filosofía política y ciudadanía democrática (BBA)
Orsini, Esteban / Schiavi, Ramiro

Eje 3: Prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas.

MESA 3 – MIÉRCOLES 4/10 - 10.00 a 12.00 hs - Aula: Pertini E.
Coord. Verónica Di Bin

Relatos de experiencia

Del "acto escolar" al evento artístico y multidisciplinar: experiencia vivencial y de aprendizaje para resignificar la memoria y la identidad (BBA)
Teichmann, Rosa Matilde

Pizarnik en la Primaria (EG)
De Marzo, Mauro Sebastián / Trezza, Analía

La experiencia de un taller de poesía en el Bachillerato de Bellas Artes (Balance 2012-2023) (BBA)
Ruiz, Gabriel Esteban

Trabajo académico

Huellas de lecturas en las escrituras: recursos poéticos en narrativas infantiles (EG)
Paolella, Lorena / Pichel, María Virginia / Pietrosimone, Franco / Morúa, Nadia Yamila

MESA 4 – MIÉRCOLES 4/10 - 10.00 a 12.00 hs - Aula: Vellazco R.
Coord. Carolina Jodurcha

Relatos de experiencia

Argentina: análisis temporal de los aportes migratorios en la composición y dinámica poblacional (BBA)
Jodurcha, Carolina / Lanciotti, María Luján

Cierro los ojos y sueño con el olor de un país florecido para mí (EG)
Vidal, Flavia / Bonomo, Carla / Sánchez, María Eugenia / Urdangaray, Josefina / Matschke, Valeria / Garriga, María Cristina

¿Hoja en blanco? producciones artísticas desde el Bachillerato de Bellas Artes "Francisco A. de Santo" en torno a la conmemoración de los 40 años del retorno de la democracia (BBA)
Dallachiesa, Victoria

El espacio optativo de profundización en ciencias sociales: una propuesta pedagógica para la problematización e investigación pluridisciplinaria (BBA)
Peralta, Luciano Oscar / Huarte, Germán Andrés / Mazzei, Natalia/ Pi Puig, Ana Pilar

MESA 5 – MIÉRCOLES 4/10 - 10.00 a 12.00 hs - Aula: Fonseca N.
Coord. Julia Tur

Relatos de experiencia

La enseñanza del sistema nervioso con perspectiva de género en el nivel secundario. Una propuesta de una materia biológica optativa del Colegio Nacional (CNLP)
Mancini, Verónica A.

Estar en poesía. Lecturas y exploraciones poéticas en la escuela en 3er. grado (EG)
De la Canal Paz, Beatriz / Dellerba, Karina / Reszes, Flavia / Vaz, Fernanda

Las mujeres y su participación política en nuestro país, a comienzos del Siglo XX. (EG)
Tur, Julia / Pichel, Virginia / Regis, Julieta / De la Canal Paz, Beatriz / Rosas, Mónica.

Desafiando el canon entre la rebeldía y el decoro. El rol de la mujer en la escena artística del siglo XVIII (BBA)
Galván, Gabriela Susana / Corral, Marisa Rosana

Trabajo académico

Investigaciones y reflexiones sobre ESI en el Bachillerato de Bellas Artes: saberes, discursos y prácticas (BBA)
Peralta, Luciano Oscar / Pilas, Jimena

MESA 6 – MIÉRCOLES 4/10 - 10.00 a 12.00 hs - Edificio Madres.
Coord. Gustavo Salinas

Relatos de experiencia

Situaciones de reagrupamiento en torno a las prácticas del lenguaje en el nivel inicial: tomar la palabra (EG)
Ferella, Georgina / González, Natalia Noemí

Cómo identificar una bruja. Descripciones literarias de personajes prototípicos en 1er grado de la escuela primaria (EG)
Alemán, Estefanía / García, María Celeste / Guardia, Gisella Evangelina / Hernandez, Andrea / Torres, Laura Fernanda / Toronczyk, Ana Karina / Renzo, Agustina Maria

Taller de escritura creativa (LVM)
Dellagiovanna, María Cecilia / Moretti, María Inés

Trabajo académico

La enseñanza de la argumentación en los colegios de la UNLP: problemas y desafíos actuales (CNLP)
López, Federico / Mattarollo, Livio / Salinas, Gustavo

Eje 4: Experiencias en investigación, extensión y gestión institucional.

