



Universidad Nacional de San Martín
Escuela Humanidades
Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo Final de Egreso
Tesina

**Construcciones metodológicas de enseñanza desde el marco
de la Educación Popular en el Bachillerato Popular Villa Crespo**

Tesista: Jesica Marina Zingoni
Director: Dr. Alejandro Drewes

Octubre 2023

ÍNDICE

Agradecimientos.....pp. 5

Capítulo 1

Introducción.....pp.7

Capítulo 2

Justificación y relevancia del presente estudio.....pp.11

Capítulo 3

Estado del arte.....pp.13

Capítulo 4

Hipótesis y objetivos.....pp.17

4.1. Hipótesis.....pp. 17

4.2. Objetivos.....pp. 17

4.2.1. Objetivos generales.....pp. 17

4.2.2. Objetivos específicos.....pp. 17

Capítulo 5

Marco teórico.....pp. 19

5.1 La Educación Popular.....pp. 19

5.2 La Educación Popular y su marco pedagógico.....pp. 21

5.3 Anclaje propositivo de la Educación Popular.....pp.25

5.3.1. Negociación cultural y diálogo de saberes.....pp.25

5.3.2. Una praxis educativa que pone énfasis en los procesos.....pp.27

5.4 Los Bachilleratos Populares.....pp. 28

5.5 Las prácticas de enseñanza y las construcciones metodológicas.....pp.33

5.5.1. Las prácticas de enseñanza.....	pp.33
5.5.2. Las construcciones metodológicas.....	pp.34

Capítulo 6

Metodología.....	pp.37
6.1 Metodología de investigación.....	pp. 37
6.2 Muestra.....	pp. 38
6.3 Tipo de diseño.....	pp. 38
6.4 Instrumentos.....	pp. 39
6.5 Matriz de datos.....	pp. 39
6.6 Criterios de validación.....	pp. 41

Capítulo 7

7.1. Análisis de resultados.....	pp. 43
7.2 Descripción e interpretación en relación a las construcciones metodológicas de enseñanza en el Bachillerato Popular Villa Crespo.....	pp.43
7.2.1. Análisis didáctico del Espacio Curricular: Matemática.....	pp. 43
7.2.2 Recurrencias observadas en el formato de las clases de Matemática.....	pp.68
7.2.3 Características, formato y desarrollo de las construcciones metodológicas de enseñanza en el espacio curricular de Matemática.....	pp. 74
7.2.4. Análisis Didáctico del Espacio Curricular: Ciencias Sociales.....	pp.75
7.2.5 Recurrencias observadas en el formato de las clases de Ciencias Sociales.....	pp.90
7.2.6. Características, formato y desarrollo de las construcciones metodológicas de enseñanza en el Espacio curricular de Ciencias Sociales.....	pp. 96
7.3 Validación de resultados.....	pp. 97

Capítulo 8

Conclusiones.....	pp. 107
-------------------	---------

Capítulo 9

Referencias bibliográficas.....	pp.113
---------------------------------	--------

Capítulo 10

Anexo

Anexo I: Lista de cotejo.....pp.117

Capítulo 11

Curriculum Vitae de la autora.....pp. 121

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de General San Martín, por andamiar a sus estudiantes en los caminos de la Educación Superior. Especialmente al Dr. Alejandro Drewes y al Equipo de Egreso de la carrera de Psicopedagogía, por darme el último empujón en este tramo.

A las docentes que me acompañaron hasta aquí y me “*ayudaron a mirar*”; el amor por la docencia se los debo a ustedes, creer en mí misma como alumna, también.

Al Bachi Crespo, que me abrió las puertas para esta tesina: ¡Gracias infinitas!

A mi familia, los primeros en alentarme siempre.

A Yami, por ser chofer en moto, empedrado mediante, para cada final con miedo.

A Fede, por lo contemporáneo y feliz de este camino de tu mano

A la Jesi que en 2006 eligió la Psicopedagogía como praxis en este mundo, luego de leer a Paulo Freire.

A Paulo Freire entonces, y en él, a cada Educadora y Educador Popular.

Capítulo 1

“La educación es un acto de amor, y por esto un acto de coraje. No puede temer al debate. No puede rehuir la discusión creadora, so pena de ser una farsa. ¿Cómo se aprende a discutir y debatir con una educación que impone?”

Paulo Freire: La educación como práctica de libertad.

Introducción

El objetivo del presente trabajo de investigación, en el marco del Trabajo Final para optar a la titulación de grado en la Licenciatura en Psicopedagogía de UNSAM, descansa en conocer, describir y caracterizar las construcciones metodológicas de enseñanza que se sostienen dentro del Bachillerato Popular Villa Crespo. Nos preguntamos entonces cuál es la posible mirada desde la Psicopedagogía a la propuesta educativa del Bachillerato Popular como estructura de educación por fuera de la educación formal y citamos a Alicia Fernández cuando afirma:

“La mirada psicopedagógica va a estar tratando de ver cómo se construye un sujeto aprendiente en relación con un sujeto enseñante, en relación con un objeto de conocimiento, como un tercero ahí en esa circulación” (Fernández, 2004, pp. 256).

Esta construcción, enlace entre enseñante y aprendiente, se estructura de diversas maneras según la institución en la cual se da el proceso de enseñanza y aprendizaje, la mirada que tiene de sus estudiantes y el anclaje didáctico-pedagógico que sustentan en sus prácticas. En relación a la afirmación precedente, retomamos las afirmaciones de Torres Carrillo (2016) & Mejía (2017), sintetizadas en la idea de que es necesario conocer las construcciones metodológicas de enseñanza en los Bachilleratos Populares para acercarnos a la sistematización de experiencias educativas desde la Pedagogía Popular, lo que redundaría en una puesta en valor y en escena del acumulado pedagógico de la Educación Popular.

A su vez, es de la incumbencia del psicopedagogo realizar estudios e investigaciones referidos al quehacer educacional y de la salud en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, en diversos niveles e instituciones educativas. Por lo cual, es de interés para el

área de Psicopedagogía conocer las propuestas educativas que se llevan a cabo en los Bachilleratos Populares, ya que estos son espacios que “buscan identificarse con una propuesta pedagógica alternativa y una organización diferente, capaz de construir nuevas formas de participación y democracia” (Sverdlick 2010, pp.25).

Los Bachilleratos Populares surgen a fines de la década del ‘90 a partir del trabajo de Movimientos Sociales que dieron respuesta a muchas de las necesidades de sectores excluidos en Argentina, y son un constructo original de nuestra región (Mejía, 2017). El primer Bachillerato Popular nació en 1999 en Tigre. Se trata del Bachillerato Popular El Talar y en la actualidad existen más de cien de este tipo de experiencias educativas en el país, muchos de los cuales aún pugnan por la reapertura del registro de Bachilleratos Populares, el reconocimiento de los salarios docentes y el financiamiento integral para escuelas públicas y populares. Su surgimiento se vincula con las dificultades de acceso y finalización de la escuela secundaria para gran parte de la población, afectando particularmente a sectores desfavorecidos económica y territorialmente.

Los mencionados espacios educativos son resultado de un largo proceso marcado por la demanda social y educativa dentro de los barrios, donde su formato preliminar fueron proyectos educativos generados por los integrantes de los Movimientos Sociales, a saber: espacios de alfabetización, talleres de educación popular, apoyo escolar, jardines de infantes, escuelas etc. (Sirvent, 2005).

En palabras de Zibecchi, las pretensiones de autonomía de estos movimientos, el propósito de revalorizar la propia cultura y la apuesta a la formación de sus propios profesionales, los conducen a “tomar la educación en sus propias manos” (2005, pp. 37). Estas experiencias construyen sus propósitos a partir de propuestas pedagógicas propias, a partir de contenidos a enseñar en consonancia con las trayectorias de su alumnado, gestionando un espacio de aprendizaje distinto del tradicional, dentro de espacios físicos (talleres, fábricas, asambleas) que en su origen respondieron a otros usos.

Ampudia y Elisalde afirman que los Bachilleratos Populares son “iniciativas populares y autogestivas; pensadas como organizaciones sociales impulsadas y diseñadas según las necesidades y estrategias socioeducativas de la propia comunidad territorial y de los

movimientos sociales responsables en su implementación” (2006, pp. 25). La autogestión del espacio y la lucha por la construcción de sujetos emancipados son ejes del trabajo en los Bachilleratos Populares; los procesos de enseñanza y aprendizaje se fomentan a partir de relaciones horizontales y dialógicas. Retoman en sus bases la pedagogía de la emancipación (Jara Holliday, 2020) acuñada por Paulo Freire: “Enseñar no es transferir conocimiento sino crear las condiciones para su propia producción y transformación” (Freire, 2005).

Dicho esto, los Bachilleratos Populares cristalizan una muestra sobre cómo los sectores populares y Movimientos Sociales dan forma a una propuesta pedagógica y disputan el espacio educativo al sistema tradicional (Jara Holliday, 2020).

“La categoría de Bachillerato Popular supone la superación de los clásicos modos de gestión escolar público y privado, para dar cuenta de experiencias que dentro de la órbita de lo estatal se auto gestionan por las propias organizaciones sociales que las impulsan y se convierten en herramientas de construcción popular al servicio de las comunidades” (Grossi, Santana & Voboril. 2016, pp. 16).

Los Bachilleratos Populares se destacan a partir de dos estructuras: por un lado, su vinculación con los movimientos de trabajadores y disputa en relación al derecho a la educación; por otro lado, el vínculo con las propuestas educativas en clave a la Educación Popular, que hasta la crisis económica de fines de los ‘90 no estaba tan presente en nuestro país. (Jara Holliday, 2020).

La Educación Popular, entonces, no sólo cuestiona a la educación denominada tradicional, sino que también genera alternativas pedagógicas, didácticas y metodológicas alternativas (Torres Carrillo, 2016). ¿Por qué no tendrían un impacto real estas prácticas educativas en nuestra región? Torres Carrillo (op. cit., 2016) afirma que esto se debe a que, aunque valiosas, las experiencias en Educación Popular carecen de investigaciones sistemáticas; Mejía (2017) señala tres razones que también responderían al mencionado interrogante: la reducción del constructo freireano a la alfabetización, la cristalización de la Educación Popular como método a aplicar y la falta de sistematización de las experiencias en Educación Popular nuestroamericana. Sostenemos aquí desde nuestro rol psicopedagógico

profesional que es de nodal importancia resaltar las experiencias de los Bachilleratos Populares en pos de visibilizar el trabajo que allí se sostiene para garantizar el derecho a la educación de los jóvenes y adultos que allí concurren, derecho que le corresponde cubrir al Estado como garante de la educación de un pueblo, y que los Bachilleratos Populares retoman y sostienen al componer un dispositivo que articula educación, autogestión y deja por fuera las lógicas escolares de carácter expulsivo.

Esta propuesta pedagógica alternativa, como tipo de organización distinta a la tradicional, el constructo dialógico entre educandos y educadores porta una impronta pedagógica que necesita darse a conocer. Han sido contadas las veces que Paulo Freire y las Pedagogías Nuestramericanas se han puesto en diálogo dentro de nuestra formación profesional, y este último punto es el cual motivó especialmente el desarrollo de esta tesina.

La siguiente investigación intenta, por tanto, dar cuenta de las construcciones metodológicas de enseñanza que se propone en el Bachillerato Popular Villa Crespo.

Capítulo 2

Justificación y relevancia del presente estudio

Consideramos de gran utilidad el estudio de las prácticas pedagógicas que se llevan adelante en dichos Bachilleratos Populares, ya que visibilizaría y daría a conocer los procesos educativos que se sostienen por fuera de la educación denominada “formal” (Elizalde & Ampudia, 2008). A la vez, permitiría ampliar la mirada en lo que concierne a la educación de jóvenes y adultos, aportando datos interesantes para comprender la sistematización de las prácticas pedagógicas que a ese sector etario le es destinada desde esas instituciones educativas, pudiendo conformar una herramienta para docentes que trabajan en educación de jóvenes y adultos, al conocer una metodología fruto de un trabajo colectivo; también se constituye en recurso para los docentes que dan clases en dichos Bachilleratos, ya que permitiría acercarse a sus prácticas de manera sistematizada a partir de una mirada psicopedagógica de su hacer en el aula. Esta sistematización también permitirá poner en valor las prácticas educativas que se estructuran a partir de la Educación Popular y aportar experiencias contemporáneas a dicho constructo, resaltando que las experiencias de Bachilleratos Populares son originales de Argentina (Mejía, 2017). A su vez se propone como material para abordar las Pedagogías Nuestroamericanas en la formación de psicopedagogos.

Actualmente muchos Bachilleratos Populares se encuentran en lucha por el reconocimiento del Estado, la investigación podría ser una herramienta más para la lucha que llevan a cabo para este reconocimiento y a su vez un modo de visibilización de los Movimientos Sociales como colectivos capaces de tomar en sus manos la educación como derecho inalienable.

Será momento de mirar estos nuevos movimientos instituyentes en pos de retomar el instituido “educar” sostenido desde un proyecto colectivo, autóctono y humano. Será momento de repensar los modos de enseñar al conocer y describir estos modos “distintos” de enseñar en manos de quienes se han visto relegados de la educación formal.

Capítulo 3

Estado del arte

La presente tesina descansa en diversos constructos teóricos, a saber: la Educación Popular como propuesta pedagógica y su acumulado teórico, los Bachilleratos Populares como construcción original de nuestro país y la normativa que los atraviesa como espacios educativos. Para lo cual, la revisión de literatura se enfocó en buscar información pertinente para dar cuenta de la historia de los Bachilleratos, el acumulado pedagógico de la Educación Popular y sus metodologías de enseñanza. La normativa en Argentina es relativamente reciente, y surge a partir de las demandas de los Bachilleratos en relación a su reconocimiento como espacios educativos.

Entre la literatura disponible en relación a la Educación Popular, destacamos en primer lugar el libro “Pedagogías y metodologías de la Educación Popular, se hace camino al andar” de Cendales., Mejía & Muñoz (2016). En este trabajo, que tiene la característica de una compilación, se realiza un recorrido histórico y pormenorizado del resultante pedagógico de la Educación Popular. De dicho recorrido, se concluyen núcleos temáticos de la Educación Popular (diálogo de saberes, participación comunitaria, empoderamiento de los sujetos sociales, negociación cultural) los cuales imprimen características específicas al trabajo dentro del aula desde dicha pedagogía. A su vez, destacan las prácticas concretas en las cuales toman cuerpo los mencionados núcleos permitiendo asistir a cierta sistematización de las prácticas de enseñanza en clave a la Educación Popular

Otro libro sumamente importante es “Educaciones y pedagogías críticas del sur” de Mejía (op. cit., 2017). El autor realiza un estudio pormenorizado de la Educación Popular en relación a su acumulado histórico, sus pedagogías y el impacto que tiene en el siglo XXI. Destacamos especialmente el marco de referencia para pensar las prácticas pedagógicas desde el paradigma popular, apelando a una sistematización interesante y pocas veces vista en los escritos sobre Educación Popular.

Otro texto sumamente interesante es “Educación Popular y movimientos sociales en América Latina” de Torres Carrillo, A. (2016). En este libro se realiza un puente teórico entre la Pedagogía Popular y los Movimientos Sociales. Este material también destaca en su

recorrido histórico y su encuadre de la Educación Popular a partir de núcleos comunes, presupuestos y criterios pedagógicos.

Por otro lado, en el libro “Educaciones populares y pedagogías críticas” (Lázaro, Alfieri & Santana, 2019) encontramos el concepto de Educación Popular y la historia de los Bachilleratos Populares en referencia a la mencionada postura pedagógica. Los autores realizan un relato del surgimiento de los Bachilleratos, sus postulados, su vínculo con los Movimientos Sociales y sistematizaciones de experiencias. Es clave la lectura de este libro, ya que nos indica que los Bachilleratos Populares son constructos propios de Argentina y a su vez, inauguran el cuarto momento de la Educación Popular en Nuestramérica.

Otra obra, intitulada “La Educación Popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas” (Jara, 2020) presenta un desarrollo histórico de la Educación Popular de manera pormenorizada, en toda Latinoamérica, y permite no sólo un encuadre de la Pedagogía Popular sino una lectura en profundidad a tono con los contextos que le dieron lugar y propiciaron diversas construcciones educativas. Cabe aclarar que también señala las construcciones didácticas propias de la Educación Popular, como así también sus claves éticas y políticas.

En relación a las investigaciones sobre el tema, destacamos además “Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los movimientos sociales” (Wahren, 2020). En esta investigación realizada por el GEMSEP, a partir de entrevistas a referentes de diez Bachilleratos Populares entre 2009 y 2014, lograron sistematizarse las fases de acción colectiva en pos de la construcción de los Bachilleratos; estas fases abarcan desde la estructuración de las primeras experiencias hasta el 2019.

Otra investigación relevante es “Educación Popular y Escuela. Reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de jóvenes y adultos”, de Rubinsztain & Blaustein (2015), donde las autoras sondan cómo toma cuerpo la tradición de la Pedagogía Popular en un Bachillerato, haciendo hincapié en la politicidad de las prácticas educativas, la democratización de la vida institucional, la circulación de saberes y vínculos, como así también la apropiación del conocimiento de las propias prácticas por parte de los docentes. Esta investigación aporta definiciones y ejemplos en relación al trabajo del Bachillerato Popular “Simón Rodríguez”.

La investigación “Entre la Autonomía y el Reconocimiento: las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en el caso de la Ciudad de Buenos Aires (2008-2014)” (Carnelli & Furfaro, 2014), nos acerca la historia de la relación que se establece entre el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y los Bachilleratos del mencionado territorio, en el proceso de lucha por el reconocimiento de esos espacios educativos por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Dicha investigación es un hito, ya que describe el Bachillerato Popular Villa Crespo, el cual es objeto de estudio de esta tesina.

Finalmente, en relación a la normativa vigente con respecto a los Bachilleratos Populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se pueden citar:

- Resolución 1438 del 2012 del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la cual se incorpora a la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente, dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal, a los Bachilleratos Populares reconocidos por Resolución N° 238/SSIEYCP/11 y los que van a funcionar bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental.
- Resolución 250 del 2011 de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, en la cual se destaca cuál es la estructura organizativa de los Bachilleratos Populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Resolución 518 de 2010 de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, por la cual se le da reconocimiento al Bachillerato Popular Villa Crespo, el cual es objeto de estudio dentro de esta tesina.

La revisión bibliográfica aporta al presente TFE información clave, ya que se encontraron pocas referencias a sistematizaciones de prácticas de enseñanza en Bachilleratos Populares y a su vez, no se han hallado investigaciones desde el campo de la Psicopedagogía en los mencionados espacios educativos.

Capítulo 4

Hipótesis y objetivos

4.1. Hipótesis

De acuerdo a nuestra hipótesis de trabajo, asumimos que en el Bachillerato Popular Villa Crespo, las construcciones metodológicas de la enseñanza se sustentan en el marco de la Educación Popular, la cual retoma los aportes de la Pedagogía de la Emancipación, acuñada por Paulo Freire.

4.2. Objetivos

4.2.1. Objetivos generales

Identificar correlaciones entre la propuesta del Bachillerato Popular Villa Crespo y el anclaje propositivo de la Educación Popular para explicitar si dichas construcciones metodológicas están en concordancia con el mencionado posicionamiento pedagógico.

4.2.1. Objetivos específicos

1. Indagar cómo es el formato de las clases y los bloques curriculares en los cuales se desglosan, cómo se seleccionan los contenidos y cómo estos se transfieren al aula.
2. Describir y caracterizar las construcciones metodológicas de enseñanza en el Bachillerato Popular Villa Crespo.

Capítulo 5

Marco teórico

El marco conceptual del presente trabajo de investigación se propone como un aporte teórico para contextualizar y delimitar las categorías conceptuales “Educación Popular” y “Bachillerato Popular”. Para dicha tarea se realiza un recorrido histórico en búsqueda del acumulado pedagógico referente a la Educación Popular y una semblanza de los Bachilleratos Populares a partir de sus características distintivas, de la normativa que los regula y de su especificidad como instituciones educativas alternativas. A su vez se explicitan categorías conceptuales referentes a las prácticas de enseñanza, las cuales resultan herramientas clave a la hora de proceder al análisis del material recolectado en el trabajo de campo.

5.1 La Educación Popular

Cuando hablamos de Educación Popular, nos referimos a un fenómeno sociocultural propio de la historia latinoamericana. Surge como categoría conceptual en América Latina como opción nuestroamericana en relación a la creación de formatos educativos propios, distintos de los propuestos desde los paradigmas coloniales, y hace referencia a diversas prácticas educativas que tienen como eje común una intencionalidad transformadora (Jara, 2020), reconoce los saberes construidos por las clases populares y pugna por la apropiación crítica de los saberes científicos y tecnológicos (Torres Carillo, op. cit., 2011). Es popular porque su raíz descansa en los sujetos de sectores populares, y las expresiones que de ellos surgen, siendo su principal objetivo la emancipación.

Existen variados formatos educativos que se asignan a este constructo, desde experiencias informales hasta algunos que han llegado a posicionarse dentro de lógicas de políticas públicas educativas. En América Latina los antecedentes de la Educación Popular hicieron pie en el siglo XIX, se desarrollaron más fuertemente en los años ‘60 del siglo XX y se

expandieron durante los '80. Vale resaltar que el florecimiento de este tipo de educación siempre encuentra su correlato a la expansión de Movimientos Sociales, debates y propuestas teórico pedagógicas que ponen en valor constructos teóricos nuestroamericanos.

Podemos señalar tres períodos en los que se ha constituido la Educación Popular en nuestra región. El primer período se inscribe entre los años 1959 y 1970, el cual abarca la Revolución Cubana y el gobierno de Salvador Allende en Chile. En esta etapa se destaca un cambio de paradigma que presenta dos formatos de educación: la de adultos y el surgimiento de la Pedagogía de la Liberación a partir de los constructos teóricos aportados por Paulo Freire. La tensión de esta época radicará en multiplicar espacios de instrucción y construir espacios educativos democráticos y transformadores (Jara, 2020).

En el segundo período, al fin de la década del '70, la concepción de la Educación Popular hizo pie en procesos organizativos políticos y procesos educativos, a saber: reforma agraria, alfabetización y organización campesina. Dentro de ese movimiento y poniendo en diálogo la Teología de la Liberación y Educación Popular, congregaciones cristianas y protestantes conformaron proyectos de Educación Popular basados en el método de alfabetización de Paulo Freire (Jara, op. cit., 2020). Al cierre de este ciclo, los diversos formatos de Educación Popular en nuestra región encontraron una articulación a partir de la constitución de la Comisión Evangélica Latinoamericana. Esta última fue el primer espacio que articuló las diversas experiencias pedagógicas populares, constituyó asesoramientos, estudio y planificación desde el mencionado constructo y logró el primer Encuentro Mesoamericano de Educación Popular. De dicho encuentro surge el primer acuerdo colectivo sobre qué es la Educación Popular, en el cual se destaca: es una forma de educación política que implica el desarrollo de conciencia, recupera la experiencia y manifestaciones propias de las clases populares y se opone al sistema educativo dominante (Jara, op. cit., 2020).

Ya en el tercer período (desde 1979 a 1994) podemos hablar de un proceso marcado por el crecimiento de experiencias en el marco de la Educación Popular, tanto en lo que refiere a propuestas educativas como en la conformación de diversas investigaciones. La Educación Popular es una acción pedagógica, cultural y política que tiene como principio la comprensión de la realidad de manera crítica en pos de su transformación, teniendo como eje el diálogo de saberes. Es popular en tanto sostiene una opción ética por los sectores

vulnerados en sus derechos y enfatiza el empoderamiento de estos a partir de la educación (Torres Carrillo, op. cit. 2011). Los rasgos mencionados pueden dividirse, entonces, en dos ámbitos: por un lado, el político social (lectura de la realidad de manera crítica, vinculación con los movimientos sociales, opción por los sectores vulnerados) y por otro el educativo y metodológico (diálogo, aprendizaje, empoderamiento, entre otros).

