



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

La evaluación y la comunicabilidad como claves de la mediación pedagógica, en la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales

Nombre del Alumno: Martínez, Cintia Débora

Nombre del Supervisor: Meljin Lombardi, Mariela Beatriz

Mendoza 2023



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

UNIDAD ACADÉMICA

Facultad de Filosofía y Letras

TRABAJO FINAL DE
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TÍTULO DEL TRABAJO

La evaluación y la comunicabilidad como claves de la mediación pedagógica, en la Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales

Nombre del Alumno: Martínez, Cintia Débora
Nombre del Supervisor: Meljin Lombardi, Mariela Beatriz

Lugar y año de presentación

Mendoza 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	Pag. 4
DESARROLLO O CUERPO DEL TRABAJO.....	Pag. 6
Descripción-explicación de los contextos institucional y curricular.....	Pag. 6
Presentación del problema y su justificación.....	Pag. 10
Fundamentación Pedagógica	Pag. 13
Propuesta de enseñanza.....	Pag. 15
Propuesta de evaluación de aprendizajes	Pag. 35
Propuesta para la extensión o vinculación universitaria	Pag. 36
Propuesta para la investigación educativa	Pag. 48
CIERRE	Pag. 55
Referencias Bibliográficas	Pag. 57
Bibliografía.....	Pag. 59

“... lo pedagógico constituye la esencia de la universidad (...),

no es posible desentenderse de su alcance en las funciones de docencia, investigación y proyección a la sociedad; afirmamos que en todo lo que protagonizamos como institución está presente la tarea de hacer pedagogía.”
Daniel Prieto Castillo (2014)

1. INTRODUCCIÓN

En 2020, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo comenzamos a estudiar la Carrera de Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria. La cursada estaba organizada en cuatro módulos: La enseñanza en la universidad, El aprendizaje en la universidad, La educación superior y La pedagogía universitaria. El primero estaba centrado en el educador, el segundo en los estudiantes, el tercero en las instituciones educativas y el cuarto ofrecía una síntesis sobre pedagogía, con especial énfasis en evaluación y en investigación educativa.

Para aprobar cada módulo, debimos elaborar un texto paralelo, entendido como instrumento de seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz. Es decir, de la expresión, la comunicación de lo que cada participante va viviendo a lo largo del postgrado, a través de su trabajo sobre la bibliografía y, de manera fundamental, sobre su propia práctica. Si bien, los conceptos son muy importantes, en esta cursada por encima de todo, el interés estuvo puesto en qué hacemos con ellos. De esta manera, los textos paralelos se fueron construyendo, por medio de un juego “objetivo-subjetivo”, que estuvo mediado pedagógicamente y nos sirvió de puente para dar cuenta de nuestros diálogos con nuestros compañeros, de nuestras experiencias, de la institución y la bibliografía.

Por consiguiente, este Trabajo Final se plantea como una instancia de integración en la que se ponen en juego los elementos constitutivos de la pedagogía universitaria: la docencia, la investigación y la extensión en un contexto institucional y desde una fundamentación pedagógica construida y elaborada a lo largo de la carrera.

El recorrido que hicimos en los módulos 1, 2 y 3 nos llevó todo el tiempo a revisar y reflexionar sobre nuestra práctica como docentes universitarios. Entonces, ahora nos ubicamos en este TFI, con el firme propósito de resignificar nuestra pedagogía, esa que inspira y sostiene nuestra práctica educativa. Y, por consiguiente, vamos a plantear la propuesta de enseñanza en prácticas de aprendizaje y de evaluación, con sostén conceptual y metodológico, que potencie la reflexión, la creación y la

comunicación para dejar huellas en nuestros estudiantes en lo profesional, intelectual y emocional.

Con respecto a la extensión, vale la pena señalar la importancia que en su momento tuvo la propuesta de Paulo Freire (1993) sobre extensión y comunicación. La misma supone una interacción más equilibrada, armónica y democrática entre la Universidad y sus comunidades de pertenencia, dando lugar a un tipo de relación en la que la Universidad se acerca a la comunidad como parte de ella y no como propietaria de los saberes y las grandes verdades.

Ubicados en la investigación educativa y en la formación pedagógica del profesor/a universitario/a nos situamos en la posibilidad y el compromiso de mirar la propia práctica de enseñanza, es decir somos nosotros como profesores, los investigadores que indagamos de manera sistemática y rigurosa nuestro accionar pedagógico.

A propósito, dice el texto base de la unidad 3, correspondiente al Módulo 4:

(...) al interior de la profesión docente existe toda una línea de investigación que apunta al maestro como investigador de su propia práctica. Estamos familiarizados con esta perspectiva. La mediación pedagógica, que venimos trabajando a lo largo de toda la Especialización, involucra al maestro como atento protagonista de su hacer y cómo cuidadoso vigía y timonel de la relación educativa. (Guajardo, 2014:10)

Nuestro transitar por esta carrera nos ha llevado a reconocer que no hay transformación en nuestras propias maneras de percibir y de actuar sin un largo proceso de revisión de nuestra propia práctica y del cumplimiento de experiencias de aprendizaje. Es decir: “desafiar la capacidad de conocer, de aprender y de aventurar formas innovadoras de relación con los estudiantes y con uno mismo” (Prieto Castillo, 2006:14).

2. DESARROLLO O CUERPO DEL TRABAJO

2.1. Descripción - explicación de los contextos institucional y curricular

La Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe) fue creada por Ley No 26.542 del Congreso de la Nación en noviembre del 2009. En el año 2010 se inicia el proceso de puesta en funcionamiento, para lo que se designa a una rectora normalizadora, a fin de organizar la institución, para luego convocar a elecciones.

En el año 2013, comenzó el primer ciclo académico, en las sedes de Villa Mercedes y Justo Daract. Desde sus inicios, se constituyó como una Universidad creada para concretar un proyecto que se encontraba entre los anhelos de los mercedinos y daractenses desde hacía aproximadamente 50 años y siempre había sido materia pendiente. Con las políticas nacionales de fortalecimiento de la educación universitaria pública surgió la posibilidad de concretar este sueño villamercedino de alcance regional.

De esta manera, se propuso un proyecto de creación de carreras, que abarcaba ámbitos tan diversos como: la salud, las ciencias ambientales y biotecnología, las ciencias de la ingeniería, gestión de empresas, economía y formación docente, así como carreras vinculadas a demandas que daban cuenta de la escasez de recursos humanos en actividades agrícolas-ganaderas de la región.

Por consiguiente, adquiere vital importancia la primera etapa de consolidación de una propuesta educativa que estuvo enfocada, como primera medida, en el ámbito de la salud, ya que en nuestra provincia son grandes las dificultades que se presentan en este campo, debido a la escasez de profesionales médicos, enfermeros, obstetras y kinesiólogos.

En una segunda etapa, la oferta académica estuvo destinada a promover carreras que tenían que ver con gestión de empresas, economía, ingenierías y ciencias ambientales.

Y en una tercera etapa, se creó la Escuela de Ciencias Sociales y Educación donde se hizo hincapié en carreras de formación docente como el Profesorado Universitario en Educación Inicial y el Profesorado Universitario en Educación Primaria, en la sede ubicada en Justo Daract (San Luis).

Justo Daract es una localidad del departamento General Pedernera y la quinta ciudad en importancia de la provincia de San Luis. Está ubicada en la entrada oriental de la región de Cuyo, a pocos kilómetros del límite con la provincia de Córdoba, sobre la Ruta Nacional 7, que conecta Buenos Aires con Mendoza y Santiago de Chile. Lleva su nombre por el primer gobernador constitucional de la provincia de San Luis, Don Justo Daract. De acuerdo con lo publicado por la Dirección de Estadísticas y Censos de la Provincia de San Luis, la población de Justo Daract es de 12.135 habitantes. Hacia la zona sur se encuentra el Río Quinto, único lugar turístico con el que cuenta el pueblo, pero está contaminado.

La economía de Justo Daract se basa fundamentalmente en el agro y la pequeña y mediana industria, mayormente derivada del mismo. Según Arias y Lázzari (2008), las privatizaciones de los años 90 impactaron fuertemente en la población que trabajaba para el ferrocarril, la mayoría de la cual se quedó sin trabajo. Luego llegó la promoción industrial dando un fuerte impulso económico, pero cayó en recesión en 2001 y, actualmente, de esas industrias subsisten unas pocas.

Asimismo, en la actualidad, los habitantes que no se dedican al agro, tienen pasantías del plan provincial (plan de inclusión social), o son empleados en reparticiones públicas (Municipalidad, Hospital de día, Policía, etc.).

En este momento desarrollamos nuestra labor como docentes universitarios (Auxiliar de Primera Simple), en los espacios curriculares: Didáctica de las Ciencias Sociales I y Didáctica de las Ciencias Sociales II, que se dictan para el Profesorado Universitario de Educación Primaria. Ambas materias se dictan en tercer año, junto con las demás Didácticas de Matemática, Lengua y Ciencias Naturales.

Según señala el Plan de Estudios (RR - N°1042 -2018 APN - ME), el Profesor Universitario de Educación Primaria estará capacitado para:

- Analizar la problemática educativa del Nivel Primario sobre la base de conocimientos filosóficos, socio- históricos- culturales, psicológicos y pedagógicos didácticos.
- Diseñar, organizar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas- didácticas para el desarrollo lógico, crítico, creativo, y socio-afectivo de los estudiantes, de acuerdo a los diversos contextos socioculturales.
- Participar crítica, activa y colaborativamente en equipos interdisciplinarios para el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos educativos destinados a ámbitos comunitarios.

- Asumir con responsabilidad su desarrollo personal y profesional en forma permanente, ampliando su propio horizonte cultural más allá de los saberes imprescindibles para enseñar en la clase.
- Reflexionar críticamente sobre la propia práctica profesional para profundizarla, transformarla y mejorarla en función de los resultados de los aprendizajes de los alumnos y de las necesidades, dificultades, cambios y demandas del contexto socio-cultural.
- Identificar y gestionar acciones de inclusión educativa, para dar respuestas a las carencias específicas de atención a la diversidad en el aula.
- Producir materiales educativos que favorezcan la creación de ambientes desafiantes para el aprendizaje, acordes a diferentes contextos.
- Realizar trasposición didáctica de acuerdo a las características de las áreas disciplinares, de los estudiantes y del contexto socio-cultural. Producir conocimiento a partir de su propia práctica seleccionando herramientas metodológicas del ámbito de la investigación educativa.
- Transferir y aportar al contexto profesional contenidos y estrategias innovadoras provenientes de la participación en proyectos de extensión. - Seleccionar, utilizar y evaluar las TICs como herramientas educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos de la carrera

- Promover el desarrollo de profesionales que actúen y generen contextos educativos democráticos, capaces de analizar problemáticas educativas emergentes, plantear soluciones y asumir responsabilidades de implementarlas y evaluarlas a través del análisis, reflexión y comprensión de los fundamentos de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, epistemológicas y pedagógico-didácticas.
- Tender a una formación integral, progresiva, articulada que brinde oportunidades de aprendizajes autónomos en los campos de conocimiento general, específico y de la práctica.
- Desarrollar en la formación académica de los futuros profesionales de la educación inicial, participación responsable, el proceso de formación que promueva la capacidad de ser sujetos que impulse acciones y cambios necesarios para una sociedad más justa y solidaria, capaces de actuar

favoreciendo estrategias de inclusión y de eliminación de todas formas de discriminación posibles.

- Desarrollar una formación integral, progresiva y articulada que brinde oportunidades de aprendizaje autónomo en los campos del conocimiento en general, específico y de la práctica.
- Promover en la formación académica de los futuros docentes principios éticos, atendiendo a los valores de respeto, justicia, responsabilidad, actitud crítica, solidaridad, inclusión socio-educativa y de comunicación racional con el otro, necesarios para responder a los cambios y desafíos de una cultura integral que revitalice los valores humanos en la sociedad del conocimiento.
- Animar en el futuro docente una actitud investigativa para acercarse a la realidad educativa para observarla, vivenciarla, interrogarla y buscar alternativas superadoras.
- Desarrollar la capacidad para diseñar, poner en práctica y ajustar propuestas educativas adaptadas a las características y necesidades de los pequeños infantes en la que predominen experiencias de juego y actividades lúdicas como estrategias privilegiadas.

La distribución curricular de este Plan de Estudios responde a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente, en cuyo marco se propone la organización en torno a tres campos básicos de conocimiento: Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional. Los tres campos del conocimiento están presentes en cada uno de los diferentes años del plan de estudio. Su presencia responde a una lógica de integración progresiva y articulada a lo largo de los mismos.

La Práctica Profesional acompaña y articula la contribución de los otros campos de formación, poniendo énfasis en la formación específica. Desde el inicio de la formación se proponen instancias de prácticas profesionales, aumentando progresivamente hasta culminar en la residencia Pedagógica en el último año.

Cada uno de los campos de conocimiento estará conformado por diferentes unidades curriculares las que adoptan diferentes formatos: asignaturas, módulos, talleres, trabajo de campo, seminarios. La orientación y el contenido en cada caso, están dados por las características de las disciplinas y el sentido de las mismas en la propuesta global. A su vez, mantienen la coherencia en cuanto a su particularidad, características de la metodología y estrategias de enseñanza y aprendizaje y a la

evaluación correspondiente, desarrollando diversas competencias que articuladas e integradas favorecerán la formación del profesional docente.

2.2. Presentación del problema y su justificación

Durante los cuatro años que dura la cursada del Profesorado Universitario en Educación Primaria, las didácticas específicas, correspondientes a las cuatro disciplinas claves, solo se trabajan en tercer año. Volviendo a la Didáctica de las Ciencias Sociales I y a la Didáctica de las Ciencias Sociales II, nos interesa detenernos en la organización de la segunda, ya que creemos que ahí radica el problema o preocupación que da lugar a nuestra propuesta pedagógica integral.

La Didáctica de las Ciencias Sociales II es cuatrimestral, cuenta con tres ejes o unidades, no es correlativa para el cursado con respecto a la Didáctica I; por consiguiente, las alumnas pueden cursar y rendir la Didáctica I cuando les parezca pertinente, sin que esto entorpezca la cursada de la Didáctica II.

Este espacio curricular puede ser acreditado a través de la Promoción o mediante examen final para quienes obtienen la condición de Regular. El Plan de Estudios establece que, para obtener la Promoción, deben tener Aprobados, al momento de la cursada de Didáctica II, los espacios curriculares Psicología Educativa y Juego y Educación.

La descripción de este panorama general de la universidad, de la carrera y del espacio curricular que nos preocupa nos lleva a preguntarnos: ¿Qué nos inquieta?, ¿Qué quisiéramos mirar y revisar?.