MESA 7 – MIÉRCOLES 4/10 - 10.00 a 12.00 hs - Aula: Gonzalez Gentile J.
Coord. Andrea Aguerre

Relatos de experiencia

Un puente hacia Malvinas: 1982 - 2022 (CNLP)
Aicega, Dolores / Peluffo, Mercedes / Pérez Roig, Paula

La reparación de legajos de estudiantes, docentes y nodocentes víctimas del terrorismo de estado en el Liceo "Víctor Mercante" (LVM)
Aprea, Inés / Lacchini, Ana Julia

"La Secretaría de Derechos Humanos del Bachillerato de Bellas Artes. Una singular experiencia de gestión institucional" (BBA)
Gentile, Lucía

Trabajo académico

El aula como encrucijada de las Historias: archivo, relatos, experiencias, ideas y memorias (CNLP)
Dragowski, Andrés

La estructuración del equipo de gestión del BBA (BBA)
Aguerre, Andrea

Presentación de Libros de Cátedra

MESA 8 – MIÉRCOLES 4/10 - 10.00 a 12.00 hs - Microcine. (Primer piso)
Coord. Gabriela Hoz

La máquina de escribir. Manual de producción de textos (LVM)

Carut, Silvia / Mainero, María Grazia / Sequeira, Graciela

Escribir el hacer: La enseñanza en la escuela primaria (EG)
Hoz, Gabriela / Carli, Celeste

Mujeres como palabras. Introducción a la perspectiva de género (LVM)
Mainero, María Grazia

Jueves 5 de octubre

Sede: Bachillerato de Bellas Artes "Prof. Francisco A. De Santo"

8:30 a 10:30 hs. | Mesas temáticas.

Eje 1: Aprendizajes y desafíos de las prácticas educativas en pandemia y pospandemia

MESA 1 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 1
Coord. Silvina Uri

Relatos de experiencia

Experiencia didáctica: la toma de decisiones como asignatura en los últimos años del colegio secundario (CNLP)
Schiavi, Ramiro / Milillo, Luciano

El aula abierta. La filosofía como pensamiento situado (CNLP)
Lufrano, Anabella / Mattarollo, Livio / Salinas, Gustavo

Prácticas docentes en contexto de aislamiento social. Análisis, revisión y propuestas (CNLP)
Di Paolantonio, Anyelen / Lorenzo, Jimena / Grimaldi, Verónica

Matemática de 6°: herramientas didácticas que nos dejó la pandemia (BBA)
Agosteguis, Adriana / González, Emilio / Mange, Elena / Saraví, María Luz

Lecturas y miradas desde lo disciplinar en la materia psicología (CNLP)
Martínez, Silvina Rosana / Barbisan, Vanesa / Lopes, Nancy / Campora, María Luz

MESA 2 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 2
Coord. Claudia Dobarro

Relatos de experiencia

Navegando la incertidumbre: una experiencia de enseñanza de lengua y literatura durante la pandemia (CNLP)
Campos, Melisa / Delorenzi, Cecilia Graciela / Heiderscheid, Cristhian / Nacarino, Patricia / Salinardi, Paula

¿Cómo enseñamos cerámica de modo virtual? (EG)
Melo, Florencia Melo / Amigorena, María Jesús / Dobarro, Claudia

Lo que nos dejó el COVID, herramientas audiovisuales (TIC) y habilidades que quedaron incorporadas en nuestras clases (CNLP)
Devece, Eugenio / Centorbi, Guillermo / Curell, Miguel / Porcel de Peralta, Benjamín

Trabajo académico

El murmullo del tambor: sonidos y silencios entre África y Argentina. Reflexiones desde la educación musical colaborativa (LVM)
Pérez Guarnieri, Augusto

+ Eje 2: Paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática.

MESA 3 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 3
Coord. Ana García Munitis

Relatos de experiencia

Diálogos entre el equipo de orientación educativa, profesorxs y preceptorxs: interrogantes situados para continuar acompañando trayectorias educativas con propuestas de inclusión (CNLP)
Quiroga, Mariela / Zaparart, Eugenia / Piñeiro Ciappina, Florencia

Equipo de seguimiento académico de estudiantes - Una experiencia de trabajo en 3°año (BBA)
Palacios, Juan Ignacio / Costantini, Lucía Guadalupe

Acompañamiento de trayectorias con propuestas pedagógicas de inclusión: construyendo el rol del preceptor. Una mirada desde la orientación (CNLP)
Castignani, María Laura / Ciano, Natalia

Acompañar las trayectorias educativas. Desafíos de una escuela en movimiento (EG)
Carattoli, María Fernanda / Carli, María Celeste / Errandonea, Marcela Lucía / Gugliotta, Liliana / Omelusik, María Alejandra / Opoca, María Soledad / Peret, Leticia / Sarti, María Carla

Trabajo académico

Explorando los informes de curso: relevamiento y sistematización de un tipo de documento elaborado por preceptorxs (LVM)
Beltrán, Vi / Cappannini, Andrés Nicolás / Carrizo, Mora / Horna, Agustina / Pucci, Paula Lucía / Ventura, Matilde