5.2. La Educación Popular y su marco pedagógico

Según Jara Holliday (op. cit. 2020), la Educación Popular no posee un marco sistematizado acabado y único, pero afirma que “apunta a la construcción de un nuevo paradigma en educación que confronta el modelo de la educación autoritaria, reproductivista” (pp.30). En palabras de Mejía (Cendales, Mejía & Muñoz; 2016) existen diversas taxonomías en lo referente a los tipos de pedagogías (transmisionista, activa, tecnología educativa). Paulo Freire puso estos enfoques en discusión, desde una crítica a partir de lo que él denominó “Pedagogía Bancaria” (Freire, 2008). Freire va a proponer la construcción de una pedagogía que ponga sobre la mesa el debate de las relaciones entre el poder y el saber, visibilizando así la dominación de los pueblos a partir de la enseñanza entendida como instrucción. Esta pedagogía freireana se conoce como Pedagogía Crítica o Liberadora, la cual se constituye como la raíz del pensamiento pedagógico perteneciente a la Educación Popular (Cendales, Mejía & Muñoz, op. cit., 2016).

La pedagogía de Paulo Freire (2008) se opone, entonces, a la concepción bancaria de la Educación. Esta última se sostiene desde un único narrador, el docente, poseedor del saber, el cual conduce el aprendizaje de una manera estructurada hacia la memorización mecánica por parte del alumno: “El educador será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda” (Freire, 2008, pp. 73).

La concepción bancaria de la educación, que ha atravesado los modos de enseñar en las escuelas podría ser concomitante con la modalidad de enseñanza caracterizada por Alicia Fernández como la de “exhibir”: “Cuando quien enseña se exhibe como conocedor, al no

haber producción en la relación con el aprendiente, lo que transmite no es conocimiento, sino información” (Fernández, op. cit. 2000, pp. 168). Superando esta posición enajenante del saber, Freire (2008) afirma: “La Educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de los dos polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, op. cit., 2008, pp. 24). La educación bancaria fomenta esta polarización al generar prácticas de enseñanza en la que sólo el educador tiene la palabra, se erige como el poseedor del saber e imparte la clase sin intercambios genuinos, en los cuales el sujeto de aprendizaje se configura como objeto; la enseñanza, de esta manera, posee un carácter fundamentalmente narrativo, discursivo y disertador (Freire, op. cit., 2008).

Es clave en este punto hacer una distinción entre *educación* e *instrucción* (Jara Holliday, op. cit., 2020), ya que es la piedra angular donde la Educación Popular destaca su diferencia con la llamada Educación Formal. La *instrucción* se asocia a la educación formal, está centrada en la transmisión de contenido, normas, técnicas, etc. con el objetivo de “introducir al alumnado en la racionalidad de la sociedad actual, su lógica, condiciones de competencia y competitividad” (Jara Holliday, op. cit, pp. 49). La lógica de la instrucción verticaliza la relación pedagógica docente-alumno, siendo el primero el portador del conocimiento y el segundo su receptor. Por el contrario la educación, según la postura de las Pedagogías Populares, es un proceso colectivo en el cual participan ambas partes (educador y educando), el cual se encuentra determinado por las condiciones sociales y materiales de un momento histórico particular. (Jara Holliday, op. cit., 2020). Por lo cual no existe neutralidad alguna, tampoco pasividad dentro del binomio educador-educando, ya que ambos son co-creadores en ese espacio de aprendizaje. Esa co-creación se genera en un espacio dialógico entre educando y educador.

En palabras de Freire (op. cit., 2008): “nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediados por el mundo”; la propuesta pedagógica de Freire es netamente problematizadora y el eje que habilita este encuentro es el diálogo. Durante su trayectoria como educador, Freire siempre resaltó el carácter dialógico en la educación como estrategia metodológica en correlación a su concepción sobre los sujetos implicados en la enseñanza y el aprendizaje: “El diálogo es una apuesta existencial, pues no solo

solidariza la reflexión y la acción, sino que permite que los sujetos ganen sentido en cuanto tales” (Torres Carillo 2011, op. cit, pp. 35).

En palabras de Ampudia (2006) “la Educación Popular se entiende desde la perspectiva de la Educación para la Liberación, de la Educación integral, de la formación, no de la instrucción, de la Educación para la apropiación y reconfiguración de los saberes en lucha, como herramienta para la configuración de subjetividades singulares y colectivas” (op. cit. 2006, pp. 13). Desde esta mirada, entonces, la educación es entendida como un diálogo entre el educador y el educando (Freire, op. cit, 2008). La mayoría de las experiencias de Educación Popular en Latinoamérica se sostienen sobre el acumulado pedagógico ofrecido por Paulo Freire (Jara Holliday, op. cit. 2020). A su vez, debemos señalar que las prácticas pedagógicas enmarcadas dentro del paradigma de la Educación Popular son variadas y heterogéneas, pero podemos identificar núcleos de sentido que las distinguen. Estos núcleos de sentido expresan ideas y acciones de los educadores populares, confiriendo una identidad propia que los diferencia de otras prácticas educativas. Los señalamos abajo sucintamente:

- El posicionamiento crítico frente a la opresión del sistema capitalista y en relación a las instituciones que perpetúan dicho sistema.
- Su opción ética y política está en correlación con un espíritu emancipador.
- Su propósito es acompañar a colectivos populares en su empoderamiento como agentes políticos y de transformación.
- En lo que respecta a su raíz pedagógica, su objetivo es la transformación, no sólo de la cultura sino de las subjetividades de sus educandos (individual y colectivamente).
- La puesta en acción de estrategias metodológicas-didácticas dialógicas y participativas. Se destacan el diálogo de saberes y la construcción de conocimiento de manera colectiva (Torres Carrillo, op. cit., 2016).

Desde estos núcleos de sentido y a partir del acumulado pedagógico de la Educación Popular, Torres Carrillo nos señala criterios pedagógicos que orientan las prácticas educativas desde el mencionado paradigma:

Las prácticas educativas tienen como punto de partida y llegada la realidad de educandos y educadores: La Educación Popular pretende generar una reflexión sobre la realidad para su transformación. Es nodal entonces que la planificación y el desarrollo de las actividades en el aula partan de experiencias significativas que guarden relación con la realidad de educandos y educadores.

Las prácticas educativas populares son problematizadoras: el contenido se aborda a partir de ejes problemáticos en los cuales el intercambio de experiencias y pareceres permite abordar los contenidos de manera crítica y dialógica.

Las prácticas educativas populares son dialógicas: el diálogo no es una técnica, sino comunicación entre educador y educandos; una comunicación que implica un diálogo de saberes, intergeneracional e intercultural. Parte del conocimiento de los educandos para ponerlos en conversación con saberes de otras disciplinas y conocimientos de los planes de estudio.

La Educación Popular propicia la construcción colectiva de conocimiento: el conocimiento no lo comprende como una realidad individual, sino que es un producto de la práctica colectiva y en relación con otros.

Las prácticas educativas populares promueven relaciones democráticas: el eje en el aula es la promoción de relaciones horizontales, la democratización de la palabra y el trabajo colaborativo.

Las estrategias pedagógicas populares deben ser flexibles: si bien existe una planificación a la hora de llevar adelante una clase, es importante que los educadores puedan transformarlas en relación a los educandos y el contexto en el que se da la clase.

Las prácticas educativas son reflexivas: la Pedagogía Popular sostiene una postura crítica, para la cual es vital la promoción de la capacidad de los educandos de cuestionar el mundo, a sí mismos y también los contenidos que se abordan en clase (Torres Carrillo, op. cit., 2016).

Los mencionados núcleos de sentido logran un andamiaje a la hora de pensar el abordaje pedagógico en clave de Educación Popular. Parten del acumulado pedagógico ofrecido por dicho paradigma y retoma ideas y acciones de educadores populares, diferenciándolos de otras prácticas pedagógicas.

5.3. Anclaje propositivo de la Educación Popular

5.3.1. Negociación cultural y diálogo de saberes

Habiendo repasado los núcleos de sentido y los criterios pedagógicos que orientan las prácticas de la Educación Popular, es necesario ahora presentar su anclaje propositivo. Desde sus diversos aportes a lo largo de la historia, sus constructos teóricos y su realidad concreta en espacios educativos, la Educación Popular ha ofrecido múltiples procesos metodológicos que, según Mejía (op. cit. 2017) convierten dichos aportes en una pedagogía concreta, en la cual se destaca la *negociación cultural* y el *diálogo de saberes*.

La *negociación cultural* hace referencia al ejercicio pedagógico que se propone trabajar a partir de un proceso de complementariedad entre distintos tipos de saberes y conocimientos (Cendales, Mejía & Muñoz, 2016). Los conocimientos aportados por los estudiantes, sus cosmogonías y sus experiencias y el conocimiento-contenido aportado por diversas epistemes entran en diálogo, en confrontación y en una negociación que trasciende las posturas binarias y logra construir representaciones y concepciones sobre el conocimiento de manera colectiva. La negociación cultural permite articular diversos modos de conocimiento, de saberes, de experiencias, saliendo así de la matriz homogeneizadora, donde los saberes de todos los implicados en la enseñanza y el aprendizaje se convierten en constructores del conocimiento y el saber (Cendales, Mejía & Muñoz, op. cit., 2016).

De esta manera, el proceso pedagógico propuesto implica que las prácticas pedagógicas se enmarquen conceptualmente y en su diseño y desarrollo, en “encuentro de los diferentes

que concurren, de tal manera que los productos colectivos resultantes tengan sentido y unidad práctica en cada sujeto” (Mejía, op. cit., 2018, pp. 108).

La negociación cultural implica tender puentes entre las formas de conocimiento formalizado y el saber que portan los educandos. Es importante en este punto que los educadores generen condiciones para que ambos saberes se encuentren dentro de las propuestas de clase que llevan adelante. Según Mejía (op. cit. 2018) la negociación cultural se da en un espacio intermedio, entre el aprendizaje denominado clásico y el aprendizaje reconstructivo; este último se destaca por partir de la realidad de los educandos y proponer acciones que impliquen el encuentro con conocimientos novedosos que fomenten la creatividad, la incorporación de saberes nuevos a partir de una propuesta que promueva la motivación por el aprender. La negociación remite no sólo a los contenidos, el modo de abordarlos, sino también al encuentro con los diversos modos de aprender de cada estudiante. Educar desde la pedagogía popular implica construir lazos entre aquello que el educando porta, ese saber común, y el pensamiento académico, formalizado, referente a contenidos estipulados en una currícula específica. Es una relación de reciprocidad, en la cual se reconoce la visión y saberes del educando como base del proceso educativo, para ofrecer nuevos conocimientos en un movimiento de reestructuración y recapitulación constante.

En clara correlación con la negociación cultural, se encuentra el *diálogo de saberes*. El diálogo se concibe como un encuentro problematizador, requiere de, por lo menos, dos sujetos implicados en el acto de conocer: “Se trata de una forma de relación pedagógica que parte de la negociación con el otro y desde el otro” (Cendales, Mejía & Muñoz, op. cit. 2016). La clave, justamente, radica en la negociación, en las antípodas de la negación del otro y del conocimiento que porta. El diálogo de saberes permite el encuentro con saberes diversos, desigualmente constituidos, pone en valor todas las construcciones conceptuales que posee el conjunto de los educandos, y lo propio de cada uno de ellos es fundamental para trabajar con los contenidos que se quieren abordar y los conocimientos que se quieren transmitir.

La pedagogía freireana fue la primera en poner en valor el diálogo como fundamento en la relación pedagógica educador-educando, rompiendo con el modelo de la educación

bancaria en la cual el portador de la palabra y el conocimiento era el docente. El diálogo de saberes implica reconocer los saberes de los educandos, generar relaciones democráticas y horizontales dentro del aula, rechazar posicionamientos verticalistas y de la enseñanza como transmisión de conocimientos (Torres Carrillo, op. cit. 2016); a su vez, Guiso afirma que el diálogo de saberes es “una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación y aparece como una forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes” (2013, pp. 112). Para que el diálogo de saberes tome cuerpo en las aulas, se requiere de la voluntad de educandos y educadores, promovido por una planificación acorde a dicho constructo tomando en cuenta los contenidos a trabajar; se da de manera intencionada, requiere un ejercicio cotidiano y responde a un modo relacional que se sostienen desde la Pedagogía Popular.

De esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el paradigma de la Educación Popular han anclado sus prácticas en modelos que promueven relaciones horizontales y dialógicas entre educador y educando. A partir de este posicionamiento, se desmarcan de la Educación Bancaria: “en lugar de una educación verticalista en que el educador deposita en la mente del educando como si fuera un objeto los conocimientos previamente elaborados, se propone una educación horizontal, problematizadora, dialógica, en la que ambos son generadores de aprendizaje” (Jara Holliday, op. cit. 2020, pp. 50).

5.3.2. Una praxis educativa que pone énfasis en el proceso

Siguiendo la línea del anclaje propositivo de la educación popular retomo la afirmación de Mario Kaplun, quien sostiene que la Educación Popular se ubica en un modelo pedagógico que pone énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo se gestó en Latinoamérica, recibió aportes de varios pensadores europeos y norteamericanos. En nuestra región, tanto Freire como otros pedagogos, inscribieron en este modelo una clara direccionalidad social, política y cultural: “no se trata de una educación para informar, sino que busca formar a las personas y llevarlas a transformar la realidad” (Kaplun 2002, pp. 45).

La pregunta sobre qué significa hacer énfasis en los procesos, supone entender la enseñanza y aprendizaje como un proceso sostenido en el tiempo, permanente; en este proceso, el educando es parte nodal de la acción educativa, siendo quien descubre, reelabora y hace propio el conocimiento. Este proceso no se da “en vacío”, sino que parte del conocimiento previo de cada sujeto, a su vez que se conjuga con la realidad social que habita y los otros con quienes interactúa. El educador está allí, no para dirigir unilateralmente el proceso, sino para andamiar el proceso educativo y promover el análisis y reflexión sobre diversos contenidos. Ambos son parte del proceso educativo, ambos enseñan y ambos aprenden (Kaplun, 2002).

El eje descansa en los educandos a los cuales se los invita a salir de posiciones acríticas, propiciando desde la propuesta pedagógica un espacio para la participación, la escucha y el diálogo. El sentido participativo de este modelo destaca que para que exista un verdadero aprendizaje los educandos deben autogestionar sus procesos de aprendizaje junto con otros, asumiendo los errores o conflictos cognitivos como fuerza generadora de ideas, reflexiones y conceptos más abarcativos. Esta afirmación nos apunta otra realidad de este modelo: es un tipo de educación grupal y comunitaria; se educa en comunidad, a través de la experiencia compartida en interrelación con otros. La comunicación, el diálogo propuesto a partir de este modelo, implican que: “ha de estar al servicio de un proceso educativo transformador, en el cual los sujetos destinatarios vayan comprendiendo críticamente su realidad y adquiriendo instrumentos para transformarla. Ha de ser auténtica comunicación, tener como metas el diálogo y la participación” (Kaplun, op. cit. 2002. pp. 61). Esta comunicación implica no sólo reconocer como interlocutores idóneos a los educandos, sino también generar y estimular el diálogo, la reflexión y contrastación a partir de temas escogidos con el propósito de fomentar una actitud crítica y activa dentro del aula.

5.4. Los Bachilleratos Populares

Siguiendo una línea histórica y, luego de los tres períodos que fueron estructurando la propuesta pedagógica de la Educación Popular en Nuestramérica, los Bachilleratos Populares se enmarcan dentro de lo que se concibe como “prácticas innovadoras”. Lo

innovador de los Bachilleratos Populares, no radica solamente en que es una experiencia netamente argentina, sino que reflota y resignifica las prácticas educativas, retomando la concepción y la práctica de la Educación Popular Latinoamericana en el campo de Educación para Adultos (Jara, 2020). Este tipo de propuestas pedagógicas surge específicamente en Argentina, a fines de los '90 y especialmente durante la crisis del 2001, en que Movimientos Sociales y Asambleas Barriales generaron sus propias propuestas educativas en Unidades Básicas, fábricas recuperadas y espacios culturales. Según Michi (2012), los Bachilleratos Populares inician el cuarto período en clave de Educación Popular retomando el enfoque freireano, replanteando e interpelando al sistema escolar proponiendo un formato que construya nuevas relaciones con los educandos, más justas y solidarias.

Se presentan como “una denuncia del incumplimiento de la promesa democratizadora de la educación, tanto en cantidad y distribución geográfica como en calidad” (Michi, 2012, pp. 168, en: Lázaro, Alfieri & Santana op. cit. 2019, pp. 52). Esta propuesta educativa correlaciona el movimiento de fábricas y empresas recuperadas con las propuestas pedagógicas emancipadoras que tienen como objetivo una formación integral en pos de ubicar a los aprendientes como sujetos transformadores de sus realidades (Jara Holliday op.cit. 2020) de la cual son referentes especialmente los movimientos sociales.

Si bien la propuesta de los Bachilleratos Populares no preconfigura un formato único, Ampudia (op. cit. 2008) nos señala ciertos principios que se sostienen desde dichos espacios educativos, a saber:

- Surgen en manos de Movimientos Sociales.
- Proponen autogestión en relación al currículum y lo organizativo.
- Parten del supuesto de la Educación Popular Emancipadora.
- Se sostienen desde un proyecto político.
- Entienden a las escuelas como organizadores sociales.

Los Bachilleratos Populares, en su mayoría son llevados adelante por Movimientos Sociales y agrupaciones barriales: “Los Movimientos Sociales se conciben a sí mismos

como movimientos pedagógicos, en tanto su despliegue implica la formación de sujetos en el propio proceso de lucha. El Movimiento se considera sujeto y principio educativo, por ende, la educación atraviesa toda la trama política del mismo.” (Gluz, 2013. pp. 34).

Los Movimientos Sociales cuestionan el modo de enseñar tradicional verticalista (Docente como poseedor del saber / alumno como “tabula rasa”) y los contenidos consagrados de esa vertiente, y toman para sí las bases de la Educación Popular para brindar una educación integral bajo la preocupación de formar sujetos críticos (Gluz, op. cit. 2013). La Educación Popular y en manos de Movimientos Sociales pugna por:

- Propiciar una lectura crítica del orden social y cuestionar el papel de la educación formal como perpetuadora de un sistema opresor.
- Sostener una intencionalidad política emancipadora.
- Contribuir al fortalecimiento de sectores vulnerados.
- Generar y emplear metodologías de enseñanza dialógicas y participativas (Torres Carrillo, op.cit. 2011).

Por otra parte, retomando palabras de Sirvent & Santana (2021), existen ciertos criterios pedagógicos que circunscriben el quehacer educativo en los Bachilleratos Populares:

- La realidad de los estudiantes es su punto de partida en relación a las prácticas pedagógicas.
- Poseen una opción política por sectores desfavorecidos.
- Generan espacios de aprendizaje horizontal donde predomine el diálogo de saberes.
- Hay un interés en construir conocimiento de manera colectiva.

A lo largo de su corta historia, los Bachilleratos Populares se fueron consolidando y multiplicando en nuestro territorio, lo que concluyó en la organización, mapeo y agrupamientos en pos del reconocimiento del estado como espacios educativos. Uno de los troncos comunes de reclamo fue la lucha por el reconocimiento de las trayectorias educativas de los estudiantes, solicitando al Estado la acreditación y legalización de los títulos ofrecidos por los Bachilleratos Populares sin perder la autonomía en lo que respecta a la selección de equipos docentes. El punto a defender era la posibilidad de continuidad en

clave de Educación Popular y la posibilidad del acceso a títulos oficiales para sus estudiantes (Sirvent & Santana, op. cit. 2021). En el 2006 son reconocidos dentro de la órbita de la Educación de Gestión Privada bajo la nomenclatura de “Gestión Social”¹ y la lucha prosiguió hasta el año 2007, en el cual lograron salir de la órbita de Gestión Privada y pasaron a Planeamiento Educativo de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica. En la Resolución 250 de la Subsecretaría de Inclusión escolar y Coordinación pedagógica de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra un marco normativo que permitirá delimitar la noción de “Bachillerato Popular” al que se alude:

“Establécese que los BACHILLERATOS POPULARES deben reunir las siguientes características:

- 1- Poseer el carácter de gratuitos.
- 2- Organizar equipos de gestión colegiada formado únicamente por integrantes de los Bachilleratos Populares que deciden horizontalmente todos los aspectos de su funcionamiento, tales como el nombramiento de su personal directivo y docente.
- 3- Organizar sus prácticas y relaciones pedagógicas desde la Educación Popular. Contemplar la realidad, el medio geográfico y sus necesidades, recuperando los saberes y las prácticas que vuelquen los partícipes de la experiencia.
- 4- Trabajar con equipos pedagógicos, concibiendo al Bachillerato Popular como un espacio colectivo para la reflexión y la acción” (RSE Nro. 250/GCBA/SSIEYCP/11)”

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el reconocimiento de los Bachilleratos Populares llegó con la resolución N°669-MEGC/08. Las experiencias educativas se fueron

¹ Ley Nacional de Educación N°26.206, arts. 13 y 14

multiplicando y diversificando en el territorio, y en el año 2010 se crea el Registro de Bachilleratos Populares, en el cual se explicitan los requisitos que el estado establece para que sean reconocidos institucional y académicamente. Finalmente en 2011 pasan de la órbita de Planeamiento Educativo a la Dirección del Área de Adultos y Adolescentes. Este marco normativo marcó un hito en las luchas de estos espacios educativos, permitiendo que los Bachilleratos Populares creados de hecho, a partir de las necesidades e intereses de diversos Movimientos Sociales, sean reconocidos y visibilizados como experiencias pedagógicas.

Volviendo a la especificidad de las prácticas pedagógicas de estos espacios y parafraseando a Imen (2008), enunciaremos algunas sus características centrales:

- Asunción de la práctica educativa como práctica social, históricamente situada que expresa un posicionamiento político.
- Definición de finalidades vinculadas a la emancipación, la democratización y la solidaridad.
- Se conciben a consecuencia de las luchas y no son parte de la agenda de las políticas educativas oficiales del Estado.
- Defensa de la construcción colectiva del conocimiento.

El último punto es el más importante, ya que los Bachilleratos Populares toman en sus manos la creación del Currículo que será pieza clave a la hora de organizar la enseñanza-aprendizaje en dichas instituciones, a saber:

- Tomará como punto de partida la realidad e intereses de los estudiantes.
- Se centrará en fines emancipatorios.
- Unirá la teoría y la práctica.
- Los contenidos deberán apuntar a una visión crítica de la realidad.

De este modo, los Bachilleratos Populares, pugnan por el desarrollo autónomo de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de establecer dentro de sus prácticas:

- a) Las condiciones y métodos de trabajo.
- b) Control de los resultados y el procedimiento de enseñanza y aprendizaje.

c) La confección de un currículum específico.

Este nivel de autonomía otorga sentido a la propuesta pedagógica en manos de los Movimientos Sociales. Los Bachilleratos Populares rechazan así la modalidad de enseñanza exhibicionista, verticalista y tradicional. Operan a la inversa, movilizan las estructuras de enseñante-aprendiente en franco proceso de co-aprendizaje en el cual las autorías de ambos extremos del binomio se encuentran, coordinan y complementan, en un proceso de reconocimiento del otro como ser pensante y autónomo. Este modelo de enseñanza permea la necesidad de conectar con la propia historia, reconocerse en el otro y sostener desde esas estructuras un modo de enseñanza que propicia las autorías de enseñantes y aprendientes, retomando en el hacer dentro de esas instituciones modos inclusivos de educar, para sectores que han sido expulsados simbólicamente y fácticamente de las escuelas. Esto no sólo representa un aprendizaje saludable, sino que implica la posibilidad de un aprendizaje real y allí anida el trabajo auténtico de inclusión social en pos de una educación democrática y genuina.