Lo que nos intranquiliza es el bajísimo porcentaje de alumnas que Regularizan y Promocionan en esta materia. Si tomamos como referencia, que cursan alrededor de 45 alumnas por cuatrimestre (la mitad de las cuales son recursantes), sólo 10 logran llegar a la Promocionalidad y unas 12 alumnas alcanzan la Regularidad, el resto se queda Libre. A su vez, las Regulares suelen tardar más de un año en rendir el examen final, y cuando lo hacen desaprueban como mínimo una o dos veces hasta lograr el tan ansiado 4 (cuatro) para aprobar. Las Libres, generalmente deciden recursar la materia, observándose casos de alumnas que recursan hasta tres veces la materia.

¿Por qué es tan bajo el porcentaje de alumnas que logra Regularizar y Promocionar? ¿Cómo lo hacen las que logran Promocionar? ¿Sólo se dedican a la carrera? ¿Son madres o no? ¿Las que acceden a la Regularidad presentan dificultades en lectura e interpretación de los textos académicos? ¿Por qué la mitad de las alumnas se quedan libres? ¿Trabajan y estudian? ¿La maternidad les impide dedicarse más tiempo al estudio? ¿Privilegian la cursada de las otras Didácticas y dejan de lado la de Ciencias Sociales? ¿Por qué la consideran más fácil? ¿No les gustan las Ciencias Sociales? ¿Se aburren con la Historia y la Geografía? ¿No entienden los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Ciencias Sociales para la escuela primaria? ¿Qué les gustaría aprender sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Se resisten a cambiar la manera de enseñar Ciencias Sociales y siguen identificándose con la enseñanza tradicional donde la Historia y la Geografía se presentaban como compartimentos separados, sin relación entre el Tiempo, el Espacio y los Sujetos y Colectivos sociales? ¿Por qué les cuesta tanto ubicarse en un mapa? ¿Por qué no pueden relacionar los acontecimientos de la historia provincial dentro de un contexto nacional? ¿Qué incidencia ha tenido la pandemia en esta situación?

Al releer con detenimiento estas preguntas, surgieron/aparecieron otras que hacen más hincapié en lo siguiente: ¿Cómo se explicita la evaluación en el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales II? ¿Los criterios de evaluación responden a este contexto de educación presencial post pandemia? ¿Los criterios de evaluación son claros o no? ¿Hay coherencia entre la propuesta del programa y la práctica? ¿Cómo pensamos la evaluación de los aprendizajes desde esta cátedra? ¿Qué papel juega el currículum oculto en los criterios de evaluación? ¿La evaluación de proceso que explicitamos en el programa de esta materia aparece evidenciada en los criterios de evaluación? ¿La evaluación está planteada como un proceso de aprendizaje o como un espacio de descarte de alumnas para que no lleguen a la promoción o a la regularidad? ¿Las consignas de evaluación están pensadas para que las alumnas analicen e interpreten los saberes aprendidos? ¿Cómo vivencian nuestras alumnas las instancias de evaluación oral y escrita? ¿Los formularios de Google, son los recursos indicados para evaluar saberes de Ciencias Sociales? ¿Los recursos didácticos utilizados para enseñar la elaboración de secuencias didácticas son los indicados? Cuando examinamos secuencias didácticas, ¿nos valemos de los mismos criterios que usamos para evaluar los exámenes escritos sobre saberes disciplinares? ¿Dónde hacemos más hincapié: en los saberes disciplinares o en las secuencias didácticas?. ¿Los docentes somos conscientes de la injerencia de la

pandemia en nuestros planteos de enseñanza o en las condiciones de los estudiantes?.

De pronto, se nos viene a la memoria una reflexión que nos ayuda a seguir pensando: “El aprendizaje de una disciplina significa, como resultado, la construcción de la mirada” (Prieto Castillo, 2014:58)

Como docentes nos preocupa sobremanera el bajo porcentaje de nuestras alumnas que promocionan o regularizan en este espacio curricular. Esta materia tiene una carga horaria de cuatro horas de clases presenciales, en un solo módulo, desde las 9 a las 13 horas. Durante esas cuatro horas las clases están divididas en dos momentos: las dos primeras horas están destinadas a teoría y las dos últimas están destinada a resolver trabajos prácticos que generalmente tienen que ver con planificaciones. Ya que la docente responsable decidió no tomar asistencia, de las 45 alumnas inscriptas en la asignatura, solo participan y están presentes en las clases un promedio de 20.

Esto no implica que esta sea la única explicación a la escasa cantidad de estudiantes presentes en clase, ya que también debemos tomar en cuenta las preguntas que nos hemos hecho sobre el contexto de vida de nuestras alumnas, así como también la problematización de nuestra propia práctica. Y, como ya lo explicitamos anteriormente, solo un porcentaje muy mínimo decide o puede promocionar o regularizar, mientras la mayoría se queda Libre, prefiere recurrar, con la esperanza de promocionar en una segunda o tercera instancia y no rendir examen final.

¿La evaluación en esta materia está planteada como parte del proceso de mediación pedagógica o como un mecanismo selectivo de alumnos para que no promocionen o regularicen?.

Ante esta situación planteada, debemos hacer una interpelación profunda, tratando de buscar y construir el sentido de nuestros procesos educativos, definiendo primeramente: ¿Cuál es el significado de “sentido” de nuestras prácticas educativas? Parafraseando a Prieto Castillo (2015), para no perdernos en los caminos del sinsentido, muy comunes en nuestra realidad universitaria, como el abandono, la violencia, la mirada clasificadora y descalificadora, que mezclados con lo anterior son el combo perfecto para destruir cualquier relación educativa.

Es por eso que, nos parece pertinente recuperar lo expresado por Prieto Castillo (2015) que al respecto afirma:

La preocupación por el otro está a la base del sentido del acto educativo y, por lo tanto, la pedagogía se ocupa de cómo el otro se construye desde el aprendizaje; de la manera en que yo me construyo a mí mismo como educador y con el modo en que se construyen los materiales, las formas de aprender y las formas de realizarse cada uno en el acto educativo. (Prieto Castillo, 2015:17)

2.3. Fundamentación pedagógica

Desde que iniciamos la cursada de la ESDU, nos hemos embarcado en el proceso de mirar, analizar e interpelar nuestra propia práctica, esto nos ha permitido cuestionar nuestro posicionamiento ante esta inquietud que nos planteamos.

Para hablar de pedagogía universitaria, como nos dice el profesor Prieto Castillo, debemos superar los “prejuicios”: cronológicos, académicos y antipedagógicos, para poder pasar a una “pedagogía de la juventud” con lo que ello significa.

En este primer momento hemos hecho foco en los estudiantes y en nosotros, orientando esa relación para fortalecerla, como asimismo en la dignidad, con el tiempo como base para esa construcción, para ese encuentro entre seres humanos, en una pedagogía de la juventud. Es decir que: “La pedagogía es esa rama del saber y del hacer empecinada en reflexionar y comprender el sentido del aprendizaje en cualquier edad y en cualquier contexto humano” (Prieto Castillo, 2015: 3).

Siguiendo a este pedagogo mendocino, en el Texto base correspondiente a la Unidad 5 del Módulo 4, hace referencia a que en la preocupación por el otro está la base del sentido del acto educativo y, por lo tanto, la pedagogía se ocupa de cómo el otro se construye desde el aprendizaje; de la manera en que nos construimos a nosotros mismos como educadores y con el modo en que se construyen los materiales, las maneras de aprender y las formas de realizarse cada uno en el acto educativo. Si ligamos mediación con el concepto de pedagogía nos encontramos con una relación que supone el hecho de reconocerse a sí mismo, reconocer la institución, reconocer los materiales, como mediadores en las relaciones de aprendizaje, como mediadores pedagógicos, por lo tanto, comprometidos con el sentido del otro y preocupados profundamente y en todo momento por el sentido.

Está en juego aquí una forma de percibir la educación con un trasfondo humano, con la atención fundamentada en el respeto, sin descuidar el respeto hacia nosotras mismas y hacia nuestro propio crecimiento como educadoras. El análisis de este pedagogo mendocino nos conduce a identificarnos fervientemente con él cuando

expresa que, en realidad todo acto educativo es un acto de fe, pero en la medida en que nos situamos como mediadores, comprometidos con la construcción de los jóvenes, con nuestra construcción, con la construcción de materiales y de prácticas de aprendizaje, tomamos como punto de partida el hecho de que no se puede enseñar a alguien en quien no se cree. Creemos en nuestros interlocutores, en la capacidad de cada ser humano de construirse como tal y de desarrollarse en distintas direcciones; enseñamos a seres en los cuales creemos.

Y ello tiene una contrapartida:

(...) es muy difícil aprender de alguien en quien no se cree; de una institución en la cual no creo, de un educador en el cual no creo, de materiales en los cuales no creo; es muy difícil aprender de mí mismo si no creo en mí, y de aprender de mis compañeros si no creo en ellos. Hay pues aquí un acto de fe, nada ingenuo, profundamente humano que nos permite reconocer al otro, reconocernos en el otro y con el otro (Prieto Castillo, 2015: 24)

Cuando el profesor Prieto Castillo, nos habla de la “pedagogía del sentido” nos insta a promover y acompañar aprendizajes de nuestros alumnos, mientras se construyen como humanos.

Pensar en una pedagogía del sentido, es pensar en una pedagogía centrada en el ser humano y en el proceso de construir humanidad y de construirse, ya que el sentido se entreteje, apropiándose del pasado a través de una buena comunicación que se revaloriza en las vivencias cotidianas y en ese transformarse en la interacción, para la superación, en ese presente con el otro, como decía Simón Rodríguez: “Estamos en el mundo para entre-ayudarnos y no para entre-destruirnos”, base del sentido de la pedagogía que nos permite proyectarnos en la construcción del propio ser en el juego de la temporalidad humana, con la relación del pasado, el presente y el futuro.

Por consiguiente, nos parece clave recalcar la importancia de partir de uno mismo, respetándose para construirse y para revisar y recrear la práctica, y de esta manera construimos en diálogo con los otros y con nosotros mismos.

Nos parece importante recuperar las reflexiones de Foucault (2000) en su hermenéutica del sujeto, cuando afirma que hay que “transformarse para educar”, la transformación del propio ser en el encuentro con el otro, mediando, creando esa capacidad de promover y acompañar el aprendizaje.

Por lo tanto, la transformación de la práctica docente, se realiza a través de la escritura, de la práctica y nunca en soledad. Por consiguiente, no hay pedagogía

posible sin el radical reconocimiento de las diferencias. No estamos, en el trabajo educativo, ante seres indiferenciados con todo el juego de esta palabra en relación con la negación de lo diferente y la actitud de indiferencia. Hay que distinguir, reconocer lo diverso, lo distinto. Como afirma Prieto Castillo (2015)

(...) lo distinto se acrecienta sin márgenes, educamos en océanos de diferencias, de modos de ser y de sentir, de contextos, de historias, de vivencias, de alegrías y dolores. Recuperemos la referencia a la alegría inmensa de ser otra, de ser otro (Prieto Castillo, 2015: 12).

2.4. Propuesta de enseñanza

Para iniciar el desarrollo de esta propuesta de enseñanza, nos parece muy importante dar cuenta de cómo entendemos el currículum y cuál es nuestro posicionamiento epistemológico ante el mismo. Para tal fin apelaremos a Cesar Coll (1961) con el que nos identificamos plenamente cuando expresa:

Entendemos el currículum como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículum proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. (Coll, 1961:31).

Según Prieto Castillo (2015) el horizonte de aplicación de la mediación pedagógica es el currículum, concebido como mucho más que un plan de estudios; constituye el conjunto de los contenidos, los procedimientos de enseñanza, los tiempos y las formas de evaluación propias de un proyecto educativo

Por lo tanto, el diseño y desarrollo del currículo constituye una práctica pedagógica y por ello social en la que se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando ideas y realidad social en tanto representación y concreción de un proyecto educativo. El currículum es esencialmente un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. “El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce” (Tadeu da Silva, 1998:15).

El diseño para la formación de docentes en el Profesorado Universitario de Educación Primaria que se dicta en la sub sede de la UNViMe en Justo Daract, vincula fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa, de carácter abierto, que obra como punto de partida. Asimismo, relaciona distintos conceptos cuya articulación constituye una configuración, matriz o postura epistémica respecto de la selección, la organización, la distribución y la transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social.

Los fundamentos en que se asienta este Plan de Estudios se constituyen a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico - prácticos: el que corresponde al propio currículum y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes. Ambos términos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículum se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, encauza y desenvuelve en aquel. Ambos están dinámicamente articulados y desbordan sus propias fronteras, por tratarse de manifestaciones y prácticas del campo sociocultural.

Si la educación pública fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos.

Para cumplir tales propósitos, desde su construcción y puesta en acto, este diseño posee potencialidad, no sólo para su internalización, sino para su recreación permanente, circunstancia que propicia la posibilidad de construir lineamientos prospectivos de manera continua, en una dialéctica constante entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa.

Esta dinámica implica un proceso que articula contextualización y especificación curricular, que lleva a niveles sucesivos o crecientes de especificación a medida del acercamiento a la relación pedagógica en el aula.

¿Qué objetivos tiene este espacio curricular?

- Resignificar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales y de la didáctica específica de estas Ciencias para reflexionar acerca de los modelos de actuación incorporados durante la propia escolarización de los estudiantes.
- Identificar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales, su objeto de estudio y las disciplinas que integran el campo.

- Otorgar herramientas de análisis y gestión de proyectos educativos que contribuyan a la formación de docentes críticos y con autonomía intelectual.
- Elaborar criterios para seleccionar y organizar contenidos, diseñar actividades e instrumentos de evaluación que consideren la articulación entre la lógica disciplinar, la significatividad psicológica y la relevancia social.
- Analizar y valorar grupalmente las orientaciones y situaciones de enseñanza propuestas por el Diseño Curricular Provincial para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Primaria.
- Reconocer las distintas estrategias didácticas que contribuyen a la construcción del conocimiento social en el aula, en particular la utilización de las Tecnologías de la Comunicación y la Información
- Internalizar el valor pedagógico del juego para la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Elaborar criterios para seleccionar y organizar contenidos y diseñar secuencias de actividades e instrumentos de evaluación que consideren la articulación entre la lógica disciplinar, la significatividad psicológica y la relevancia social a partir del conocimiento de las teorías y los enfoques disciplinares/areales y didácticos.
- Participar reflexivamente en el desarrollo de los temas de la asignatura y en su análisis en relación con la realidad.
- Construir secuencias didácticas donde el docente, a partir de sus saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales, y de acuerdo con las demandas de cada grupo-clase, pueda tomar decisiones sobre su propia práctica profesional y sobre el aprendizaje de sus estudiantes.
- Evaluar la significación y alcances de los saberes aportados por las Ciencias Sociales, con el fin de promover en las aulas de Educación Primaria, aprendizajes que posibiliten la explicación y la comprensión de la realidad social.