MESA 4 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 104
Coord. Analía Piancazzo

Relatos de experiencia

Educación Sexual Integral en el aula: diálogos de experiencias en un cuarto año en las áreas de francés, geografía y tutorías (LVM)
Realini, Silvia Elena / Rocha, Milagros María / Vieguer, Fabiana

Taller literario sobre diversidad en la clase de inglés. Una propuesta para estudiantes de 1° año (CNLP)
Aicega, Dolores / Fernández Larrañaga, Ezequiel

La Educación Sexual Integral. Diálogo abierto (LVM)
Piancazzo, Analía Mabel / Arreseygor, Gabriela / Marzorati, Graciana Emilia / Stagnaro Plâghos, Alba / Lastra, María Cecilia

Trabajo académico

Una reflexión en relación a las cosmovisiones que surgen en torno a las representaciones del cuerpo en las clases de Historia de las Artes Visuales (BBA)
Santarsiero, Federico / Zarauza, Delfina

+ Eje 3: Prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas.

MESA 5 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 105
Coord. Paula Pérez Roig

Relatos de experiencia

Las redes sociales y su impacto en (nos)otros/as: relato de una secuencia didáctica llevada a cabo en la clase de inglés con estudiantes de 3er año (CNLP)
Marchel, Ana Laura / Mostaccio, Fiorella

Encontramos en el aula de inglés: nos conocemos a través de la literatura (LVM)
Perez Roig, Paula / Ucar, Laura

Food and food soveregnty (BBA)
Chazarreta, Florencia / Gorostiza, Guillermina / Fernández, Inés

Poetry is in the air (CNLP)
Peluffo, Mercedes / Fernández, Inés

Trabajo interdisciplinario, literatura y TICs (LVM)
Martinez, Lorena Paola / Naya, Valeria / Ucar, Laura

MESA 6 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 107
Coord. Adriana Bisceglia

Relatos de experiencia

Clase abierta (EG)
Giambartolomei, Lorena Cecilia / Uriz, Viviana Andrea

Natación en la escuela primaria. Una experiencia escolar, en un medio no habitual (EG)
Bisceglia, Adriana / Wall, Ana María

Educación Física: articulación curricular e integración en los colegios de la UNLP (BBA)
Delocca, Natalia Alejandra / Wall, Ana María / Eguaras, Rosario

Trabajos académicos

De discursos gestuales a departamento de educación física en el Bachillerato de Bellas Artes (BBA)
Delocca, Natalia Alejandra / Wall, Ana María / Milone, Sabrina Soledad

Proyecto de investigación educativa. Los discursos de la educación física en las décadas del 20, 30 y 40 en el LVM-UNLP (LVM)
Ramirez, Facundo / Fusé, Santiago Héctor / Sangiao, Gisela

Habilidades Jugadas (EG)
Quaglia Daniel Eduardo / Tempesta, Ramiro Julian / Gramajo, Hernan

MESA 7 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 102
Coord. Laura Fuertes

Relatos de experiencia

Cuerpos-máquina y prótesis cotidianas. Ensayos para una historia del arte (LVM)
Cappannini, Cecilia Beatriz

T.E.G: órdenes geopolíticos mundiales (CNLP)
Lapomarda, Liliana / Molina, Karina Nair / Spina, Noelia Belén

Saberes ampliados/integrados en actividades áulicas. En el 5to año de la EES de la especialidad producciones proyectuales (BBA)
Fuertes, Laura Leonor / Tomeo, Daniel Alejandro / Zaslascky, María Florencia

Dragones en el liceo: un taller de juegos de rol (LVM)
Heiderscheid, Cristhian Ezequiel

Eje 4: Experiencias en investigación, extensión y gestión institucional.

MESA 8 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 205
Coord. Natalia Arcaría

Relatos de experiencia

Fortaleciendo la Resiliencia Digital: Experiencia Pedagógica en Autocuidado y Bienestar digital para Adolescentes (CNLP)
Pescio, Lorena

Enseñar y aprender en la diversidad en el marco del pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria (LVM)
Tarquini, María Soledad / Demarco, Lucas

"Hilvanando experiencias". Ensayos y prácticas en la diversidad (LVM)
Demarco, Lucas / Pedrini, Marialina / Tarquini, María Soledad

Aula compartida: el patriarcado en "patrón" de Abelardo Castillo. Lectura en clave histórico - social (BBA)
Abraham, Claudia / Escudier, María Alejandra / Lanciotti, María Luján

Trabajos académicos

Música Género y Educación (BBA)
Mesa, Paula

MESA 9 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 207
Coord. Guillermina Piatti