5.5 Las prácticas de enseñanza y las construcciones metodológicas

5.5.1. Las prácticas de enseñanza

Las mismas son entendidas como prácticas sociales de carácter complejo y al momento de convertirse en objetos de análisis, esto último requiere un abordaje que abarque múltiples dimensiones (Edelstein, 2011), aludiendo a la clase y trabajo en el aula que llevan adelante los docentes; cuando hablamos de clase, nos referimos a una actividad situada, que tiene el propósito de acercar diversos tipos de conocimientos a los alumnos (Edelstein, op.cit. 2011). En la clase toma cuerpo un contenido a enseñar, actividades seleccionadas para dicho fin y a su vez se cristaliza una secuencia de actividades que guardan relación con la progresión de formato y de sentido acuñado por los docentes al pensar dicha clase (Steiman, 2008). El diseño de la clase responde a una multiplicidad de decisiones, no sólo antes de la clase sino dentro de la misma. Steiman (op. cit., 2008) nos acerca categorías que

nos permiten direccionar la reflexión al respecto de la construcción y diseño de clases, a saber:

- Sentido Pedagógico: se entiende como el significado, la razón de la propuesta didáctica que sostiene la clase. Se cristaliza en la intención y en los propósitos que se sostienen a lo largo de la propuesta didáctica.
- Tema de la clase: qué contenido va a ser enseñado en la clase, en qué se hará foco.
- Contenido: se desprende del tema de la clase, y responde a la referencia conceptual y manera particular en la cual se desglosará el tema a enseñar.
- Categorías conceptuales: implican las nociones que se pretenden enseñar, en relación al tema y contenido escogido.
- Desafíos cognitivos: responden a la “puesta en marcha de los diferentes dominios que se manifiestan en una estructura cognitiva a partir de una determinada propuesta pedagógica. Estos desafíos pueden ser: análisis, reflexión, etc.” (Steiman, op. cit. 2018. pp. 129).
- Formato de actividad: tareas pensadas por el docente para el desarrollo del temario escogido.
- Recursos didácticos: refiere a los materiales con los que se sustentará la clase.

Conocer el formato de la clase, desglosar los bloques didácticos y la progresión de formato y de sentido, permite visualizar la intencionalidad pedagógico-didáctica que sustenta la práctica de enseñanza que llevan adelante los docentes como trabajadores de la educación.

5.5.2. Las construcciones metodológicas

Para poder abordar las características de la metodología de enseñanza en el Bachillerato Popular escogido, nos apoyaremos en la categoría conceptual *construcción metodológica* de Edelstein, correlacionando este último con el análisis del diseño de las clases propuestos por los docentes del Bachillerato Popular. El mencionado recorte nos permite poner foco,

realizar un puente entre la praxis en el aula por parte de los docentes y la pedagogía popular como sustento de dichas prácticas.

En palabras de dicha autora:

“La construcción metodológica da cuenta precisamente de la articulación forma-contenido en la construcción didáctica. Da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido, lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido, las lógicas de los sujetos que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales, de apropiación de contenidos; y por último a aquellas que aluden a los ámbitos y contextos donde las dos lógicas mencionadas se entrecruzan” (Edelstein, op. cit. 2011, pp. 177).

Las construcciones metodológicas no poseen una arquitectura estereotipada, sino que en ellas se entrelazan formatos e intervenciones que aluden al sujeto creador (Edelstein, op. cit., 2011) que porta el docente como trabajador de la educación. De esta manera, las construcciones metodológicas permean la forma que toma cada clase en particular, ya que refieren al nivel de concreción en relación forma y contenido (programa, unidad y clase); es un acto netamente artesanal, en el cual se entrecruzan: habitus del docente, habilidades, intereses, experiencias previas, posicionamiento epistemológico y didáctico, etc. Es en la propuesta didáctica del docente donde podemos distinguir recurrencias y persistencias que nos permitan identificar los supuestos subyacentes de la praxis de cada educador. A partir de la apoyatura en las categorías conceptuales previamente abordadas y en correlación con los constructos de progresión de sentido y progresión de formato, entendiendo que las prácticas de enseñanza son prácticas complejas, el foco estará puesto en generar un análisis reflexivo, en el cual observaremos la propuesta didáctica situada del docente, en diálogo con el contenido a enseñar, las actividades propuestas y el posicionamiento pedagógico que sustenta su praxis.

De esta manera, haremos foco en investigar cómo toma cuerpo en el aula la propuesta educativa para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación, en relación a qué construcciones metodológicas de la enseñanza se proponen en el Bachillerato Popular Villa Crespo. Desde la práctica educativa dentro de los Bachilleratos Populares, hablar de una perspectiva enraizada en la Educación Popular deberá responder a los siguientes criterios:

- **Tipo y características de relaciones entre educador-educando:** auténticamente democrática y promotora de la autonomía de los educandos, ya que enseñar no es transmitir conocimiento sino crear las posibilidades de su construcción.
- **Selección de los contenidos:** a partir de un marco significativo que contemple todas las dimensiones de la educación dialógica.
- **Administración pedagógico-didáctica:** trabajar críticamente con el material del que se disponga y sostener el trabajo áulico por fuera de formatos de “transferencia de conocimientos” optando por la co-construcción.

Capítulo 6

Metodología

6.1 Metodología de investigación

La metodología utilizada es de tipo cualitativo y se basa en observación participante de clases impartidas en los espacios curriculares de Matemática y Ciencias Sociales de la institución seleccionada. La técnica mencionada posibilita recoger la información requerida para la investigación de manera sistemática y en el momento específico en que se imparten las clases (Buendía Eisman, Bravo. & Hernández Pina, 1998).

Las clases observadas fueron grabadas completamente. Se realizaron tres observaciones sucesivas en cada Espacio Curricular escogido. Una vez terminadas las observaciones pautadas en cada espacio curricular, se prosiguió con la desgrabación de las mismas en archivos de Word para contar con este material para ser analizado en profundidad. En cada desgrabación también se indican datos del entorno y notas específicas sobre el uso del tiempo e imprevistos durante la observación. Las desgrabaciones se organizaron de manera secuenciada, según el orden cronológico en el que se impartieron. Se prosiguió a la lectura pormenorizada del material desgrabado para poder abordar las recurrencias pedagógicas, dilucidar los bloques didácticos en cada una de ellas, ponerlas en diálogo con el marco teórico abordado en esta investigación y realizar la triangulación de resultados a fin de asegurar la fiabilidad de los mismos.

Las observaciones de clases fueron abordadas y analizadas en profundidad, mediante la confección, en un primer momento, de una lista de cotejo en la cual se desagrega cada eje de análisis. A partir del análisis y lectura exhaustiva de las clases desgrabadas, se aplica una sistemática de análisis de contenido (Porta & Silva, 2003) en el cual se clasificaron y codificaron extractos de las clases observadas a partir de las categorías desagregadas para aproximarnos adecuadamente a las construcciones de sentido. Con el apoyo de la lista de cotejo se procedió a marcar en las desgrabaciones los extractos que responden a los ejes

desagregados y se hizo un extracto de los datos obtenidos a partir de una tabla resumen en la cual se simplificaron de cada uno de los ejes observados, marcando una x (equis) para la opción “corresponde” y un guión (-) para la opción “no corresponde.”

Luego, se procedió a realizar un análisis de cada clase y del conjunto de clases de cada espacio curricular para dar cuenta de las recurrencias observadas. Se obtuvo de esta manera la estructura de cada clase y una estructura final fruto de las recurrencias observadas. A partir de los extractos de contenidos de las clases, se procedió a un análisis didáctico de las mismas para dar cuenta de las construcciones metodológicas de la enseñanza, en los cuales se organiza la propuesta educativa de cada espacio curricular. Este análisis didáctico, en correspondencia con las recurrencias observadas, fue contrastado con la propuesta pedagógica de la Educación Popular para constatar si las construcciones metodológicas de enseñanza del Bachillerato Popular se correlacionan con dicho anclaje educativo. Finalmente, se realiza una validación externa de resultados contra literatura, a fin de verificar el grado de ajuste de nuestra hipótesis de trabajo.

6.2 Muestra

La unidad de análisis corresponde a una muestra de docentes del Bachillerato Popular Villa Crespo, en base a un criterio de accesibilidad y contacto y acuerdo previo para las observaciones de clase.

6.3 Tipo de diseño

El diseño es de carácter cualitativo y descriptivo, a partir de la caracterización de las construcciones metodológicas de enseñanza en el Bachillerato Popular Villa Crespo. Recurrimos a técnicas de observación sin manipulación de variables.

6.4. Instrumentos

Su diseño se basa en fuentes primarias, obtenidas de los registros observacionales de clase, específicamente tres clases sucesivas de cada espacio curricular. A partir de esta información, se abordan los tres ejes de análisis pautados para la investigación sobre las construcciones metodológicas de enseñanza en el Bachillerato Popular escogido.

Los instrumentos incluyen:

- Lista de cotejo
- Tabla resumen
- Análisis didáctico de las clases observadas

6.5. Matriz de datos

Unidad de análisis: Espacios de clase (tres clases consecutivas) del mismo espacio curricular, dentro de dos espacios curriculares: Matemática y Ciencias Sociales de la institución.

Ejes de análisis

Se desagrega la construcción metodológica de la enseñanza en los siguientes ejes o categorías a analizar:

- 1- Tipo y características de relaciones entre educador-educando.
- 2- Selección de los contenidos.
- 3- Administración pedagógico-didáctica.

Indicadores

De cada eje se desagregan diversas categorías observables en la clase, a saber:

1. Tipo y características de relaciones entre educador-educando

Tipo de comunicación dentro del aula: en clave dialógica o autoritaria-persuasiva.

Concepción y representación sobre el educando del Bachillerato Popular: sujeto pasivo vs, sujeto activo; eje del proceso; participe del proceso, vs. ajeno al proceso.

Vínculo propiciado en el aula: Narrativas, discursiva y disertadora (educación bancaria) vs. educación dialógica y colaborativa (educación popular) (Freire, op. cit. 2008).

Rol docente: Posicionamiento del docente en su praxis: motivador, eje, único expositor.

2. Selección de los contenidos

Selección de contenidos: marco significativo vs. marco no significativo.

Vínculo con los contenidos: circulación de saberes dentro del aula; diálogo vs. monólogo de saberes, negociación cultural.

Idea de enseñanza: concepción del proceso de enseñanza subyacente en la selección de contenidos.

3. Administración pedagógico-didáctica

Propuesta pedagógica en clave a: Educación Popular, Educación Tradicional, otras.

Estrategias pedagógicas: basadas en la negociación / basadas en la imposición/ otras opciones (Mejía 2017).

Modelo educativo: Énfasis en contenidos, énfasis en efectos, énfasis en el proceso (Kaplun 2011).

Tipo de actividades: colaborativas, no colaborativas, expositivas, de intercambio.

6.6. Criterios de validación

De acuerdo a lo indicado en el ítem 6.1, se realiza un procedimiento de constatación de los resultados de aplicación de instrumentos a la muestra mediante un análisis comparativo que incluye:

- a. Análisis de contenido de la desgrabación de las clases a partir de una lista de cotejo que desagrega los ejes e indicadores de carácter observable. Simplificación de las observaciones en una tabla resumen.
- b. Análisis didáctico y comparación de las clases observadas para identificar las recurrencias y dilucidar la estructura común de las clases.
- c. Análisis comparativo de la estructura de clases observada con el anclaje propositivo de la Educación Popular.

Capítulo 7

7.1. Análisis de resultados

Las categorías obtenidas, tanto de la lista de cotejo como de la tabla resumen y el análisis didáctico de las clases observadas, fueron relacionadas con el marco teórico de la investigación. Dicho análisis se realiza desde la perspectiva metodológica cualitativa, la cual según Sampieri, refiere a “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (Sampieri op. cit. 2006 pp. 16); de este modo intentamos comprender, interpretar y describir los fenómenos observados, tomando centralmente el registro de experiencias de los participantes, para que el investigador llegue a conceptualizaciones sobre el fenómeno a estudiar (Sampieri op.cit., 2006).

El mencionado análisis está en correlación con el objetivo de esta investigación, el cual se centra en describir y caracterizar las construcciones metodológicas de enseñanza en el Bachillerato Popular Villa Crespo, e implica indagar cómo es el formato de las clases y los bloques didácticos en los cuales se desglosan; y por otra parte, verificar el ajuste entre la propuesta del Bachillerato Villa Crespo y el anclaje propositivo de la Educación Popular.

7.2. Descripción e interpretación en relación a las construcciones metodológicas de enseñanza en el Bachillerato Popular Villa Crespo

7.2.1. Análisis Didáctico del Espacio Curricular: Matemática

Clase N°1 Matemática

Tema: Elementos de la Estadística.

Contenido: Estadística aplicada.

Categorías conceptuales: Probabilidad, muestra, sesgo, medidas de tendencia central, plano cartesiano.

Materiales: Dados, monedas, mazo de cartas, tiza y pizarrón.

Desafíos cognitivos implicados: Reflexión, comprensión, análisis de datos, resolución de problemas.

Formato de actividad: A partir de la utilización de material concreto y conocido (monedas, dados y cartas) se introducen categorías propias de la Estadística. Se parte de los conocimientos previos de los alumnos, se incorpora material que andamia las reflexiones sobre el contenido de la clase, para llegar a la construcción de definiciones más abarcativas y propias de la disciplina.

Núcleo sustantivo de la clase: Abordar categorías conceptuales propias de la estadística para ser aplicadas en posteriores tareas/trabajos/actividades, partiendo de los conocimientos previos de los educandos y utilizando apoyatura de elementos conocidos

Desglose

La clase comienza; el docente vuelve sobre la clase anterior, repasa el tema de la consigna de un trabajo práctico. Les pregunta si la consigna se entendió cuando se explicó en la clase. Los alumnos le dicen que sí al unísono. Incorpora la pregunta: “¿Se acuerdan de lo que trabajamos la semana pasada?”

Los alumnos empiezan a explicar el “juego de los dados” que habían realizado. El docente vuelve sobre la pregunta, y ahonda en el tema.

En el siguiente párrafo podemos ver cómo el docente retoma temas, incorpora la voz de los alumnos y a su vez, parte de algo conocido para incorporar categorías conceptuales acordes a la materia.

“Docente: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de probabilidad? A veces las usamos como sentido común, pero no estamos muy claros de qué significa. ¿Qué entendemos por probabilidad? ¡Hagamos una definición juntos!”

Luego de ese disparador, se acerca al pizarrón con una tiza en la mano, y anota las ideas aportadas por los alumnos. Aparece el tema abordado en la clase precedente y entre todos llegan a una definición sobre el contenido *probabilidad*. La introducción de preguntas, la utilización de material concreto y a su vez, el vínculo con datos de la vida cotidiana, es un recurso que habilita introducir las categorías propias de la disciplina a enseñar utilizando el marco de referencia de los alumnos, y su voz como constructores de conocimiento.

Luego de introducir los ejemplos y realizar preguntas disparadoras, se llegan a definiciones de manera conjunta.

“Docente: Creo que llegamos a una buena definición, acá ya está la definición más directa sobre probabilidad y nos queda agregar algunas palabritas nuevas. Pero, antes de eso, para hablar de probabilidad trabajamos con dados y monedas. ¿Se acuerdan cómo era, cómo contamos las probabilidades de que pase algo?”

Luego de concebida la definición, retoma el origen de la dinámica de trabajo en la clase precedente. Recupera parte del trabajo para impulsar llegar a nuevas categorías conceptuales. Los alumnos y alumnas retoman el recorrido.

“Docente: La probabilidad de que algo ocurra en cierta cantidad de veces. En vez de “veces”, empecemos a hablar de casos y como aprendimos en álgebra, podemos ponerle nombres a las variables, entonces utilizaremos N . Si yo digo que N es igual a 50, quiere decir que tiré 50 veces la moneda”

Del material y juego con algo concreto (dados, monedas); del uso de palabras coloquiales para hablar de Estadística, se pasa a categorías conceptuales abarcadoras: variables, porcentaje, álgebra, etc. Contenidos específicos que pueden ser abordados de manera secuenciada desde materiales conocidos y aproximaciones desde el sentido común. A lo largo de la clase, se van complejizando las preguntas conforme los alumnos van llegando a conclusiones acertadas a partir de las preguntas disparadoras del docente y un cierre de

definición, que es abarcativa de todas las miradas que se pusieron el juego luego de las preguntas sobre el tema:

“Docente: La probabilidad entonces, hablamos de la cantidad de veces que podemos observar un fenómeno, que puede ser que venga el bondi, que la moneda salga cara, la cantidad de veces que sucede eso dividido la cantidad de casos totales”

Los tópicos para abordar los temas son las caras de la moneda, los números que pueden salir en los dados, asimismo la probabilidad de que la selección argentina salga campeona del mundo. Los ejemplos traccionan la cotidianeidad con temas que pueden ser espejados con categorías conceptuales de la Matemática, y a su vez, logran generar una comprensión en profundidad ya que se trata de un co-aprendizaje entre pares. El profesor introduce un nivel mayor de dificultad dentro de los ejemplos, a la hora de solicitarles probabilidades a partir de un resultado específico. Los alumnos y alumnas ensayan respuestas y el docente va guiándolos en el proceso, hasta, nuevamente, generar en grupo la categoría conceptual a la cual apuntaba.

“Docente: Bueno, hasta acá entendemos la idea básica. Nosotros queremos ver un fenómeno que ocurre y que necesitamos ver todas las posibilidades. Ahora a medida que la cantidad de posibilidades aumenta, aumenta exponencialmente.”

En la praxis del docente se trasluce el interés genuino de partir de los conocimientos previos, incorporar categorías conceptuales, arribar a las definiciones de manera conjunta y guiarlos en el proceso.

“Docente: Lo vamos a escribir más claro esto, pero me interesa que lo probemos primero y después lo escribimos bien. Una buena forma es dibujar (escribe en el pizarrón) o expresar de alguna manera los casos”

Luego de llegar a variadas conclusiones en la clase, incorpora otro elemento para seguir pensando la categoría conceptual “probabilidad”: un mazo de cartas.

“Docente: hay una cosa de racha, puede ser que llueva. Hay ciertos fenómenos que sí influyen a otros. ¡Entonces vamos a probar con otro diferente, las cartas! ¿Cuál es la posibilidad de que salga un ancho de espadas?”

El trabajo con el material concreto se complejiza: de monedas a dados, y luego el mazo de cartas que agrega las variables número (40-48 cartas) y palos (oro, basto, espada y copa). El análisis de las probabilidades se complejiza, la presentación del material para trabajar se va desglosando con la ayuda del docente. Aparecen así las diversas variables que aporta el mazo de cartas; el docente opta nuevamente por presentar el material y realizar las actividades basándose en la tirada de las cartas junto con sus alumnos. No sólo complejiza la actividad, sino que introduce nuevas categorías conceptuales.

“Docente: Si nosotros queremos hacer una buena estadística, ¿qué necesitamos, de dónde tiene que partir nuestra situación? Si las cartas están ordenadas, no es algo muy justo. Deberíamos mezclar y tener las cartas ordenadas de manera aleatoria, para que no estén condicionadas con nada. Queremos tener un dato significativo que no esté sesgado, necesito datos aleatorios. Preguntar a otros estudiantes, que seguro van a decir otras cosas. Si yo quiero saber qué materia le gusta a los de tercero, ¿Ustedes son una muestra significativa?”

Muestra aleatoria, datos significativos, sesgo, todas son categorías conceptuales propias de la Estadística que se apoyan en materiales que no son utilizados por el docente para esos fines. Además, incorpora el tema que será abordado la clase subsiguiente: la investigación en el Bachillerato.

“Docente: Parte de lo que vamos a hacer como tema proyecto del año es apoyarnos en el concepto de probabilidad y vamos a trabajar con la Estadística. Así que vamos a afianzar las bases y la clase que viene vamos a trabajar un poco más con los conceptos”

El concepto de probabilidad es el eje de la clase, el proyecto de cierre de clase está pensado como un trabajo en el cual se utilizarán herramientas brindadas por la Estadística; *afianzar las bases conceptuales* se configura como el acceso paulatino al conocimiento que requerirán para el abordaje del trabajo práctico y *trabajar un poco más con los conceptos* para ahondar en las categorías conceptuales citadas previamente.

“Docente: La probabilidad que vaya saliendo una carta de oro, va cambiando según las que ya salieron. Entonces la probabilidad de cada carta va cambiando porque va cambiando la cantidad de cartas. La probabilidad no es siempre la misma.”

La introducción de la diversificación de variables complejiza la categoría conceptual eje de esta clase; el carácter intuitivo que tal vez tenía el trabajo a partir de la tira de monedas se diferencia al cálculo específico con el mazo de cartas, que habilita el trabajo con la multiplicación, la división y las fracciones de manera más profunda:

“Docente: la probabilidad de que salgan de oro, es de un cuarto en todo el mazo. Pero la muestra son 20, la población es todo el mazo, 40. Esas 20 que son una muestra, y suponemos que está bien mezclado, debería ser una muestra representativa, y aleatoria de ese mazo. Eso quiere decir que la probabilidad es que haya un cuarto de cartas de oro, de 20 entonces tendrían que ser cinco. ¿Se entiende?”

El docente retoma temas trabajados en clases previas, y complejiza paulatinamente el acercamiento a los contenidos escogidos para la clase, incorporando categorías conceptuales a lo que van co-construyendo. La palabra circula a partir de preguntas disparadoras que organizan el decir de los educandos, permitiendo que los saberes previos se enriquezcan a partir de nuevas configuraciones:

“Docente: ¿Se acuerdan que venimos hablando de planos cartesianos? El ordenar datos de esa manera nos sirve para otras cosas, en estadística no se usa tanto, pero se usa el histograma. El histograma cuenta cosas que pasan. Entonces yo digo, acá tengo cantidad de veces o lo que se denomina frecuencia y acá [va] lo que voy a anotar [en las frecuencias.]”

Las clases precedentes sirven de sustento para las subsiguientes, y a medida que se desarrolla la clase se pasa de palabras coloquiales (*veces*) a categorías propias de la disciplina (*frecuencias*). A partir de los materiales utilizados para la clase, y en concordancia con el modo de ir presentando los temas, surgen en el aula construcciones teóricas, que no precisan de un manual o una definición a priori, sino la participación activa de los educandos a partir del diálogo de saberes. Durante la clase, los ejemplos no se agotan, sino que se diversifican, y el docente utiliza diversos disparadores e incorpora, entonces, el trabajo a partir de pensar el propio territorio y recurrir a este como dispositivo para repensar las categorías conceptuales que se fueron trabajando.

El profesor finaliza la clase diciendo:

“Docente: *Vamos a terminar con algo divertido, estos son conceptos*”

Y a partir del disparador de un juego dentro de una película, vuelve sobre las categorías conceptuales trabajadas en clase, de manera lúdica, apelando nuevamente a una dinámica en la cual los alumnos, el contenido y el diálogo son parte del desarrollo de la dinámica pedagógica.

“Docente: *Cerramos acá, pero para ir adelantándoles, la propuesta es hacer un pequeño proyecto de estadística para llevar a la práctica algunas cosas, pero con algo concreto, ni autos, ni monedas, ni cabras. Pueden ir pensando, lo vamos a pensar entre todos, la idea es que sea en pequeños grupitos, algo que nos interese conocer sobre el Bachi, su gente, los cursos, el barrio. Algo alcanzable, no somos el INDEC. La idea es que vayan pensando algo de eso, para indagar, preguntas que les gustaría tratar de responder desde la estadística. En la próxima clase vamos a comenzar a trabajar sobre esto.*”

Dicha dinámica invita a los alumnos a poner en juego las categorías conceptuales del tema abordado con una investigación dentro del Bachillerato que responda a sus intereses.

Clase N°2 Matemática

Tema: Elementos de la estadística.

Contenido: Estadística aplicada.

Categorías conceptuales: Probabilidad, casos, medidas de tendencia central, estadística, variables, eje cartesiano, investigación, población.

Materiales: Pizarrón y tiza.

Desafíos cognitivos implicados: Comprensión, reflexión, resolución de problemas, análisis

Formato de actividad: A partir de la reconstrucción dialogada de la clase precedente, se retoman categorías conceptuales y se repasa lo ya visto. Se arriban a definiciones acabadas

a partir del interjuego entre preguntas disparadoras, intervenciones del docente e intervenciones de los y las alumnas. Luego, a partir de un ejemplo, se abordan las categorías conceptuales de manera práctica, utilizando como soporte un ensayo de investigación con la población del aula 3, lo que permite introducir el tema de la clase subsiguiente: armado de trabajo final de investigación.

Núcleo sustantivo de la clase: Repaso y definición de categorías conceptuales pertenecientes a la estadística para aplicarlos en un ensayo de investigación.

Desglose

La clase comienza con preguntas disparadoras por parte del docente: “¿*Qué habíamos trabajado la clase pasada?*” El inicio, entonces, retoma parte de lo trabajado a modo de reconstrucción con los estudiantes. Estos mismos le señala el alumno A1: “*Nos habías dicho que la clase que viene les doy bien los conceptos.*” El docente les propone realizar una reconstrucción de lo visto en la clase pasada y la dinámica oscila entre preguntas disparadoras, reescritura de categorías conceptuales y revisión de la dinámica didáctica (actividades en las cuales todos los presentes participan activamente, mientras el docente escribe en el pizarrón las diversas respuestas y conclusiones a las cuales van arribando).

La reconstrucción es andamiada por el docente y se convierte también en un repaso de lo visto: Se retoma lo trabajado con las monedas y las cartas; Los estudiantes vuelven a pensar las dinámicas con las que trabajaron y el docente reafirma los conceptos a los cuales arribaron:

“D: Puede ser por todos los eventos posibles. la probabilidad de un evento x en el total de casos posibles. La cantidad de cartas, o veces que sale la moneda, es N , el numerito de abajo. Esto en realidad tiene que ver con N , la cantidad de veces que encuentro oro en el mazo, es la cantidad total que observó ese dato. Entonces no sería X/N específicamente. Pero tenemos que quedarnos con este dato: La cantidad de veces que observo algo en un total de evento”.

Al cierre de la reconstrucción de la clase pasada, el docente señala algo con respecto a la elección pedagógica de la clase:

“D: ¿Por qué fuimos viendo el tema de dados, cartas?”

A3: Porque es lo más fácil.

D: Y porque es lo más obvio para poder ver.”

El material escogido, junto con la dinámica de la clase, permitió que las categorías conceptuales propias de la Estadística emergieran a partir de la intervención de los alumnos y las preguntas disparadoras del docente. Se parte no sólo de los conocimientos previos de dichos alumnos, sino de elementos que permiten poner en juego las categorías conceptuales que el docente quiere enseñarle a la clase.

“D: Entonces ¿Por qué hablamos tanto de las probabilidades? Porque hay una rama que está asociada a las probabilidades y es lo que más nos interesa a nosotros, diría que el tema de esta parte, es Estadística. ¿La Estadística, saben qué es?”

En esta intervención, el docente clarifica la elección del material, también de la dinámica de la clase y a la vez, abre la puerta a esta segunda clase que nos convoca.

“A3: Y con el censo se hizo estadística, es lo que se me viene a la cabeza.

D: Bueno, hagamos una nube de palabras (pone estadística) censo, habitantes, ¿Qué más?”

A1: Cuando cuentan los votos

D: Ok, votaciones. ¿Qué más? Ahora se viene un gran momento, cada cuatro años.

A2: El Mundial, el deporte en general”

Con las intervenciones de los alumnos, el docente va conformando una nube de ideas en el pizarrón. En un momento de la clase, ingresa una alumna que llegó tarde, el docente sugiere que las otras alumnas le comenten que estuvieron viendo:

“A1: Es Estadística.

A2: Estamos viendo y pensando en dónde vemos en nuestra vida cotidiana la Estadística, que ideas tenemos, ¿Qué te suena a vos de la estadística?”

A1: La Estadística es una recolección de datos y con eso recolección de datos podés sacar una estadística de los datos que buscas, que yo sepa

D: OK, ¿Pero qué es sacar una estadística?”

A2: *Sacar algo en común, o algún dato que necesites.*

D: *Saquemos datos, ¿De allí extraemos datos? La Estadística implica recolección de datos, es todo el paquete. ¿Cómo llamamos a eso que sacamos de los datos?*

A2: *Información, resultados*

D: *Claro, información, resultados, puede ser ¿Que otra palabra podemos usar?*

A1: *¿Conclusión?*

(el docente escribe en el pizarrón)

D: *Resultado, conclusión.”*

La dinámica de la clase siempre gira en torno a las categorías conceptuales y temas específicos, utilizando diversos disparadores y retomando la palabra de los alumnos. La intervención del docente no sólo orienta, sino que ordena los temas y gestiona la elaboración conjunta de categorías conceptuales:

“D: Hay distintos tipos de estadísticas que se puede hacer de los datos. Pero para empezar a ser más precisos, tenemos que hablar de indicadores;

D: El promedio que en Estadística tiene otro nombre, es la media”

A medida que avanza la clase, las conclusiones a las que van arribando dan por resultado el constructo de definiciones y la aparición de términos específicos de la materia que sirven de sustento para seguir ahondando en el contenido.

“D: La Estadística se basa en las probabilidades, y si uno lo hace en el aire sin entender mucho, puede caer en ciertos equívocos o errores.”

Se van generando las definiciones, a partir del trabajo colaborativo y sobre un material concreto y conocido. El docente destaca especialmente el trabajo realizado hasta el momento y resalta la categoría conceptual nodal de la clase

“D: Quisiera que la copien, anotamos la definición de probabilidad, recuerden”

Luego de la recapitulación de la clase, categorías conceptuales abordadas y cierre a partir de definiciones acabadas, comienza un segundo momento de la clase en la cual el docente invita a los alumnos a aplicar este conocimiento a un ejemplo práctico.

“D: Bueno, hagamos una estadística. ¿Alguien quiere pasar al pizarrón a copiar? lo vamos a hacer entre todos, pero vos vas a ir copiando.

Pasa una alumna y toma una tiza

D: Somos pocos hoy en el aula para la Estadística y eso no es tan bueno, ¿Por qué les parece? ¿Qué pasa si tengo mayor cantidad de datos?

A1: Se puede sacar mejor promedio, una mejor conclusión de lo que querés porque tenés varios datos de lo que querés tener. Pero con tres tenés menos datos.

D: ¿Por qué?

A1: Y como la Coca Cola y el Supermercado. Si bien no varía tanto, si veo más precios tengo una posibilidad mejor de visualizar un promedio.

D: Interesante, ¿Estamos de acuerdo? Vamos a hacer un experimento. Vamos a trabajar con la gente del aula 3. Esa va a ser nuestra población”

El material con el que trabajarán en esta clase son datos pertenecientes a las personas que están presentes en el aula de tercero. Las categorías conceptuales las aportan la clase precedente y la presente a partir de la recapitulación y nuevos contenidos aportados. La actividad posibilita poner en práctica los contenidos abordados y seguir repasando.

“D: ¿Se acuerdan cómo era la cuenta del promedio de algo? se escribe x con barra arriba. Acá tenemos un solo x , entonces x es igual a $28/N$, qué es la cantidad de casos”

La actividad propuesta desglosa diversas categorías conceptuales y permite repensarlas:

“D: Entonces, ¿qué pasa? Nosotros pudimos calcular el dato de una sola persona, pero tenemos una población más grande, esa diferencia siempre en estadística es súper importante, entre la población y la muestra. ¿Qué es la muestra, mi muestra quién es?

A1: Mica, que tiene 28

D: Nosotros queremos saber sobre el aula tres, le preguntamos a una sola persona. ¿Pero qué pasa si solo preguntamos a una persona?

A2: Nos faltan datos

D: Bien, va pasando algo con los promedios. Los promedios van subiendo, ahora si seguimos sumando más datos, van a seguir subiendo. Vamos a seguir dando nuestras edades. El promedio a veces va a subir o bajar, ¿pero qué está haciendo en realidad?

A2: *Se mueve, tiene una variación*

D: *¿Hacia dónde?*

A2: *Hacia arriba,*

D: *Pero hacia dónde, cuando hayamos tomado todos los datos de nuestra población, ¿dónde va a caer?*

Alumnos: *¡En la media!*”

Las categorías conceptuales (muestra, cantidad de casos, población, media y promedio) se enlazan con las preguntas disparadoras y a su vez sirven de sustento para darle un marco teórico-práctico a la actividad. La clase no se estructura desde definiciones a priori, sino que se construyen dentro de la dinámica en el aula. El eje central (herramientas de la estadística) se desagrega en categorías conceptuales que son trabajadas de manera dialógica con el alumnado. Del trabajo de pensarse como muestra de investigación a los presentes en el aula, el docente incorpora la idea de investigación con respecto a los alumnos del Bachillerato. Ese será el trabajo final de la materia y en el cuál se volcarán los temas abordados en la materia.

En la clase se sigue ahondando sobre categorías conceptuales:

“ D: *Pero si nosotros diseñamos una encuesta, ¿Nosotros vamos a diseñar qué?*

A1: *Hacer que todos participen*

D: *Eso sería en caso de que toda nuestra población sea accesible. La población de nuestro Bachi, ¿Es accesible? ¿Podemos decir que podemos entrevistar a toda la población?*

Alumnos: *¡Si!*

D: *Necesitamos varias semanas para lograr que vengan todos, así que probablemente es más barato en cuestión de tiempo, elegir una muestra. Entonces, ¿qué vamos a hacer cuando diseñemos esa encuesta?*

A2: *Basarnos en el día de hoy y encuestar a los que vinieron hoy*

D: *Puede ser que esa sea la mejor muestra*

A1: *Sí, para mí sí*

D: *No necesariamente, si vienen todos los jóvenes hoy, el promedio me queda mucho más bajo*

A2: *Sí o podemos pasar dos días, o mandar un Googleform.*

D: Podemos hacer varias cosas, pero vamos a pensar en parte en diseñar la encuesta o la entrevista o lo que hacemos, es pensar qué pasa con mi muestra y qué voy a elegir y de hecho hay distintos tipos de muestra según que quiero medir.”

Nuevamente, la dinámica escogida por el docente es ir tendiendo puentes entre las categorías conceptuales, el trabajo que realizan los alumnos y alumnas a partir de la propia reflexión y el trabajo de investigación en el cual podrán aplicar los conocimientos sobre estadística que vienen articulando. Las categorías conceptuales: Población, diseño, encuesta, muestra son puestas en relación al trabajo final de la materia y los alumnos lo piensan a la luz de sus propios intereses y experiencias.

Luego de la reflexión de manera acompañada, el docente señala:

“D: Es importante que sigamos hablando de esto, pero es importante también generar definiciones.”

Luego del trabajo de puesta en común de categorías conceptuales, y al llegar a conclusiones con respecto a dichos constructos, señala que es vital generar definiciones. Es recién en ese momento en el que el docente vuelve sobre lo explicado y genera una definición acabada, basándose en lo trabajado previamente con sus alumnos:

“D: Nosotros siempre o casi siempre tenemos que tomar una muestra de mi población que sea representativa, entonces dijimos esto, no. Población es lo que yo quiero conocer, es el grupo sobre el que yo quiero tomar un dato. Mi muestra siempre debería ser, estoy tratando de decirlo de una manera... La población es el grupo sobre el que quiero conocer algo, y la muestra es donde yo recolecto datos, ¿No? sería. Entonces siempre voy a tratar de que la muestra sea representativa, de la población ¿Sí? Y para no enredar las palabras, que sea suficiente. ¿Cuánto es suficiente? Eso varía según lo que quiera saber, pero en general no puede ser un solo caso, nunca. Porque ahí voy a estar muy lejos. Si yo quiero saber cuánta gente que está en el Bachi terminó el secundario, le pregunto a una sola persona...”

No terminaron, lo estamos cursando. O sea que hay datos que yo puedo inferir de los hechos, pero cuando son datos que necesito investigar, necesito tener una muestra suficiente. ¿Copiamos?”

Las definiciones que aporta el docente, se sostienen en el debate previo y reflexión del alumnado y abren nuevos debates a partir de incorporar preguntas a la hora de construir dichas definiciones. Para clarificar aún más el tema, apela también al dibujo para visualizar el tema “muestra”, “población”, “muestra representativa” y con la apoyatura de los dibujos, los alumnos y alumnas reflexionan sobre una base tangible. Luego del mencionado andamiaje, el docente concluye:

“Entonces la elección de la muestra, y pensar en la muestra, es siempre muy importante, si uno quiere hacer una investigación rigurosa, este es un paréntesis que hay que hacer. Lo que hacemos acá es estadística, y es valiosa, pero a veces no sigue rigor científico porque hay que tener cuidado de no hacer cosas que puedan contaminar los resultados, o introducir sesgos personales”

A la luz del trabajo final, y en concordancia con el tema de la clase, se introducen nuevas categorías conceptuales:

“D: Si, empieza a pasar algo que cuando empiezo a medir mi población, este número es una persona, cuando empiezo a medir más de una cosa, puedo tomar todos los datos sueltos y calcular para cada cosa. Esto es una variable, que es un valor que puede cambiar. Las cosas que yo voy midiendo y pueden cambiar, las denomino variables. Yo ahora mido esta variable para esta persona pero además de las variables en si hay algo valioso para saber cuándo corresponden a la misma persona, es decir, la relación entre esas variables. La Estadística no solo sirve para medir cosas sueltas sino para ver la relación entre las cosas y acá se empieza a poner interesante. ¿Les parece que hay alguna relación entre edad y horas de sueño? ¿Habrá?”

El contenido a trabajar se va complejizando sobre la base de lo ya enseñado y aparecen nuevas categorías conceptuales: variable y relación entre variables. Es a partir de establecer

relaciones entre variables, que el docente utiliza ejemplos para graficar si es o no posible establecer relaciones entre distintos tipos de variables: edad y horas de sueño e invita a la reflexión por parte de los alumnos:

“A2: No

A1: No hay mucha relación

A3: Podría haberla, pero no hay

D: También vemos que con los datos que escogimos no hay mucha relación, también sabemos que 5 personas no es una estadística muy confiable, si queremos hablar de la gente en general tendríamos que contar un par de miles. Ahora, ¿cómo hacíamos para ver la relación entre estas dos, lo graficamos dónde? en el plano cartesiano”

Al dibujo del eje cartesiano le sigue las indicaciones para poner en relación las variables escogidas.

“D: Pero muchas veces vamos a observar que esos datos tienen una tendencia (marca una línea entre los vértices). Puede haber alguna relación, o sentido. Tendríamos que ver nuestras teorías.

Da otro ejemplo de variables a correlacionar:

D: Probemos con otra cosa, entonces vamos a probar algo que no tiene nada que ver pero no importa. ¿Habrá alguna relación entre la edad y el largo del dedo índice?”

La dinámica permite incorporar las categorías conceptuales referentes a las medidas de tendencia central: media, moda y mediana a partir del uso de datos que recaban en el momento. El trabajo en el pizarrón con dichos datos y volcarlos a su vez en el eje cartesiano, permite comprender y reflexionar sobre las medidas de tendencia central.

“D: Aquí ordené las edades, creo que podemos ver una relación ¿Y si sumamos otro dato más? Una tercera variable que puede ser sexo biológico. Ahora, si solo tuviésemos esto, no hay mucha relación, ahora si le agregamos el sexo, podríamos explicar los valores. A medida que va creciendo un poco la edad, va creciendo el tamaño.

A1: Pero es relativo, depende de la contextura

D: Esto es lo que sucede con la estadística, puede ser que la edad y el tamaño del índice no estén tan relacionados, salvo que preguntemos a niños, adultos, ancianos, puede ser que los niños van cambiando según la edad”

Los ejemplos permiten a los alumnos vislumbrar cómo se dan las relaciones entre variables y si son consistentes o no las relaciones que fue marcando el docente a modo de ejemplo (edad vs. horas de sueño; edad vs. tamaño del dedo). A su vez, incorpora otra categoría conceptual: tipos de variables y las formas de analizarlos a partir de las medidas de tendencia central:

“D: Empezamos a ver que hay datos diferentes, hay datos numéricos de cantidad de algo y yo puedo sacar promedio, puedo hacer un montón de cálculos. Con estos datos, hombres y mujeres, no puedo hacer promedios.”

El contenido se sigue complejizando a lo largo de la clase, recuperando contenidos y categorías conceptuales de clases precedentes y dando lugar a la complementación de las mismas con categorías en correlación.

El diseño de la clase se orienta a otorgar herramientas de la Estadística para aplicarlas en un trabajo final: Se introduce a los alumnos en el uso de las medidas de tendencia central, se ensayan hipótesis, y se piensa en los datos que se pueden recabar; en las relaciones que se pueden establecer a priori y las que pueden aparecer a la hora de encuestar. El docente al final de la clase realiza un punteo específico a tener en cuenta para pensar el trabajo de investigación:

“D: Si voy a preguntar y no pienso nada, mi investigación puede ser que esté un poco floja, ¿Entienden? O sea que por eso siempre nos importa primero pensar el por qué, en la relación y después vamos a ver si la relación se cumple o no.

D: la última cosa a pensar es siempre en mayor o menor medida vamos a tener una distancia entre el valor real y cómo lo medimos.”

Ambas indicaciones señalan directamente el nudo de la clase y a su vez, operan de introducción para la próxima consigna: pensar el proyecto de investigación.

Clase N°3: Matemática

Tema: Elementos de la Estadística.

Contenido: Estadística aplicada.

Categorías conceptuales: Sesgo, hipótesis, variables ordinales y nominales, medidas de tendencia central, encuesta.

Materiales: Pizarrón y tiza

Desafíos cognitivos implicados: Reflexión, análisis, comprensión.

Formato de actividad: Se retoman categorías conceptuales vistas en clases precedentes a partir de preguntas disparadoras para poner en juego dichas categorías y el trabajo final integrador propuesto por la cátedra como cierre del año.

Núcleo sustantivo de la clase: Repaso de categorías conceptuales vistas en clases precedentes y armado de trabajo práctico integrador.

Desglose

La clase comienza con un encuadre claro por parte del docente:

“D: Lo primero que me gustaría hacer es repasar un poquito el plan de lo que nos queda para las últimas clases, algunas ideas generales que vimos hasta ahora que nos van a servir para armar lo que tenemos que armar.”

Las clases precedentes sirvieron para ahondar en categorías conceptuales relacionadas con la Estadística, el hecho de repasarlas y ponerlas nuevamente en escena responde al sentido pedagógico de las clases sucesivas, i.e. conocer elementos de la Estadística que puedan ser aplicados por los y las estudiantes. En este caso, la aplicación será a partir de un proyecto

de investigación dentro del bachillerato. Este trabajo se configura también como un cierre de la cátedra. La introducción al tema de las encuestas/investigación, es propuesta por el docente a partir de un elemento específico: las encuestas del Censo 2022:

“D: Bien, traje el cuestionario que uso para el censo de este año para que chusmeemos algunas cositas, ¿Lo vieron a este cuestionario?”

La apoyatura en este material permite pensar colaborativamente los elementos presentes en un cuestionario, y a su vez, es previamente conocido por el alumnado que participó del censo.

“D: Hoy tenemos nuestro proyecto cierre estadístico de armado de una pequeña encuesta para indagar un tema de nuestro interés sobre esa elección. Vamos a verlo hoy, hoy es la clase de selección del tema y armado de la encuesta. Lo que debería pasar hoy si todo sale bien es que nos vayamos de acá con por lo menos dos grupos armados para lo que va ser este trabajo porque la idea es que nadie lo haga solo y queelijamos al menos dos temas diferentes para investigar. El 17 debería ser el día de aplicación. La aplicación de ese instrumento ¿Qué quiere decir? salir como censistas a preguntarle a la gente. Va a ser sencillo, breve y de cosas que la gente vaya a responder.”

Sigue apareciendo el encuadre de trabajo dentro de la clase, organizando los ítems a tener en cuenta y cuáles van a ser las acciones y actividades presentes en esta clase.

Surgen nuevamente elementos de la Estadística que se fueron trabajando en clases precedentes:

“D: Cuando la información empieza a tener... cuando le preguntamos muchas cosas, ¿Cada dato es una?

a3: Variable

D: Tiene sentido que a cada cosa que preguntamos le llamemos variable, porque no sabemos qué van a contestar, pueden variar según lo que a la persona le pase

D: Cálculo, ¿Qué puedo calcular? lo vimos la semana pasada. le pregunto a personas la edad y ¿Qué puedo calcular?

a2: Promedio

d: ¿Se acuerdan como le decíamos al promedio?

a2: *Media*

d: *También está bien decir promedio, pero en general se habla de media o media aritmética. Quiere decir la media de sumar todos los valores y dividirlos por la cantidad que hay, porque hay otras medias, media geométrica, media armónica y cosas que no refieren a este trabajo. Entonces la media que usamos en general, que es el famoso promedio, es la media aritmética. ¿Qué otra cosa podemos calcular?*

a3: *La mediana.*

d: *¿La mediana era qué? si a una persona le digo que es la mediana, ¿qué es?*

a3: *Es la del medio.*

d: *Entonces yo me imagino los datos, ordenaditos en una fila, busco la mediana, la mediana es la que parte los datos exactamente al medio. Esa es la definición y una condición importante es que debo poder ordenar primero los datos, y recién ahí puedo ver la mediana, porque la mediana parte en mitad y mitad.”*

Las categorías conceptuales van emergiendo a partir de la dinámica propuesta por el docente, a partir de preguntas disparadoras. La reconstrucción de lo visto, el diálogo con los y las alumnas, la co-construcción de definiciones es una constante en las clases observadas. Lo mismo sucede con el material escogido: siempre son elementos del uso y conocimiento cotidiano, que son utilizados como recurso para abordar contenidos específicos de la materia. La clase se sigue desarrollando en la dinámica de reconstrucción de categorías conceptuales de manera conjunta:

“D: *Esa es muy obvia, ¿Por qué se llama moda? Piensen en la palabra, ¿Qué quiere decir?*

a1: *De la que hay más.*

D: *La moda de un dato, es de lo que hay más de todos mis datos, de lo que hay más. Yo veo cómo están mis datos, y de lo que hay más, es moda. Fijense que es distinto a calcular el promedio. En el promedio agarro todos los datos, los junto y después los divido por la cantidad que hay. En la mediana ordeno todos mis datos y después me quedo con mitad y mitad, la mitad de esta en este valor. Y en la moda me quedo con lo que hay más.”*

El docente durante la clase invita a los alumnos a seguir pensando qué cosas se pueden preguntar y cómo se pueden relacionar con las medidas de tendencia central abordadas, incorporando en sus preguntas conflictos cognitivos para repensar los constructos previos:

“D: Preguntamos por el sexo biológico. ¿Qué tipo de variable es esa? ¿Puedo calcular el promedio de eso?”

a4: Hombre y mujer.

D: ¿Eso es el promedio? ¿Podes calcularlo? Pensémoslo, ¿Cómo hay que hacerlo?”

a4: Sumar y dividir.

D: ¿Puedo sumar emes y haches?”

Gracias a esta dinámica, incorpora nuevas categorías conceptuales que permiten abordar las variables escogidas por los alumnos:

“D: Entonces depende qué tipo de variable yo puedo calcular más o menos, tampoco puedo decir máximo o mínimo del sexo asignado, no tienen orden ni cantidad. Ahora yo sí puedo decir máximo nivel educativo y mínimo nivel educativo. De todas las variables hay algo que sí puedo decir, ¿Qué puede ser? ¿Cuál es la que aplica para todas? Es medio obvio.

a1: La moda.

D: ¿Por qué la moda?”

a1: Porque es de lo que había más, de cualquier cosa siempre hay algo más.”

El docente incorpora no solo preguntas disparadoras, sino preguntas que permiten repensar las categorías conceptuales abordadas. Con la participación activa de los estudiantes, emergen dudas que son resueltas al poner en práctica los conocimientos previos, y se llega a nuevas definiciones, aún más abarcativas que las primeras. El docente retoma lo que fue surgiendo en la clase, para ponerlo en el foco de la atención:

“D: Entonces vamos a hacer un pequeño resumencito de lo que dijimos recién. Yo en mi encuesta puedo tener variables que pueden ser básicamente primero de dos tipos, numéricas que se las llama también cuantitativas, cuanti de cantidad y no numéricas o cualitativas, de calidad.”

Nuevamente, los ejemplos que propone el docente ante las respuestas de los alumnos, ponen en relieve el conflicto cognitivo, i. e. reconocer las diferentes variables y cómo se pueden medir:

“D: Ahora variables como sexo, nivel educativo alcanzado, no son numéricas, se denominan cualitativas. Y acá tenemos dos opciones: nivel educativo y sexo. ¿Qué puedo hacer con una que no puedo hacer con la otra?”

a4: Sumarlas.

D: A ninguna puedo sumar, porque no puedo sumar sexo, tampoco niveles educativos, no puedo hacer cuentas entonces no puedo hacer la media, ahora con una podía calcular la mediana y con otra no. Con la otra podía calcular solo la moda, por algo particular. ¿Qué puedo hacer con los niveles que no puedo hacer con el sexo asignado?”

a4: Calcular la mediana.

D: Claro, ¿pero por qué?, ¿Se acuerdan lo que tenía que tener una variable para poder calcular la mediana?, ¿Qué tenía que hacer con mis datos? Mediana y moda requieren contar, pero sumar valores entre sí no, eso es solo para la media, para el promedio. ¿Para la mediana, que tenía que hacer con mis datos?”

a4: Ponerlos en orden.”

Los ejemplos ayudan a arribar a definiciones acabadas con respecto a las variables y su medición:

“D: Los tengo que poner en orden, al sexo asignado al nacer no lo puedo poner en orden. Entonces las variables estas se dividen en ordinales, se pueden poner en orden y nominales, que no se pueden poner en orden y que solo nombran distintos tipos de casos.”

El contenido y las categorías conceptuales abordadas en la clase, son fruto de un interjuego entre el docente, los alumnos y las preguntas disparadoras que permiten poner en tensión el contenido a abordar. Nuevamente, las definiciones no son dadas a priori, se ensayan, a partir de ejemplos y con material concreto para propiciar un entendimiento más profundo, anclado en conocimientos previos y una dinámica donde el diálogo de saberes es protagonista.

Una vez el docente ha brindado el soporte conceptual y teórico, invita al grupo clase a poner en juego las categorías conceptuales que han emergido:

“D: Entonces cuando vemos los ejemplos acá, nivel educativo, cantidad de hijos, ¿Se nos ocurre otro ejemplo de variable ordinal?, ¿Hay algo que se pueda ordenar?”

Los alumnos acercan ejemplos, a partir de los cuales se vuelve a generar el debate sobre si las variables escogidas responden a los tipos explicados. El docente intercala en las respuestas, repreguntas, ampliando conceptos y correlacionando con temas vistos en clases anteriores (medidas de tendencia central).

En un punto de la clase, el docente resalta el porqué de esta dinámica de ir pensando entre todas las variables y sus tipos:

“D: De esto se trata la clase, nos tenemos que hacer estas preguntas porque primero tenemos que saber qué tipo de pregunta estábamos haciendo para saber qué cosa vamos a poder investigar después y a veces hay formas de preguntar cosas, para que las variables sean de un tipo o de otro. Por ejemplo, puedes preguntar si alguien terminó el secundario o no, estoy preguntando por el nivel educativo, pero estoy generando dos categorías: SI y NO. Si en cambio eso lo pregunto; ¿Cuál es el nivel educativo alcanzado?, puedo trabajar con una variable ordinal más interesante. Y si tal vez no necesito todos los datos, pregunto solo si terminaste o no.”

De esta manera, el profesor realiza un recorrido por las categorías conceptuales, el porqué de la clase, la investigación que está propuesta como trabajo final de la materia y propone a los alumnos formatos de pregunta según qué quieran saber de parte de la población del bachillerato. Dentro de la clase, también andamia el trabajo a partir de ir pensando con los alumnos las preguntas en la investigación:

“D: Si trabajamos en el Bachi no necesitamos saber el nivel educativo, salvo que queramos incluir profes en nuestra encuesta, ahí tal vez puedo tenerlo en cuenta. Que ahí viene una cosa importante, uno no puede asumir nada, por ejemplo, en el Censo hay que preguntar todo. Pero acá en el Bachi, que conocemos todo, ¿es necesario preguntar a alguien si es profe o estudiante?”

Dentro de la clase, el docente sugiere: modos de preguntar, relevancia de las preguntas, que datos ya manejan y qué quisieran saber de sus compañeros y destaca: *“Lo más importante es que sea un tema que les guste, que les sirva”*

En un momento de la clase, una de las alumnas anota en un cuaderno lo que el profesor está explicando y sucede la siguiente secuencia:

D: Me encanta la costumbre que se generó ya... de ir escribiendo.

a1: Si, a fin de año.

D: A fin de año lo logré, no sé si se dieron que estoy bajando más la info al pizarrón y me di cuenta de que estaba faltando un poquito así que cambié eso. No sé qué opinan.

a2: Está bueno, pero un poquito tarde.

D: Si, un poquito tarde. A mí me gusta que veamos las cosas, charlemos un poco, pero si no lo volcamos acá.

a1: Queda en el aire.

D: Queda muy en el aire, yo también estoy aprendiendo.”

Este recorte permea un aprendizaje específico, acerca de la necesidad de tomar nota por parte de los alumnos. Pero, a la vez, se puede deducir cuál es el modo en que el docente piensa la clase: *“A mí me gusta que veamos las cosas, las charlemos un poco, pero si no las volcamos acá (en el pizarrón y en el cuaderno) quedan en el aire.”*

La clase es pensada de manera dialógica y según este extracto, había momentos en que la dinámica se quedaba en ese diálogo e intercambio de saberes, con la posibilidad de la toma de apuntes como recurso, los alumnos pueden volver sobre sus escritos para reconstruir las clases y utilizarlos de insumo para estudiar.

En los momentos subsiguientes de la clase, los alumnos y alumnas, junto al docente, se introducen en lo que será el trabajo final integrador:

“D: Bien, entonces podríamos hilar todo esto, porque el nivel de detalle es lo que quiero saber, y cómo lo pregunto, esto está todo relacionado y tiene que ver con el armado de nuestro cuestionario y preguntas”

El docente vuelve sobre ideas ya trabajadas y pone en perspectiva a los alumnos de la importancia del trabajo a partir de encuestas:

“D: Es súper importante que preguntemos todo lo que necesitamos de una. Diseñarla bien [a la encuesta] es súper importante. Aunque sea pequeña escala, estamos aplicando un montón de las mismas ideas que sirven a cualquier tipo de encuesta, entrevista o recolección de datos”

De esta manera, el trabajo que van a realizar y desde el enfoque escogido, puede ponerse en práctica en cualquier tipo de trabajo en el cual se requiera de elementos de la estadística. El contenido de la clase versa sobre dicho contenido, implica la puesta en práctica del mismo a partir del trabajo práctico y a su vez potencia el interés de los alumnos con respecto a lo que quieran saber sobre la población del Bachillerato. A la hora de pensar el trabajo final, el docente pone ciertas condiciones específicas:

“D: Si les voy a poner algunas condiciones para el trabajo. Condición número uno: vamos a encuestar, ya que la entrevista es algo más abierto, es más en profundidad y no nos vamos a meter en eso. Vamos a tratar de hacer algo más estructurado, más conciso... Entonces, ¿qué podemos investigar? ¿qué nos interesa investigar? La condición también es que sea en el Bachi, para tener más controlado el contexto, y vamos a tratar de aplicarla el jueves que viene. Y si no tenemos la chance de aplicarla en otro día. Si elegimos otra población es más complicado.”

A partir de esta consigna, el tema es abierto y elegido por los alumnos:

D: ¿Temas posibles?, ¿Qué se nos ocurre?”

El hecho de elegir como herramienta la encuesta viene de la mano de las clases precedentes, en las cuales se trabajaron categorías conceptuales de la Estadística. Por otra parte, al elegir la población del Bachillerato, permite a los alumnos recabar la información dentro de la misma institución donde estudian. El intercambio con los alumnos se da de manera fluida y el docente va orientando a partir de dichas preguntas y amplía las categorías conceptuales:

“a3: ¿Cuántas preguntas se podrían hacer acerca del tema que tenemos que hacer, o cuantas deberían ser?”

D: Es buena pregunta, no puede ser de tres preguntas por lo menos una cantidad de información interesante para después poder hacer un análisis, es decir, separar en distintos grupos, ver que pasa entre personas, por lo menos 5 o 10 preguntas, depende del tema.”

Los temas tentativos para el trabajo final van surgiendo a partir de ideas de los alumnos. A partir de esos temas, el docente incorpora preguntas sobre categorías conceptuales y también sugiere preguntas para los cuestionarios. Luego de la puesta en común e ideas sobre temas posibles, se llega a los siguientes: consumos culturales, deportes y publicidad. El trabajo se divide en grupos de a pares y el docente sugiere el esbozo de preguntas que formarán parte de las encuestas:

“D: Entonces, lo primero que vamos a hacer y lo vamos a hacer ahora, aunque falten algunas parejas. La idea es que ahora, en la hoja, empiecen a volcar posibles datos, preguntas, como vos dijiste tres o cuatro cosas, empezar a anotar aunque sean preguntas parecidas.”

Los alumnos comienzan a escribir y debatir entre ellos sobre los temas, comentan sobre redes sociales, programas. En el debate se incorpora el docente, ampliando ideas:

“Pensar categorías que quieras separar, promedios de ver tele por día o horas, cantidad de horas podés preguntar ves más o menos de dos horas por día, o más de tres horas. Puede ser dividido y elegir cómo lo pregunto para tener más o menos datos. Ahí es decisión tuya para ver que querés saber.

Luego del tiempo de escritura de preguntas en grupo, un alumno sugiere al docente leer las preguntas que hicieron hasta el momento; en la lectura el docente incorpora dos nuevas categorías conceptuales que enriquecen el trabajo: sesgo e hipótesis.

“D: Bueno, esa es tu hipótesis y hay que chequearlo preguntando. Para mi esta bueno ir pensando en una hipótesis e ir preguntando. Hay que tener cuidado porque siempre entran las ideas de lo que uno tiene cuando está investigando, y esto se llama sesgo, la investigación no tiene que estar sesgada. El sesgo es como decir, estoy muy seguro de que esto pasa así.”

Estas categorías incluidas a partir del intercambio con los alumnos, les permite a éstos direccionar su trabajo de investigación y repensar las preguntas que van a realizar.

En la lectura de cada alumno, el docente fue orientando, ampliando y señalando sesgos e hipótesis, para dilucidar entre todos *el qué querés investigar, qué querés saber y cómo preguntar*. La clase termina y el docente señala:

“Les voy a mandar unos pdf de cuestionarios y algunas cositas más, porque a veces está bueno mirarlo para sacar ideas de cómo preguntar algo”

La apoyatura en material a partir de las clases que se han dado permite a los alumnos no sólo contar con material de consulta, sino también contrastar los conocimientos adquiridos hasta el momento y ponerlos en práctica a través del trabajo final.

7.2.2 Recurrencias observadas en el formato de las clases de Matemáticas

A lo largo de las tres observaciones consecutivas, el formato de las clases presenta las siguientes recurrencias:

- a) Inicio de la clase con una invitación de parte del docente a recapitular temas de clases precedentes.
- b) Incorporación de categorías conceptuales propias de la disciplina a partir de preguntas de tipo disparadoras, conceptuales y también de preguntas que orientan la reflexión sobre las categorías conceptuales abordadas. Una de las estrategias que se utiliza es la “lluvia de ideas”.
- c) Construcción de definiciones de manera conjunta a partir de la dinámica mencionada.
- d) Al llegar a una definición de manera conjunta, el docente procede a incorporar nuevos interrogantes que permiten poner en discusión la/las categorías conceptuales a las cuales arribaron, para dar lugar a conceptualizaciones más complejas y abarcativas en relación al tema propio de la clase.

- e) Estas conceptualizaciones son puestas en práctica a partir de propuestas didácticas específicas que ponen en tensión los temas abordados.
- f) Empleo de material de uso cotidiano para trabajar categorías conceptuales propias del espacio curricular.

La introducción a las clases siempre destaca la recapitulación de los temas vistos anteriormente:

“¿Se acuerdan de lo que trabajamos la semana pasada?”²

“¿Qué habíamos trabajado la clase pasada?”³

A partir de esta dinámica, los estudiantes toman la palabra y realizan una **reconstrucción** conceptual de las clases precedentes. El objetivo del docente es incorporar la voz de los estudiantes, partir de los temas abordados e ir complejizando paulatinamente las categorías conceptuales que se fueron trabajando.

Para abordar el temario escogido, el docente se apoya en material concreto (monedas, cartas, dados). A su vez se pudo observar que el docente realiza preguntas de distinta clase, a saber: preguntas disparadoras, preguntas conceptuales y preguntas de relación conceptual. Con respecto a las preguntas disparadoras, corresponden a la introducción de la clase y están en directa relación con la reconstrucción de temas abordados; las preguntas conceptuales abordan de manera directa las categorías que el docente quiere trabajar con los estudiantes, a saber:

“¿Qué entendemos por probabilidad?”⁴

“La Estadística, ¿saben que es?”⁵

“¿La mediana era qué?”⁶

² Análisis didáctico Clase 1, Matemática

³ Análisis didáctico Clase 2, Matemática

⁴ Análisis didáctico Clase 1, Matemática

⁵ Análisis didáctico Clase 2, Matemática

⁶ Análisis didáctico Clase 3, Matemática

Este tipo de preguntas propicia que las categorías conceptuales a trabajar vayan emergiendo a partir de un diálogo andamiado por el docente. Por último, las preguntas que implican una relación conceptual, el docente las incorpora avanzada la clase, cuando ya se generaron conclusiones con respecto a las categorías que sirven como apoyo para dicha relación. Ejemplos de este tipo de preguntas son:

“¿Cuál es la posibilidad de que salga un ancho de espadas?”

“¿Cómo se distribuyen los datos?”⁷

“¿Les parece que hay alguna relación entre edad y horas de sueño?”⁸.

Este tipo de preguntas propicia el trabajo en profundidad sobre el tema de la clase e implica necesariamente la puesta en relación de las categorías a las que fueron arribando paulatinamente, ya que estas se desarrollan en una clara proyección de complejidad creciente.

El ordenamiento de las intervenciones de los estudiantes, que se da por esta dinámica de preguntas y repreguntas, primero descansa en la lluvia de ideas que el docente va registrando en el pizarrón, y allí aparecen todas las intervenciones de los estudiantes.

Cuando el tema es nuevo, esta dinámica oficia como espacio para confeccionar definiciones conjuntas:

“Docente: Creo que llegamos a una buena definición, acá ya está la definición más directa sobre probabilidad y nos quedan agregar algunas palabritas nuevas”⁹

“A1: La estadística es una recolección de datos y con eso recolección de datos podes sacar una estadística de los datos que buscas, que yo sepa

D: ok, ¿Pero qué es sacar una estadística?

A2: Sacar algo en común, o algún dato que necesites.

⁷ Análisis didáctico Clase 1, Matemática

⁸ Análisis didáctico Clase 2, Matemática

⁹ Análisis didáctico clase 1, Matemática

D: *Saquemos datos, ¿De allí extraemos datos? La estadística implica recolección de datos, es todo el paquete. ¿Cómo llamamos a eso que sacamos de los datos?*

A2: *Información, resultados*¹⁰

Cuando el objetivo es avanzar en definiciones y categorías, esta dinámica implica un repaso para seguir profundizando:

“D: *Entonces ¿por qué hablamos tanto de las probabilidades?, porque hay una rama que está asociada a las probabilidades y es lo que más nos interesa a nosotros, diría que el tema de esta parte, es estadística. La Estadística ¿saben que es?*”¹¹.

Sea un tema nuevo, armar o avanzar en definiciones más abarcativas, la dinámica propuesta por el docente tiene como eje el diálogo con sus estudiantes. En su praxis se trasluce el interés genuino por partir de sus conocimientos previos, incorporar categorías, arribar a definiciones de manera conjunta y guiarlos en el proceso. El desarrollo del tema implica, entonces, una **co-construcción** de manera conjunta: el docente retoma todo lo que se trabajó a partir del diálogo de saberes, para armar también de manera conjunta una definición:

“Docente: *la probabilidad entonces, hablamos de la cantidad de veces que podemos observar un fenómeno, que puede ser que venga el bondi, que la moneda salga cara, la cantidad de veces que sucede eso dividido la cantidad de casos totales.*”¹²

“Docente: *La población es el grupo sobre el que quiero conocer algo, y la muestra es donde yo recolecto datos, ¿no? sería. Entonces siempre voy a tratar de que la muestra sea representativa, de la población ¿sí? y para no enredar las palabras, que sea suficiente*”¹³

El cierre de la definición de categorías conceptuales, abre dos tipos de dinámicas en el aula: seguir generando un intercambio de preguntas conceptuales y de relación y aplicar el

¹⁰ Análisis didáctico clase 2, Matemática

¹¹ Análisis didáctico clase 2, Matemática

¹² Análisis didáctico clase 1, Matemática

¹³ Análisis didáctico clase 2, Matemática

conocimiento generado en la clase en una actividad práctica. En relación a la primera dinámica, el docente vuelve sobre la definición y abre preguntas en torno a la misma:

En la clase N° 1, luego de escribir la definición de “probabilidad”, el docente retoma:

“Docente: hay una cosa de racha, puede ser que llueva. Hay ciertos fenómenos que sí influyen a otros. Entonces vamos a probar con otro diferente: las cartas. ¿Cuál es la posibilidad de que salga un ancho de espadas?”

En la clase N° 3, luego de llegar a la definición de tipos de variables, el docente señala:

“D: Entonces cuando vemos los ejemplos acá, nivel educativo, cantidad de hijos, ¿Se nos ocurre otro ejemplo de variable ordinal? ¿Hay algo que se pueda ordenar?”¹⁴

La propuesta didáctica gira en torno a seguir habilitando espacios de reflexión y diálogo con respecto a las categorías conceptuales abordadas y se van configurando conceptualizaciones más abarcativas y complejas. Para profundizar el desarrollo del contenido, el docente propone un trabajo de reflexión a partir de las categorías abordadas y también trabajos que implican la **puesta en práctica** de dichas categorías. Con respecto a aplicar el contenido abordado, en la clase N° 1, en relación a la probabilidad, el docente indica:

“Docente: hay una cosa de racha, puede ser que llueva. Hay ciertos fenómenos que sí influyen a otros. Entonces vamos a probar con otro diferente, las cartas. ¿Cuál es la posibilidad de que salga un ancho de espadas?”¹⁵

En la clase N° 2 podemos ilustrar la dinámica áulica con este extracto

“D: Bueno, hagamos una estadística. ¿Alguien quiere pasar al pizarrón a copiar? Lo vamos a hacer entre todos, pero vos vas a ir copiando.”

¹⁴ Análisis didáctico Clase 3, Matemática

¹⁵ Análisis didáctico Clase 1, Matemática

(Pasa una alumna y toma una tiza)

D: *Somos pocos hoy en el aula para la estadística y eso no es tan bueno, ¿Por qué les parece? ¿Qué pasa si tengo mayor cantidad de datos?*

A1: *Se puede sacar mejor promedio, una mejor conclusión de lo que querés porque tenés varios datos de lo que querés tener. Pero con tres tienes menos datos.*

D: *¿Por qué?*

A1: *Y como la Coca Cola y el supermercado. Si bien no varía tanto, si veo más precios tengo una posibilidad mejor de visualizar un promedio.*

D: *Interesante. ¿Estamos de acuerdo? Vamos a hacer un experimento. Vamos a trabajar con la gente del Aula 3. Esa va a ser nuestra población*¹⁶

En la clase N°3 nos encontramos con el trabajo final integrador de la materia:

*“D: Hoy tenemos nuestro proyecto cierre estadístico de armado de una pequeña encuesta para indagar un tema de nuestro interés sobre esa elección. Vamos a verlo hoy, hoy es la clase de selección del tema y armado de la encuesta. Lo que debería pasar hoy si todo sale bien es que nos vayamos de acá con por lo menos dos grupos armados para lo que va ser este trabajo porque la idea es que nadie lo haga solo y queelijamos al menos dos temas diferentes para investigar. El 17 debería ser el día de aplicación. La aplicación de ese instrumento, ¿Qué quiere decir? salir como censistas a preguntarle a la gente. Va a ser sencillo, breve y de cosas que la gente vaya a responder*¹⁷

La progresión y tratamiento de los temas durante las tres clases observadas, están en directa relación con el objetivo que se propuso el docente y compartió con sus estudiantes en la clase N°1:

“Docente: Parte de lo que vamos a hacer como tema proyecto del año es apoyarnos en el concepto de probabilidad y vamos a trabajar con la Estadística. Así que

¹⁶ Análisis didáctico Clase 2, Matemática

¹⁷ Análisis didáctico Clase 3, Matemática

vamos a afianzar las bases y la clase que viene vamos a trabajar un poco más con los conceptos.”

Durante las tres clases observadas, se destaca el uso de material concreto para habilitar la incorporación de categorías conceptuales a partir del trabajo con dichos materiales. A saber: dados, mazo de cartas, encuestas del censo, monedas, etc.

“D: ¿Por qué fuimos viendo el tema de dados, cartas?”

A3: Porque es lo más fácil.

D: Y porque es lo más obvio para poder ver”

El material escogido, junto con la dinámica de la clase, permitió que las categorías conceptuales propias de la estadística emergieran a partir de la intervención de los alumnos y las preguntas disparadoras del docente. Se parte no sólo de los conocimientos previos de dichos alumnos, sino de elementos que permiten poner en juego las categorías conceptuales que el docente quiere enseñar a la clase.

7.2.3. Características, formato y desarrollo de las construcciones metodológicas de enseñanza en el espacio Curricular de Matemática

El registro observacional de clases sucesivas, el análisis de las recurrencias, el desglose presentado anteriormente y la apoyatura en el marco teórico de esta investigación, permiten generar un esquema en relación a las construcciones metodológicas de las clases de este espacio curricular. El mismo se presenta en forma de cuadro para poder visualizar no sólo la estructura, sino el formato que ésta adquiere durante el desarrollo de las clases.¹⁸

¹⁸ vale aclarar que las palabras “reconstrucción”, “co-construcción”, “puesta en práctica” y “apertura” fueron configuradas como síntesis explicativa por parte de la investigadora.

Clases de Matemática	
Estructura	Formato
1- Inicio de la clase: <i>Reconstrucción</i>	A partir de una pregunta disparadora, se reconstruye con los estudiantes el temario abordado en clases precedentes.
	Las preguntas organizan la presentación del tema a partir del intercambio con los estudiantes.
2- Desarrollo del contenido <i>Co-construcción</i>	Las categorías no son dadas a priori, sino que son fruto del interjuego de distintos tipos de preguntas, las intervenciones de los estudiantes y el andamiaje del docente. Se utiliza material concreto para incorporar las categorías conceptuales a trabajar.
3- Profundización del contenido: <i>Puesta en práctica</i>	Las categorías conceptuales a las cuales se arribaron a partir del intercambio Docente- Estudiante son puestas en tensión a partir de distintos tipos de trabajos prácticos.
4- Cierre de clase <i>Apertura a la siguiente clase</i>	Se realiza una introducción sucinta al temario y abordaje de la clase subsiguiente.
<ul style="list-style-type: none"> ● Complejidad creciente intra clase y entre clases. ● Diálogo e intercambio de manera continua entre los participantes. ● Se trabaja desde conocimientos previos de los alumnos para presentar categorías más abarcadoras. 	

Cuadro 1: Formato del diseño metodológico de clases (espacio curricular: Matemática)

7.2.4. Análisis Didáctico del Espacio Curricular: Ciencias Sociales

Clase N°1: Ciencias Sociales

Tema: Golpe militar de 1976.

Contenido: Golpe militar como proceso histórico situado, plan cóndor, presidencias de Perón, Lanusse. Cierre y recuperación del temario propuesto por la materia para el corriente año de manera grupal.

Categorías conceptuales: Golpe militar, militancia, movimientos políticos, crisis económica, presidencia, elecciones, dictadura, peronismo.

Materiales: Pizarrón, tiza, fotografías, material impreso.

Desafíos cognitivos implicados: Reflexión, análisis y correlación de datos históricos, escucha activa y debate.

Formato de actividad: A partir de un tema específico a tratar (Golpe Militar de 1976), los docentes realizan preguntas claves para propiciar el intercambio con sus alumnos y alumnas; de esa manera, el contenido de la clase, y la clase misma, se co-construye a partir de la participación de los alumnos y alumnas, andamiada por los docentes.

Núcleo sustantivo de la clase: Abordaje del Golpe de Estado de manera integral, tomando los años que precedieron a 1976, remarcando la importancia de dichos años en los acontecimientos que se suscitaron el 24 de marzo del mencionado año.

Desglose

La clase corresponde al cierre de temas pensados para el segundo año del Bachillerato. El tema elegido es el golpe militar de 1976 ocurrido en Argentina. La clase comienza con una pregunta disparadora con respecto al tema ya mencionado:

“DA: Hoy pretendemos cerrar lo que queda, que es lo que falta de lo que vimos hasta el 76. ¿Porque qué pasa en el 76? ¿Qué es lo que pasa en Argentina en el 76?”

a2: El Mundial

D: No, el Mundial es en el 78

DA: *¿Qué pasaba en el '76?*

a1: *el Golpe.*”

El inicio de la clase implica recuperar conocimientos previos de los alumnos y alumnas con respecto al tema a abordar en la presente clase. Posteriormente a dicha pregunta, los docentes apelan a la reflexión y puesta en tensión de conocimientos y categorías conceptuales vistas previamente, a saber:

“DA: *Muy bien, dictadura, último golpe militar, marzo del '76. Un punto de quiebre y si bien va a haber mucho de continuidad del gobierno que sale. ¿Cuánto estuvimos hablando de Perón?*

DF: *Más o menos todo el año. La clase pasada que el profe no vino, hagamos un racconto de lo que vimos. ¿Qué se acuerdan?*

a: *Hablamos de Lanusse, del acuerdo nacional, de la devaluación de la moneda.*

DA: *Entonces vimos el tercer gobierno peronista y vimos también parte de lo que pasó en Chile, que en ese momento tiene que ver, porque empiezan a aparecer ese estilo de eventos en toda la región.*”

Dentro de las preguntas disparadoras, encontramos relaciones conceptuales entre distintos eventos históricos que fueron abordando en las clases: el golpe como quiebre, el peronismo como movimiento y proceso previo al golpe, las distintas presidencias bajo esa estructura política, y el contexto regional económico y social. Lejos de ser temas tratados de manera segmentada, la propuesta de los docentes es presentar los temas de manera reflexiva y concatenada, la Historia entendida como un proceso y vista desde el paradigma de lo complejo.

La clase se desenvuelve entre presentación de preguntas disparadoras, intervenciones docentes que permiten generar correlación entre los temas y el aporte espontáneo de datos por parte de los alumnos, junto con sus pareceres sobre el tema abordado:

“DA: *Ahí retomamos lo que dijo Yani, se intenta hacer un acuerdo para que vuelva el peronismo, que se acuerdan que estaba prohibido. Pero ellos saben que si enseguida llaman a elecciones va a ganar Perón; entonces lo que deciden en que sólo pueden postularse a*

presidente alguien que haya vivido en la argentina una cierta cantidad de años, ¿Y Perón donde estaba?

a2: Estaba en el exilio

DA: Claro, estaba en Roma, en el exilio. Entonces Perón no se puede postular, porque no había estado viviendo en Argentina hacía mucho tiempo, pero lo van a resolver. ¿Alguien sabe cómo se resuelve? Yo lo dije la clase pasada

a4: Llaman a Cámpora

DA: ¡Bien! ¡Bien!

a2: ¿Cámpora está 49 días para que después pueda volver Perón?

DF: Si, es como una transición: como Perón no puede asumir ni postularse, porque no estaba en Argentina.”

El tema escogido para la clase se aborda desde una lógica expositiva y participativa, las preguntas que realizan los docentes implican la reflexión de los y las alumnas, surgen datos históricos y relaciones entre temas a partir de dichos disparadores. El lenguaje utilizado por los docentes es coloquial:

“DF: Entonces se presenta Cámpora, gana las elecciones con un buen número, y va a estar 49 días, y va a lograr un montón de cosas. Los 49 días de Cámpora, después no los continúa Perón.

a4: Cámpora es parte del peronismo, es militante y le interesa.

DF: Sí, Cámpora es de la confianza de Perón

a4: Por eso la Cámpora es parte de la militancia del Peronismo

DA: Pero hay que recordar que el peronismo, movimiento amplio, contiene dentro de su expresión -y eso se va a ver dramáticamente el 20 de junio del '73-, a vastos sectores de sindicalistas rancios que no toleraban ningún derecho, en término de concentración de riqueza, y también contiene a jóvenes del estilo del mayo francés.”

El diálogo está presente durante toda la clase; la intervención de los alumnos incorpora información a la ofrecida en la clase por parte de los docentes. Si bien la clase es de carácter expositivo, en todo momento se propone y genera la participación de los alumnos:

“a3: ¿Qué fue lo que dijiste del segundo peronismo?”

DF: Que en el segundo peronismo ya hay momentos de no tanta adhesión popular.

a1: Ya no tiene respaldo como tenían los primeros, los primeros eran más democráticos,

DA: Para mí también lo que influyen son las malas cosechas económicas, que terminan con el tema de la segunda guerra.”

La clase expositiva dista de ser una clase en la que netamente el docente explica el tema, es una clase en la cual se van narrando los hechos históricos de manera concatenada, se invita a los alumnos a reflexionar y pensar cómo se correlacionan estos hechos con las posibles derivaciones en los sucesos históricos.

La estrategia de traer al presente el tema trabajado anteriormente (peronismo) está en directa relación con la presentación del hecho histórico (golpe militar) desde un contexto específico (proscripción del peronismo, exilio de Perón, vuelta de Perón, quiebre dentro del mismo movimiento), en un clima mundial singular (situaciones golpistas de carácter similar en Latinoamérica). Lejos está de ser una mirada lineal, que se circunscriba únicamente al tema que convoca la clase, sino que resulta en cambio una retroalimentación de contenidos que permite abordar el golpe militar de 1976 desde diversas aristas:

“DF: Comienza un caldo de cultivo a fermentarse, lo que termina explotando en el golpe. La idea era matar a quien no pensaba como vos.

DA: En el peronismo estamos enfrentados unos con otros; no se dirime a los tiros, pero sí con otras cuestiones que terminan causando problemas.

a4: El Día de la Lealtad, están todos tan complicados, que no había una sola idea de acto político.”

“DF: Perón cuando llega, ya estaba las guerrillas.

DA: Ese año, cuando Perón viene en el avión, en Chile gobernaba Allende, a los dos meses, todo pasaba en una semana. En Chile matan a Allende... Le bombardean la casa de gobierno con el tipo adentro. Imagínense mañana Alberto trabajando en la Rosada y viene un avión y tira doscientas bombas como en el '55 hablando por radio.

a4: Pero el presidente estaba prevenido.

DF: Pero el presidente se quiso quedar, igual no se sabe si se suicidó o lo sacaron, no está muy claro. Pienso que es un plan más grande.”

En un momento de la clase, el docente realiza una línea de tiempo en el pizarrón en la cual se plasma de manera gráfica el recorrido histórico realizado en la clase (a partir del señalamiento de años e hitos).

En la clase el docente incorpora material fotográfico para analizar:

“DF: Además, Argentina en ese momento estaba rodeada de golpes, en Chile había golpe, en Brasil había golpe, en Bolivia golpe. ¿Cómo hago? Estaba rodeada.

DA: En un contexto así tremendo, me quiero detener un poco en este tema. Este es un momento, una foto bastante conocida (reparte una fotografía, con un soldado llorando). ¿Qué ven en esta imagen?

a1: Una cara, llorando.

DA: Sí, ¿una cara de quién?

a1: De un soldado.

DA: Un conscripto llorando, es el funeral de Perón. Un joven conscripto que en su vida había visto a Perón. Es un símbolo, es un momento de algo que pasó cuando murió Perón. Y esto, años estudiando periodismo (muestra la tapa de un diario donde solo dice “murió”) fue la tapa de crónica ese día. Es un ejemplo de cómo se hacen las cosas en periodismo, nunca podés dejar de hablar de que en tal cosa pasó tal otra. El título es “murió” y chau, no dice quién murió.”

El material fotográfico se utiliza como apoyatura para seguir reflexionando sobre el tema escogido, abre el debate y permite la incorporación paulatina de temas en correlación.

A raíz del registro de este intercambio del docente con un alumno, se puede señalar el núcleo sustantivo de la clase:

“a1: Muere Perón y ahí viene la dictadura.

DF: No, hubo un año y pico de asesinatos extremos, entre la Triple A, Montoneros...

a1: Yo leí Operación Masacre, Walsh muere también.

DA: Cuando yo estudié hicieron mucho hincapié en la dictadura, pero toda esta parte previa se empezó a estudiar después con profundidad.

DF: Se culpaba solo a la dictadura, no había antecedentes.

DA: De hecho, el Juicio a las Juntas, el corte es el 24 de marzo. Recién con el kirchnerismo nos vamos un poco más atrás y vamos a pensar en las cosas de este periodo y este periodo

tiene a la Triple A, a López Rega, al Estado, con estas alianzas organizadas a cazar sindicalistas. Del otro lado tiene guerrilleros instalados como en los galpones tucumanos con gente que desconocía la autoridad del Estado.”

Como señalamos anteriormente, la mirada está puesta en enseñar el Golpe de Estado como proceso supeditado a hechos históricos previos que propiciaron dicho desenlace. El docente lo señala como “*toda esa parte previa*” que no fue vista, siendo en esta clase el núcleo sustantivo hacer foco en el proceso como un todo a partir de retomar temas, ponerlos en correlación e invitar a los alumnos a reflexionar sobre los mismos para llegar a conclusiones más abarcativas.

La clase a su vez convoca a temas que tocan especialmente a los alumnos, sobre la búsqueda de la identidad y la violencia institucional; los alumnos dan su opinión sobre dichos temas y el diálogo propuesto por los docentes genera un intercambio enriquecedor:

“a7: Y la época de la dictadura, en mi vida al menos, fue desde que me enteré que era adoptada hasta el año pasado. Toda la vida hablando con mi hermana, que también estuvo con lo mismo. Mi abuela, muchos años con miedo, por si le pasaba algo a mi abuelo.”

“a1: Yo iba a eso, hoy en día hay violencia, pero no sé si es más escondida. El otro día a mí me agarró un cana, me pisó con los borcegos y me lastimó toda la boca. A lo que voy es que antes iban y te metían un corchazo. No sé si hay una diferencia. Es diferente, ahora te verduguean, antes era más seco”

“a3: Hay cosas que hace la policía y no tiene justicia. En el barrio tenés comisarías y no sirve para nada”

El intercambio, a partir del diálogo en la clase, permite incorporar diversas categorías conceptuales que enriquecen los temas abordados. El respeto a la diversidad de posturas e intervenciones permite que los alumnos viertan sus opiniones. Los docentes retoman las palabras de los alumnos para darle un marco al debate que permita ampliar los conocimientos e incorporar herramientas para la reflexión:

“DA: Hay algo de lo que dicen ustedes que se relaciona con lo que pasó en estos años, la posición de dos maneras de entender el mundo: el Estado interviene o el Estado se retira. Hasta que murió Perón, Perón intervenía. Arranca López Rega y el Estado se retira, les pagamos a los médicos, ¿Más o menos? El Estado no es el empleado que te hace los trámites en ANSES, el estado es la Policía, es la Educación. A lo que voy es que estos años se trata esta discusión y parece que esta discusión no se zanjó. No sabemos qué Argentina queremos, no es tan fácil que nos pongamos de acuerdo.”

Se realiza un recreo de 20 minutos. La clase se retoma con la lectura por parte del docente de un extracto de Wikipedia sobre el tercer peronismo. Al cerrar dicha lectura, en la cual se narran muchísimos acontecimientos, el intercambio entre el docente y los alumnos se da de la siguiente manera:

“a1: ¿Todo esto es lo que vimos nosotros?”

DA: Todo esto que dice Wikipedia, cualquier jugador de acá puede escribir o entender ese artículo de Wikipedia porque vimos todo. ¿Saben la felicidad que hayamos visto todo? No hay un tema que no hayamos tocado ¿o no?

a4: ¡No! Y o me acuerdo.”

“DA: Entonces no solamente que [somos] capos, sino que cuando hay una duda y leemos Wikipedia, vean toda la información que tenés que tener para interpretar cinco párrafos. Pero tampoco hay que tenerle miedo.”

A lo que se agrega en otro momento de la clase:

“DA: Dando por terminado lo que teníamos que dar del programa, lo que pretendíamos dar, que era hasta el '76, me parece que está bueno que se den cuenta de que llevaron 10 clases pero hoy por hoy pueden discutir con argumentos. Cualquier cosa que queramos discutir, lo hagamos con argumentos.”

Las clases fueron pensadas para hilvanar entre todos diversos acontecimientos históricos a partir del contexto específico que operó para su nacimiento. El temario es escogido para que pueda ser puesto en tensión a partir de diversas lecturas.

“a1: A mí lo que más me gustó de la clase, es que se puede dialogar y dar la opinión sin problema. Pero por lo menos puedo dar la opinión y eso es lo que me gusta, vos podés pensar otra cosa y está todo bien.”

El intercambio es fluido durante las clases e implica el posicionamiento de los alumnos con roles activos desde la opinión y la reflexión. *“Pensar otra cosa y que esté todo bien:”*. Frase que es parte nodal de un diálogo de saberes entre educadores y educandos.

Posteriormente se les solicita a los alumnos una tarea para traer en la clase siguiente:

“DA: Nos quedan tres clases; en estas tres clases que nos quedan, la clase que viene ¿Que hay que traer? vamos a romper un poco el esquema y ¿qué van a tener que traer? Nos vamos a meter en algo que conocemos, que nos rodea, que es parte nuestra, nuestro barrio. Lo que vamos a tener que hacer. Chequemos barrios... digan sus barrios

(los alumnos van nombrando sus barrios): Villa Crespo, Urquiza, Ortúzar, La Boca, Caballito, Flores:

DA: Me gusta mucho que haya muchos en Villa Crespo, así podemos comparar.

DF: Entonces, la clase que viene nos vamos a meter con el barrio, la idea es que cada uno y cada una traiga algo del barrio, la historia del barrio en el que vive.

DA: Siempre, el marco, a ver: 300 palabras sobre la historia del barrio.

DF: 300 de nuestro barrio, escrito, no impreso y hagámoslo. Onda, háganlo y vengan”

Esta actividad está articulada sobre la consigna subsiguiente:

“DF: Vengan y tráiganlo, vamos a ir cruzando un poco con el mapa que traigo, y vamos a ir viendo info.”

La clase se configuró en relación a la recuperación de los temas abordados durante el año, para darle un cierre acabado del programa propuesto y a su vez, una apertura hacia la historia de los barrios que cada uno de los alumnos habita, a fin de recuperar parte de la historia de la fundación de Buenos Aires como ciudad.

Clase N°2: Ciencias Sociales

Tema: Fundación de la Ciudad de Buenos Aires.

Contenido: Fundación de la Ciudad de Buenos Aires, Barrios porteños, trazado de la ciudad de Buenos Aires, el puerto, inmigrantes, figuras célebres de los barrios porteños.

Categorías conceptuales: Barrio, trazado de la ciudad, territorio, ciudadanía, pertenencia, escala, mapas y su lectura.

Materiales: Tiza, pizarrón, mapas de la Ciudad de Buenos Aires e investigación sobre barrios porteños que realizaron los alumnos y alumnas.

Desafíos cognitivos implicados:

Previos a la clase (investigación de los alumnos): Reflexión, análisis, investigación, escritura, relevamiento de datos, correlación de datos.

En la clase: Escucha activa, intercambio a partir de las propias producciones escritas, reflexión, atención, comunicación.

Formato de actividad: El eje principal de la clase son los trabajos prácticos sobre los barrios que confeccionaron los alumnos. Apoyados en cada uno de ellos, los docentes proponen un intercambio, del cual participa toda la clase, para abordar el tema escogido para cerrar el año: La fundación de la Ciudad de Buenos Aires.

Núcleo sustantivo de la clase: Presentación del tema escogido para la clase (fundación de la Ciudad de Buenos Aires) utilizando como eje las producciones sobre los barrios que habitan los y las estudiantes.

Desglose

La clase comienza con una introducción del docente DA con respecto a la decisión de la actividad propuesta:

“DA: queríamos bajar un poco, no la historia tan global que nos tocó hablar de trincheras, de guerras, de aviones, sino algo más palpable.... Si tenemos que investigar, leer, o hablar de cosas que conocemos todos los días, se asume que es más natural y es más sencillo. Asumiendo que durante todo el año fueron adquiriendo varias herramientas, se pensó esto, de pensar a ver qué pasa en cada barrio, con una cantidad mayor de palabras con las que habíamos trabajado, vamos a ver qué resultados obtuvieron ustedes.”

La tarea se propone como una puesta en práctica las herramientas que se han apropiado los alumnos a lo largo de la cursada (escritura, cuadros comparativos, resúmenes y reseñas) a partir de un tema específico que toca temas de Historia ya abordados en la clase. A su vez, retoma el espacio físico que habitan los estudiantes, y la narrativa que pueden lograr de dicho espacio.

Nuevamente, el docente explicita la estructura de la clase:

“DA: Pero antes yo quisiera hacer una pequeña introducción, para hablar de barrios de Buenos Aires, tenemos que entender a Buenos Aires. ¿Alguien sabe la fecha de fundación de Buenos Aires? ¿Año, fecha, siglo?, ¿Cuántos años hace que existe esta ciudad?, ¿Cuándo hace más o menos que se armó esta ciudad, porque está acá? ¿Qué noción tienen? Cosas. Es Capital de la Argentina. ¿Qué más?, ¡ayúdenme!

a1: Está el Congreso.

a2: Acá está el Cabildo, también.

DA: Hay instituciones, el Congreso donde están Diputados y Senadores

a2: Está Puerto Madero también

DA:¿Qué más?

a3: Subte

a4: Muchos lugares para turistas”

A partir de las preguntas disparadoras, el profesor retoma un tema que claramente está en correlación con los barrios porteños, que es la fundación de la Ciudad de Buenos Aires. Los alumnos van generando sus aportes, en un ciclo de retroalimentación con los docentes que permite ir trazando un recorrido histórico con respecto a dicha fundación.

“a4: ¿En qué año se creó entonces la Provincia de Buenos Aires?”

DA: La Provincia de Buenos Aires se creó, es decir, las provincias anteceden a la República. La Argentina está constituida por 14 provincias que son originarias, son anteriores. Entonces la provincia de Buenos Aires está desde que existe la ciudad, y la ciudad existe desde 1536. Tuvo dos fundaciones: en 1536 fue arrasada por poblaciones originarias, que literalmente se comieron a la gente, y hubo una nueva fundación en 1580, 442 años tiene Buenos Aires.”

Luego de esta introducción sobre la historia de la fundación de la Ciudad de Buenos Aires, se introduce gradualmente el concepto de la fundación de los distintos barrios porteños:

“DA: Viendo a Villa Crespo, que lo voy a tomar de ejemplo, acá este barrio en qué año se fundó... 1888,

a4: No tiene una fecha, alrededor de 1800.

DA: Parados acá en 1888, esto era campo, no es que había o siempre hubo cosas antiguas siempre.

a2: Era tierra

DA: Si, había tierra y algún que otro alambrado que recién arrancaba.

a6: Y un arroyo.

DA: Si, un arroyo miserable, tampoco te esperes una cosa paradisiaca; un barrial que no daba ni para mojarse.”

A partir de esta introducción y utilizando los mapas de la ciudad, los docentes invitan a los alumnos a que compartan lo que escribieron para la clase sobre la consigna: “Vamos a escuchar sobre los barrios.”

La clase se desarrolla en una alternancia entre la presentación de la investigación de cada estudiante, el intercambio con los compañeros y las intervenciones de los docentes para ampliar e hilar la información, tanto con temas ya abordados como con temas nuevos. Al cierre de cada una de las exposiciones, los docentes retoman datos importantes que fueron relevados por los estudiantes y generan un enlace entre historias de cada barrio:

“DA: Antes mencionaron que Villa Crespo y alrededores es de 1888, y vos dijiste que Villa Ortúzar es de 1887. Con lo cual empieza a haber un sentido en todo esto, Buenos Aires se federaliza en 1880, esos terrenos que están en las afueras del Maldonado empiezan a ofrecerse

a través de viviendas. Y con esto que les comentaba, la aparición del tranvía, empiezan a generarse barrios.

a2: Claro, ahí empieza un barrio y empiezan todos.

DA: ¿Dónde se puede observar eso ahora? En el primer y segundo cordón del conurbano, las tierras que sobran van armándose en barrios. La segunda cosa que me pareció súper importante, el tema de las fábricas. ¿En Villa Crespo hay alguna?

a4: Sí, una de cueros.

DA: Todavía está el del cuero.

a4: También hay de calzado.”

Los temas que van surgiendo, a partir de la experiencia de los docentes, se abordan a partir de una línea de tiempo, que mapea física e históricamente el desarrollo de la ciudad y sus barrios.

A su vez, se genera un paralelismo entre la ciudad emergente y la ciudad tal como la conocemos hoy:

“DA: Hoy la ciudad no tiene ese perfil, ¿qué pasó con las fábricas? Un poco dejaron de existir; por distintas políticas, especialmente la del menemismo para destruir las fábricas y tirar para la importación. ¿Hacia dónde viraron las fábricas? Primero y segundo cordón de Buenos Aires: principalmente, San Martín, Lanús.

DF: Se fue más para adentro, se fueron yendo de lo céntrico y se fue poblando lo que antes no estaba. Entonces las fábricas se van corriendo.

DA: Además se van revalorizando los terrenos. No es lo mismo en esa época tener una fábrica en Villa Crespo que ocupaba una manzana, que ahora la vendés, haces un edificio y te llenas de guita. Mudas la fábrica a La Matanza donde el terreno es más barato. Entonces esta dinámica que ya se observó en Villa Ortúzar lo podemos ver en otros barrios. Bueno esas cositas de color.”

El intercambio con los alumnos suma datos históricos específicos e invita a los mismos a reflexionar sobre la identidad de los barrios que habitan:

“DA: Los barrios hoy están definidos por una ordenanza municipal del '72, modificada para incorporación después en el '95: 48 barrios y 15 comunas. Las comunas son unidades

administrativas, son para hacer trámites. Ahora, y esto es una opinión personal, los barrios definidos por la Municipalidad no necesariamente son los barrios que la gente interpreta que son sus barrios, por ejemplo, el Once no es un barrio -Pueyrredón y Corriente-, ¿Cómo se llaman? nadie le dice Balvanera, le dicen....

a4: Si, mi barrio no sé si es Balvanera o Monserrat.

DA: Una cosa es lo que dice la ordenanza

a5: Después de Dorrego es Chacarita, pero para mí Chacarita es después de Jorge Newbery.”

La línea histórica del surgimiento de barrios y comunas se conjuga con la propia vivencia de pertenecer a un barrio específico. Los alumnos comparten pareceres con respecto a qué es un barrio, como se llama, y cuáles son los límites geográficos que exceden lo que establecen las ordenanzas municipales, y el docente recalca:

“DA: Cómo definimos un barrio, no hay una sola manera, [nos basamos en] la identidad de los clubes, las iglesias, cuáles son los puntos de reunión.”

Las exposiciones sobre cada uno de los barrios no se agotan, entonces, en datos históricos, sino en la mirada de los alumnos como habitantes, sus propias experiencias y lo que han logrado investigar y poner en correlación con sus propias experiencias.

La consigna didáctica prosigue tomando los escritos de los estudiantes como disparadores:

“DA: La verdad que buenísimo, esta excelente. Acá apareció un barrio [La Boca], que tiene un riachuelo, y casas de colores, característica del barrio. ¿Y por qué las casas de colores?, ¿Sabes quién o cuándo las pintaron de colores?

DA: ¿Y a quien se le ocurrió esta pavada genial?

a1: Y le daban la pintura, a los inmigrantes.

DA: a Quinquela Martín, La Boca tuvo a Quinquela Martín. Quinquela fue uno de los chicos de un orfanato, alguien lo adoptó, se dedicó a la pintura y fue un enamorado de su barrio y pintó como nadie.

a1: Si, los barcos.

DA: Hermosos laburos, donde se ve gente, chimeneas, el puerto, gente cargando y descargando barcos, época del 30 del 40

a2: Muchas carbonillas.

DA: *Si, carbonillas, cosa de pobre. Hermoso y hay todavía.*

a1: *En el Museo está la cama de él todavía.”*

“a1: *Yo traje una foto del conventillo. El conventillo es un PH,*

a4: *Yo vivo en un conventillo.*

DA: *Son habitaciones con baño, de chapa, para compartir.*

a1: *Acá está mi foto (comparte una foto, donde se lo ve de niño con sus padres, en un conventillo).*

DA: *Acá lo que hizo él, de traer la foto, es alucinante. Se ve la chapa y eso es característico de la Boca. Si ustedes ven fotos viejas, dan un montón de datos. Tenés que ver todo.*

a1: *Ahí está el jarrito con el que mi viejo me bañaba.*

DA: *Él encuentra la Boca en las fotos de la familia, me encanta lo que hiciste. Entonces para cerrar con la boca, les cuento de los conventillos, generalmente los lotes, de Buenos Aires tienen 10 x 50. ¿Que se hacía? una habitación, otra habitación, una cocina y el baño al final. La típica casa chorizo, generalmente son habitaciones grandes, de techo altos. Después se agregó baño en el medio, se cocinaba afuera, se compartía con los vecinos.”*

Los nombres de los distintos barrios se van sucediendo a medida que los estudiantes van exponiendo sus trabajos: Villa Urquiza, Paternal, Chacarita, Flores, Ortúzar.

Los docentes siguen en la línea de retomar datos para ampliar e integrar información sobre el emplazamiento de la ciudad, las fábricas, el trazado del ferrocarril, los clubes, el cementerio, los deportistas, los hospitales. El intercambio no sólo es fluido, sino que los aportes de los y las alumnas van guiando la estructura de la exposición de los docentes:

“DA: *Él habló del Camino Real. Se usa mucho en Argentina, y no está muy claro por qué. Hay dos teorías, una que el Camino Real era la época del reino, cuando esto era Virreinato. y otro que es un Camino Real, que llega a algún lado, no es un callejón. Es la única huella que había, no había otro. Es tan importante, llegabas a Luján y el puente era difícil de pasar. Después hay otros caminos reales, hay cosas curiosas. Cuando agarrás mapas viejos y cruzas mapas nuevos, [podés] ver las diferencias y encontrar cosas interesantes.”*

El último barrio del cual se habla es Villa Crespo, y como cierre el docente propone que se hable del Club Atlanta (lugar donde funciona el Bachillerato Popular y del cual muchos son simpatizantes).

“DA: ¿Qué pasó con la quiebra? Yo no sé nada.

a7: El 25 de septiembre de 1991 se declara la quiebra del club [Atlanta] y se procede a la clausura de las instalaciones. El club venía con una crisis económica e institucional. El 27 de noviembre del mismo se autorizó la vuelta del club, utilizando la cancha de All Boys como local, y cae 1 a 0 con Junín. Durante 15 años fue un baldío hasta que los comercios del barrio empezaron a ayudar.

DF: O sea, el barrio se puso al hombro el club.

a7: Hicieron marchas y empezaron a arreglar el club.”

Para finalizar con la actividad el docente señala:

“DA: Yo no sé qué sensación tienen ustedes, pero me da la sensación de que hoy como nunca pudimos participar porque todas y todos teníamos mucha información.

a6: Nos gustó la tarea.

a2: Es interesante.

DA: Cuando hablamos de Frondizi, no es interesante porque es un poco ajeno. Si hubiéramos hecho un análisis de Rosario, es un embole. Pero la Ciudad de Buenos Aires -y es lo que les queremos transmitir nosotros como historiadores-, suele ser muy interesante. La investigación sobre cosas que nos interesen, si tiene preguntas, tienen que ir e investigar. Ella recién dio un ejemplo (la paloma por el conventillo), y a mí no se me hubiera ocurrido.

a5: Y hablamos de distintos barrios.

DA: Y cuando se interesan por algo y se lo pregunten a fondo tienen que ir por información.

DF: Además hay distintas perspectivas, digo, por ahí hay uno que eligió Atlanta, otro que es que hay muchos judíos, hay muchas formas de averiguar.”

La actividad propuesta puso en correlación temas que ya habían abordado, convocó conocimientos e intereses de los propios alumnos y amplió la investigación de cada uno de ellos a partir del intercambio y la propuesta didáctica de los docentes.

El enfoque didáctico puso foco en las experiencias de los alumnos, en sus intereses, en su lugar de residencia y a la vez, en ampliar aquello que conocen a partir del uso de mapas y recuperar contenidos ya vistos en la materia. El diálogo es aquí una constante, al igual que el intercambio propuesto entre las investigaciones y los ejes que escogen los docentes para ampliar los contenidos.

7.2.5. Recurrencias observadas en el formato de las clases de Ciencias Sociales

A lo largo de las dos observaciones consecutivas¹⁹, el formato de las clases presenta las siguientes recurrencias:

- a) Inicio de la clase a partir de un interjuego entre preguntas disparadoras y una introducción (ofrecida por los docentes) en relación al tema a dar y se procede a una reconstrucción breve del temario dado hasta el momento. Los docentes retoman las intervenciones de los y las alumnas, y desde estas presentan el tema de la clase.
- b) La clase se desarrolla en un ir y venir continuo entre preguntas del tipo disparadoras, conceptuales y de relación conceptual; intervenciones de los y las alumnas, narración de manera conjunta de los hechos históricos. Esta dinámica propicia una co-construcción del temario de la clase.
- c) Los docentes amplían la información, siempre partiendo de las intervenciones de los alumnos y alumnas; ofreciendo materiales que permiten ilustrar las intervenciones, organizarlas y ponerlas en relación con sus conocimientos previos.
- d) La dinámica propuesta en clase propicia la reflexión de los temas abordados.
- e) Se utiliza como apoyatura material concreto: fotos, mapas y producciones de los estudiantes.

El inicio de las clases se destaca por apelar a preguntas disparadoras, *reconstrucción* de lo dado en clases anteriores y a su vez, por una introducción en forma de explicitación integradora sobre el motivo de la clase:

¹⁹ Se realizaron tres observaciones consecutivas. Se decidió prescindir del análisis de la tercera clase, ya que la misma fue un cierre de ciclo lectivo en el cual se realizaron devoluciones a los alumnos y a su vez el grupo clase realizó sus devoluciones a los profesores.

“DA: *Hoy pretendemos cerrar lo que queda, que es lo que falta de lo que vimos hasta el '76. ¿Qué pasa en el '76? ¿Qué es lo que pasa en Argentina en el '76?*

a2: *El Mundial*

DF: *No, el Mundial es en el '78*

DA: *¿Qué pasaba en el '76?*

a1: *El Golpe*”²⁰

“DA: *Pero antes yo quisiera hacer una pequeña introducción de, para hablar de barrios de Buenos Aires, tenemos que entender a Buenos Aires. Alguien sabe la fecha de fundación de Buenos Aires... ¿Año, fecha, siglo? ¿Cuántos años hace que existe esta ciudad?, ¿Cuánto hace más o menos que se armó esta ciudad, porque está acá? ¿Qué noción tienen? cosas. Es Capital de la Argentina, ¿Qué más? Ayúdenme.*

a1: *Está el Congreso.*

a2: *Acá está el Cabildo, también.*

DA: *Hay Instituciones, el Congreso donde están Diputados y Senadores*

a2: *Está Puerto Madero también*

DA: *¿Qué más?*

a3: *Subte*”²¹

El inicio de la clase implica recuperar conocimientos previos de los alumnos con respecto al tema a abordar en la presente clase. Las clases se estructuran a partir de una reconstrucción acerca del temario dado desde la participación activa de los estudiantes y la recuperación de las intervenciones de los alumnos por parte de los docentes. Este enlace entre las participaciones de los alumnos y el tema de la clase, toma distintos formatos, pero el objetivo es el mismo: trabajar a partir de lo que aportan los estudiantes, ampliar esa información y andamiar el proceso de conceptualización para propiciar una co-construcción del tema a abordar.

²⁰ Análisis didáctico Clase 1, Ciencias Sociales

²¹ Análisis didáctico Clase 2, Ciencias Sociales

En este extracto podemos ver cómo se conforma la dinámica a la hora de recuperar conocimientos de clases anteriores:

“DA: Ahí retomamos lo que dijo Yani, se intenta hacer un acuerdo para que vuelva el peronismo, que se acuerdan que estaba prohibido. Pero ellos saben que si enseguida llaman a elecciones va a ganar Perón, entonces lo que deciden en que sólo pueden postularse a presidente alguien que haya vivido en la Argentina una cierta cantidad de años, ¿Y Perón dónde estaba?

a2: Estaba en el exilio.

DA: Claro, estaba en Roma, en el exilio. Entonces Perón no se puede postular, porque no había estado viviendo en Argentina hacía mucho tiempo, pero lo van a resolver. ¿Alguien sabe cómo se resuelve? Yo lo dije la clase pasada.

a4: llaman a Cámpora.

DA: ¡Bien! ¡Bien! “²²

En este extracto podemos ver cómo se estructura el andamiaje de los docentes cuando los aportes de los estudiantes son investigaciones hechas por ellos mismos:

“DA: Antes mencionaron que Villa Crespo y alrededores es de 1888, vos dijiste que Villa Ortúzar es de 1887. Con lo cual empieza a haber un sentido en todo esto, Buenos Aires se federaliza en 1880, esos terrenos que están en las afueras del Maldonado empiezan a ofrecerse a través de viviendas. Y esto que les comentaba, la aparición del tranvía, empiezan a generarse barrios.

a2: Claro, ahí empieza un barrio y empiezan todos.

DA: ¿Dónde se puede observar eso ahora? En el primer y segundo cordón del conurbano, las tierras que sobran van armándose en barrios. La segunda cosa que me pareció súper importante, el tema de las fábricas. ¿En Villa Crespo hay alguna?

a4: Sí, una de cueros.

DA: Todavía está el del cuero.

a4: También hay de calzado.”²³

²² Análisis didáctico Clase 1, Ciencias Sociales

²³ Análisis didáctico Clase 2, Ciencias sociales

La participación de los estudiantes es propiciada por preguntas que realizan los docentes durante la clase; se pudo observar que son de distintos tipos, es decir preguntas disparadoras, preguntas conceptuales y de relación entre categorías conceptuales.

En este extracto, preguntas conceptuales:

“Docente: ¿Alguien sabe fecha de fundación de Buenos Aires, año?, ¿Fecha, siglo, cuántos años hace que existe esta Ciudad?, ¿Cuánto hace más o menos que se armó esta Ciudad, por qué está acá? ¿Qué noción tienen? cosas. Es Capital de la Argentina, ¿qué más? ¡Ayúdenme!”. ”²⁴

Con respecto a las preguntas que propician la relación entre categorías conceptuales, podemos señalar los siguientes extractos:

“Docente: Acá apareció un barrio, que tiene un riachuelo, y casas de colores, característica del barrio. ¿Y por qué las casas de colores? ¿Sabes quién o cuando pintaron de colores?

a1: Porque sacaban las pinturas de los barcos.

DA: ¿Y a quien se le ocurrió esta pavada genial?

a1: Y le daban la pintura, a los inmigrantes.

DA: A Quinquela Martin ”²⁵

“DA: ¿Y Perón donde estaba?

a2: Estaba en el exilio

DA: Claro, estaba en Roma, en el exilio. Entonces Perón no se puede postular, porque no había estado viviendo en Argentina hacía mucho tiempo, pero lo van a resolver. ¿Alguien sabe cómo se resuelve? Yo lo dije la clase pasada

a4: Llaman a Cámpora.

DA: ¡Bien! ¡Bien!

a2: ¿Cámpora está 49 días para que después pueda volver Perón?

²⁴ Análisis didáctico Clase 2, Ciencias Sociales

²⁵ Análisis didáctico Clase 2, Ciencias Sociales

DF: *Si, es como una transición, como Perón no puede asumir ni postularse, porque no estaba en Argentina.*”²⁶

Los contenidos de la clase se abordan desde una **exposición participativa**, las preguntas que realizan los docentes implican la reflexión de los educandos, surgen datos históricos y relaciones entre temas a partir de dichos disparadores.

En relación al uso de mapas, esta dinámica se puede ver en la clase N°2:

“DA: Esta es la Ciudad de Buenos Aires, con el conurbano. Cuando yo era chico, el conurbano era gran Buenos Aires. Acá está el río de La Plata, ¿Bien? La Ciudad ahora creció un montón, pero históricamente tiene dos caminos para salir de la ciudad, el camino más importante era el de buscar la Plata a Bolivia, hoy equivale a la ruta 8, siempre se salió para Rivadavia, hacia Luján y desde Luján se abrían dos caminos, uno que iba para Córdoba y otro que iba a la llanura. Por eso la virgen está clavada ahí, era la bendición. Esta entrada que está representada por Rivadavia, llega a Once. Allí se bajaban los productos del norte y del sur y se vendían en una plaza seca. Una situación similar sucedió con las cosas del norte, que llegaban a Vicente López.”

Los docentes retoman las intervenciones de los estudiantes, amplían la información y estructuran a partir de esos aportes su propia exposición teórica, generando una **reflexión dialogada**. La utilización de imágenes y mapas en la propuesta didáctica, oficia como apoyatura para seguir reflexionando, retomar conocimientos previos, abrir el debate y contextualizar el tema de la clase.

Es de destacar la propuesta de utilizar material escrito por los educandos. En la segunda clase, el desarrollo del tema se organiza a partir de las producciones de los estudiantes sobre el barrio que habitan. Desde cada una de las exposiciones de los escritos, los docentes van retomando, ampliando, profundizando el tema abordado:

²⁶ Análisis didáctico Clase 1, Ciencias sociales

“DA: *Él habló del Camino Real, se usa mucho en Argentina, y no está muy claro por qué. Hay dos teorías, una que el Camino Real era la época del reino, cuando esto era Virreinato. y otro que es un Camino Real, que llega a algún lado, no es un callejón. Es la única huella que había, no había otro.* (...)”²⁷

El eje está puesto en la participación y tanto el tema escogido para la clase, como las intervenciones de los estudiantes, ofician como recurso para el desarrollo del tema por parte de los docentes, en un claro esquema de co-construcción con el grupo clase.

7.2.6. Características, formato y desarrollo de las construcciones metodológicas de enseñanza en el espacio Curricular de Ciencias Sociales

Las observaciones de clase, el análisis de las recurrencias, el desglose presentado anteriormente y la apoyatura en el marco teórico de esta investigación, permiten validar la hipótesis de trabajo en relación a las construcciones metodológicas de este espacio curricular. Al igual que en el espacio curricular de Matemática, presentamos en el siguiente cuadro el esquema metodológico observado.

Clases de Ciencias Sociales	
Estructura	Formato
1- Inicio de la clase: <i>Reconstrucción</i>	Se da a partir de preguntas disparadoras y con una introducción al tema de la clase. Se propone como revisión de conceptos previos e introducción.
2- Desarrollo del contenido: <i>Exposición participativa</i>	El tema se co-construye entre las preguntas que realizan los docentes, de las intervenciones de los estudiantes y el desarrollo del tema por parte de los docentes, retomando las mencionadas intervenciones.

²⁷ Análisis didáctico Clase 2, Ciencias Sociales

<p>3-Profundización del contenido abordado: <i>reflexión dialogada.</i></p>	<p>A partir del interjuego entre las intervenciones de los estudiantes, el tema de la clase, y las intervenciones de los docentes, estos últimos habilitan nuevos interrogantes para abordar los temas en profundidad.</p> <p>Se apoya en materiales (análogos) concretos y también en producciones de los estudiantes.</p>
<p>4- Cierre de clase: <i>Apertura de clase</i></p>	<p>Se realiza una introducción sucinta al temario y tarea solicitada para la clase subsiguiente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Complejidad creciente y profundidad de los temas en cada clase. ● Diálogo e intercambio de manera continua entre los participantes. ● Espacio curricular sostenido en pareja pedagógica por dos docentes. ● Se trabaja desde las intervenciones de los estudiantes y desde allí se tracciona el temario de la clase. 	

Cuadro 2: Formato del diseño metodológico de clases (espacio curricular: Ciencias Sociales)

7.3. Validación de resultados

La misma se lleva a cabo a partir de la siguiente tabla (Tabla 1) que sintetiza los resultados de análisis de variables para los ejes temáticos previstos:

EJE 1- Tipo y características de relaciones entre educador-educando					
Tipo de comunicación en el aula					
indicadores	Clase N°1 Cs. Sociales	Clase N° 2 Cs. Sociales	Case N°1 Matemática	Clase N°2 Matemática	Clase N° 3 Matemática
Dialogica	x	x	x	x	x
Autoritaria	-	-	-	-	-
persuasiva	-	-	-	-	-
Representación del educando					
sujeto	x	x	x	x	x

activo					
sujeto pasivo	-	-	-	-	-
eje del proceso	x	x	x	x	x
participe del proceso	x	x	x	x	x
ajeno al proceso	-	-	-	-	-
Vínculo propiciado en el aula					
narrativa discursiva	-	-	-	-	-
Narrativa dialógica	x	x	x	x	x
Rol docente					
Motivador	x	x	x	x	x
Eje	x	x	-	-	-
único expositor	-	-	-	-	-
EJE 2- Selección de contenidos					
marco significativo	x	x	x	x	x
marco no significativo	-	-	-	-	-
Vínculo con los contenidos					
diálogo de saberes	x	x	x	x	x
negociación cultural	x	x	x	x	x
Idea de enseñanza					
desde un marco significativo	x	x	x	x	x
Desde un currículo cerrado	-	-	-	-	-
EJE 3 - administración pedagógico didáctica					
Propuesta pedagógica					
Educ.	x	x	x	x	x

popular					
tradicional	-	-	-	-	-
otras	-	-	-	-	-
Estrategia pedagógica					
negociación	x	x	x	x	x
imposición	-	-	-	-	-
otras	-	-	-	-	-
Modelo educativo					
énfasis contenido	-	-	-	-	-
énfasis en efectos	-	-	-	-	-
énfasis proceso	x	x	x	x	x
Tipo de actividades					
colaborativa	x	x	x	x	x
no colaborativa	-	-	-	-	-
expositiva	x	x	-	-	-
de intercambio	x	x	x	x	x

Tabla 1: Síntesis de análisis de variables

Como se ha indicado en el Capítulo de Metodología, las desgrabaciones de clases observadas fueron abordadas y analizadas a partir de la confección de una lista cotejo en la cual se desagrega cada eje de análisis en datos observables. Con el apoyo de dicha lista de cotejo, se realizaron extractos de las clases a fin de validar las categorías desagregadas mediante el ajuste de las variables seleccionadas contra el marco pedagógico, según la Tabla resumen precedente. En la misma se observan los tres ejes de análisis sobre los cuales se desagregan las construcciones metodológicas de la enseñanza (tipo y características de

relaciones entre educador y educando, selección de contenidos y administración pedagógica didáctica). De los mencionados ejes, se desprenden indicadores, que son categorías observables dentro de cada clase, que se explicitan en la lista de cotejo²⁸. Dichas categorías se encuentran abreviadas en la primera columna de la Tabla resumen y separadas según corresponde a cada eje de análisis. En tono celeste se encuentran las categorías que responden al anclaje propositivo de la Educación Popular y en rosa las categorías que responden a otros anclajes pedagógicos. Se procedió a marcar en la Tabla resumen (Tabla 1), según la distribución de datos, con una x (equis) para la opción “corresponde” y un guión (-) para la opción “no corresponde.”

En relación al espacio curricular de **Ciencias Sociales**, se analizaron dos de las clases observadas y se puede apreciar la distribución de datos de observación en las primeras dos columnas de la Tabla resumen.

El análisis del conjunto de clases da un buen ajuste respecto de la construcción metodológica de la pedagogía freireana.

Con respecto a los ejes de análisis de esta investigación, se puede concluir lo siguiente:

Eje 1- Tipo y características de relaciones entre educador-educando:

1.1 Tipo de comunicación: *en clave dialógica*. Se observa un intercambio genuino entre los docentes y los estudiantes. La dinámica de trabajo requiere una recirculación de la información entre los presentes; los docentes trabajan desde el interjuego entre preguntas disparadoras, y a partir de ellas desarrollan el tema de la clase, retomando siempre las intervenciones de sus estudiantes.

1.2 Representación del educando: *sujeto activo, eje y partícipe del proceso*. La dinámica propuesta implica necesariamente no sólo la participación de los estudiantes, sino el pensar la clase para generar dicha participación y la co-construcción a partir de las intervenciones de los educandos.

²⁸ Ver Anexo I.

1.3 Vínculo propiciado en el aula: *narrativa dialógica*. Se observa que en la propuesta pedagógica se insta a construir un espacio de aprendizaje donde priman las relaciones de carácter horizontal, el encuentro de saberes y ampliación de los mismos.

1.4 Rol docente: *motivador y eje*. Se observa claramente que las posiciones de ambos docentes oscilan entre la motivación para la participación de los estudiantes y también ser ejes en el desarrollo del temario. Si bien el posicionamiento como eje es ajeno a la propuesta pedagógica de la Educación Popular, se puede afirmar que dentro de la propuesta integral, suma al desarrollo del temario específico del espacio curricular y propicia conciliaciones cognitivas con los conocimientos previos/teorías implícitas (Pozo et. al., 1992) de los estudiantes. El posicionamiento de los profesores como motivadores se trasluce en el intercambio de distintos tipos de disparadores y en cómo estos se retoman para incorporar y desarrollar el temario.

Eje 2- Selección de los contenidos:

2.1 Selección de contenidos: *Marco significativo*. Durante las clases se observa que ambos docentes apelan a recuperar conocimientos previos, intervenciones e ideas previas e informales en relación a los contenidos a abordar. En todo momento la propuesta es traccionar dichos saberes para correlacionarlos con el temario escogido, ampliarlo y desplegarlo.

2.2. Vínculo con los contenidos: *Diálogo de saberes y negociación cultural*. Se destaca el desarrollo del contenido a partir de un trabajo netamente “artesanal” en el cual los docentes retoman los conocimientos previos y preconcepciones de los estudiantes y los ponen en diálogo con saberes propios de la episteme de la materia que ofrecen, a la par que amplían el universo de conocimientos, en una práctica explícita de transposición didáctica (Mendoza, 2005).

2.3 Idea de enseñanza: *Desde un marco significativo.* Se observa el despliegue del temario a partir de los intereses, conocimientos, producciones e intervenciones de los estudiantes. Aún en los momentos en que la exposición de los docentes tiene un matiz predominante, se incorpora a los educandos en el contenido desarrollado.

Eje 3- Administración pedagógico-didáctica

3.1 Propuesta pedagógica en clave a: *La Educación Popular.* Validada a partir del análisis y cotejo previo en relación a la selección de contenidos y tipo de relación y características del vínculo propiciado en el aula

3.2 Estrategias pedagógicas: *Negociación.* Se observa principalmente al momento del desarrollo del temario, en el cual se encuentran distintas construcciones del saber, que son puestas en tensión contra los contenidos disciplinares de la clase y se realimentan mutuamente. Las clases se configuran a partir del encuentro entre dichos saberes, y los docentes funcionan como eje vertebrador de las intervenciones para lograr desarrollar la apropiación del contenido escogido.

3.3 Modelo pedagógico: *Énfasis en el proceso.* El formato de las clases se destaca por una retroalimentación entre temas, intervenciones y los puentes cognitivos entre dichas intervenciones y el contenido. Se propone la reflexión a partir de distintos disparadores y soportes.

3.4 Tipo de actividades: *Colaborativa, de intercambio y expositiva.* Se observa una clara intencionalidad de trabajo colaborativo y de intercambio, ya que la palabra y los juicios de valor de los estudiantes recirculan gracias a la dinámica propuesta. Si bien la clase expositiva responde a un modelo de enseñanza tradicional, lo cierto es que, siendo la construcción del objeto epistemológico de las Ciencias Sociales en principio distante del conocimiento y saberes previos escolares de “sentido común”, se hace necesario para un aprendizaje significativo el desarrollo de los contenidos en profundidad. Dentro del espacio

expositivo, existen lapsos de intercambio y reflexión guiados por los docentes, por lo cual no se trata en las prácticas relevadas de situaciones expositivas tradicionales, sino de tipo participativo.

En relación al espacio curricular de Matemática, se analizaron las tres clases observadas y se puede ver el resultado de dicho registro de observación en las últimas tres columnas de la Tabla resumen. El análisis de clases da un resultado consistente con la propuesta pedagógico-didáctica de la Educación Popular (Freire, 2000 y 2005), al igual que sucede con la muestra de Ciencias Sociales.

Con respecto a los ejes de análisis de esta investigación, se puede concluir lo siguiente:

Eje 1- Tipo y características de relaciones entre educador-educando

1.1 Tipo de comunicación: *En clave dialógica.* En las sucesivas clases se observa una clara intencionalidad en relación a la co-construcción del conocimiento y del temario que se ofrece. Se parte de preguntas disparadoras para traccionar el tema con los conocimientos, se propician las intervenciones de los estudiantes y desde allí se amplía el temario.

1.2 Representación del educando: *Activo, eje y partícipe del proceso.* El trabajo del docente apunta a que los estudiantes se impliquen en la construcción del temario y del desarrollo de las clases. Retoma intervenciones, ejemplos y equívocos para introducir las categorías conceptuales que está interesado en trabajar.

1.3 Vínculo propiciado en el aula: *Narrativa dialógica.* Las clases se destacan por un trabajo colaborativo y de co-creación entre docente y estudiantes. La dinámica escogida genera un intercambio fructífero, el diálogo se sirve de preguntas disparadoras, intervenciones de los educandos y el emergente de categorías conceptuales propias de la materia, generando un despliegue de la propuesta didáctica en el que todos aportan sus conocimientos.

1.4 Rol docente: *Motivador*. La dinámica de trabajo del docente oscila entre preguntas disparadoras, correlación de las intervenciones de los estudiantes con el tema de la clase y ampliación del conocimiento, para luego retomar nuevas preguntas disparadoras. Su posicionamiento redundante en propiciar el trabajo con categorías conceptuales a partir de los conocimientos de sus estudiantes, por lo cual se configura un esquema de andamiaje (Baquero et. al, 1998), a partir de estructuras dialógicas.

Eje 2- Selección de los contenidos

2.1 Selección de contenidos: *Marco significativo*. Se observa un desarrollo de clase a partir de los conocimientos previos de los estudiantes y con apoyatura en material analógico concreto y conocido por los estudiantes (datos, cartas, etc.) para incorporar categorías propias de la Estadística.

2.2 Vínculo con los contenidos: *Diálogo de saberes y negociación cultural*. Se destaca el desarrollo de la clase a partir de los saberes previos de los estudiantes en relación a la Matemática. A partir de la dinámica de clase, se incorporan saberes más abarcativos y en relación a la Estadística, ampliando de esta manera los mencionados conocimientos previos.

2.3 Idea de enseñanza: *Desde un marco significativo*. En el desarrollo de las clases, se destaca el despliegue del temario a partir de los conocimientos previos de los estudiantes, tanto en relación a los contenidos como al material ofrecido para abordar categorías conceptuales propias de la Estadística. A su vez el material escogido para abordar el temario es de uso cotidiano y permite poner en correlación conocimientos previos y conceptualizaciones del espacio curricular.

Eje 3- Administración pedagógico-didáctica:

3.1 Propuesta pedagógica en clave a: *La Educación Popular*. Confirmada a partir del análisis y cotejo previo en relación a la selección de contenidos, tipo de relación y características del vínculo propiciado en el aula

3.2 Estrategias pedagógicas: *Negociación*. Se observa claramente en el desarrollo del temario de clase. Se parte de conocimientos previos sobre nociones de Matemática para incorporar saberes propios de la estadística; a su vez se desarrolla el tema a partir de juegos y ensayos con materiales concretos para propiciar saberes abarcativos y categorías conceptuales específicas de la matemática.

3.3 Modelo pedagógico: *Énfasis en el proceso*. Las clases se destacan por un formato homogéneo, en el cual a partir del despliegue de preguntas, intervenciones de los estudiantes y el andamiaje del docente, se van acercando a categorías conceptuales más abarcativas. Cada clase implica una profundización creciente en relación al tema y entre clases también se distingue dicha profundización. El docente organiza las clases con una clara intencionalidad en relación a la participación y reflexión del grupo clase.

3.4 Tipo de actividades: *Colaborativa y de intercambio*. El desarrollo de las clases se da en clara consonancia con la colaboración y el intercambio. Los estudiantes despliegan hipótesis e ideas propias personales a partir de los disparadores; también ensayan resultados y entre todos aportan conocimientos y argumentos gracias a la dinámica pedagógica de la clase. El docente articula dichas colaboraciones e intercambios, para generar conceptualizaciones y categorías entre todos, proponer desafíos más complejos y ahondar en el conocimiento de la materia que imparte.

Capítulo 8

Conclusiones

En términos del objetivo del presente trabajo de investigación de describir y caracterizar las construcciones metodológicas de enseñanza desde el marco de la Educación Popular en una institución educativa (Bachillerato Popular) de la localidad de Villa Crespo, CABA, dentro de los espacios curriculares de Matemática y Ciencias Sociales, se observa un razonable acuerdo de la respuesta observada de la muestra con la hipótesis de trabajo, en relación con la contrastación de ejes y categorías conceptuales de la lista de cotejo y la Tabla resumen (Tabla 1), equivalentes a la matriz de datos.

Así, la estructura observada en las clases sugiere que desde las propuestas metodológicas docentes se insta a los alumnos a un encuadre didáctico basado en un proceso de complementariedad entre los distintos tipos de saberes y conocimientos que circulan en el aula-a su vez configurados por los conocimientos previos/ informales que portan los estudiantes y los saberes y conocimientos propios de la episteme de cada una de las materias. Estos tipos de saberes se ponen en diálogo, justamente, a partir de la estructura pedagógica que sostienen los docentes dentro de cada clase y los recursos que utilizan para que ese diálogo sea posible, entre ellos: i) inicio de las clases a partir de preguntas disparadoras, la reconstrucción conceptual como herramienta y un *estilo didáctico* (Cerdán, 1998) artesanal, mediante el cual cada saca partido de las intervenciones de los estudiantes para ampliar, enriquecer y andamiar el desarrollo de los temas de la clase. ii) desarrollo del contenido, en el cual se destaca la *co-construcción*. Las categorías conceptuales a trabajar no son dadas a priori, sino que surgen por sí mismas en el interjuego del diálogo de saberes a partir de las dinámicas propuestas por cada espacio curricular.

Se puede afirmar que, lejos de proponer la circulación de información en forma unidireccional dentro de la triada docente-alumnos-contenidos, se invita a los estudiantes a ser parte no sólo de la construcción del contenido pedagógico sino también a ser copartícipes del desarrollo de la clase, desde una clara intencionalidad pedagógica en correlación con la negociación cultural y de base freireana (Brandão, 2005), para la

educación como transformación personal. Se propicia de esta manera la transposición didáctica desde el diálogo de saberes, a través de la convergencia de conocimientos diversos, construidos en forma conjunta y situada, en tanto recursos para incorporar nuevos conocimientos.

En el caso del espacio curricular de Matemática, las categorías conceptuales y su co-construcción surgen a partir del ensayo utilizando cartas y dados. Se parte de conocimientos previos de los estudiantes, y desde allí se incorporan categorías conceptuales propias del espacio areal.

Dentro del espacio curricular de Ciencias Sociales, por otra parte, el desarrollo de los contenidos también descansa en una co-construcción, en la cual los docentes aprovechan en forma constructivista las intervenciones de los estudiantes, y desde allí amplían y organizan el temario de clase en un formato de “exposición participativa”.

La diferencia esencial respecto del formato pedagógico tradicional en términos de aprendizaje social y participativo que podemos destacar en la caracterización de ambos espacios descansa en las características de los contenidos: en el caso de Matemática, los mismos son generados a partir de conocimientos de la vida cotidiana en relación a la suma, la resta etc.; y se aprovechan estrategias constructivistas de ensayo y error; pregunta y repregunta, utilizando materiales concretos. En el caso de Ciencias Sociales, el temario es específico y su conocimiento radica en un acercamiento previo del grupo clase a la Historia, sobre el recurso a elementos emotivos y de identificación afectiva (el barrio) y sobre afinidades ideológicas (peronismo).

Aunque gran parte de la clase es guiada por el desarrollo del temario en la voz de los docentes, el eje son las intervenciones de los estudiantes, y sus saberes previos e intereses, gracias a la estructura pedagógica propiciada, con base en preguntas de diversos tipos e incorporación de los relatos personales de los estudiantes al desarrollo de la exposición que se da en clave participativa. La profundización del contenido y de las categorías conceptuales se estructuran a partir de las categorías conceptuales/temas que fueron siendo trabajados de manera conjunta. Se genera entonces un intercambio con los estudiantes a partir de categorías más abarcativas, y de la invitación a la reflexión sobre materiales concretos que permiten la puesta en tensión de dichas categorías.

El eje del proceso didáctico pone foco en el alumno, en el diálogo de saberes y la negociación cultural. La mencionada profundización del contenido se lleva adelante a partir de distintas estrategias en los espacios curriculares observados.

En el caso de Matemática, al cierre de cada tema y a partir de la co-construcción de categorías conceptuales y definiciones, le sigue la propuesta de poner en tensión dichas categorías a partir de Trabajos Prácticos (trabajos de Estadística y trabajos de investigación). Gracias a esta propuesta didáctica, emergen nuevas preguntas, nuevas reflexiones, propiciando no sólo la profundización del contenido sino también su complejización; el docente acompaña esta profundización del contenido a partir de sus intervenciones, que invitan a los estudiantes a reflexionar y poner en práctica sus conocimientos, a *formular hipótesis propias*, y a partir de estas últimas apropiarse de categorías conceptuales más abarcativas.

En lo que hace al espacio de Ciencias Sociales, a la co-construcción de los temas durante la clase, le sigue la propuesta de ir ampliando la información, generando reflexiones sucesivas a partir de las intervenciones de los docentes. Éstas pueden consistir en preguntas, pero la mayoría de las veces descansan en retomar intervenciones de los estudiantes y relacionarlas con temas más abarcativos del espacio curricular.

Como señalamos, el material concreto es aprovechado para producir nuevos interrogantes y generar nuevas intervenciones de los estudiantes; también se emplea material generado por los propios estudiantes para traccionar hacia nuevos contenidos. Las construcciones metodológicas de la enseñanza observadas responden, entonces, a una mirada *dialógica* de la enseñanza, que se propone como un encuentro de saberes compartidos y que propicia espacios horizontales de co-construcción de conocimientos en el contexto del cual se pone en valor la negociación cultural y el diálogo de saberes, acorde a la pedagogía de Paulo Freire.

Entre los espacios curriculares observados, existen diversos formatos y estrategias de trabajo con los contenidos y temas escogidos; no obstante, se observa una clara recurrencia entre los ejes conceptuales con los que los docentes trabajan y los conocimientos, intervenciones y producciones de sus estudiantes. Esta dinámica de trabajo le imprime a las prácticas de enseñanza un contacto estrecho entre los temas a abordar y la participación de

los estudiantes; los docentes amplían, relacionan y estructuran los temas a abordar a partir de dicha participación. Gracias a esta dinámica, se ofrecen nuevos conocimientos, lo cual implica recapitulaciones constantes y complejidad creciente en cada una de sus intervenciones, dentro de las clases y entre las sucesivas clases ofrecidas. De esta manera, se puede afirmar que las construcciones metodológicas de la enseñanza observadas en el Bachillerato Popular Villa Crespo, según nuestra hipótesis, sostienen la enseñanza desde una praxis que hace énfasis en los procesos; los estudiantes son el eje de la propuesta y se los invita a ampliar sus conocimientos a partir de una dinámica que posibilita la puesta en tensión de sus saberes en relación con conocimientos curriculares específicos.

Luego del análisis de las estructuras metodológicas y conceptuales de las clases, y en relación a los ejes de esta investigación, podemos señalar:

- *Tipo y características de la relación entre educador-educando:* Promueve la autonomía, la reflexión y el diálogo de saberes. A partir de las intervenciones de los estudiantes, los docentes estructuran la clase y los temas a abordar. Se propicia un espacio de co-construcción de conocimiento a partir de las dinámicas ofrecidas en cada espacio curricular. Siendo el estudiante y sus intervenciones el eje que estructura la clase, se lo concibe como sujeto activo y partícipe del proceso.
- *La selección de contenidos:* El desarrollo del temario específico de cada espacio curricular se estructura en base a necesidades, saberes e intervenciones de los estudiantes. El marco significativo radica en partir de los conocimientos previos, materiales concretos y producciones de los mismos estudiantes para desarrollar los contenidos de las clases. Se promueve la circulación de saberes a partir del diálogo. Se propone un modelo de enseñanza que hace énfasis en los procesos.
- *Administración pedagógico-didáctica:* La propuesta educativa está en clara correlación con el anclaje propositivo de la Educación Popular: se propone el diálogo de saberes y la negociación cultural en el desarrollo de las clases; el énfasis está puesto en el proceso de enseñanza, siendo los estudiantes el eje primordial. Las actividades son de carácter colaborativo y se invita sucesivamente a los estudiantes a intervenir, generar sus propias producciones y trabajar críticamente con los contenidos.

Como fruto de esta investigación, podemos concluir que las construcciones metodológicas de enseñanza dentro del Bachillerato Popular Villa Crespo, en lo que respecta a los espacios curriculares de Matemática y Ciencias Sociales, responden al anclaje propositivo de la Educación Popular que retoma los aportes de Paulo Freire (2008), en la cual se propone el trabajo áulico desde una estructura dialógica en la cual diversos tipos de saberes confluyen en la co-construcción no solo del conocimiento, sino de las propias clases.

Esto es consistente con la siguiente cita de Rivera & Saavedra: “Freire revela que el fundamento de toda su praxis, se centra en su convicción de que el hombre es dialógico por esencia; por tanto, podemos hablar de una Educación dialógica, opuesta a los esquemas del sistema neoliberal (...)” (Rivera & Saavedra, 2005, pp, 35-36)

Los docentes andamian (Baquero et al., 1998) así el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando estructuras de clase en las cuales las intervenciones e interacciones con sus alumnos son el marco que propicia el desarrollo de los temas de cada espacio curricular

No obstante, a fin de afinar el ajuste de los instrumentos, consideramos que hubiera sido más efectivo sistematizar las observaciones de clase durante el lapso de un ciclo lectivo completo, así como ampliar las observaciones a todos los espacios curriculares, para conocer, caracterizar y describir el formato que adoptan; realizar paralelismos y ampliar el acumulado de sistematizaciones por cada espacio curricular.

A su vez, uno de los aportes más interesantes de la presente investigación radica en visibilizar las construcciones metodológicas de enseñanza en un espacio educativo sostenido por un movimiento social que disputa por el espacio de formación, el cual toma como eje de trabajo la Educación Popular. Los Bachilleratos Populares son construcciones originales de Argentina, y desde esa originalidad y territorialidad se desprende la relevancia de visibilizarlos. Sin embargo, es significativo que, a pesar de ser un constructo Nuestroamericano, dentro del espacio de formación de la autora como profesional de la Psicopedagogía, la Educación Popular no ha tenido desarrollo en ningún espacio curricular.

Capítulo 9

Referencias bibliográficas

Alfieri, E., Lázaro, F. & Santana, E. (2021). “Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza”. Buenos Aires, Editorial Colectivo.

Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J. A., Lenzi, A., & Litwin, E. (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires, AIQUE.

Brandão, C.R. (2017). “La educación popular de ayer y de hoy.” Buenos Aires, Biblos.

Brandão, C.R. (2005). *Paulo Freire: educar para transformar. Memória Brasil*. Instituto Paulo Freire. Archivos IPF.

<https://acervo.paulofreire.org/items/56010589-56d7-4b96-82c9-eda761e8e330>

Buendía, L. Bravo, P. & Hernández, P. (1998). “Métodos de investigación en Psicopedagogía”. Madrid, Mc. Graw-Hill.

Carnelli, L. & Furfaro, J. (2014). “Entre la Autonomía y el Reconocimiento: las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en el caso de la Ciudad de Buenos Aires. (2008-2014).” *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2015.

<https://cdsa.aacademica.org/000-061/878>

Cendalez, L. Mejía M. & Muñoz, J. (2016). “Pedagogías y metodologías de la educación popular, se hace camino al andar”. Colombia, Ediciones desde abajo.

Cerdán, L. (1998). “El estilo didáctico en la configuración del discurso interactivo de clase. *Cultura y educación*.” *10*(2), pp. 99-121.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

Elizalde, R. & Ampudia, M. (2008). Movimientos sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en la Argentina y América Latina. Buenos Aires, Buenos libros.

Fernández, A. (2000). Poner en juego el saber. Buenos Aires, Nueva Visión.

Freire, P. (2005). Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires, Siglo XXI Eds.

Freire, P. (2008). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI Eds.

Gluz, N. (2013) Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. Buenos Aires, CLACSO.

Hernández Sampieri, R (2014). Metodología de la Investigación. México D.F., Editorial McGraw-Hill, 6ta. ed.

<http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-lainvestigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Imen, P. (2006). “Trabajo docente: debates sobre autonomía laboral y democratización de la cultura”, en: Feldfeber, M. & Andrade Olivera, D. (comps): Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Buenos Aires, Noveduc.

Jara Holliday, O. (2020). La Educación popular latinoamericana. Historias y claves éticas, políticas y pedagógicas. Editorial Universidad de Luján. Buenos Aires, Argentina.

Kaplun, M. (2002). Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana, Editorial Caminos.

Lázaro, F., Alfieri, E. & Satana, F. (2019). Educaciones populares y pedagogías críticas. Relatos desde el sur. Buenos Aires, Editorial, El Colectivo.

Mejía, M. R. (2017). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Buenos Aires, Crujía.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116845006.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo (2011). Resolución 250/SSIEYCP/11. GCBA.

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/175923>

Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo (2011). Separata del Informe Consolidado sobre el Marco Normativo de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente GCBA.

<https://docplayer.es/7360666-Separata-del-informe-consolidado-sobre-el-marco-normativo-de-la-direccion-de-educacion-del-adulto-y-del-adolescente.html>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2012). Resolución N°1438 GCBA 2012.

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/189880>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2010). Resolución N° 528, GCBA 2010.

<https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/144051>

Porta, L., & Silva, M. (2003). “La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa.” *Anuario digital de investigación educativa* (14).

Pozo, J. I., del Puy Pérez, M., Sanz, A., & Limón, M. (1992). “Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas.” *Infancia y aprendizaje*, 15(57), pp. 3-21.

Rivera, E. O., & Saavedra, Á. O. (2005). "Escuchemos a Paulo Freire: Una Mirada a la Educación Popular". *Diálogos educativos*, (10), 4.

Rubinsztain, P. & Blaustein, A. L. (2015). "Educación Popular y Escuela. Reflexiones desde la experiencia de un Bachillerato Popular de jóvenes y adultos". GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular), Universidad de Buenos Aires.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/69813/CONICET_Digital_Nro.a241e134-5dd7-4513-96fa-4a67fd37b839_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires, EUDEBA.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza. Un análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Suarez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. & Rigal, L. (2015). *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular*. Buenos Aires, Noveduc.

Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Caracas, Imprenta Universitaria, Universidad Bolivariana de Venezuela.

Torres Carrillo, A. (2016). "Educación popular y movimientos sociales en América Latina". Buenos Aires, Editorial Biblos.

Warhen, J. (2020). "Bachilleratos populares en Argentina. Educación desde los movimientos sociales." *Revista de Ciencias Sociales*. Versión On-line ISSN 1688-4981, vol.33 (47) Montevideo, Epub 1.12.2020
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0797-55382020000200089

Capítulo 10

Anexo I

Lista de cotejo

1- Tipo y características de relaciones entre educador-educando

Tipo de comunicación dentro del aula:

En clave dialógica

- Se observa que se propone un intercambio genuino al alumnado.
- La mayoría de los implicados en el acto educativo toman la palabra.
- La dinámica de trabajo se basa en la puesta en ejercicio del diálogo e interacción entre lo que el docente va proponiendo en clase y las intervenciones con sus estudiantes.
- Las propuestas de la clase redundan en la necesidad de la participación de los estudiantes.

autoritaria

- No existe el intercambio.
- La clase la lleva adelante el docente únicamente.
- La dinámica de trabajo en el aula no propone el diálogo como herramienta.
- La propuesta de clase no necesita de la participación de los estudiantes.

Concepción y representación sobre el educando del Bachillerato Popular:

- *sujeto pasivo/ ajeno al proceso:* el estudiante recibe la clase pautada por el docente sin intercambio en relación a sus conocimientos previos/ trabajos realizados/
- *sujeto activo/ participe del proceso/ eje del proceso:* el estudiante recibe la clase pautada por el docente, siendo invitado a intercambiar conocimientos, trabajos

realizados, preguntas y pareceres con respecto a la dinámica planteada por el docente.

Vínculo propiciado en el aula:

- *narrativas, discursiva y disertador*: clase pensada desde la lógica de expositiva donde el orador es el docente. Vínculo verticalista. Conocimiento del docente hacia el estudiante.
- *dialógica, encuentro real y colaboradora*: clase pensada desde una lógica de vínculo horizontal, donde se propicia en el encuentro de saberes para ampliar los mismos. Co-construcción del conocimiento.

Rol docente: Posicionamiento del docente en su praxis:

- *Motivador*
- *Eje*
- *Único expositor*

2- Selección de los contenidos

Selección de contenidos:

- *A partir de un marco significativo*: Recuperando conocimientos previos, teniendo como eje las producciones, el tipo de acercamiento a los contenidos y las ideas de los estudiantes.
- *a partir de un marco no significativo*: Cerrado a las nociones de contenido y diseño curricular escogido por el docente.

Vínculo con los contenidos

- *Diálogo de saberes*: Dinámica de trabajo de co-construcción de conocimientos .
- *Monólogo de saberes*: Dinámica de trabajo en relación a la exposición de conocimientos.
- *Negociación cultural*: Encuentro de conocimientos de los estudiantes con la episteme del espacio curricular, a partir de una dinámica de co-construcción del conocimiento.

Idea de enseñanza

Concepción del proceso de enseñanza subyacente en la selección de contenidos:

- *desde un marco significativo*: Las dinámicas de trabajo en el aula hacen pie en experiencias, conocimientos y saberes previos de los estudiantes.
- *desde un marco netamente curricular*: Las dinámicas de trabajo en el aula se basan únicamente en el contenido a enseñar.

3- Administración pedagógico-didáctica

Propuesta pedagógica en clave

- *La educación popular*: En base a la negociación cultural y diálogo de saberes.
- *Educación tradicional*: En base a la dinámica expositiva y de exhibición de saberes
- *Otra*.

Estrategias pedagógicas

- *Basada en la negociación*: Diálogo de saberes y negociación cultural.
- *Basada en la imposición*: Clase expositiva
- *Otras opciones*.

Modelo educativo

- *énfasis en contenido*: Clase expositiva.

- *énfasis en efecto*: Clase expositivo-práctica.
- *énfasis en el proceso*: Clase de carácter reflexivo en base a la co-construcción de conocimiento.

Tipo de actividades

- *colaborativa*
- *no colaborativa*
- *expositiva*
- *intercambio*

Capítulo 11

Currículum Vitae de la autora

Jesica Marina Zingoni

- Psicopedagoga
- Profesora Universitaria

Datos personales

Nacionalidad: Argentina

CABA

E-mail: jesicazingoni@hotmail.com

Educación y Formación académica

- 2022: Egresada del Profesorado Universitario en la Universidad de San Martín, Título obtenido: Profesora universitaria con título de base en Psicopedagogía.
- 2018: Ciclo complementario de la Licenciatura en Psicopedagogía con orientación en mediación artística UNSAM finalizado.
- 2013: Pasantía en Psicopedagogía Clínica con orientación psicoanalítica en Centro Dos asociación civil para la asistencia y docencia en Psicoanálisis.
- 2007 – 2011: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°9, La Plata. Título obtenido: Psicopedagoga
- 2003 – 2006: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología
- 2000 – 2002: Instituto Polimodal Nuestra Sra. del Carmen, DIPREGEP 4016
Bachiller: modalidad Humanidades y Ciencias Sociales

Experiencia laboral

- 2023- Actualidad: Asistente Técnico Pedagógica en DGPLEDU para el equipo de PFIES, Región I de Educación Media.
- 2019 Actualidad: Asesora Pedagógica de la Dirección de Educación Técnica, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- 2022 Actualidad: Asesora de la Red de Fortalecimiento, Región II de Técnica, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- 2019-2020: Psicopedagoga del Equipo Técnico en Centro de Primera Infancia “La Lecherita” Barracas.
- 2018 – 2020: Desempeño como psicopedagoga en área clínica en Centro M.I.C
- 2018: Participación como voluntaria de la Red Comunitaria de Apoyo de GBA. En CPI “Legión de la buena voluntad”.

Asistencia a seminarios y conferencias

- 2020- Escuela de Maestros, Taller “La función del equipo tutorial en la NES y Secundaria del futuro”
- 2020- Escuela de Maestros, Taller “La inclusión desde un trabajo en red: normativa para el trabajo en la diversidad”
- 2019 – Universidad de Buenos Aires: curso “ESI con niños, adolescentes y familias. Formación de formadores en talleres de sexualidad como dispositivo de intervención”
- 2019- Universidad de Buenos Aires: Seminario “Abordaje teórico clínico de las dificultades de aprendizaje”