¿Qué contenidos mínimos se plantean?

La dimensión epistemológica, histórica e ideológica de las Ciencias Sociales: producción de conocimientos en el área. Construcción del campo disciplinar. Preguntas y problemas en la construcción del conocimiento social en el aula: el para qué, el qué y el cómo enseñar. El valor formativo de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. La planificación en Ciencias Sociales: secuencia didáctica. Selección, progresión y complejización de los contenidos escolares de

Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de San Luis y en los NAP.

En las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales II, la explicación sigue siendo hegemónica, se sostiene una secuencia lineal progresiva donde se aborda un tema estructurante y luego la clase sigue en una sola dirección. Un tema conduce a otro y así sucesivamente. Este modo de organización se corresponde con el currículum, lineal y concebido como mera acumulación (Maggio, 2012). El programa también obedece a la misma lógica: grandes listados de temas que se alinean con las clases explicativas y lineales. Este espacio curricular está anclado a la didáctica clásica, tanto en el programa, como en la estructura de la cátedra (Un docente Adjunto Simple y una Auxiliar de Primera Simple), en las grillas horarias, el aula, y en la evaluación.

Con respecto al replanteo o reorganización de estos contenidos, durante el transcurso de la cursada, la titular de la cátedra aprobó, después de reiteradas sugerencias que nosotros le hicimos, la necesidad de hacer hincapié en dos cuestiones claves para trabajar con nuestras estudiantes: la construcción del campo disciplinar (reforzando conceptos importantes sobre Historia y Geografía de nuestro país y la provincia)

La puesta en marcha de ejercitación permanente para que nuestras alumnas puedan comprender lo que implica la selección y recorte de contenido, cómo asimismo, la elaboración de objetivos y propósitos y su consiguiente correlación con las actividades propuestas y los criterios de evaluación, es decir tener en cuenta: la lógica del sujeto que aprende, la lógica del contenido o disciplina, y la lógica del contexto.

Los docentes aprendemos de la práctica, aunque no siempre lo tengamos muy internalizado y asumido. Reflexionar sobre nuestra experiencia en el aula, no tiene que ser tomado como un deber sino como un compromiso ético con nosotros, con nuestros alumnos y con el conocimiento. Es por este motivo que adherimos a lo expresado en la Guía de Aprendizaje 1, del Curso -Taller: Aprender de la práctica, cuando expresa que la práctica, nuestro quehacer, nos constituye como docentes. Y es necesario seguir aprendiendo de ella. Porque como docentes no aprendemos de una vez para siempre, somos seres de aprendizaje durante toda nuestra vida.

También coincidimos, con Alliaud (2010), que ese saber no proviene de la práctica sin más. La experiencia es fuente de conocimiento si se pone en diálogo con saberes teóricos, sistematizados. La teoría lejos de prescribir cómo debe ser esa práctica, permite cuestionarla. Sucede que, durante mucho tiempo, el rol del docente fue

entendido como la simple aplicación de las recetas, principios y normas elaborados por unos expertos.

Una experiencia pedagógica decisiva es un encuentro entre maestros, aprendices y otros miembros de la comunidad educativa y social, basado en la vivencia de prácticas (sostenidas en metodologías y conceptos) que marcan en lo profundo a cada participante, en lo intelectual, en lo emocional y en su vida toda. Nadie es el mismo luego de ese tipo de experiencias. (Prieto Castillo, 2003:10)

Se trata de prácticas pedagógicas con sostén conceptual y metodológico, que potencian la reflexión, la creación y la comunicación.

De esta manera, las experiencias pedagógicas decisivas sólo podrán concretarse, si las mismas se desarrollan en un ambiente donde se privilegie la mediación pedagógica, entendida como la tarea de promover y acompañar el aprendizaje de nuestros alumnos, "(...) es decir, promover en los otros la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos" (Prieto Castillo, 2003: 4).

Por consiguiente, creemos importante a esta altura de nuestro recorrido, ya que nos aprestamos a desarrollar prácticas de aprendizaje, recuperar un concepto muy importante que es el de Enseñanza Poderosa, como: "aquella que podemos reconocer cuando el tiempo pasa, al recordar aquellos docentes que nos marcaron y cuyas prácticas nos ayudan a ser quienes somos" (Maggio, 2018:12).

Las claves de la Enseñanza Poderosa, descriptas por Maggio son:

- Da cuenta de un modo de entender el campo de la enseñanza en una visión actualizada
- Favorece las condiciones para pensar en el modo específico de una disciplina
- Enseña a mirar desde diferentes puntos de vista
- Ofrece un diseño original
- Formula un diseño en tiempo presente
- Conmueve y deja huellas que perduran a lo largo de nuestras vidas

Asimismo, nos proponemos dejar de lado la práctica de la Didáctica clásica, que implica el uso del aplicacionismo (basada en la secuencia en la que a la explicación sigue la aplicación) y la secuencia lineal progresiva de los aprendizajes, por una didáctica alternativa, como la enseñanza poderosa y la inclusión genuina de tecnologías.

Este análisis nos interpela y nos obliga a poner en palabras una pregunta que nos ha rondado durante toda la cursada de la Especialización: ¿Por qué insistimos en enseñar el conocimiento acumulado si lo más importante es ser capaces de construirlo?. Y, por consiguiente, generar momentos de integración de contenidos y de construcción de nuevos saberes, fundamentalmente desde el interaprendizaje.

Por lo tanto, es importante según Maggio (2018), llevar a cabo prácticas de aprendizajes atractivas, interesantes e inmersivas, que impliquen:

- Hacer preguntas sin respuestas simples o evidentes.
- Plantear problemas que puedan ser analizados y estudiados entre todos.
- Entender el tiempo en el aula como objeto complejo.
- Impulsar propuestas que emocionan y conmueven.

De esta manera, debemos proponer prácticas de aprendizaje que: se lleven a cabo en ambientes propicios, de serenidad, que involucren la sensibilidad de los participantes. Y que impliquen ubicar al estudiante en el tema o contenidos a abordar, señalando un sentido, una intencionalidad. Hacer propuestas, no como consignas, ni como instrucciones categóricas. También, descartar que sea una simple aplicación de lo aprendido.

Por lo tanto, debemos sostener la coherencia, entre intenciones e instancias de aprendizaje, donde se plantea y ejecuta un itinerario o mapa. Además, la comunicación con nuestros alumnos tiene que ser a través de un lenguaje sencillo, en forma directa y personal e impulsar la invitación a hacer, como un desafío, no como un deber. Estas prácticas pueden ser documentadas y reconstruidas analíticamente para comprender lo que ha sucedido y de ese modo ir enriqueciendo la teoría. “La práctica históricamente situada es base de la teoría y esta última permite orientar y transformar dicha práctica” (Gvirtz, 2009:15).

En el campo pedagógico, la mediación se pone en juego en la forma en que acompañamos a nuestros estudiantes en el proceso de aprendizaje desde las decisiones que tomamos en relación al tratamiento de los contenidos, los materiales, las prácticas que proponemos, cómo las orientamos, nuestro propio discurso, las relaciones con los pares, con el entorno, etc. Siguiendo en la línea de referencia de la Especialización en Docencia Universitaria, llamamos instancias de aprendizaje a estas distintas oportunidades para la mediación pedagógica y en las que reconocemos que aprendemos.

En consonancia con la Guía de Aprendizaje 1, del Curso -Taller: Aprender de la práctica, consideramos que hasta aquí llegamos en nuestro recorrido teórico que nos

ha permitido reflexionar sobre el aprendizaje de la práctica y nuestro proceso de construcción como docentes.

Y es desde el rol docente desde donde vamos en busca de estas experiencias pedagógicas decisivas, con la intención y el compromiso de acercar algunas alternativas para poder ofrecer prácticas de aprendizaje significativas para nuestros estudiantes. En este compromiso de mediación que asumimos, de promover y acompañar los aprendizajes, reafirmamos nuestro convencimiento que “La mediación pedagógica significa un juego de cercanía sin invadir y una distancia sin abandonar” (Prieto Castillo, 2015).

Siguiendo a Schwartzman, G. y Odetti, V. (2011), es clave poner en valor los materiales que guían y orientan los procesos de construcción de conocimientos. Y para esto tenemos como docentes la posibilidad de seleccionar materiales disponibles en la red o bien generar materiales propios en los que puedan articularse distintas formas de comunicación en un hipertexto digital, interactivo y complejo, que integre distintas expresiones culturales en textos, imágenes, audios, videos, etc.

Una propuesta de enseñanza y aprendizaje con tecnologías se articula en torno a cuatro elementos: los contenidos ya existentes y accesibles en la red (videos, infografías, textos, audios, etc.); el diseño de buenas propuestas de actividades que utilicen los recursos disponibles en la red (aplicaciones que facilitan la búsqueda de información, el procesamiento, la generación de contenidos, la organización de etapas de trabajo, la circulación de conocimientos, la comunicación); la disposición de entornos virtuales que propicien interacciones profundas y con sentido (no solamente aulas virtuales sino los distintos entornos en los que habitual y cotidianamente nos movemos como las redes sociales, WhatsApp, etc.); y una revalorización de la función docente como guía y mediador de los aprendizajes (Guía de Aprendizaje 1, del Curso -Taller: Aprender de la práctica, 2015:13).

Después de todo este recorrido teórico, nos enfocamos en la elaboración y diseño de prácticas de aprendizaje en la que se intentó articular la construcción de conocimientos científicos y los fundamentos pedagógicos. Con las mismas, se busca fortalecer el proceso de revisión, interpretación y reflexión de la propia práctica de evaluación como un ejercicio ético profesional.

Daniel Prieto Castillo (1997) señala como uno de los elementos importante del diseño “dar un marco de sentido”, dar a conocer el ¿por qué? y el ¿para qué? de una práctica, ya que eso le permitirá al estudiante saber hacia dónde se sugiere avanzar para construir su aprendizaje. Se favorece de esta manera la coherencia entre el pensar, sentir y actuar del alumno. Que su hacer se relacione con lo que siente y

piensa. Por lo tanto, en las prácticas de aprendizaje se explicitan los objetivos que se espera alcanzar al realizarla y fundamentar su importancia.

Asimismo, las prácticas de aprendizaje aproximan a los alumnos a distintos seres, espacios, objetivos, circunstancias a lo que Prieto Castillo (1996) denomina “Instancias de Aprendizaje”. Estas instancias se deben reconocer y explicitar en las prácticas de aprendizaje. Los aspectos más destacados que señala este autor aluden a la importancia de explicitar un “marco de sentido” de las actividades que los alumnos deben realizar; “no dejar fuera la variedad de espacios y situaciones en los cuales es posible apropiarse de conceptos y procedimientos” y a la “posibilidad de ampliar el espectro de propuestas de prácticas desde las más monótonas y triviales a las más creativas” .

Con el objeto de no dejar fuera la variedad de espacios y situaciones que intervienen, el aprendizaje, plantea dos interrogantes clave “¿Con quién se aprende? ¿Con qué se aprende?”. Advierte de esta manera la existencia de seis instancias de aprendizaje que considera: con la institución, con el educador, con los medios y materiales, con el grupo, con el contexto y con uno mismo. Manifiesta que:

(...) no trabajar adecuadamente desde cada una de ellas empobrece y se limita el aprendizaje (...) Cuando las prácticas se reducen a una de las instancias de aprendizaje, y dentro de ella a un único esquema, se pierden oportunidades para la labor de los estudiantes, se deja la variedad de espacios y situaciones en los cuales es posible apropiarse de conceptos y procedimientos (Prieto Castillo, 1996:32)

A continuación, incluiremos el itinerario o mapa de prácticas de aprendizaje para las unidades o ejes en los que se estructura la materia, a modo de síntesis del recorrido propuesto. El mismo nos ayuda a pensar y considerar diversidad de instancias de aprendizaje, tipos de prácticas, y sentidos o “educar para”.

Unidad o Eje	Práctica de aprendizaje	Instancia de aprendizaje	Tipo de práctica	“Educar para” qué promueve
I: La Dimensión de la Didáctica de los social	Práctica Nº1: La realidad social como objeto de conocimiento en el Primer Ciclo.	Los materiales, medios y tecnologías. El grupo. El contexto.	Significación Observación Interacción Reflexión sobre el contexto	Incertidumbre Significación Expresión Complejidad Comprensión
II: Enseñar y aprender Ciencias	Práctica Nº 2: Los pueblos originarios y la	Los materiales,	Significación Observación Interacción	Incertidumbre Significación Expresión

Sociales en la escuela primaria	conquista del desierto	medios y tecnologías. El grupo. El contexto.	Reflexión sobre el contexto Aplicación	Complejidad Comprensión
III: Los desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria	Práctica N°3: La Interculturalidad. Los pueblos originarios de la provincia de San Luis	Los materiales, medios y tecnologías. El grupo. El contexto.	Significación Observación Interacción Reflexión sobre el contexto Aplicación	Incertidumbre Significación Expresión Complejidad Comprensión Apropiarse de la historia y de la cultura

Cada una de estas tres prácticas de aprendizaje se diseñaron tal como se las presentamos a nuestras estudiantes, han sido redactadas desde la interlocución, la explicación de la metodología de trabajo, las instancias de aprendizaje, la explicitación del sentido y los resultados esperados, tal como las prácticas que nos han planteado en la carrera. Es nuestra convicción de que los temas que pensamos como sustrato de estas prácticas de aprendizaje deben ser discutidas con nuestras alumnas, apropiadas y resignificadas por las mismas.

Práctica de Aprendizaje N°1

Carrera: Profesorado Universitario de Educación Primaria (UNVIME)

Curso: Tercer año

Espacio curricular: Didáctica de las Ciencias Sociales II

Eje I: La dimensión de la Didáctica de lo social

Tema: La realidad social como objeto de conocimiento en el Primer Ciclo

Fundamentación:

En la escuela primaria, las Ciencias Sociales como disciplina escolar son una construcción didáctica que apunta a estudiar las sociedades con el objetivo de que los alumnos conozcan “la complejidad del mundo social, la existencia de identidades compartidas y diversas, y que construyan una visión crítica teniendo en cuenta las posibilidades de transformación de la sociedad en un marco democrático y de respeto a los derechos consensuados universalmente” (Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Segundo Ciclo, 2004: T. 1, 269).

Es decir, conocer el mundo social no puede convertirse en un saber por el saber mismo o el placer de conocer, sino más bien un conocer para desnaturalizar las

características de las sociedades y territorios, para intervenir, para decidir, para cambiar, para criticar.