Relatos de experiencia

En compañía es mejor: programa de tutorías del Liceo Víctor Mercante (LVM)
Billodas, Araceli / Bozzano, Patricia /Lira, María / López García, Alejandro / Molina, Nair

Acciones de acompañamiento para el desarrollo de la investigación educativa en el Liceo "Víctor Mercante" (LVM)
Lacchini, Ana Julia

Innovación educativa y acción pedagógica situada: la experiencia de Usina BBA (BBA)
Bustamante Hoffman, Karin / Mussa, Fernando / Francia, Analía / Ruiz, Gabriel / Burgos, Melissa / Cerdá, Máximo / Palacios, Juan Ignacio / Peralta, Luciano Oscar

Trabajos académicos

Certificación de formación específica para estudiantes del bachillerato de bellas artes: promotor/a artístico cultural (BBA)
Busse Corbalán, María Eugenia / Piatti, Guillermina

Acompañar la terminalidad de los estudios (LVM)
Erbetta, María Constanza / Miranda, Julieta

Presentación de Libros de Cátedra

MESA 10 – Jueves 5/10 - 8.30 a 10.30 hs - Aula 206
Coord. Silvina Justianovich

Filosofía como pensamiento situado (CNLP)
Lufrano, Anabella / Mattarollo, Livio / Salinas, Gustavo

“Pensar en trama" Departamento de Filosofía (en edición) (LVM)
López García, Alejandro / Mentasti, Judit

De la democracia a la democratización: alcances y límites (BBA)
Jodurcha, Carolina / Zucconi, Matías

Socio/logía. Algunos recorridos por la teoría social (LVM y CNLP)
Manuele, Matías Eugenio

El libro de la Preceptoría (BBA)
Docente responsable: Cingolani, Catalina. Autoras: Cingolani, Catalina / Marotta, Gabriela / Tenuto, Ana Clara.

10:30 a 11:00 hs. | Receso.

11:00 a 13:00 hs. | Mesas temáticas.

Eje 1: Aprendizajes y desafíos de las prácticas educativas en pandemia y pospandemia

MESA 11 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Aula 1
Coord. Ana Lacchini

Relatos de experiencia

Jugar y conjugar: un libro de cátedra para el primer ciclo de la escuela secundaria (CNLP)
Delorenzi, Cecilia / Souilla, Susana

Proyecto Colaborativo de Francés: Colegio Nacional - Escuela Inchausti (CNLP-EI)
García Munitis, Ana María / Pereyra, Verónica Analía / Galván, Karina Mariel / Gioavanini, Ruben Oscar / Uri, Silvina Susana / Arlego, Gabriela Celina / García, Ana Paula

La inteligencia artificial y el fin de la educación (BBA)
Busdygan, Daniel / Milillo, Luciano

El ingreso al secundario en la post pandemia: relato de una propuesta para el aula de Lengua y literatura. (CNLP)
Bugallo, María Inés

Eje 2: Paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática.

MESA 12 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Aula 2
Coord. Karina Daniec

Relatos de experiencia

Reflexiones acerca del abordaje de la ESI en la clase de música (EG)
Torres, Claudia / Daniec, Karina / Valdivia, Lara / Beltramone, Camila / Fernandez, Julián

Taller movimientos antitóxicos...desbloqueado (EG)
Anastasio, Mariana / Hernández, Andrea / Sparti, Tamara

Estar (juntxs) en la escuela (LVM)
Mentasti, Rocío

Generando espacios inclusivos en las aulas a través de la Educación Sexual Integral: hacer pedagogía feminista para construir ciudadanías democráticas (CNLP)
Alessi, Daniela Verónica / Barrena, María Agustina / Ronconi, María Fernanda

MESA 13 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Aula 3
Coord. Carolina Serpentini

Relatos de experiencia

El espacio de apoyo en matemáticas: pensar la enseñanza y el acompañamiento a las trayectorias educativas (EG)
Colman, Marisol / Serpentini, Carolina Raquel

Prácticas Inclusivas en el Nivel Primario (EG)
Sánchez Cáceres, Natalia Soledad / Serpentini, Carolina Raquel

Los juegos cooperativos en la escuela primaria (EG)
Bisceglia, Adriana / Domínguez, Nicolás

Análisis didáctico de una secuencia de clases de matemática en un aula con estudiantes con y sin discapacidad: una mirada desde la educación inclusiva. (BBA)
Lorenzo, Jimena / Cobeñas, Pilar /Grimaldi, Verónica

Ensamble de música popular: la enseñanza instrumental desde una mirada inclusiva (EG)
Daniec, Karina / Torres, Claudia / Rey, Daniela / Silva, Violeta

MESA 14 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Aula 104
Coord. María Jesús Amigorena

Relatos de experiencia

La deforestación en las Yungas como conflicto ambiental y desafío de enseñanza (CNLP)
Salaverry, Edgardo Santiago

Proyecto afiche: ecología, ambiente y derechos humanos (CNLP)
Jalo, Marcela / Lombardo, Andrea

El punto azul en el liceo y la extensión como práctica educativa transformadora (LVM)
Horna, Agustina / Aprea, Inés / Trofino, Jorgelina

Unidad didáctica productiva sustentable: promoviendo la conciencia ecológica a través de la colaboración interdisciplinaria (EI)
Bindella, María Paola / Carena, Carina Natalia / Martinelli, Hugo Ismael / Kubiscen, Mariela Natalia / Anta, Joaquín Ariel / Nicora, Zacarías / Irusta, Gabriel Adrián / Valentini, Ángel Ariel / Nerone, María Florencia

+ Eje 3: Prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas.

MESA 15 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Aula 105
Coord. Silvina Vega Zarca

Relatos de experiencia

Relato de experiencia en el programa de trayectorias de francés en el Liceo Víctor Mercante (LVM)
Lira, María / Panciroli, Julia

Constitución de museos: una mirada reflexiva sobre el pasado y presente (CNLP)
Bordenave, María Marta

Actualizaciones didácticas para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras en el Bachillerato de Bellas Artes, UNLP (BBA)
Castellani, Eladia / Spoto Zabala, Daniela / Lomeu Texeira Barroso, Antonio

Narrativas de experiencias docentes mediante el relato de secuencias didácticas: una forma de (re)construir y (co)construir la memoria pedagógica del departamento de lenguas modernas sección inglés del colegio nacional rafael hernández (CNLP)
Jalo, Marcela Lilian

Trabajo académico

Nuevos ejes en las didácticas de lenguas adicionales en la formación de los jóvenes. El caso de la enseñanza del Francés en el LVM (LVM)
Codaro, Laura / Ibáñez, Karina / Vega Zarca, María Silvina

MESA 16 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Aula 107
Coord. Haydee Yacznik

Relatos de experiencia

Reagrupamiento en el nivel inicial. Una modalidad que potencia y propicia el intercambio entre pares, la circulación, producción y transformación de conocimientos en torno de contenidos de matemática (EG)
Sanchez, María Eugenia / Vidal, Flavia Andrea / Yacznik, Haydeé Noemí

Elementos de Estadística descriptiva en un taller de la escuela secundaria a través de un proyecto estadístico (LVM)
Bozzano, Patricia Eva

Prácticas de estudio en la clase de matemática (EG)
Serpentini, Carolina / Ardizzoli, Tamara / Lorenzo, Verónica / Benítez, Yamila

Oportunidades y desafíos al conformar equipos colaborativos para indagar y reflexionar sobre procesos de enseñanza de los contenidos de matemática en el nivel inicial (EG)
Gallina, Antonela / González, Natalia / Trotta, Eugenia / Portal, Gabriela / Yacznik, Haydeé

MESA 17 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Laboratorio
Coord. María Alicia Gatto

Relatos de experiencia

Un abordaje desde lo cotidiano sobre los estados y cambios de estado de la materia (CNLP)
Galasso, María Paula / Mateos, María José

Murciélago rosa: una experiencia de enseñanza de la física moderna (CNLP)
Gallego Sagastume, Juana Inés

Cartografía en la Escuela Primaria (EG)
Benitez, Yamila Gisela / De la Orden Tisera, Natalia Andrea / Dellerba, Karina

Agregando valor a nuestra materia prima (EI)
Blanco, Gabriel / Imbellone, Silvia Inés Luján

El tambo, lugar de encuentro entre saberes (EI)

Rocco, María Luján / Arlego, Gabriela Celina / González, Hernán Leonel / Carena, Carina Natalia / Tenaglia, José Mario / Constantino, Emilia / Anta, Joaquín Ariel / Zabala Maturo, Danilo Nazareth

+ Eje 4: Experiencias en investigación, extensión y gestión institucional.