El abordaje de los contenidos de Ciencias Sociales ha consistido tradicionalmente en una sumatoria de datos y hechos. Desde un enfoque actualizado del área, en cambio, los contenidos se explican a partir de conceptos y las relaciones entre ellos. Se propone, entonces, trabajar a partir de nociones que organicen y le den significado a la información particular, que permitan establecer relaciones con otros conceptos e interpretar los procesos sociales en su complejidad.

Propósitos:

Como es frecuente en las prácticas educativas, los discursos teóricos rara vez se plasman en actividades de aula concretas, y a pesar de que cambia el enfoque, los temas que se enseñan de Ciencias Sociales, en particular en el primer ciclo, siguen siendo los de siempre: los que propone el currículum o algún emergente de la vida cotidiana como disparador para aprendizajes planificados a principios de año.

Que lo social no sea sencillo de aprender por parte de niños pequeños, no debe constituirse en un límite infranqueable para nuestras alumnas, futuras maestras, sino en una instancia de mediación concebida como un espacio de aproximación y encuentro entre ellas y sus alumnos.

Por lo tanto, nos proponemos:

- Identificar las características o rasgos de la realidad social y de los principios estructurantes (tiempo histórico, espacio geográfico y sujeto social).
- Plantear algunos errores en la enseñanza de las Ciencias Sociales, desde el análisis de situaciones áulicas.
- Proponer algunas reflexiones destinadas a impulsar la enseñanza integral y no fragmentada de las Ciencias Sociales, dejando de lado tradiciones y resistencias.

Objetivos:

- Analizar los marcos teóricos que conciben a las Ciencias Sociales escolarizadas en el recorte del primer ciclo; no solo como punto de partida y referencia para la tarea docente, sino como objeto de conocimiento y propuesta de trabajo en el aula.
- Revisar el concepto de realidad social en sus diferentes dimensiones y desarrollar una práctica de aprendizaje que aborde conceptos claves de las Ciencias Sociales y que permita analizar lo que “hoy nos pasa”, no como un

mero disparador, sino como el centro de la actividad en el aula de niños pequeños.

Primer Momento:

Para pensar una práctica de aprendizaje, en esta instancia y siempre teniendo en cuenta que lo que se presenta no es una receta sino una posible ruta, hemos partido de la idea de “recorte”, desarrollada por Gojman y Segal (1998) “Un recorte implica atender a ideas explicativas, provenientes de la disciplina, considerar los conceptos específicos y acotar un contexto espacial y temporal” (Gojman y Segal, 1998:87).

Es decir que lo que buscamos es tratar de abrir una puerta de entrada al tema, por consiguiente, abordar la vida cotidiana parece ser particularmente efectiva en la escuela primaria, porque permite acercamientos más empíricos a las distintas dimensiones de la realidad en términos de actores sociales, de redes de relaciones y de vivencias compartidas.

Para tal fin, les proponemos que, por un par de horas, vuelvan a sus infancias y se conviertan en alumnas de tercer grado que tienen que estudiar el siguiente contenido: La realidad social es compleja y dinámica y está compuesta por diferentes campos: político, económico, social y cultural, relacionados entre sí. Y se desarrolla en un tiempo y espacio determinado.

Les pedimos que se reúnan en círculo y en el centro colocamos la fotografía de una familia integrada por tres niñas y su mamá. Les presentamos los personajes de la historia y les solicitamos que los describan y nos cuenten sus impresiones y luego les proponemos leer el siguiente relato donde aparecen los miembros de esta familia de apellido González. La mamá se llama Noelia y sus hijas se llaman Martina, Daniela y Luciana. La mamá, les comentó a sus hijas de que había decidido que, en un par de meses, todas se irían a vivir a Bariloche, ya que ella había ganado una beca para estudiar en el Instituto Balseiro. Al principio las niñas no estaban muy convencidas porque eso implicaba que debían dejar su escuela, a sus amigos, no sabían si podían llevar a su gata y todos sus juguetes. La mamá las tranquiliza y les propone que entre todas van a ir conversando y acordando lo que se llevarían a Bariloche.

Luego de la lectura les pedimos que comenten su contenido, intentando identificar si han vivido experiencias similares. A continuación, que elijan diez elementos que se llevarían si tuvieran que mudarse a otra ciudad. Con ello iremos registrando en el pizarrón las respuestas. Al concluir, entre todas reflexionamos sobre las diferentes categorías de objetos que aparecen (algunas relacionadas con los afectos, otras con el pasado, otras con objetos de aseo, vestimenta, diversión costumbres, productos

alimenticios, etc.). Entre todos intentamos responder la pregunta ¿Por qué no todos elegimos los mismos elementos?.

Para finalizar, les solicitamos que escriban y completen en sus cuadernos lo siguiente:

En la realidad social existen...

No existe una realidad común a todos y que nunca cambia, porque...

Segundo momento:

A continuación, les presentamos un globo terráqueo, mapas y fotografías de Bariloche. En el caso del globo y del mapa solo se busca el propósito de que vayan familiarizándose con estos elementos de representación del espacio. Luego de ver las fotos, se hace una puesta en común sobre lo observado, se amplía la información, y les proponemos completar con algunos datos, acerca de la ubicación de la ciudad de Bariloche y la explicación de las fotografías, ubicándolas en un espacio determinado.

Para concluir esta actividad, les proponemos que:

- Elijan un par de fotografías y las describan con profundidad, ampliando la información si alguna conoce la ciudad
- Escriban algunas afirmaciones acerca de la ciudad de Bariloche, vinculadas con las nociones de tiempo y espacio.
- Revisen la lista anterior sobre los objetos que llevarían en la mudanza.

Al saber ahora más de la ciudad, modificarán lo que eligieron para la mudanza. Quitarán algunos objetos y sumarán otros al equipaje ¿Por qué los cambios?.

Entonces nosotros escribimos en el pizarrón, la siguiente afirmación y les proponemos que las completen: Toda realidad social se produce en un tiempo y en un espacio determinado, ya sea pasado o presente. No existe una realidad común a todos y que nunca cambie, porque...

Cierre:

Para finalizar esta práctica de aprendizaje les proponemos que se reúnan nuevamente en un círculo, que abran sus cuadernos y revisen el trayecto que recorrieron con esta propuesta. Que vuelvan a mirar mapas, fotos, textos y relatos. Y les pedimos que elaboren y presenten para su evaluación un cuadro de cuádruple entrada que incluya:

- Contenidos que aprendieron (hacer un listado de palabras vinculadas a los conceptos Ciencias Sociales y Realidad Social.
- Recursos didácticos que se usaron en la clase

- Actividades que realizaron
- Preguntas que les quedaron sin responder

Y para que sigan pensando, les planteamos una pregunta final.

¿Cuáles de los temas que se trataron en esta práctica de aprendizaje podrían elegir para elaborar una secuencia didáctica y seguir estudiando la realidad social?

Práctica de Aprendizaje N°2

Carrera: Profesorado Universitario de Educación Primaria (UNVIME)

Curso: Tercer año

Espacio curricular: Didáctica de las Ciencias Sociales II

Eje II: Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la escuela primaria

Tema: Los pueblos originarios y la conquista del desierto

Fundamentación:

Una de las estrategias metodológicas aplicadas a la docencia que, probablemente, ha intervenido en el desarrollo de la didáctica en diferentes disciplinas, corresponde al Aprendizaje Basado en Problemas. Su uso está arraigado en numerosas disciplinas, como medicina e ingeniería. En cambio, en el campo de las Ciencias Sociales todavía debe recorrer un largo camino para que sea aplicada con más asiduidad.

Creemos que esta estrategia les plantea el interrogante y el desafío de pensarse como futuras docentes, que deberán tomar decisiones con respecto a los contenidos y las estrategias que deberán usar para enseñarlos.

El Aprendizaje basado en Problemas promueve el aprendizaje significativo y por descubrimiento. Probablemente, esto se debe a la elección de los escenarios planteados, sin una solución predeterminada. Dichos entornos-problemas suscitan, entre el alumnado, el reto de la superación de la dificultad, al tiempo que fomentan el interés y la actitud colaborativa. En este sentido, se confirma el enfoque constructivista como la base metodológica idónea para impulsar este tipo de aprendizaje. La génesis de determinados problemas, basados en escenarios reales y del entorno, fomenta aprendizajes significativos, aprendizajes consolidados y referidos al reto propuesto.

Este planteamiento metodológico exige la revisión de diversas técnicas y habilidades de las ciencias sociales para llevar a cabo el análisis de diferentes tipos de imágenes y documentación gráfica y escrita. Así se promueve un interés en el alumnado universitario sobre el conocimiento y dominio de las destrezas de estas disciplinas,

aplicados a la resolución de estos problemas. Asimismo, el conocimiento derivado del análisis de estos casos reales conduce a un compromiso nutrido de la experiencia viva y una valoración de los posibles desequilibrios de los contextos de la realidad escolar.

Propósitos:

Es por eso que, iniciamos esta práctica de aprendizaje teniendo como punto de referencia situaciones reales y cotidianas que suceden en contextos áulicos. Por consiguiente, nos planteamos abordar el espacio curricular Didáctica de las Ciencias Sociales II, para que vayan posicionándose como futuras docentes, sobre todo en lo referido a la planificación de una microclase o una secuencia didáctica en el aula y a la posibilidad de imaginar posibles escenarios de aplicación.

Por consiguiente, nos proponemos:

- Analizar situaciones áulicas en las que se enseñen contenidos de las Ciencias Sociales.
- Desarrollar una actitud crítica y poner en práctica la capacidad de tomar decisiones durante el proceso de aprender a enseñar.

Objetivos:

- Conocer y aprender, como una experiencia de construcción interior, opuesta a una actividad intelectual receptiva y pasiva.
- Valorar e integrar los saberes que conducirán a la adquisición de competencias profesionales, a través del Aprendizaje Basado en Problemas.
- Trabajar en forma colaborativa la reflexión y la autonomía de las estudiantes.

Primer Momento

Las claves para la implementación y desarrollo del Aprendizaje Basado en Problemas consisten en la atribución del papel del docente como tutor y mediador de los aprendizajes y en la adquisición del compromiso en el proceso de aprendizaje por parte del alumno. En cuanto a los recursos didácticos, junto a las propias y específicas que cada disciplina aporta, también se podrían considerar el elenco proveniente de las tecnologías de la información y la comunicación (García de la Vega, 2009).

Para iniciar, les proponemos ver atentamente dos videos cortos, en los que se muestran dos enfoques sobre el tratamiento del siguiente contenido: Los pueblos originarios y la conquista del desierto

[La Conquista del Desierto en minutos](#) (6:40 minutos)

[La otra campaña del desierto contra los pueblos originarios](#) (9:33 minutos)

A continuación, orientamos el análisis de ambas proyecciones a través de preguntas: ¿Cuál es el tema central en ambos videos? ¿Qué recursos aparecen en los videos? ¿Ustedes se sienten identificadas con lo que se expresa en los videos?

Posteriormente, se les presenta un prezzi que les propone: pensar otros enfoques sobre el tema, a través de la mirada del “otro” (la otredad), el uso de recursos como relatos o fotografías, dificultades que tienen los docentes a la hora de enseñar el tema, etc.: [Enseñar sobre pueblos originarios y la conquista del desierto](#)

Para concluir, se plantean algunos interrogantes y les pedimos que elaboren de manera individual, un breve ensayo que incluya las siguientes preguntas

- ¿Se identifican con alguno de los enfoques planteados en los videos? ¿Es posible pensar otros enfoques de enseñanza, fuera de la mirada tradicional?
- ¿Sí o No? ¿Por qué?

Segundo Momento

En un primer momento, se trató de leer u observar detenidamente los dos escenarios planteados para alcanzar a señalar todos los elementos que lo integran y los enfoques de enseñanza que los atraviesan. Esta fase se resolvió mediante reformulaciones orales y escritas de las ideas emitidas. La labor de los docentes como mediadores es clave para promover, mediante la expresión oral y escrita del alumnado y la dinámica del grupo, los planteamientos metacognitivos. Así se obtiene un diagnóstico inicial del escenario.

Ahora, ya en este segundo momento, se proponen actividades, donde:

- Problematicen la práctica a partir de los enfoques de enseñanza
- Confeccionen un listado sobre términos y conceptos conocidos y desconocidos, que proporcione información sobre los referentes espacio-temporales del contenido planteado (lugares, hechos, fechas, autores, escuelas historiográficas, etc.) para despejar cualquier duda que les haya quedado.
- Elaboren una micro clase que contenga recursos y estrategias didácticas - pedagógicas, que generen un trabajo colaborativo
- Reúnan la información, así como el análisis y la interpretación. Y presenten una síntesis acorde a los objetivos y al enfoque de enseñanza propuestos en la microclase, mostrando posibles alternativas de análisis y resolución.

Cierre

Para finalizar esta práctica de aprendizaje, les proponemos que en forma individual o grupal sinteticen el recorrido realizado anexando las producciones de cada momento (análisis de los videos, ensayo individual, listado de conceptos, microclase). Este también es un momento de autoevaluación donde tiene gran importancia dar cuenta de los aspectos más importantes y significativos de esta práctica de aprendizaje. Por ejemplo: si les quedaron dudas, si creen que ya están en condiciones para elaborar secuencias didácticas de varias clases con contenidos más complejos. Si se sienten identificadas con alguno de los enfoques ¿Cómo les resultó esta práctica de aprendizaje? ¿Fue relevante?, etc.

Práctica de Aprendizaje N°3

Carrera: Prof. Universitario de Educación Primaria

Materia: Didáctica de las Ciencias Sociales II

Año: Tercer año

Eje III: Los desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria

Tema: Interculturalidad: Los pueblos originarios de la provincia de San Luis.

Fundamentación:

En esta práctica de aprendizaje se pondrá el foco en la interculturalidad, visibilizando a los pueblos originarios del territorio de nuestra provincia de San Luis y por consiguiente valorarlos como elemento insoslayable de nuestra historia e identidad provincial. Además, pretendemos construir un espacio de descubrimiento, reflexión y apropiación de enfoques, recursos y estrategias que las estudiantes, puedan usar en el aula, y que ya vienen trabajando y analizando en las dos prácticas de aprendizaje anteriores.

Esta propuesta está pensada desde la modalidad Taller, por lo tanto, se deja de lado la disposición tradicional, convirtiendo el aula en un espacio abierto y creativo para trabajar.

Propósitos:

Los propósitos son:

- Generar un espacio de conocimiento e intercambio de opiniones
- Promover el acercamiento a las culturas originarias pasadas y presentes de nuestra provincia.

- Favorecer la integración de contenidos y aprendizajes de la Didáctica de las Ciencias Sociales, para educación primaria.

Objetivos:

Esperamos que:

- Recuperen, conozcan y valoricen el pasado y el presente de nuestros pueblos originarios, que hoy se encuentran en un proceso de visibilización y lucha por sus derechos y reivindicaciones.
- Deconstruyan sus propias percepciones y dejen abierta la posibilidad de construir otras nuevas.

Durante esta práctica de aprendizaje, nos proponemos, el desafío de ir más allá, guiados por un sentido de lo intercultural como un fluir (a veces armónico y muchas veces discordante), reconociendo la multitud de caminos y cruces en los que nos perdemos –nos descubrimos diferentes de nosotros mismos– justo cuando nos encontramos con otros.

Como lo expresan Lazzari, Roca y Vacca (2016) la educación intercultural se propone aprender a ir más allá de la cultura (o de la lengua) pensada como identidad; esto significa aprender a hablar y pensar y actuar interculturalmente. Y esto tiene consecuencias prácticas ya que al mismo tiempo que desarmamos nuestras identidades y las de los otros también desarticulamos la jerarquía de “arriba” y “abajo” en que estas suelen estar ordenadas, y es entonces que intercultural se vuelve una posibilidad de democratización del saber.

Primer Momento

Comenzamos esta tercera práctica, de la mano de un relato extraído del Fascículo N°10 “Volver al Futuro. Pueblos Rankulches en el centro de la Argentina”, que pertenece a la colección Pueblos indígenas en la Argentina (2016), editado por el Ministerio de Educación y Deportes de CABA.

Hacía frío y la noche entera rodeaba al campo. Unas treinta personas estaban congregadas en el paraje Leubucó, al norte de La Pampa; venían de varias localidades de la provincia y algunos se habían arrimado desde San Luis, Córdoba y hasta de Buenos Aires. Celebraban el We Tripantu, una ceremonia recientemente recuperada del olvido. Hacía mucho frío. Era 23 de junio y ¡los rankülches festejaban el año nuevo! Esa fecha coincide con el solsticio de invierno, momento en que la Tierra está más lejos del sol y a partir del cual el año vuelve a crecer. Pero no son los rankülches ni los pueblos nativos del hemisferio sur los que viven con las “estaciones cambiadas”, sino nuestro calendario oficial. Hemos desvirtuado el profundo aprendizaje humano que enseña que el nuevo ciclo comienza al fin del día más corto y de la oscuridad más larga.

Hacía muchísimo frío. En torno al fogón la gente pasaba las horas conversando, tomando mate, comiendo, abrigándose con ponchos,

sombreros y frazadas. Algunos se volvían a encontrar después de un tiempo, otros se conocían por primera vez. Se abrazaban, se acurrucaban, caminaban un poco y volvían al grupo en busca de cobijo. Hablaban de parientes y amigos en común, compartían experiencias e historias, cantaban, bailaban, tocaban música con instrumentos autóctonos, pero sobre todo estaban ahí, haciendo fuerza para que el mundo pudiese renacer nuevamente. A unos pasos se levantaba el rewe –un tronco de caldén de más de un metro y medio de altura– marcando el centro sagrado y el camino que conecta, a través de los cuatro escalones tallados en su superficie, la tierra y el cielo. Al lado, se había clavado una bandera con los colores rankülches. Cada tanto la gente se acercaba al rewe para dejar ofrendas y pedir por la prosperidad, la salud y el bienestar de los suyos y de todas las criaturas. También se aproximaban al fogón y ahumaban sus ropas y pertenencias para purificarlas. Al clarear todos comenzaron a juntarse alrededor del rewe y allí, abrazados, recibieron con gritos y saludos los primeros rayos del sol. Hacía frío, mucho frío pero la gente, a fuerza de fervor y ruegos, había logrado convencer a Nguenechén (o Vuta Chao) que les regalara una ronda más de vida (Lazzari, Roca y Vacca, 2016: 9)

El We Tripantu o año nuevo es una de las tantas iniciativas de visibilización de la cultura rankülche que se vienen celebrando en La Pampa desde hace veinticinco años y, más recientemente, en San Luis y Córdoba. Sin embargo, esta ceremonia no se celebró durante más de cien años en La Pampa.

Con la ayuda de la siguiente guía registren sus percepciones en torno a: ¿Por qué no sé celebró esta ceremonia?, ¿la gente se había olvidado?, ¿había algo de malo en esta ceremonia?, ¿alguna institución prohibía a los rankülches juntarse para recibir el nuevo año en invierno? ¿Por qué se celebra ahora?, ¿por qué esas ganas sinceras de los miembros de esta comunidad por estar todos juntos?, ¿por qué los rankülches se muestran tan entusiasmados durante el We Tripantu?.

Este primer momento es completamente personal. Aspiramos a que expresen y confronten con sus propias percepciones, sin recurrir a bibliografía o a la opinión de sus compañeras. Para ello les pedimos que elaboren un breve texto (de una carilla) que dé cuenta de los conceptos claves trabajados desde la primera práctica de aprendizaje.

Con este segundo paso iniciamos un camino de confrontaciones entre las propias percepciones, otras voces y miradas.

Después, se observarán imágenes digitales sobre los pueblos originarios que habitaron nuestra provincia a la llegada de los españoles (comechingones, huarpes, olongastas, pampas, puelches y michilingues) y se hará hincapié en que observen su aspecto físico, costumbres, vestimentas, viviendas, utensilios, etc.

Posteriormente se les plantea la importancia de la lectura y de la investigación como una herramienta indispensable para pensar el recorte de contenido en el proceso de planificación.

En el centro del aula, encontrarán una caja con fuentes escritas (manuales escolares, libros de historia, artículos y revistas) y se les impulsará que miren el material y se informen sobre la vida de cada uno de estos pueblos; confrontando la información recabada con las imágenes observadas en los videos, como un recurso que podrían utilizar, pero sin dejar de especificar que esta es solo una posible puerta de entrada para trabajar en el aula.

Con la información que consideren más relevante de cada pueblo, elaboren ahora un cuadro conceptual. Esta es una actividad grupal, que implicará que lleven a cabo un trabajo colaborativo.

Segundo Momento

Recordemos que el sentido de esta práctica es abrir una reflexión sobre la importancia de promover el acercamiento a las culturas originarias pasadas y presentes de nuestra provincia y de esta manera favorecer la integración de estos contenidos y aprendizajes a la Didáctica de las Ciencias Sociales, para educación primaria.

Les pedimos no perder de vista este sentido, pues este camino de confrontaciones es para deconstruir nuestras propias percepciones y dejar abierta la posibilidad de construir otras nuevas.

La superficie que ocupa la localidad de Justo Daract forma parte del espacio de las rastrilladas, por donde se desplazaban los ranqueles y organizaban sus tolderías. En la comunidad daractense existen muchos descendientes de aquellos que sobrevivieron a la desarticulación de la sociedad indígena. Entre ellos se encuentra Doña Dominga Miguez Yanquetruz, que invitada por nuestra universidad, se acerca a la sede, cargando un cofre de recuerdos de la “francesita”, su bisabuela cautiva. Mientras lo muestra, Doña Dominga hilvana memorias de sus antepasados, e invita a que entre todas vayamos tejiendo juntas una trama de historias.

Hasta este momento, hemos propuesto distintas instancias de aprendizaje desde los medios, los materiales y las tecnologías con los recursos audiovisuales y la bibliografía sugerida, pero ahora nos interesa enfocarnos en el aprendizaje con el grupo y el contexto, que las invita a construir juntas los saberes, es decir que entre todas, puedan transitar un camino de confrontaciones entre las propias percepciones

y miradas diversas, todas las cuales sabemos que constituyen fragmentos de su propia historia común.

Cierre

Para finalizar, les proponemos que observen el video "[Pueblos Originarios San Luis](#)" (parte 1) donde se plantea la situación actual de los pueblos originarios Huarpes y Ranqueles en San Luis y se les repartirán artículos periodísticos sobre la situación de estas comunidades en la actualidad.

Les pedimos que registren sus impresiones sobre lo que vieron, leyeron y aprendieron. Buscamos que se expresen y confronten con su propia percepción.

Esperamos que lleven los resultados del análisis de este video al texto anterior para reunirlos en una sola producción (no más de dos carillas). Es fundamental que se den cuenta de las diferencias y coincidencias que encontraron en esta confrontación de percepciones.

Como lo expresamos en la primera práctica de aprendizaje, donde iniciamos un recorrido de temáticas y problemas que esperamos entren en diálogo con las propias percepciones. El abordaje de los contenidos de Ciencias Sociales ha consistido tradicionalmente en una sumatoria de datos y hechos. Desde un enfoque actualizado del área, en cambio, los contenidos se explican a partir de conceptos y las relaciones entre ellos. Se propone, entonces, trabajar a partir de nociones que organicen y le den significado a la información particular, que permitan establecer relaciones con otros conceptos e interpretar los procesos sociales en su complejidad.

Como lo expresa Prieto Castillo (2015):

Una rica relación educativa va mucho más allá de la profundidad con que se conoce el tema de la asignatura. Por supuesto que esto es necesario, pero resultan de igual o mayor importancia el conocimiento de los estudiantes, la pasión por relacionarse y avanzar junto con ellos en un proceso de construcción de conocimientos y de enriquecimiento de capacidades y habilidades (Prieto Castillo, 2015:3)

Además, buscamos que se posicionen como futuras maestras y por consiguiente vayan internalizando y comprendiendo el difícil proceso de planificación de los contenidos a enseñar. Proceso que está compuesto por las decisiones previas a planificar, donde deberán determinar qué enseñar y de qué manera y con qué recursos y estrategias. Tarea nada fácil pero clave, que deberán realizar, donde también está involucrada la necesidad de reflexionar sobre sus propias prácticas y el compromiso que tienen con las mismas.

2.5. Propuesta de evaluación de aprendizajes

Nos parece importante destacar que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación. Ésta es la clave de la perspectiva desde la que entendemos la evaluación.

Estamos de acuerdo con Álvarez (2005) cuando afirma que evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental.

Es decir que, en la evaluación formativa, el alumnado aprende durante el proceso de evaluación, valga la redundancia; el profesor pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo que aprenda, se interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje las competencias que le serán necesarias en su futura práctica profesional. Por consiguiente, para nosotras la evaluación formativa también ha de ser compartida y la participación del alumnado en el proceso evaluativo es claramente necesaria.

¿Cómo pensamos la evaluación en relación al problema del bajo rendimiento?

En primer lugar, revisamos las condiciones para que obtengan la promocionalidad y decidimos que la misma estaría determinada por criterios de evaluación, que debieron ser replanteados, que debían hacer hincapié en la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de Ciencias Sociales en educación primaria.

Y con respecto a la evaluación procesual, se dejaron de lado los exámenes teóricos a través de cuestionarios descriptivos y se planteó la posibilidad de usar portfolios que sean elaborados durante toda la cursada y en los cuales se iría mostrando todo el proceso de aprendizaje que llevaron a cabo las alumnas. En estos portfolios se integran las prácticas de aprendizaje, una por cada unidad, las microclases, las secuencias didácticas y los ensayos de investigación y análisis, que tienen que

presentar sobre cada uno de los contenidos que fueron desarrollados en las microclases y secuencias didácticas.

De esta manera se pretende evaluar el manejo de los conceptos teóricos, propios de las Ciencias Sociales, como asimismo volviendo al problema planteado inicialmente, al menos desde nuestra perspectiva, la evaluación formativa se condice con una práctica en la que cada trabajo se resuelve y se corrige al menos un par de veces. Por tanto, Aprobado o Desaprobado no serían categorías excluyentes, ya que estamos buscando que aprendan antes que "aprueben". Asimismo, suponemos que esta decisión de acompañar en un proceso de evaluación continua ayudaría en los índices de promocionalidad o al menos en los de obtención de la regularidad en el espacio curricular y de esta manera, retomamos la idea de la evaluación como parte de la mediación pedagógica.

Por consiguiente, el desarrollo de una propuesta con prácticas de aprendizaje también forma parte de una idea de evaluación formativa, es por ese motivo que en lugar de colocar Aprobado o Desaprobado, nos parece más pertinente ir corrigiendo esas prácticas y darle la posibilidad a las estudiantes que revisen sus producciones y vayan aprendiendo a partir de ahí, como ha sido todo el proceso que hemos transitado nosotros durante la cursada de la ESDU.

Por consiguiente, la evaluación pasa más por este acompañamiento que por ir dando cuenta de determinados saberes, a través de exámenes o de una calificación determinante como el Aprobado o el Desaprobado.

2.6. Propuesta para la extensión o vinculación universitaria

Como expresa Freire (1970), cada uno de los conceptos, "extensión" y "comunicación", representan una idea radicalmente diferente de las acciones que, con el fin de la "promoción social" se llevan a cabo desde algunas organizaciones de la sociedad civil, como instituciones educativas no formales, comunidades eclesiales, o genéricamente lo que hoy denominamos "organizaciones no gubernamentales". Por consiguiente, la diferencia que existe entre las acciones

comunicacionales y las acciones extensionistas produce resultados distintos y hasta opuestos en la liberación de los oprimidos.

Por lo tanto, ambos tipos de acción (extensión y comunicación) se constituyen como eje de la cuestión del conocimiento, más precisamente el tema de la construcción del conocimiento, lo que redundaría en la configuración de una concepción del mundo que puede ser liberadora u opresora. De esta manera, la acción dialógica-comunicacional se caracteriza por la construcción conjunta del conocimiento en la que el oprimido torna crítico su mundo, su concepción del mundo por la posibilidad de nombrarlo con palabras propias, es decir es una praxis en la que la palabra es el comienzo de la recuperación de su subjetividad acallada

En esa práctica surge una nueva forma de nombrar el mundo, y por tanto lo que se genera es un conocimiento nuevo en el que el educador popular actúa galvanizando lo que sale de la representación social y política de los oprimidos, rescata el conocimiento que poseen y en un diálogo, en el que el propio educador pone en juego su concepción del mundo, se genera un nuevo saber crítico que es síntesis de una praxis en el que ambas partes del proceso comunicacional cambian, eventualmente, su primera postura para habilitar una nueva.

La extensión en cambio, no deja de ser la acción de los “ilustrados” sobre los que no lo son, aun cuando el objetivo sea la promoción social a través de la instrucción y de un proceso de creación de conciencia que en el año 1972, Freire, en un texto así titulado denominó Concientización: “Esta profundización de la toma de conciencia que se hace a través de la concientización, no es, y jamás podría ser, un esfuerzo de carácter intelectualista, ni tampoco individualista” (Freire, 1972:3)

Más tarde fue el propio autor el que hizo una crítica al concepto, no sólo por lo que significaba sino por el modo en que había sido apropiado, inclusive, por muchos promotores sociales o sectores de izquierda que lo entendían en un sentido anti dialógico.

Para Freire (1970) el “extensionismo” reproduce las condiciones de desigualdad entre emisor y receptor que unos pocos años antes había caracterizado como un tipo de educación “bancaria” refiriéndose a la educación escolar en su obra más difundida “Pedagogía del Oprimido”. La “extensión” es una práctica que intentando esclarecer sobre la opresión la reproduce pues diferencia al sujeto que sabe y habla del que no sabe y por lo tanto debe permanecer callado, uno posee la palabra, sabe nombrar al mundo lo que presupone la idea de una cultura superior y otra que debe ser por lo menos transformada, o erradicada con el fin de “concientizar al oprimido” y por fin

liberarlo, o sea el oprimido no es sujeto de su propia liberación pues no poseería las herramientas para hacerlo.

Según Prieto Castillo (2021), debemos detenernos para dialogar sobre lo que nos sucede como docentes universitarios con respecto a una tarea que viene siendo promovida desde hace casi un siglo. Estamos ante una función que no resulta clara para muchas instituciones, a pesar de que se hacen esfuerzos y se dedican recursos a impulsarla. Ello por varios motivos:

- todavía sigue pesando con fuerza la mirada que centra la acción en el difusionismo o en la transmisión de la denominada “cultura culta”;
- campea en muchas propuestas el paternalismo, como si desde un centro que reúne toda la cultura se hiciera llegar al resto de la sociedad un producto que no pueden crear sus actores sociales;
- la extensión se concentra en algunos órganos, sea generales de la universidad y de determinada unidad académica, sin que se la viva como un compromiso de todos quienes dan sentido a nuestros establecimientos, fundamentalmente estudiantes y docentes;
- falta en muchos espacios académicos un debate a fondo de lo que significa la comunicación en la universidad y, de manera especial, en la función de extensión;

El planteo que Freire (1993) hace en su texto “¿Extensión o comunicación? La comunicación en el mundo rural”, tiene precisamente como eje central el papel que la instrucción y la formación juegan frente al problema de la humanización de los hombres y su tarea de transformación del mundo. Partiendo de esto, el autor analiza los conceptos de extensión y comunicación como diferentes formas de adquirir saberes desde las cuales se actúa como sujeto pasivo y adaptado, receptor del saber o como sujeto inquieto y capaz de crear o modificar el saber ya elaborado, no sólo leyéndolo en su propio contexto, sino recreándose.

Freire (1993) pretende poner en valor el papel auténtico de los sujetos que buscan conocer y la relevancia de convertirse en sujetos inquietos y poco dóciles, en sujetos que no pueden ser determinados por los “comunicados” que pretenden transformarlos en depositarios del saber. Por esto afirma que el hombre en cuanto ser histórico debe estar inserto en un permanente movimiento de búsqueda, que se viabiliza en una experiencia dialógica, para rehacer constantemente sus saberes. Sólo de esta manera podremos superar el mito de la “ignorancia absoluta” que, además de ser impuesta y definida por los que transfieren conocimientos, muchas

veces es asumida por los sujetos que piensan que escuchar y obedecer es su única posibilidad.

Así el diálogo se convierte en el espacio de problematización y de crítica donde los hombres y las mujeres pueden definir su verdadero rol de sujetos transformadores. Entonces, dice Freire, el diálogo implica “la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, transformarla.” (Freire, 1993: 57)

Sujetos transformadores que, en cuanto seres históricos, son capaces de “autobiografiarse” y, en este proceso, reconocer su propia capacidad para actuar como sujetos libres, capaces de una verdadera praxis transformadora del mundo. Una praxis que, por un lado, demanda la acción constante sobre la realidad y la reflexión sobre la acción, que posibilita generar conocimientos sobre los problemas, las injusticias, las inequidades, y al mismo tiempo, percibir las tendencias o los indicios de emancipación que existen en el mundo en el que estamos insertos.

El saber logrado en este contexto de comunicación y diálogo contribuye con una transformación cultural, intencional y sistematizada que se opone a una concepción mecanicista del conocimiento que, en su posición estrecha, deprecia la contribución de los “otros”, de los que, desde la perspectiva de la cultura letrada no poseen ningún saber.

Para el autor brasileño la intersubjetividad es la condición, pues permite la comunicación entre los sujetos mediatizados por los objetos que los rodean. Sólo en un mundo en el que se desarrollen la intersubjetividad y la intercomunicación puede darse el conocimiento humano, que es producto de una relación comunicativa entre sujetos cognoscentes en torno a un objeto cognoscible.

En este sentido, para que exista un verdadero acto de conocimiento es primordial una relación dialógica en la que es importante pensar con otros, pensar comunicativamente.

Por eso la educación, según Freire (1993), es comunicación y diálogo, porque implica un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados y no una mera transferencia del saber. En este sentido el proceso de humanización es sólo posible por la comunicación, capaz de resistir, cuando es verdadera, cualquier tipo de manipulación que impone el “no ser”, para dar lugar a un “estar siendo” en búsqueda de “ser más”. De este modo, toda extensión que implique, exclusivamente una transferencia de conocimiento o una donación de saber, deshumaniza; y, por

ende, se opone a la comunicación perdiendo una connotación verdaderamente liberadora.

La comunicación es educativa en cuanto permite liberarse de esa manipulación, que somete y determina según fines acríticos y desconectados de la realidad a los sujetos, para, en su lugar, impulsar una situación gnoseológica que no se reduce al objeto por conocer, sino que busca la relación con otros sujetos cognoscentes a través del diálogo, como fundamental estructura del conocimiento.

Freire concluye que la comunicación es el ámbito que permite la práctica de la libertad, que reconoce y promueve las capacidades críticas y reflexivas de todos los hombres y mujeres para transformar el mundo; y que es en la posibilidad de conocer con los demás hombres y mujeres donde se asienta la garantía de generar saberes emancipadores que aseguren una humanización auténtica.

En contrapartida, la extensión se presenta como un camino de “domesticación”, porque al manipular e imponer un saber estático, que se extiende mecánicamente, invade la cultura de los demás; no respeta las diferentes visiones del mundo y niega de esta manera al hombre como ser de decisión, imposibilitando que los hombres sean sujetos críticos frente a su propia realidad y, por tanto, “seres de praxis”.

Freire explica que los seres humanos somos seres de la praxis porque a través de la acción sobre el mundo creamos el dominio de la cultura y de la historia. La praxis implica reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, logrando producir no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. De esta manera nos constituimos como seres históricos-sociales

En nuestra propuesta de extensión contemplamos los siguientes puntos:

- el marco de fundamentos teóricos sobre la noción de extensión universitaria en los que se apoya la propuesta,
- las acciones propiamente dichas,
- los sentidos,
- los actores e instituciones intervinientes, qué aprenden entre sí,
- los saberes que se ponen en diálogo,
- los posibles resultados.

Nuestra propuesta se inscribe en una visión de equipo de trabajo docente en el que se puede integrar a becarios, egresados, estudiantes, porque la centralidad no está en el aprendizaje de nuestros estudiantes, sino en el de todos: equipo de trabajo

docente, de área, de trayecto, de los egresados/as que se incluyan, becarias/os, estudiantes, comunidad y actores sociales diversos.

En síntesis, nos atrevemos a “pensar en grande” en vista a la comunicación de nuestro espacio con la sociedad. Teniendo en cuenta que en el diálogo de saberes, las acciones contemplan algo más que proveer de información al otro, si bien esta puede ser una de las acciones en el conjunto de otras conducentes al intercambio de saberes.

**Nombre del Proyecto de Extensión:
Nuestra huerta agroecológica e inclusiva**

La Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNVIME) como integrante de la comunidad de Justo Daract (San Luis), está obligada a participar en acciones que promuevan el bienestar de la población y el mejoramiento de su calidad de vida.

En base a esta premisa, el presente proyecto, presentado conjuntamente con el INTA de San Luis, está concebido desde la perspectiva epistemológica planteada por Freire (1973) que supone que el saber universitario no debe presentarse como un conocimiento que se impone por sí mismo, sino que procura una interacción con los actores del territorio, en este caso, alumnos y docentes de escuelas primarias y nivel inicial de la ciudad de Justo Daract, desarrollando diversas actividades que promueven la toma de conciencia y el aprendizaje en torno a la producción de alimentos sanos, hábitos saludables, el cuidado del ambiente y la inclusión de personas con discapacidad.

Con el objeto de lograr un marco armónico de trabajo, a partir de la valoración de sus saberes, promoviendo la asimilación y aplicación de los criterios de las buenas prácticas para incorporar el trabajo en huertas agroecológicas inclusivas, reciclado de residuos, talleres de capacitación y diversas actividades vinculadas a estas temáticas que facilitan y promueven el acercamiento de los niños y jóvenes a un universo de posibilidades, de aprendizaje, investigación e inclusión.

En los últimos años se ha incrementado significativamente el uso de las huertas escolares como recurso didáctico. Esta proliferación se asocia al enorme potencial didáctico que presenta este recurso. La huerta no solo se vincula a conocimientos específicos de ciencias, también se conecta con temas transversales como la educación para la sostenibilidad o la educación para la salud y la alimentación, sobre todo con el consumo de verduras y hortalizas escolares pueden mejorar el

aprendizaje de los estudiantes o ayudar a estos a crear hábitos de alimentación más saludables.

En algunos casos, la huerta agroecológica se emplea como eje central para plantear nuevos modelos didácticos y poder hacer frente a los desafíos ambientales que la sociedad se enfrenta; bien a través de la perspectiva del cambio climático, y desde un enfoque de una educación para el desarrollo sostenible, siendo un elemento clave dentro de un marco emergente como es la agroecología escolar, una disciplina que con lleva una práctica centrada en el sistema alimentario escolar con una fuerte implicación de todos los actores de la comunidad educativa y orientado a la transformación social y ciudadana desde la etapa de infantil.

De esta manera, la huerta agroecológica, se utiliza para trabajar valores con la idea de buscar alternativas a modelos de producción y consumo actuales, los niños y las niñas toman conciencia de los ritmos de la naturaleza, desarrollan el sentido de la implicación, colaboración, responsabilidad, y el compromiso a la hora de gestionar la huerta.

El proyecto de Huerta Agroecológica Inclusiva surgió cuando un alumno de 6to grado, con parálisis cerebral, de la Escuela N°37 “Juan Bautista Alberdi”, sufrió un pequeño accidente en uno de sus pies y de ahí que los chicos de 4to, 5to y 6to grado, junto a sus docentes, plantearon qué pasaría si este o cualquier otro alumno con movilidad reducida, quisiera realizar todas las actividades que se proponen en el taller de huerta, de manera activa.

A partir de ese problema emergente, la directora de esta Escuela se puso en contacto con la directora de la Escuela N°82 “Gral. Las Heras”, con docentes de la UNVIME (médicos, técnicos en agro alimentos, fisioterapeutas, nutricionistas y docentes del Profesorado de Educación Primaria) y con el INTA, y trabajaron conjuntamente en la elaboración de este proyecto de extensión para que alumnos con discapacidad, también puedan participar y trabajar en la huerta agroecológica. Fundamentando que la escuela primaria tiene el irrenunciable desafío de garantizar la educación inclusiva y sistemática para todos los niños y niñas sin excepción, generando las estrategias necesarias para dar cumplimiento a este derecho, concientización e inclusión.

De esta manera, en Justo Daract, la Agencia de Extensión Rural del INTA a través del programa Pro Huerta y la UNVIME asesoran, acompañan e interactúan con los miembros de la comunidad educativa de las escuelas N° 82 “Gral. Las Heras” y N° 37 “Juan Bautista Alberdi”, en la ejecución y puesta en marcha de capacitaciones y

charlas sobre compostaje de residuos orgánicos, la instalación de una huerta, el reconocimiento de insectos benéficos, el análisis de semillas y de variedades hortícolas, como parte de proyectos de alimentación sana, reciclado de residuos orgánicos e inclusión. Como, asimismo, en el acompañamiento y puesta en marcha de espacios escolares adaptados a las necesidades de alumnos con capacidades diferentes.

Esta es una propuesta que crea un espacio de comunicación y diálogo entre la universidad y la sociedad a través de un proyecto de extensión, del cual participan la UNViMe, el INTA, directivos, docentes, padres, alumnos y alumnas de Nivel Inicial y de Primer a sexto grado de dos escuelas de Justo Daract, con el objetivo de que entre todos, investiguen, aprendan, dialoguen y analicen sobre:

- la producción de alimentos sanos y agroecológicos,
- el cuidado del ambiente (construyendo una abonera a través de la acumulación de restos orgánicos)
- las instalaciones escolares, y la necesidad de modificaciones edilicias (rampas, baños y bancos adaptados, barandas en pasillos y pendientes, etc.) para que todos los alumnos, sin excepción puedan desplazarse por todas las instalaciones de la escuela y de la huerta.

Como integrantes de la universidad, tenemos que impulsar y participar de prácticas de construcción colectiva de conocimientos, de intercambios que propicien la elaboración de significaciones también colectivas. Estas prácticas dialógicas preservan y respetan los saberes y cultura de los grupos sociales.

Debemos transformarnos en educadores que comparten sus saberes y cooperan con la comunidad en la construcción de otros y nuevos saberes, desde los acontecimientos cotidianos, desde las necesidades propias de la comunidad, desde las acciones que se proyectan con intencionalidad educativa, propiciando con ello mejoras en la calidad de vida de las personas.

El proyecto se desarrolla en un predio, cedido por la Sociedad Rural de Justo Daract, donde se instalaron rampas, barandas y baños adaptados.

Las actividades se realizan por la tarde, luego de que los alumnos almuercen en sus respectivos comedores escolares, donde se consumen gran parte de las verduras y hortalizas que se producen en la huerta. Los alumnos llevan a sus hogares los excedentes de producción para compartir e incentivar a sus familias a producir alimentos saludables como verduras de estación y aromáticas. También se organizan en grupos para sembrar y cuidar lo que al momento se coseche.

Este proyecto pretende impulsar la puesta en marcha de huertas inclusivas como una herramienta muy valiosa para que todos los alumnos sin excepción, proporcionando un medio único para trabajar en forma transversal la educación en valores: la igualdad entre mujeres y hombres, la solidaridad, las habilidades sociales y personales, el trabajo en equipo, la autoestima y la inclusión.

En el caso del espacio curricular: Didáctica de las Ciencias Sociales II, se suma a este proyecto con el compromiso de promover la alfabetización científica en niños desde edades tempranas, mediada por las practicantes (alumnas de esta materia). Esto conlleva tomar decisiones curriculares y metodológicas adecuadas, como abordar contenidos de ciencias sociales, vinculados a la educación ambiental, como parte de un enfoque integral e interdisciplinar, en el que participan los docentes y directivos de las dos escuelas. Esto implica la realización de reuniones donde se acuerdan las líneas de acción conjunta destinadas a la educación para la sostenibilidad, para la salud y la alimentación.

En lo que respecta a las estudiantes, en sus prácticas en la huerta agroecológica, propiciarán procedimientos científicos como observaciones, formulación de hipótesis, experimentos, etc., en los que los y las niñas se planteen preguntas y obtengan sus propios datos. Y puedan comunicar y expresar, a través de distintos tipos de representaciones, sus propios análisis en torno a contenidos de ciencias.

Es decir que lo que se pretende, en el caso de Didáctica de las Ciencias Sociales II, es que la huerta sea un contexto de aprendizaje y un espacio para favorecer el desarrollo de la competencia científica en su doble plano conceptual y comunicativo. y al mismo tiempo un ámbito de intercambio de experiencias entre practicantes, docentes, directivos y alumnos.

Las acciones:

- Como universidad debemos invitar a los distintos actores participantes de este proyecto a interactuar en un proceso formativo, en el cual haya un intercambio de conocimientos, técnicas y experiencias compartidas
- Visibilizar las precarias condiciones edilicias de las escuelas de Justo Daract que no incluyen ninguna adaptación edilicia para incluir a estudiantes con discapacidad motora.
- Generar espacios de formación conjunta para impulsar la puesta en marcha de huertas inclusivas como un espacio para educar a niños y niñas en valores para la construcción colectiva de una sociedad más justa e inclusiva.

Los sentidos:

Sentido general

- Contribuir a la producción de alimentos sanos y agroecológicos,
- Consolidar el proceso de integración co - participativa entre la universidad, el INTA y la comunidad daractense.

Sentidos específicos

- Visibilizar, a través del trabajo mancomunado, las condiciones edilicias de las escuelas daractenses.
- Diagnosticar para obtener un panorama acerca de la inclusión de estudiantes discapacitados en escuelas daractenses.
- Generar un proceso de concientización sobre el cuidado del medio ambiente.
- Construir en conjunto un protocolo de trabajo donde se apliquen las buenas prácticas sobre hábitos saludables de alimentación y la necesidad de adaptar todos los espacios, incluido la huerta para que puedan trabajar todos los estudiantes, sin excepción.
- Promover e impulsar, desde el espacio curricular: Didáctica de las Ciencias Sociales II, el diálogo de saberes con la comunidad, que será el resultado de las acciones realizadas entre los actores sociales intervinientes, en el proceso de interacción, donde se entran los conocimientos científicos y sociales.

Los actores e instituciones intervinientes:

- Docentes y estudiantes de las siguientes carreras que se dictan en la sede Justo Daract de la UNVIME: Profesorado de Educación Primaria (Didáctica de las Ciencias Sociales II) y Tecnicatura Universitaria de Agro alimentos (Introducción a las tecnologías de los agro alimentos, Química Nutricional, Control de Calidad de los Alimentos)
- Docentes de las siguientes carreras de la UNVIME (Medicina, Fisioterapia, Nutrición)
- La Agencia de Extensión Rural del INTA a través del programa Pro Huerta
- Las comunidades educativas de las escuelas N°37 "Juan Bautista Alberdi" y N° 82 "Gral. Las Heras" (directivos, docentes, padres y alumnos)

Todos estos actores intervienen en un espacio común de diálogo, análisis, reflexión, construcción y formación. Cada uno de estos actores, desde su lugar, van a nutrir con sus saberes propios, esta experiencia de retroalimentación y comunicación. ¿Pero de qué manera? Por supuesto valdría preguntar: ¿cuál es la función de los educadores en este proceso dialógico?, ante la perspectiva de cambios

transformadores y liberadores en un proceso comunicativo con sentido crítico de la realidad, como reflexión de sus propias vivencias y como concientización de que la educación es un proceso racional, social y político.

El conocimiento debe servir para transformar el entorno como una opción de desarrollo cognoscitivo igualitario, con currículos que se adapten al contexto.

A partir de los acuerdos formales entre la Secretaría de Extensión y los actores intervinientes en este proyecto, se programa una serie de encuentros de diálogo y trabajo conjunto, para intercambiar saberes, experiencias y objetivos.

Para determinar el estado edilicio de las escuelas daractenses, los protocolos que utilizan ante la presencia de un estudiante con discapacidad motora, y los hábitos de alimentación de los alumnos, realizaremos una encuesta en las cinco escuelas primarias daractenses, que nos permitirá tener un diagnóstico de la situación

Asimismo, los estudiantes del profesorado contarán con el acompañamiento de los docentes y directivos de las escuelas. Este relevamiento será una instancia conjunta para todos los actores de aprendizaje, diagnóstico y punto de partida para la puesta en marcha de las huertas agroecológicas inclusivas.

¿Qué aprenden entre sí?

La Universidad no pretende presentarse como un “faro del saber”, sino que busca relacionarse con la comunidad de una manera más democrática, que implique divulgar el conocimiento que tiene y, a su vez, impulsar el diálogo con todos los sectores involucrados y trabajar en conjunto por el bien de la comunidad.

Los saberes que se ponen en diálogo son conocimientos científicos, propios de la educación ambiental, de la salud, de la educación, etc. Por consiguiente, nos interesa conocer, interiorizarnos y aprender de la experiencia de los docentes, los alumnos, los directivos, los médicos, los fisioterapeutas, etc. Este intercambio dialógico, nos permitirá ampliar la mirada, como asimismo hacer un diagnóstico en conjunto de la situación actual del sector, para que, de esta manera entre todos los actores intervinientes, podamos proponer cambios que posibiliten mejorar la calidad de vida de los niños de Justo Daract.

Este intercambio consistirá en:

- 1) Una serie de reuniones periódicas para visibilizar la situación de los estudiantes discapacitados y su transitar en los edificios escolares daractenses
- 2) Luego, se trabajará de manera conjunta, el conocimiento y el uso de las normas que rigen las buenas prácticas de manejo agroecológico, buscando

impulsar experiencias de agricultura de pequeña escala en ámbitos urbanos y rurales, produciendo alimentos saludables y de calidad. Esto se basa en prácticas como mantener la biodiversidad, respetar los ciclos biológicos, producir las propias semillas e intercambiarlas, y crear tecnologías de bajo costo sin la necesidad de insumos externos ni agrotóxicos.

3) La elaboración conjunta de un protocolo de buenas prácticas de alimentación saludable e inclusión de estudiantes con discapacidad, que permita a todos los actores intervinientes, dar cuenta del proceso de concientización que los mismos han llevado a cabo de manera colaborativa.

4) La integración de saberes científicos y populares es uno de los desafíos y uno de los pilares del enfoque agroecológico que habilita a plantear(se) preguntas y abrir debates acerca de diferentes temas. Está en las habilidades de todos los participantes en este proyecto, dar la posibilidad para que estos saberes se pongan en juego en el espacio de la huerta escolar.

Los posibles resultados:

La formación continua, donde participen todos los sectores, permitirá que, en un plazo no mayor de un año, se puedan vislumbrar cambios en las modificaciones edilicias escolares a través del cumplimiento del protocolo que surgirá del trabajo en conjunto entre los actores participantes.

Asimismo, aunque resulta evidente que hacer una huerta agroecológica no soluciona problemas estructurales como el hambre, la desnutrición o la inclusión social, hemos observado que las prácticas de huerta pueden estructurarse como un dispositivo versátil que permite la satisfacción de diversas necesidades (participación, creación, afecto, identidad, ocio, protección, subsistencia, entendimiento inclusión y libertad) en forma simultánea y sinérgica.

Por consiguiente, nos parecieron totalmente acertadas las palabras expresadas por Prieto Castillo (2021), cuando afirma:

El trabajo educativo no es de traspaso de información, sino de problematización del propio conocimiento para comprender, explicar y transformar la realidad. "Del pienso al pensamos", dirá para hacer referencia a un trabajo educativo inserto en el quehacer de los otros, con los otros, como "sujetos entre sujetos". No es posible la comunicación sin intersubjetividad (Prieto Castillo, 2021: 14)

2.7. Propuesta para la investigación educativa

La investigación permite conocer cada vez con mayor profundidad los elementos constitutivos de los fenómenos, merced a la mayor precisión de los instrumentos de observación y medición y a la disponibilidad de teorías más rigurosas. También a la permanente exploración y búsqueda de una comprensión más precisa de nuevos aspectos de la realidad (Yuni y Urbano, 2006)

Asimismo, como lo expresan estos autores, la investigación es un procedimiento reflexivo y remite a los requisitos lógicos que debe satisfacer el acto de conocimiento científico. Es un proceso que cumple ciertas características, por ejemplo:

- Es sistemático: porque cada uno de los componentes guarda relación con la totalidad de las acciones.
- Es metódico: ya que supone aplicar un conjunto de reglas aceptadas para construir y validar ese conocimiento
- Es controlado: tiene un autocontrol del propio investigador por los procedimientos que realiza y un control externo, que ejerce la comunidad científica, quien es responsable de determinar la validez y calidad de los procedimientos seguidos y de los resultados obtenidos.
- Es de carácter replicable: es decir que las rutinas que se siguen, pueden ser replicadas por otros investigadores.
- Es un procedimiento orientado por el propósito de producir un conocimiento del objeto en sus aspectos generales.
- El método científico es una estrategia general, común a todas las disciplinas fácticas, mientras que las metodologías o métodos particulares son propios de cada disciplina o de cada paradigma científico y también son comunes a las distintas lógicas de investigación; cuantitativa, cualitativa o analítica.

El proceso metodológico de las ciencias, incluye las tres dimensiones implícitas en el saber científico: la epistemología, la estrategia y la empírica. Según Yuni y Urbano (2006) el proceso de investigación incluye acciones de índole individual que deben ser realizadas por el investigador y acciones de actores externos a partir de instancias de control, de evaluación y de gestión de los conocimientos.

Desde el punto de vista temporal el proceso de investigación incluye tres fases generales:

- Fase de planeación: se orienta en la preparación del proyecto.
- Fase de ejecución: donde se lleva a cabo la ejecución planeada.
- Fase de comunicación: es donde se exponen los nuevos conocimientos y se preparan para introducirlos en el cúmulo de saberes ya existentes.

Más allá del paradigma que utilice el investigador, el proceso metodológico de las ciencias fácticas contiene una triple dimensión:

- Epistemológica,
- Estratégica
- Las técnicas de recolección y análisis de datos.

Las cuales son independientes, pero de la coherencia de su articulación dependerá la validez del estudio. La dimensión epistemológica se resuelve cuando se decide qué se va a estudiar, las categorías, definiciones y modelos teóricos que se adoptarán para construir ese objeto de estudio. La dimensión de la estrategia general es cuando el investigador decide cuáles serán las estrategias metodológicas que adoptará y los enfoques considerados más aptos para abordar la realidad.

La dimensión de las técnicas de recolección y análisis de datos está relacionada con lo que se quiere saber del objeto de estudio y cómo se lo va a reconstruir, a partir de lo cual se van a seleccionar las técnicas para obtener datos, organizarlos e interpretarlos (Yuni y Urbano, 2006). Por último, la fase de comunicación debe dar cuenta de la coherencia e interjuego de estas dimensiones, para poder evaluar la validez de los resultados y determinar su aceptación como respuestas válidas y confiables a los interrogantes planteados. (Yuni y Urbano, 2006).

Ahora, en esta instancia nos concentramos en el problema de investigación, que en palabras de Guajardo (2014) “es el corazón de una propuesta”. Llegar a identificar el problema de investigación implica un proceso de construcción intelectual, que emerge a través nuestro. Es decir, a través de nuestras inquietudes, preocupaciones e intereses, del marco teórico por medio del cual interpretamos y de la información empírica con la que interactuamos y nos manejamos. Pero nos parece necesario enfatizar que no se trata de cualquier problema de investigación, sino que específicamente que está enmarcado en una investigación educativa.

Es decir que, esta construcción del problema de investigación, es como dice la profesora Lorena Cruz (2021):

Es una construcción intelectual, no es un problema que está afuera, sino que es una construcción que hacemos nosotros como sujetos investigadores. Es un proceso donde intentamos que se interpele la realidad educativa. En este caso nos interpela a nosotros mismos. Implica mirar y mirarse (Cruz, 2021:10)

Por consiguiente, adherimos a la formulación de un diseño flexible, que alude a la posibilidad de advertir, durante el proceso de investigación, situaciones nuevas o inesperadas vinculadas con el tema en estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; adherimos a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y adherimos también a la factibilidad de elaborar conceptualmente tales datos en forma original durante el proceso de investigación.

Este proceso se desarrolla en forma circular; opuesto, por lo tanto, al derrotero lineal unidireccional. De esta manera, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de investigación. Se vincula este tipo de diseño a la investigación cualitativa inductiva que desea crear conceptos, hipótesis, modelos y/o teoría desde los datos empíricos.

En un momento de la cursada del Módulo 4, nos invitaron a proyectarnos como docentes investigadores de nuestra propia práctica. Como ya lo expresamos, asumir este rol no es algo que esté desprovisto de un enfoque epistemológico, ya que las miradas fenomenológicas y socio-críticas acompañan esta perspectiva del rol docente.

Si entendemos la pedagogía como una construcción, lo que necesitamos es “tiempo”; es imposible construir en un vértigo cotidiano, porque en esa carrera, vamos perdiendo el tiempo, como nuestra propia existencia.

Después de todo este recorrido bibliográfico, de la formulación y reformulación de preguntas, sólo nos queda plantear nuestro problema de investigación:

¿La evaluación en Didáctica de las Ciencias Sociales II está planteada como parte del proceso de mediación pedagógica o como un mecanismo selectivo de alumnos para que no promocionen o regularicen?.

Este es el mismo interrogante planteado en el problema relativo a la enseñanza, que resulta ser un asunto que nos preocupa y problematiza constantemente.

Asimismo, nos gustaría resaltar que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación. Ésta es la clave de la perspectiva desde la que entendemos la evaluación.

Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental.

Es decir que, en la evaluación formativa, el alumnado aprende durante el proceso de evaluación, valga la redundancia el profesor pretende que el alumnado apruebe, pero sobre todo, que aprenda, se interiorice y desarrolle a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje las competencias que le serán necesarias en su futura práctica profesional.

Por consiguiente, consideramos que la evaluación formativa también ha de ser compartida y la participación del alumnado en el proceso evaluativo es claramente necesaria.

Esta investigación se llevará a cabo, tomando como referencia la cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales II, que corresponde al Profesorado Universitario en Educación Primaria (Escuela de Ciencias Sociales y Educación), de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNVIME). Como ya lo describimos con anterioridad, muy pocas alumnas acceden al final de la cursada, a la condición de alumnos promocionales o regulares. Por consiguiente, nos interesa enfocar nuestra investigación en nuestra práctica docente y nos preguntamos:

¿Qué podríamos revisar de nuestra práctica de evaluación?

¿Tiene relación con nuestra práctica de aprendizaje?

Los objetivos de esta investigación son:

- Revisar la propuesta de evaluación formativa de la cátedra.
- Analizar el alcance de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje.
- Revisar y repensar nuestras prácticas docentes con respecto a la evaluación formativa.

Desde el enfoque fenomenológico, el hecho social se construye en el proceso mismo de la investigación, según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo. Aquí el investigador es también parte de lo investigado y sus afectaciones se convierten en datos científicos.

En esta perspectiva, los investigadores a partir de un proceso inductivo intentan construir una teoría que haga comprensibles a los datos. La investigación inductiva

comienza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se internan en el trabajo en terreno y van construyendo en un movimiento dialógico –de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria- sus conceptualizaciones o categorías teóricas. A través del minucioso análisis de los casos semejantes y diferentes que han sido considerados se va construyendo una teoría comprensiva.

En los paradigmas comprensivistas, las anticipaciones de sentido nos permiten estar atentos como sujetos investigadores para dejarnos sorprender en el mismo proceso de investigación y construcción de conocimiento.

Por consiguiente, las anticipaciones de sentido que nos planteamos son las siguientes:

- Si modificamos las propuestas (criterios, medios, instrumentos etc.) de evaluación formativa, haciendo hincapié en que son parte del proceso de mediación del aprendizaje, es probable que se incremente el número de alumnas/os que promocionen o regularicen.
- Si revisamos la propuesta de enseñanza de Didáctica de las Ciencias Sociales II, es posible que descubramos que la mediación pedagógica, no aparece ni explícita ni implícitamente en los programas de estudio y tampoco se aplica concretamente en la práctica docente, ya que los recursos y las estrategias utilizadas se acercan a una enseñanza tradicional y expositiva, que no promueve y acompaña el aprendizaje de los estudiantes.

Como afirman Yuni y Urbano (2006), el conocimiento científico es el producto de un proceso de confrontación entre modelos teóricos y referentes empíricos, llamados datos. Las lógicas de investigación más difundidas son la cuantitativa apoyada en el razonamiento deductivo y la cualitativa que se apoya en la inducción.

La inducción es un tipo de razonamiento que comienza con la observación repetida de los fenómenos. A partir de las descripciones logradas en la observación, se trata de establecer ciertos aspectos comunes que llevan a concluir en una generalización.

En el razonamiento deductivo se parte de una afirmación considerada verdadera, para luego observar casos particulares que permitan ratificar la verdad de la premisa básica.

En función de todo lo desarrollado, nos parece importante enunciar los instrumentos de recolección de datos que usamos, tomando en cuenta que trabajaremos desde un enfoque comprensivista y cualitativo.

Una vez que ya tenemos planteada la pregunta y la anticipación de sentido, el paso siguiente tiene que ver con la elección de los instrumentos de recolección de datos, que deberíamos utilizar en esta investigación. Por consiguiente, decidimos utilizar:

1. Las entrevistas cualitativas que tienen como característica principal el ser flexibles y dinámicas, de tipo conversación narrativa entre entrevistador y entrevistado en sucesivos encuentros. Se intenta acceder a la información desde la perspectiva del actor. En nuestro caso, el uso de esta herramienta sería de vital importancia para comprender la perspectiva de los sujetos, es decir los estudiantes, ya que son ellos los que cursan y tienen que rendir las diferentes instancias de evaluación.
2. El análisis documental, en este caso nos ocuparemos de comparar el programa de la materia, con el del mismo espacio curricular, que se dicta en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes (IFDC VM). En ambos, se analizarán los instrumentos, los criterios y los tipos de evaluación que se utilizan.

Según Diana Hamra (s/f), la evaluación en Ciencias Sociales, se encuentra estrechamente ligada a la perspectiva teórica de la cual parte el docente y, por ende, a las finalidades que le asigna a la enseñanza de estas ciencias. Muchas decisiones sobre la enseñanza, en particular sobre la evaluación, ignoran la teoría y se basan en rutinas o en opiniones que no se explicitan claramente o ignoran el marco teórico desde el cual parten, por eso, es común observar contradicciones y también frecuentes errores.

En el siguiente Podcast [La enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela](#). Episodio 5: la evaluación, seguimos profundizando sobre todos estos aspectos, y rescatamos una frase:

“Una de las paradojas de la educación actual, es que, pese a la renovación de la mirada en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, en las últimas décadas, todos los actores del sistema educativo atraviesan en algún momento de sus trayectorias, esas instancias de evaluación, que en muchos casos conservan fuertemente la mirada tradicional. Resulta complejo para el sistema proponer caminos de evaluación, acreditación y promoción que se concilien con estos nuevos enfoques y que salgan de alguna manera de esta lógica tan arraigada”.

Es difícil, lograr advertir solamente desde el programa la intencionalidad de la evaluación. Sabemos que debemos ir más lejos, profundizar nuestro análisis, y ello implica adentrarnos en nuestras propias prácticas, en las estrategias y recursos que

utilizamos en el aula, como asimismo en la manera que nos relacionamos con nuestros alumnos y de qué forma comunicamos, planteamos y elaboramos los trabajos prácticos, los exámenes y las instancias de debates e intercambio.

Por todo lo anteriormente expresado, consideramos que el cambio educativo es un proceso complejo que requiere nuestra mejor disposición, nuestra más aguda inteligencia y nuestro reconocimiento; que necesitamos desaprender rutinas que no nos aseguran buenos resultados; reaprender otras que por las modas o las presiones de las instituciones o de la sociedad las hemos dejado de lado; y aprender formas nuevas de trabajo y herramientas para la práctica construidas por nosotros y no meras imitaciones y copias de propuestas, bajadas hechas y realizadas en otras situaciones, contextos y sujetos pedagógicos diferentes.

3. CIERRE

Este Trabajo Final da cuenta de una nueva síntesis y construcción personal. El mismo, intenta ser un aporte para replantear la docencia universitaria, en él se entrelazan la revisión crítica del propio ejercicio profesional de la docencia con las reflexiones que surgieron de los marcos teóricos que fundamentaron los módulos de la ESDU.

De esta manera, en este Trabajo Final Integrador, nos ubicamos en el espacio curricular: Didáctica de las Ciencias Sociales II, nos interesa detenernos en la organización del mismo, ya que creemos que ahí radica el problema o preocupación que dio lugar a nuestra propuesta pedagógica integral.

¿La evaluación en esta materia está planteada como parte del proceso de mediación pedagógica o como un mecanismo selectivo de alumnos para que no promocionen o regularicen?

Por consiguiente, los aportes de este proyecto, que se hicieron dentro del marco del currículum de esta materia, aparecen justificados tanto en su elaboración como en su posterior implementación.

Las prácticas de aprendizaje que aparecen aquí, han sido elaboradas, corregidas y revisadas varias veces porque nos costó bastante sacarnos de la cabeza, y del corazón la concepción de que debían ser planificaciones de clases. Donde les mostramos a las estudiantes todo nuestro saber y experiencia, pero en ningún momento les proponemos que participen y dialoguen con nosotros sobre los contenidos desarrollados. Eso implicó revisar nuestro enfoque y centrarse en la interlocución y en la voluntad de comunicación,

De esta manera, vivimos y transitamos un intenso proceso de aprendizaje y de revisión de nuestras prácticas de comunicabilidad y también de evaluación, no como un proceso punitivo, donde no se promueve y acompaña el aprendizaje, sino con sentido: que una persona adulta hace de sí misma, de sus procesos y progresos, de lo que puede aprender y de lo que tal vez debe desaprender, de sus aciertos y equivocaciones, que no hay nada más terrible que el error presentado como abismo y hasta como culpa. En nuestro caso, se hizo patente ante la necesidad de tener que revisar nuestras propias trayectorias académicas, para descubrirnos en nuestras

alumnas y revisar nuestros prejuicios y preconceptos que hemos utilizado durante mucho tiempo en nuestras prácticas docentes. Como lo expresa Prieto Castillo (2006) “No hay comunicación sin intersubjetividad: del “yo pienso” al “pensamos”. Por consiguiente, nos construimos en diálogo con los otros y con nosotros mismos.

Asimismo, nos gustaría resaltar que el alumnado no aprende con los procesos de calificación, sino con los de evaluación. Ésta es la clave de la perspectiva desde la que entendemos la evaluación. Es decir que, en la evaluación formativa, el alumnado aprende durante el proceso de evaluación. Por consiguiente, consideramos que la evaluación formativa también ha de ser compartida y la participación del alumnado en el proceso evaluativo es claramente necesaria.

Este Trabajo Final, nos obligó, como dice Prieto Castillo (2012) a “salir de ese proceso de estrechamiento de nuestra tarea, es preciso un gran esfuerzo... de aprendizaje”. No sólo de cuestiones pedagógicas en general, sino de cada nuevo grupo que recibimos, de lo que viene ocurriendo con las tecnologías digitales en relación con sus posibilidades educativas, de lo que aportan otros compañeros y compañeras durante el mismo cuatrimestre en que coordinamos nuestra asignatura, de las novedades en nuestra disciplina, de lo que toma cuerpo en el contexto local, nacional e internacional.

Es decir, siguiendo a este pedagogo mendocino (...) “es muy difícil enseñar sin aprender. Y desde nuestra terminología: es muy difícil promover y acompañar aprendizajes sin aprender.” (Prieto Castillo, 2008:9). La revisión de las formas de evaluar y de poner notas, es condición fundamental para pensar en innovaciones pedagógicas en la universidad.

Para finalizar, solo nos queda decir, que por más que finalicemos la cursada de la ESDU, nuestro proceso de aprendizaje y revisión de nuestras prácticas no ha concluido, al contrario continúa y por consiguiente, las propuestas de investigación y extensión que se presentan en este trabajo final, están pensadas precisamente con ese fin, el de brindar un aporte a las transformaciones educativas en la Universidad, y como lo expresa Prieto Castillo (2004) “reivindicar nuestro ser de educadoras y educadores”.

La mirada pedagógica en la universidad argentina está todavía a medio construir. La construcción de la mirada pedagógica dura tanto como la vida de un educador o de una educadora, y más que ella, porque generaciones deseres comprometidos con esa tarea vamos conformando el vasto y siempre inconcluso territorio de la pedagogía (Prieto Castillo, 2015: 216).

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Juan Manuel (2005), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Alliaud, Andrea (2010). *Experiencia, saber y formación*. En: *Revista de Educación*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11/55

Arias, Esteban y Lázzari, Héctor (2008) *Origen, apogeo y decadencia de la ciudad de Justo Daract y sus implicancias sociales*. En: *Actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Coll, Cesar (1961). *Psicología y currículum, una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Buenos Aires: Paidós

Foucault, Michel. (2000) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE. p. 189.

Freire, Paulo (1993) *¿Extensión o comunicación?. La comunicación en el mundo rural*. México: Siglo XXI Editores.

Gojman, Silvia y Segal, Analía (1998) *Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la “trastienda” de una propuesta*. En: Aisemberg y Alderoqui (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Guajardo, María Teresa (2014) *Construyendo conocimiento desde el encuentro pedagógico*. En: *Pedagogía en la Investigación educativa. Segunda Parte. Unidad 3*. ESDU. Mendoza: FFyL (UNCuyo).

Gvirtz, Silvina, Grinberg, Silvia y Abregú, Victoria (2009) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Bs. As., Aique Disponible en: <http://apuntes.cejvg.com.ar/sites/default/files/La%20educacion%20ayer,hoy%20y%20maniana.El%20ABC%20de%20la%20pedagogia.pdf>

Hamra, Diana (s/f) *“La evaluación en el aula de Ciencias Sociales”*. La Plata: DGCyE,

Maggio, Mariana (2018). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Prieto Castillo, Daniel (1996) Mediación pedagógica de las tecnologías. Bogotá: ICFES

Prieto Castillo, Daniel (2003) La enseñanza en la universidad. En: Módulo 1. Especialización en docencia universitaria. 4ta ed. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel (2006) Notas en torno a las experiencias de aprendizaje de educadoras y educadores universitarios. En: Lucero, Vanina Informe de revisión de textos paralelos. Mendoza

Prieto Castillo, Daniel (2008) "Notas en torno a la libertad de aprender", palabras en la inauguración de la décimo tercera promoción de la Carrera de Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Mendoza.

Prieto Castillo, Daniel (2014). Intercambio epistolar con Carlos Cortés. Mendoza

Prieto Castillo, Daniel (2015). Elogio de la Pedagogía Universitaria. Mendoza: FFyL. UNCuyo.

Prieto Castillo, Daniel (2021) Pedagogía en la comunicación con la sociedad. En: Módulo 4. Tercera Parte. Unidad 5. ESDU. Mendoza: FFyL. UNCuyo.

Schwartzman, Gisela y Odetti, Valeria (2011) Proyecto de Educación y Nuevas Tecnologías. Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias. FLACSO Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticoseduccion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>

Tadeu Da Silva, Tomás (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. En: Revista de Estudios del Currículum. V.1, N. 1.

Yuni, José. y Urbano Claudio. (2006) Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación. Córdoba: Brujas. Volumen I.

Yuni, J.A. y Urbano Claudio. (2006) Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación. Córdoba: Brujas. Volumen II.

5. BIBLIOGRAFÍA

Freire, Paulo (2013) Por una Pedagogía de la Pregunta. Buenos Aires: Siglo XXI

Prieto Castillo, Daniel. (1994) En torno al seminario. Mendoza: Inédito

Izura, Teresa y Dalla Torre, Julieta (2008). Hipótesis: centralidad en la investigación y dificultades en su enunciación. El caso de la Inducción analítica. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9513/ev.9513.pdf

Lazzari, Roca y Vacca (2016) Volver al futuro, Rankülches en el centro de la Argentina. En: Pueblos indígenas en la Argentina. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fascículo 10.

Roig, Arturo (1997) La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa. Mendoza: EDIUNC.

Rodriguez, S. (2020). Comunicación moderna y posmoderna. En Prieto Castillo, Daniel El aprendizaje en la universidad. Mendoza: ESDU

Ruiz, Guillermo (2011) El lugar de la investigación en la educación educativa. En Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Año 2 N°2 / 2011 / ISSN 1853-3744 / Artículos. <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/2/art9.pdf>

Tünnermann Bernheim, C. (2017). El nuevo concepto de la extensión universitaria