MESA 18 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Aula 205
Coord. Julieta Miranda

Relatos de experiencia

El Equipo de Seguimiento Académico en el BBA como dispositivo de gestión (BBA)
Iglesias, María Asunción / Araujo, Pablo

Lineamientos de intervención para la efectividad de derechos de niños, niñas y adolescentes en el marco de la corresponsabilidad (LVM)
Espinosa, Laura / Lacerra, Valeria / Tocho, Laura / Hernández, Gonzalo

Las políticas de inclusión educativa y sus alcances en los colegios de pregrado de la UNLP. La creación de la Secretaría de Bienestar estudiantil en el Bachillerato de Bellas Artes (BBA)
Massa, Juan Pablo

Comisión de inclusión del LVM: políticas educativas de inclusión y acompañamiento a las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad (LVM)
Menéndez, Fabiana Lia / Tocho, Laura Alejandra / Filardi, Mariana / Pedrini, Marialina

Trabajo académico

La experiencia de implementación de innovaciones en el formato (LVM)
Miranda, Julieta / Erbetta, María Constanza

MESA 19 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Aula 207
Coord. María Eugenia Busse Corbalán

Relatos de experiencia

Hacer extensión en la escuela primaria. La escuela como punto de encuentro entre el reciclado y la inclusión social (EG)
Morras, Valeria / Pappier, Viviana

Extensión, identidad y discriminación en la escuela secundaria (LVM)
Realini, Silvia Elena / Zurita, María Delicia

Ciudadanía Intercultural en el aula de inglés: un estudio de caso en educación secundaria. (CNLP)
Di Bin, Verónica

Apoyo Académico (EI)
Rocco, María Luján / López, María Fabiana / Dramisino, Valeria / Esberna, Bernabé / Borda, Verónica

Trabajo académico

Convocatoria a proyectos de producción, extensión universitaria e investigación educativa del Bachillerato de Bellas Artes (BBA)
Busse Corbalán, María Eugenia

Pósters

MESA 20 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Pasillo Hall Planta Baja
Coord. Analía Francia

Salud menstrual desde una perspectiva de derechos: la experiencia de un proyecto del BBA en construcción (BBA)
Francia, Analía / Rosenberg, Carolina Elena

Biología bajo la lupa: una propuesta temática innovadora como materia optativa para alumnos de 5to año del Colegio Nacional (CNLP)
Passaro, Diego

Taller: Etiquetado frontal de alimentos (LVM)
Flagel, Maria Soledad / Gasco, Valeria Marcia / Yordaz, Mariel Roxana.

Mujeres y niños en la cárcel (EG)
Portal, Laura Gabriela

Arte y tecnología en el aula (BBA)
Carrizo, Carolina / Di Pietro, Julián

+ Presentación de Libros de Cátedra

MESA 21 – Jueves 5/10 - 11.00 a 13.00 hs - Aula 206
Coord. Paula Niemelä

Relatos de experiencia

Para leer a Homero La evolución del 'héroe problemático' a la luz de sus principales discursos (LVM)
Errecalde, Alejandro Martín

Enseñar la imagen desde su dimensión simbólica (CNLP)
Mallo, Roberto / Corut, Silvina

Aprender con pensamiento visual. El uso de organizadores gráficos como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje (LVM)
Bazán, Mariana Beatriz

Tejiendo sentido. Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural (EG)
Garriga, María Cristina / Morras, Valeria / Pappier, Viviana

13:00 a 14:00 hs. | Almuerzo/Receso.

14:00 a 16:00 hs. | Mesas temáticas.

+ Eje 2: Paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática.

MESA 22 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 hs - Aula 1
Coord. Juan Pablo Massa

Relatos de experiencia

Comisión de ESI en la escuela: historia de una construcción (EG)
Amigorena, María Jesús / Ardizzoli, Tamara /Garbi, Julia / Hoz, Gabriela / Lorenzo, Verónica / Vicente, María Laura

Desenterrando la historia: el rol vital de las mujeres en la ciencia y su importancia en el estudio de los fósiles para interpretar la evolución (CNLP)
Rosenberg, Carolina Elena / Bona, Paula

Espacio para varones BBA (BBA)
Massa, Juan Pablo / Luque, Juan Gabriel

¿QUÉ (nos) PUEDE IMPLICAR EL ACTO DE (no) MIRAR? (BBA)
Correbo, María Noel

MESA 23 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 2
Coord. Laura Martínez

Relatos de experiencia

Convivencia con perspectiva de derechos: intervenciones con tramas colaborativas (CNLP)
Szychowski, Andrés / Zaparart, Eugenia / Court, Silvina

Intervenir con otres, espacios posibles desde la perspectiva de inclusión (BBA)
Sannuto, María Julia / Barrio, María Alejandra / Lozada, María Julia / Rezzonico, María Victoria / Mendy, María del Valle / Argemi, Leticia

Trabajos académicos

Crítica a la filosofía clásica sobre los DDHH (CNLP)
Merino, Norberto Gabriel

Hacia la despatologización de las diferencias. El uso del diagnóstico en las infancias y en la escuela (EG)
Barrena, Laura / Sparti, Tamara

¿Cómo habitamos la escuela? (BBA)
Martínez, Laura

MESA 24 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 3
Coord. María Paula Galasso

Relatos de experiencia

El agua que nos une. Una propuesta dinámica de acercamiento interdisciplinar al universo del agua y la problemática del dengue (LVM)
Acuña, Patricia / Feregotti, María Paula / Gasco, Valeria / Lastra, Cecilia / Menconi, María Florencia / Trejo, Mariana / Marzoratti, Graciana

El agua como Derecho Humano: un aporte desde las Ciencias Sociales para un abordaje interdisciplinar.Propuesta para 6° año Escuela Graduada "J.V.G", Ciencias Sociales (EG)
Risso, Malena Laura

Educación ambiental para una ciudadanía responsable en el aula de inglés. Proyecto de continuidad interanual en ciclo básico (LVM)
Andreau, Dolores / Carretoni, María Celeste / Del Río, María Laura / Durá, Evangelina Teresa / Guzmán, Romina Soledad

Nuevos desafíos educativos. Construyendo escenarios para la incorporación en las propuestas pedagógicas disciplinares de la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral – Experiencia compartida Bachillerato de Bellas Artes y Colegio Nacional UNLP (BBA y CNLP)

Mazzei, Natalia / Jodurcha, Carolina

MESA 25 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 107
Coord. Gerardo Pérez

Relatos de experiencia

La vida estudiantil en el liceo: entre ayer y hoy (LVM)
Castelli, María Paula

Experiencias y desafíos en ciencias sociales de 1° año en el Liceo "Víctor Mercante" (LVM)
Arreseygor, Gabriela / Elizalde, María Eugenia

Trabajos académicos

Las preceptorías en la escuela secundaria obligatoria: la construcción y los desafíos de su dimensión docente (LVM)
Gerardo, Ariel Pérez / Hernández, Gonzalo Martín

Aljibe BBA. Sistematización de procedimientos de trabajo en la preceptoría del BBA. Otra forma de leer la escuela (BBA)
Marotta, Gabriela / Cingolani, Catalina

+ Eje 3: Prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas.

MESA 26 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 104
Coord. Lila Tiberi

Relatos de experiencia

Experiencias pedagógicas, en clave de época (BBA)
Altamirano, María Soledad / Duran, Patricia Alejandra / Luque, Juan Gabriel

Reflexión sobre la práctica docente a partir del análisis de producciones escritas en los inicios de la escolaridad (EG)
Anastasio,Marcela / Diez, Cecilia / Paolella, Lorena / Peláez, Agustina / Hoz, Gabriela

Ampliando puentes con la vida universitaria (BBA)
Agosteguis, Adriana / Bardi, Christian / Cabanillas, Pablo / García Munitis, Emilio / González, Emilio / Mange, Elena / Varela, Claudia / Yordaz, Mariel

Trabajo académico

A diez años de la gramática pedagógica enfoques didácticos en la enseñanza de lengua y producción de texto (BBA)
Piatti, Guillermina / Tiberi, Lila / Niemelä, Paula

MESA 27 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 105
Coord. Luciana Leguizamón

Relatos de experiencia

Misirlou, una experiencia desde el ciclo básico del bba hasta 6° año de fundamentos musicales (BBA)
Leguizamón, Luciana / Silva, Violeta

Experiencia de producción musical grupal 1er año de fundamentos musicales (BBA)
Luciana, Leguizamón, / Martínez, Gabriela del Carmen / Segalerba, María Guadalupe

Experiencia de análisis musical. introducción a la música de cine (BBA)
Loudet, Pablo

Trabajo académico

Enseñar a través de la composición experimental (BBA)
Reinoso, Daniel Emilio / Li, Javier

MESA 28 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 102
Coord. Gabriela Martínez

Relatos de experiencia

Dibujando caminos (LVM)
Soibelzon, Mariana

La interpretación musical. punto de convergencia. diálogos e intercambios en el aula (BBA)
Gasparini, Diana / Martínez, Gabriela

Ecos del diálogo musical en el aula (BBA)
Oliver, Matias / González, Lucas

La forma musical como integración de contenidos: una experiencia de actividad grupal (CNLP)
Rodríguez Souilla, Lucía

+ Eje 4: Experiencias en investigación, extensión y gestión institucional.

MESA 29 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 205
Coord. Analía Geymonat

Relatos de experiencia

Cantando en el Bachi (BBA)
Bongiorno, María Emilia

Museo participativo itinerante: construyendo ciencias en territorio (CNLP)
Hernández Hilario, Victoria / Billodas, Araceli / Bostal, Martina / Pis Diez, Juan José

¡MANOS A LOS LIBROS! Actividad de Extensión en la Biblioteca Popular del barrio La Hermosura (CNLP)
Quiroga, Mariela / De Ortube, Valeria / Tadei, Braian / Szychowski, Andrés / Ledesma, Agustina/ Novelli, Julieta / Bonino, Sofia / Wendeler, Mariela / Barci, Georgina

Trabajo académico

Umbrales de la mirada. La muestra como espacio de producción de conocimiento en el Departamento de Arte-Artes Visuales. Bachillerato de Bellas Artes (BBA)
Geymonat, Analía Amalia / Miquelarena, Teresita Alicia / Savloff, Lucía / Acosta, Silvia / Fuertes, Laura Leonor / Farías, Carolina Daniela

MESA 30 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 206
Coord. Andrea Giacomín

Relatos de experiencia

El contraturno de la Escuela Graduada Joaquín V. González: un desafío para todas y todos (EG)
Vicente, María Laura/ Mantini, Karina Cecilia/ Franchi, Viviana Karina/ López, Laura María/ Bañez, María de los Angeles/ Dobarro, Claudia Mabel

Entre la antropología y la cocina: experiencia docente en un taller del Colegio Liceo Víctor Mercante de La Plata (2022 - 2023) (LVM)
Arisnabarreta , Rocío / Molaro, Macarena / Carrizo, Mora / Lanza, Celina

Aprender, conocer, cuidar(nos): pensar(nos) (BBA)
Sannuto, María Julia / Barrio, María Alejandra/ Lozada, María Julia / Rezzonico, María Victoria / Mendy, María del Valle / Argemi, Leticia

Trabajo académico

Enseñar fuera del aula. La conquista de nuevos horizontes (LVM)
Giacomín, Andrea/ Sbattella, Daniela

Pósters

MESA 31 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 202
Coord. Natalia Delocca

Sociedades neolíticas: representaciones de la vida cotidiana. Realización de maquetas de las y los estudiantes de primer año del bachillerato de bellas artes (BBA)
Zurita, María Delicia / Salguero, Paula Andrea / Moneta, Rafael José

(Re)pensando los contenidos y los materiales en la enseñanza del inglés en la Escuela Graduada (EG)

Acosta, Lucía / Alioto, Laura Mariel/ Arcuri, María Emilia / Fernández Larrañaga, Ezequiel / Garbi, Julia/ Giambelluca, Gabriella / Giles Abraham, Mara/ Isabella, Pia/ Mostaccio, Fiorella/ Rosemberg, Ethel/ Yacznik, Alejandra

Explorando la identidad colectiva a través del Teatro de Madres y Padres (EG)
Ugarte, Jorgelina / Arrese Igor, José Hernán

Proyecto Mecanismos (EI)
Uri, Silvina Susana / Garavaglia, Fabricio Adrián / Benítez, Mónica Graciela / Borda, Verónica Elizabeth

Fortaleciendo la Resiliencia Digital: Experiencia Pedagógica en Autocuidado y Bienestar digital para Adolescentes (CNLP)
Pescio, Lorena/ Fonrouge, Marion

+ Presentación de Libros de Cátedra

MESA 32 – Jueves 5/10 - 14.00 a 16.00 - Aula 207
Coord. Ana Clara Tenuto

Enseñar en el jardín. Propuesta pedagógica para el nivel inicial (EG)
Peret, Leticia / Errandonea, Marcela

Prácticas Inclusivas en la escuela. Narrativas docentes sobre Trayectorias escolares singulares (EG)
Anastasio, Mariana/ Trezza, Ana / Cabral, Adriana

Narración de experiencias docentes mediante el relato de secuencias didácticas en la voz de sus protagonistas (CNLP)
Jalo, Marcela

Trauma, memoria y relato (LVM)
Featherston, Cristina Andrea / Iribe, Nora Gabriela / Mainero, María Grazia

Civilización vs. Barbarie. Un tópico para tres siglos (LVM)
Featherston, Cristina Andrea / Iribe, Nora Gabriela / Mainero, María Grazia

---

Conferencia:

“El oficio de enseñar hoy: saberes, experiencias, formación"

Andrea Alliaud

16 hs | Auditorio “Irma Zucchi” - Coord. Agustina Peláez

18:00 hs. | Cierre musical con participación de estudiantes del Bachillerato de Bellas Artes “Prof. Francisco A. De Santo”.

https://congresos.unlp.edu.ar/edeu/

edeu@presi.unlp.edu.ar

BBA BACHILLERATO DE BELLAS ARTES UNLP

COLEGIO NACIONAL LA PLATA | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESCUELA GRADUADA "Joaquín V. González"

Escuela M.C. y M.L. Inchausti
Universidad Nacional de La Plata

Liceo Víctor Mercante | UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA