

Ventanas, dinteles y escaleras: construcción de situaciones problema en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19 en el marco de la pandemia de COVID-19

*Benjamín M. Rodríguez**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 169 – 191]
Recibido: 30/06/2021
Evaluado: 14/07/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

El presente artículo se propone analizar una experiencia de enseñanza a raíz de los desafíos planteados por la pandemia causada por el virus COVID-19 en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19. Desde la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II, nos propusimos fortalecer la formación de los futuros maestros y maestras respecto a la selección de los contenidos a enseñar, el diseño de situaciones problemas y la secuenciación de clases de Ciencias Sociales. La propuesta retoma distintas metáforas durante el recorrido. Primero, se ocupa de los recortes, entendidos como ventanas de acceso al contenido. Luego, se detiene en el planteo de situaciones problemas, comprendidos como dinteles, como soportes para las propuestas de enseñanza. Finalmente, la última parte se ocupa de la relación entre preguntas y

* Profesor, Licenciado y Magíster en Historia (UNMdP). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente de la UNMdP y del Instituto Superior de Formación Docente N°19, perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Email: rodriguezbenjaminmatias@gmail.com

secuencias a partir de la figura de las escaleras. Para cada una de ellas, se recuperan ejemplos realizados por estudiantes que sirven para evidenciar el proceso de trabajo.

Palabras clave: selección de contenidos - preguntas - situaciones problema - secuencias - formación inicial

Abstract

This article analyses a teaching experience in the Profesorado de Educación Primaria of the Instituto Superior de Formación Docente N° 19 in the pandemic context caused by the COVID-19 virus. In Didáctica de las Ciencias Sociales II our purpose was to strengthen the training of future teachers regarding the selection of contents, the design of problem situations and the sequencing of Social Sciences classes. The proposal recovers different metaphors during the itinerary. First, it takes care of cuts, understood as access windows to content. Then, it stops in the problem situations as lintels, as a support for the teaching sequences. Finally, the last part deals with the relation between questions and sequences, from the stairs picture. For each part, we show students examples that serve as evidence of the work's process.

Keywords: selection of contents - questions - problem situations - sequences - initial training

El presente artículo tiene como objetivo analizar una experiencia de enseñanza a raíz de los desafíos planteados por la pandemia causada por el virus COVID-19 en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 19 de la ciudad de Mar del Plata.

Como bien sabemos, la situación sanitaria afectó sustancialmente al sistema educativo puesto que obligó a repensar los formatos de clase de manera virtual². Esta dificultad fue aún mayor en aquellas carreras que incluyen el desarrollo de prácticas iniciales de enseñanza como partes centrales del recorrido formativo puesto que los contextos de aulas presenciales eran habitualmente los espacios principales de construcción del conocimiento didáctico. La pandemia puso

² Sobre la relación entre la pandemia y su impacto en la educación pueden consultarse: Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020 e IISUE, 2020. Una mirada desde las posibilidades en el campo pedagógico puede hallarse en Bazán y Porta, 2020.

en evidencia la necesidad, cada vez más imperiosa, de formar docentes para contextos y circunstancias cambiantes.

En el marco de la cursada de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II, del tercer año del profesorado, nos propusimos como objetivo el fortalecimiento de la formación de los futuros maestros y maestras respecto a la selección de los contenidos a enseñar, el diseño de situaciones problemas y la secuenciación de clases de Ciencias Sociales para el nivel. La propuesta se apoyó en lo que plantea el diseño curricular de la carrera para el tercer año del Profesorado puesto que es en ese momento en que “se comienzan a trabajar las acciones orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza”, a partir de “la elaboración e implementación de propuestas en función del diseño curricular respecto del grupo y la institución (DGCyE, 2007, p. 133)”. La articulación con el Campo de la Práctica Docente III desde el espacio de Didáctica de las Ciencias Sociales II fue naturalmente buscada puesto que la práctica se constituye en “eje vertebrador” de todos los otros campos de la organización curricular (DGCyE, 2007, p. 33). Los objetivos específicos de la asignatura, Didáctica de las Ciencias Sociales II buscan formar a los estudiantes en los fundamentos propios de la didáctica del área, el conocimiento de sus marcos epistemológicos y sus principales abordajes didácticos para la enseñanza del nivel.

Más específicamente, el Diseño Curricular de la Educación Superior prescribe para la asignatura la enseñanza de problemas genuinos:

La enseñanza de la ciencia para alumnos/as de nivel primario debe centrarse en proyectos que contribuyan a la adquisición de conceptualizaciones progresivas, a través del estudio de problemas cotidianos y significativos contextualizados en lo socio-ambiental, lo geográfico, lo histórico y lo tecnológico (DGCyE, 2007, p. 128).

Asimismo, se plantean allí una serie de preguntas que guiaron la experiencia desarrollada en la primera parte del año:

¿Cómo seleccionar contenidos? ¿Cómo organizar la progresión y complejización? ¿Cómo hacer de las Ciencias Sociales una materia pertinente y significativa? ¿Cómo alternativa?, ¿Qué es un problema en Ciencias Sociales? Los contenidos de Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Provincial (DGCyE, 2007, p. 129).

La propuesta fue realizada en los cursos 3ro 1ra, 3ro 2da y 3ro 4ta del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19, de la ciudad de Mar del Plata durante el año 2020. El trabajo se realizó en un aula virtual compartida con la asignatura del Campo de la

Práctica III, del mismo año de la carrera, dentro de la plataforma provista para el instituto. Junto a los docentes de dicho espacio se intentó establecer criterios comunes para el fortalecimiento de la práctica en este escenario, en virtud del rol protagónico que ésta tiene para la formación de maestros y maestras.³ Hubo entonces propuestas específicas de Didáctica de las Ciencias Sociales II y otras que integraban también el Campo de la Práctica III que implican una interrelación de los enfoques de ambas asignaturas. La cantidad de estudiantes participantes fueron 114 de las tres divisiones mencionadas anteriormente.

Los contenidos seleccionados para el trabajo en el contexto de virtualidad fueron los siguientes: selección de contenidos y establecimiento de “recortes”, elaboración de situaciones problema, construcción de secuencias didácticas y formación del profesorado en Ciencias Sociales. Para la enseñanza de estos contenidos se utilizaron distintas estrategias como la creación de foros específicos para alojar los trabajos de los estudiantes, la construcción de explicaciones sintéticas en el aula virtual, la elaboración de power point explicativos con audio, el acompañamiento de materiales teóricos de lectura y la realización de encuentros sincrónicos con los estudiantes y grabación y subida de los mismos al aula.

En este artículo abordaremos especialmente el trabajo realizado en tres foros, dos de ellos específicos de Didáctica de las Ciencias Sociales II y uno compartido con el Campo de la Práctica. Estos llevaron por nombre:

- Del Diseño Curricular a la selección de contenidos
- De la selección de contenidos a la problematización.
- Iniciamos la planificación. (este compartido junto al Campo)

El presente análisis se encuentra dividido en tres grandes apartados. Cada uno de ellos fue pensado a partir de una metáfora a partir de la sutil sugerencia de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (Anijovich y Cappelletti, 2020). El primero se ocupa de los recortes, entendidos como ventanas de acceso al contenido. Un segundo apartado atiende el planteo de situaciones problemas, comprendidos como dinteles, como soportes para las propuestas de enseñanza. Finalmente, la última parte se ocupa de la relación entre preguntas y secuencias a partir de la figura de las escaleras. El itinerario previsto no es otro que el desarrollado durante la pasada experiencia de enseñanza en los cursos

³ La Dirección Provincial de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires elaboró al respecto documentos específicos para el abordaje y redefinición de la práctica docente a partir del carácter articulador de los espacios de práctica en el marco del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio del año 2020 (Dirección Provincial de Educación Superior, 2020).

mencionados del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N° 19. Es por ello que, luego del derrotero teórico propuesto para cada uno de los apartados, recuperamos ejemplos realizados por las estudiantes que sirven para evidenciar el proceso de trabajo. La referencia a la pandemia fue una constante en los distintos foros, intercalada con otras propuestas que no guardaban relación alguna. Sin embargo, visto el cuadro general de las elecciones de las estudiantes sobresale la preocupación genuina y urgente por llevar estos problemas a las situaciones áulicas.

Los “recortes” como ventanas de acceso

El primer objetivo de la propuesta que desarrollamos fue que los estudiantes del profesorado pudieran trabajar con el diseño curricular del nivel y establecieran recortes sobre los contenidos para ser enseñados. Como sabemos, los diseños curriculares “no suponen una menor autonomía de cada docente quien planifica en función de una enseñanza situada, pensando en el aporte que puede hacer según cada grupo de alumnos y contexto institucional y educativo”. (Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini, 2016, p. 23).

Para llevar adelante dicho objetivo, se sugirió a los docentes en formación una serie de criterios para ser tenidos en cuenta al momento de seleccionar los contenidos, como: la progresión, que implica el conocimiento de los contenidos anteriores y posteriores a los seleccionados; la secuenciación, que conlleva la decisión del tiempo didáctico asignado a los mismos; y la relación con otros contenidos del Diseño, que incluso puede traspasar las fronteras del área para dialogar con otras. Un criterio adicional surge de una dificultad propia de la enseñanza de las Ciencias Sociales como es el entendimiento de la tensión entre lo macro y micro o entre lo general y particular que es propia de esta área de conocimientos. Es por ello que se propone para la enseñanza la utilización de “recortes”:

Sin embargo, el aspecto más importante por el cual se propone la utilización de recortes surge del reconocimiento de la enorme dificultad que supone abordar todas las manifestaciones de la realidad social. La definición de una parcela de la amplísima realidad delimitada a partir de un recorte de situaciones, sujetos y conflictos desplegados en un tiempo y espacio concretos puede permitir a docentes y alumnos vincularse con cuestiones profundas y complejas de cualquier otro tiempo y espacio

así como reflexionar sobre problemas muy importantes de las Ciencias Sociales (Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini, 2016, p. 24).

El primer desafío del recorte entonces fue delimitar la parcela de la realidad social a trabajar. Para Siede, estudiar Ciencias Sociales implica “acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante⁴ (Siede, 2010, p. 29)”. El concepto presenta un conjunto de rasgos que son fundamentales para su enseñanza: es multifacética, diversa y desigual; admite distintos niveles de análisis y escalas; es cambiante y conflictiva; es multicausal y multivocal; nos incluye como objeto, lo que quiere decir que al estudiarla nos estudiamos (Siede, 2010, pp. 32-33). En el último tiempo, el diseño curricular del nivel primario ofreció un concepto alternativo, aunque similar, al de realidad social: “Es responsabilidad de las instituciones educativas enseñar a comprender el mundo social construido y cambiante, en el cual viven niños, jóvenes y adultos, tanto en el pasado como en el presente”. (DGCyE, 2018, p. 180).

La noción de “recorte” es muy útil en la práctica, pero presenta desafíos desde su abordaje teórico. Su utilidad radica en que, desde la definición de Gojman y Segal (1998), el recorte funciona como un instrumento didáctico a los fines de la selección y organización de los contenidos. El recorte implica “tomar decisiones vinculadas a los contenidos disciplinares, pero también a las posibilidades cognitivas de los niños en donde será necesario adoptar un marco conceptual explicativo, delimitar un tiempo histórico y espacio geográfico y los sujetos o grupos sociales a estudiar” (Linare, Kogan, Tabakman y Tarquini, 2016, pp. 24-25).

Es por ello que concebimos el recorte no como una reducción del contenido sino más bien como una ventana de acceso a los conceptos generales de las Ciencias Sociales. Una complejidad adicional para la enseñanza de las Ciencias Sociales en relación con los recortes ha sido señalada ya por Zelmanovich respecto a enseñar lo cercano o lo lejano, tanto referido a los espacios geográficos como a los tiempos históricos (Zelmanovich, 1998). Integrar ambos elementos

⁴ La noción de realidad social se construye a partir del proceso de socialización. Berger y Luckmann entendieron que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente (La cita en Siede, 2010: 24). Desde otra conceptualización Searle presenta a la realidad social como una estructura ingravida e invisible, en la que el niño crece y que le es, sencillamente dada (Searle, 1997, p. 23).

es fundamental si queremos enseñar la complejidad de la realidad social a los estudiantes.

En el primer foro que armamos en la cursada “Del DC a la selección de contenidos” solicitamos a las estudiantes que elijan un contenido del Diseño Curricular del Nivel Primario y que presenten, brevemente, el recorte que realizarían. Es importante señalar el carácter recursivo de la propuesta desarrollada lo que implicó que en ocasiones los estudiantes terminaran de realizar el recorte de sus contenidos luego de las intervenciones del docente en el foro mencionado o en los foros siguientes donde avanzamos sobre la problematización y elaboración de preguntas.

Las elecciones de los estudiantes permiten visibilizar la complejidad de establecer las parcelas de la realidad social a trabajar. Primeramente, afloraron dificultades propias del conocimiento del diseño curricular por parte de los estudiantes. En particular, la lectura de los contenidos segmentados en años y la no contemplación total del recorrido curricular del área condujeron a errores respecto a la superposición de propuestas entre los años. Es por ello importante que los estudiantes reconozcan el diseño en su totalidad y que conozcan la progresión de los contenidos año a año para, efectivamente, realizar propuestas acordes a lo prescripto para los niños y niñas en cada uno de los años de la escolaridad primaria. Desde luego, es parte de la formación docente inicial y particular del 3er año del profesorado, el reconocer estos errores y fortalecer el trabajo sobre el diseño del área.

Seguidamente, el trabajo de los estudiantes permite observar las dificultades y potencialidades de los recortes entendidos como ventanas de acceso a la realidad social. Allí se tornó importante el establecimiento de los contextos espaciales y temporales a abordar. Una evidencia que podemos remarcar fue la mayor claridad por parte de los estudiantes para establecer los recortes espaciales antes que los temporales. El diseño del área para la escuela primaria se encuentra dividido en dos bloques que abrevan mayormente en los aportes de la Historia y de la Geografía, sin por eso desconocer las influencias de otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales.⁵ La elección de contenidos que abordan lo espacial facilitó la construcción de recortes al delimitar una escala local para las propuestas. El abordaje de la ciudad de Mar del Plata y la dimensión local de los contenidos planteados por el diseño resultó una de

⁵ Para el primer ciclo del nivel primario los bloques son “Sociedades y culturas: Cambios y continuidades” y “Sociedades, culturas y organización del espacio”. Para el segundo ciclo, la división es entre “Las sociedades a través del tiempo” y “Sociedades y territorios”.

las opciones más elegidas por los estudiantes. Otra opción para establecer los recortes fue la delimitación de casos.

En varios contenidos fue posible reconocer esta forma de recorte. En los circuitos productivos, en los trabajos industriales y artesanales, en los servicios urbanos y rurales, en los transportes, entre otros contenidos, reconocimos la elección de casos por parte de los estudiantes. Nos referimos a una delimitación que no es espacial sino que opera a partir de la elección de ejemplos particulares a través de los que se comprende el contenido general. Los contenidos correspondientes a los bloques históricos presentaron todavía mayores inconvenientes puesto que implicaba acercarse a los diferentes contextos históricos y profundizar en ellos. En algunas situaciones, la opción fue nuevamente delimitar por casos o ejemplos lo que produjo selecciones más precisas.

Observemos algunos ejemplos de las propuestas de dos grupos de estudiantes y la delimitación de sus recortes, realizados en el foro “Del DC a la selección de contenidos” correspondiente a cada uno de los cursos del 3er Año del Profesorado en los que se trabajó. Ambas propuestas abordan el bloque “Sociedades y Culturas: Cambios y Continuidades” y las elegimos porque demuestran un abordaje original del contenido elegido.

Estudiantes 1

Año: 2do Bloque: Sociedades y Culturas: Cambios y Continuidades

Contenido: Cambios y continuidades en las comunicaciones en diferentes contextos históricos.

Recorte:

-Trabajos y técnicas en relación con las comunicaciones en diferentes contextos (trabajos en relación con el Covid-19 y las comunicaciones de diferentes países)

-Relaciones entre nuevas tecnologías y cambios en la vida cotidiana de las personas (aulas virtuales, google classroom, la transformación del sistema educativo en torno a lo virtual y la relación familia-escuela en el día a día)

Estudiantes 2

Año: 1ro Bloque: Sociedades y Culturas: Cambios y Continuidades

Contenido: Formas de sociabilidad y recreación de los niños/as de distintos grupos sociales en el pasado y en el presente.

Recorte: Experiencias y recreaciones de los niños en cuarentena

En el primer caso, la referencia a “diferentes contextos históricos” permite abordar la actualidad de la pandemia para compararla con otras realidades espaciales y temporales. La estudiante explicita dos posibles recortes sobre el contenido y consideramos que ambos pueden ser factiblemente desarrollados en el aula. En el segundo caso, la propuesta retoma la ventana de acceso que brinda la pandemia para pensar desde allí las formas de sociabilidad y recreación de los niños durante la cuarentena. En este caso, se comprende que el recorte debiera precisar todavía con más claridad la referencia espacial a tomar: si se trata de Argentina, la Provincia de Buenos Aires o la ciudad de Mar del Plata, por nombrar algunas posibilidades.

El problema como dintel

Un segundo objetivo que nos propusimos fue que los estudiantes del profesorado fortalecieran su formación respecto a la construcción de problemas para la enseñanza de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Como ya mencionamos, el Diseño Curricular de Educación Superior manifiesta la relevancia de los problemas cotidianos y los incluye dentro de los contenidos de Didáctica de las Ciencias Sociales II según explicita el Plan de estudios. En paralelo, el nuevo Diseño Curricular del Nivel Primario, presentado en 2018, considera que:

Este enfoque de las Ciencias Sociales privilegia el trabajo sobre situaciones problemáticas sociales que integren contenidos y situaciones, en que el estudiante sea protagonista de sus aprendizajes. La escuela podrá complejizar las miradas sobre las experiencias socioculturales del pasado y del presente, potenciando el “poder hacer” con otros, en un trabajo colaborativo, a partir del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y de los estudios de casos (DGCyE, 2018, p. 181).

Por ello consideramos necesario establecer un itinerario para su abordaje en la formación inicial del profesorado. Inicialmente, fue primordial desandar los caminos teóricos de la problematización lo que implicó reconocer tres maneras diferentes de comprender los problemas sociales. En la primera de ellas, los problemas se corresponden con los interrogantes que las distintas ciencias sociales se formulan para analizar la realidad desde sus objetos de estudio. Una segunda manera establece que los problemas pueden ser pensados como articuladores de los contenidos y desarrollados desde la programación

de la enseñanza. Finalmente, la última forma los considera estrategias de enseñanza y analiza su implementación en escenarios áulicos (Díaz Barriga, 2005). Distinguir estas tres vertientes es importante a la hora de definir desde qué lugar se construyen los problemas a trabajar. Nuestra propuesta parte del diseño curricular para elegir los contenidos a problematizar, estableciendo situaciones –problema a partir de recortes, entendidos como ventanas de acceso. El trabajo realizado se encuentra, entonces, en la intersección de las dos últimas variantes, sin aventurarse en la indagación de los interrogantes que actualmente están investigando las distintas disciplinas sociales.

Dentro del camino teórico emprendido fue imprescindible detenernos en las características del modelo del Aprendizaje Basado en Problemas:

El ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. De esta manera, como metodología de enseñanza, el ABP requiere de la elaboración y presentación de situaciones reales o simuladas –siempre lo más auténticas y holistas posible– relacionadas con la construcción del conocimiento o el ejercicio reflexivo de determinada destreza en un ámbito de conocimiento, práctica o ejercicio profesional particular. El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación y caracterizarla desde más de una sola óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución (Díaz Barriga, 2005).

La tarea emprendida no asumió la totalidad de la metodología del ABP por parte de los estudiantes, sino que se abocó a la construcción de situaciones-problema, en la etapa de diseño y secuenciación de las propuestas áulicas. Más allá de esta consideración, se les brindó materiales de lectura para que conozcan la estrategia en su totalidad puesto que reconocemos la importancia de “jugar el juego completo” en la formación de los futuros profesores en Educación Primaria (Perkins, 2010).

Así fue como llegamos a la construcción de situaciones problemas, entendidas como una “situación de aprendizaje en la que se propone al alumno un enigma que sólo podrá descifrar si es capaz de remodelar una representación que pueda identificar con precisión o si adquiere una competencia que

le falte, es decir, si supera un obstáculo (Huber, 2004: 34)”. Una situación problema debe presentar una pluralidad de puntos de vista y de significados, debe producir un conflicto sociocognitivo en los estudiantes y debe situar los conceptos implicados con claridad (Dalongleville, 2003). Esta noción de un conflicto sociocognitivo es asimilada por otros autores a la idea de cambio o insatisfacción de los paradigmas:

Los buenos profesores nos dijeron: los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas y de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas. (...) la mayoría de los estudiantes probablemente cuestionen y quizás cambie sus paradigmas si, al ir tras aquellas preguntas y problemas, se encuentran en una situación donde sus paradigmas existentes producen explicaciones insatisfactorias o incorrectas (Bain, 2012).

En particular en el último tiempo, la discusión ha pasado por qué tipo de problemas construir y desde qué lugar hacerlo. La mayoría de los estudios reconocen la importancia de partir de los intereses de los estudiantes:

Es muy importante elegir áreas que puedan estar relacionadas de alguna manera con la vida de los alumnos. Este no es el único criterio, pero es el que puede contribuir mucho a que entiendan el contenido de la instrucción. Cuando los alumnos pueden establecer relaciones con sus propias vidas (sus pensamientos/conocimientos previos y sentimientos y disposiciones actuales) y cuando descubren que hay relaciones entre lo que aprenden en la escuela y sus propias vidas; todo llega a ser más significativo a nivel personal (...) Todos los alumnos necesitan poder establecer relaciones entre el contenido de lo que aprenden y ellos mismos (Barrel, 2007, p. 88).

Algunos autores plantean la construcción de “cuestiones socialmente vivas”, “conflictos sociales candentes”, “Historia urgente”, entre otras conceptualizaciones⁶ (Tutiaux- Guillon, 2011; López Facal, 2011; Bazán, 2019). Una cuestión es “socialmente viva” si está abierta y suscita debates y controversias sociales, si es una cuestión mediatizada y representa un reto social, moviliza valores e intereses y puede ser portadora de emociones; es

⁶ Pages y Santisteban realizan un recorrido por las propuestas que analizan tanto los “problemas sociales relevantes”, provenientes del mundo anglosajón, como las “cuestiones socialmente vivas”, de origen principalmente francés. Para los autores, ambos enfoques tienen más cosas en común que las que tienen de diferente (Pages y Santisteban, 2011, p. 77).

por tanto una cuestión políticamente sensible (Tutiaux-Guillon, 2011, p. 25). Para López Facal, los conflictos sociales candentes refieren a “asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación (López Facal, 2011, p. 67)”. Por último, para Bazán los desafíos de la enseñanza de las Ciencias Sociales implican desarrollar Historia urgente para ciudadanías mestizas para así “conectar tiempo-territorio-sensibilidad para lograr la disposición a aprender acerca de esos fragmentos del pasado que se filtran en las imágenes del presente (Bazán, 2019)”. Su propuesta implica encontrar los rastros pretéritos que operan como relecturas del presente en la formación de la conciencia histórica. La conexión o búsqueda de problemas urgentes, que desde el presente nos acerquen al pasado, cierra el recorrido de los tipos de problemas que nos interesa llevar a las aulas de la escuela primaria.

En resumen, la enunciación de problemas cotidianos, que se construyan desde los intereses de los estudiantes y sean socialmente vivos y pensados desde el presente, representa una búsqueda necesaria para los docentes en formación. En nuestra conceptualización, consideramos que “los problemas sociales no están dados en la realidad, sino que son pedagógicamente contruidos” (Bazán y Devoto, 2021). Queremos decir con ello que la elaboración por parte de los docentes es fundamental para transformar el problema en un problema de enseñanza (Bazán, 2018).⁷ Es por ello una oportunidad para conocer la realidad y acercarla a la escuela, ya que como sostiene Dalongleville, “la situación-problema...supone un encuentro con lo extranjero, con lo insólito, con el otro (Dalongleville, 2003, p. 10)”.

Es por ello que postulamos el “problema como dintel” para el desarrollo de las secuencias de clase. La metáfora arquitectónica abierta a partir de los recortes como ventanas continuó en esta oportunidad a partir de pensar esos soportes que las sostienen. La definición que encontramos sobre “dintel” en el Diccionario de la Real Academia Española, hace referencia a la “pieza horizontal superior de puertas, ventanas y otros huecos (...) destinada a soportar las cargas”.⁸ Para nosotros cobra relevancia todavía más la idea de comprender a la construcción de los problemas didácticos como dinteles, como aquellos soportes que sostienen las ventanas y generan el apoyo necesario

⁷ La reflexión se enmarca en los trabajos que desde hace tiempo desarrolla el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHICS) perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata del que formo parte.

⁸ Las definiciones se pueden encontrar en el siguiente enlace: <https://dle.rae.es/dintel>

para las futuras secuencias. Los dinteles son sostenes firmes y necesarios y los problemas nos los brindan, si los construimos alrededor de las ventanas tal cual como las definimos con anterioridad.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de propuestas de problemas por parte de los y las estudiantes del Profesorado en Educación Primaria. Allí podemos observar la relación entre contenido, recorte y problema; es visible también en los ejemplos elegidos el proceso de reducción de escala (de lo general a lo particular) y la creciente complejidad que implica la enunciación del problema. El contexto de la pandemia aflora en los problemas construidos por las docentes en formación, sin ser algo solicitado expresamente en la consigna de trabajo. Consideramos que dicha emergencia se debe a la necesidad de abordar problemas cotidianos y socialmente vivos que se acerquen a los intereses de los estudiantes del nivel primario.

Estudiantes 3

Año: 5 grado Bloque: Sociedades y Territorios

Contenido: Las condiciones de vida de la población en ciudades de diferente tamaño en la Argentina.

Recorte: Relaciones entre el desigual acceso a los servicios de salud en diferentes ciudades: Ciudad de Buenos Aires, Ciudad de Córdoba, Mar del Plata y Tandil.

Problema: Impacto del desigual acceso a hospitales públicos, según territorio, frente al contexto actual de pandemia.

Estudiantes 4

Año: 5to Bloque: Sociedades y Territorios

Contenido: Los principales problemas ambientales. Múltiples causas y consecuencias.

Recorte: Los desechos sólidos urbanos en Mar del Plata.

Problema: La problemática de los desechos sólidos urbanos en el contexto de la pandemia y los riesgos que ocasionan dichos residuos en la salud de las personas y en el medio ambiente.

Estudiantes 2

Año: 1ro Bloque: Sociedades y Culturas: Cambios y continuidades

Contenido: Formas de sociabilidad y recreación de los niños/as de distintos grupos sociales en el pasado y en el presente.

Recorte: Experiencias y recreaciones de los niños en cuarentena

Problema: La influencia de la pandemia de COVID-19, en las costumbres y recreaciones de los niños/as en diferentes contextos sociales.

Preguntas y secuencias como escaleras

Las preguntas cumplen un rol fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Santisteban, siguiendo a Freire, sostiene que:

(...) los investigadores deben plantear problemas y no sólo resolverlos, deben plantear las preguntas significativas que hagan avanzar el conocimiento. Ésta debe ser la base de una formación inicial del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. Hemos de aprender a plantear preguntas o problemas de tal manera que el proceso de resolución se convierta en el objetivo más importante de la formación. Debe prevalecer el concepto de conocimiento, dinámico y provisional, por encima del concepto de respuesta como solución, que tiene un significado estático y cerrado. Sea como sea, la enseñanza de las ciencias sociales será siempre más parecida a un proceso que a la imagen congelada de una fotografía (Santisteban, 2008, p. 86).

Desde nuestro rol como docentes formadores e investigadores en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales propusimos la categoría de “secuencias virtuosas” para el análisis de las preguntas en las clases de Historia y Ciencias Sociales (Rodríguez, 2019). Esta categoría invitaba a pensar la relación entre tipos de preguntas, secuenciación y construcción del pensamiento histórico. La propuesta inicial retomaba los aportes de Anijovich y Mora respecto a las “buenas preguntas”, ya que reconocía diferentes tipos de preguntas que en orden ascendente implican un ejercicio que se construye de menor a mayor complejidad cognitiva⁹ (Anijovich y Mora, 2010). Las “secuencias virtuosas” se caracterizaban por una secuencia escalonada de preguntas que iba en

⁹ Los tipos de preguntas propuestos por Anijovich y Mora son: sencillas, de comprensión, de orden cognitivo superior y metacognitivas. El recorrido implica una creciente complejidad de capacidades y competencias involucradas en su resolución (Anijovich y Mora, 2010).

consonancia con la realización de determinadas competencias propias del pensamiento histórico¹⁰. Si bien la categoría fue pensada para la formación de Profesores en Historia, también la hemos utilizado junto a los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, quienes tomaron sus lineamientos para la construcción de secuencias didácticas en Ciencias Sociales.



“Secuencia virtuosa”



“Secuencia virtuosa con problema”

La categoría puede ser recuperada desde la figura de una escalera por su progresión y creciente complejidad. Sin embargo, en el último tiempo hemos revisado su utilidad y repensado su vigencia en función de nuevos y diferentes formatos de clase. El abordaje de la problematización en las aulas llevó a redimensionar nuestra propuesta con la inclusión de una situación problema que se construye como eje vertebrador de las clases. Así fue que consideramos la posibilidad de una escalera caracol, donde es visible un punto nodal (el problema), que está presente durante toda la secuencia, sin perder la progresión de su versión clásica.

¹⁰ En particular, tomamos las cuatro competencias del pensamiento histórico señaladas por Santisteban, quien las resume de la siguiente manera: “Pensar históricamente requiere, en primer lugar, pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad, para ir construyendo una conciencia histórica que relacione pasado con presente y se dirija al futuro. Requiere, en segundo término, capacidades para la representación histórica, que se manifiesta principalmente a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional. En tercer lugar, imaginación histórica, para contextualizar, desarrollar capacidades para la empatía y formar el pensamiento crítico-creativo a partir del análisis histórico. Y, por último, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de la ciencia histórica (Santisteban Fernández, 2010, p. 39)”.

La propuesta de la escalera caracol se entrelaza con lo que Díaz Barriga considera una espiral ascendente “pues se puede volver una y otra vez al problema con una perspectiva distinta y más rica debido a la experiencia previa y a las habilidades adquiridas”. (Díaz Barriga, 2005).

Para construir esta secuencia es necesario establecer junto al enunciado de la situación problema, una serie de preguntas que sirven para analizar distintos aspectos del problema a trabajar. No necesariamente se enlazan con las actividades que van a desarrollar los estudiantes. Más bien son interrogantes a partir de los cuales se accede a la situación problema y para ello es crucial “saber plantear las preguntas relevantes que guíen el caso y permitan que el alumno logre focalizar el problema al mismo tiempo que lo conduzcan a construir sus propios argumentos y propuestas”. (Díaz Barriga, 2005).

En algún punto, la problematización también inaugura un carácter recursivo de las secuencias de clase porque, muchas veces una situación problema nos conecta con un nuevo problema a trabajar. La figura allí podría ser la de escaleras que al subir nos dejan en el lugar de inicio. Aunque parezca inverosímil, el ejemplo pictórico de Escher nos acerca a estas escaleras infinitas.¹¹ Una de sus obras más conocidas (Relatividad, 1953) ha tenido múltiples adaptaciones más recientes:



“Relatividad” en su versión original y en su versión con lego.¹²

¹¹ Un repaso por algunas de sus obras en el siguiente link: https://verne.elpais.com/verne/2015/07/13/album/1436801897_490586.html

¹² La primera imagen pueden encontrarla en el siguiente link: <https://historia-arte.com/obras/relatividad-de-escher>

La segunda imagen del cuadro en versión lego pueden encontrarla en este: <https://bit.ly/RelatividadLego>

En la propuesta que desarrollamos, la relación entre preguntas y problema fue la de establecer los interrogantes centrales que conducían a la situación-problema a trabajar. Las preguntas solicitadas fueron concebidas como partes del problema y posiblemente las abordemos en diferentes clases, dependiendo de la secuenciación del contenido a establecer. Precisamente, uno de los mayores inconvenientes fue la confusión entre las preguntas solicitadas con las preguntas o actividades propias de la secuencia a desarrollar. Aquí los y las docentes en formación anticiparon una etapa posterior que consiste en transformar el armazón propuesto (recorte, problema y preguntas) en una secuencia de clases. Al hacerlo, confundieron las preguntas solicitadas con los interrogantes de las clases que, si bien pueden coincidir en algunos casos, no era lo solicitado por nosotros en la consigna. En los ejemplos que presentamos podemos observar cómo los y las estudiantes del Profesorado construyeron las preguntas en relación con los recortes y problemas enunciados. Vemos también la continuidad de la preocupación de la pandemia ya señalada para las etapas previas del trabajo lo que evidencia las potencialidades del currículum para abordar la realidad social que estamos enfrentando.¹³

Estudiantes 5

Año: 1ro Bloque: Sociedades y Culturas: Cambios y continuidades.

Contenido: La vida familiar y social en el presente y en el pasado cercano: La vida cotidiana de distintos grupos sociales y familiares en el pasado cercano y en el presente. Sus normas de convivencia.

Recorte: Las normas de convivencia cotidianas, vinculadas al derecho de los niños a la educación y al juego, de los distintos grupos familiares en el presente.

Problema: Cambios y continuidades de las normas de convivencia familiares sobre la educación y el juego dentro del contexto actual de pandemia.

Preguntas: En situaciones normales, ¿Cómo son las normas con respecto a ir a la escuela? ¿A la hora de jugar, qué normas se pautan, se tiene un horario o un lugar de juego designado? En contexto de pandemia, ¿Cómo han cambiado esas normas de convivencia? ¿Cuáles se mantienen? ¿Han cambiado los recursos utilizados para jugar? ¿Cómo se han modificado los actores familiares que intervienen en los momentos de juego? ¿Qué cambios han sufrido los momentos de educación, de hacer tarea o estudiar? ¿Cómo harían para mejorar y poder seguir acordando normas de convivencia hoy en día?

¹³ El concepto “potencial del currículum” o “potencial curricular” ha sido planteado por Ben-Peretz y consiste en que “los materiales curriculares son más complejos y ricos en ideas de lo que pretendieron los diseñadores de tales materiales (Shulman y Gudmundsdottir, 2005, p. 3)”.

Estudiantes 3

Año: 5to Bloque: Sociedades y Territorios

Contenido: Las condiciones de vida de la población en ciudades de diferente tamaño en la Argentina.

Recorte: Relaciones entre el desigual acceso a los servicios de salud en diferentes ciudades: Ciudad de Buenos Aires, Ciudad de Córdoba, Mar del Plata y Tandil.

Problema: Impacto del desigual acceso a hospitales públicos, según territorio, frente al contexto actual de pandemia.

Preguntas: ¿En cuál de estas ciudades hay mayor acceso a hospitales públicos? ¿Cómo crees que impactaría en el sistema de salud un mayor número de contagios de covid--19 en las ciudades más pequeñas? ¿En nuestra ciudad cómo manejan los recursos públicos de salud en la espera de posibles brotes? ¿Qué pensás acerca de las desigualdades de acceso a hospitales según la ubicación territorial?

Estudiantes 6

Año: 2do Bloque: Sociedades, culturas: cambios y continuidades.

Contenido: Cambios y continuidades en las comunicaciones en diferentes contextos históricos.

Recorte: La desigualdad en la sociedad actual generada por los cambios en la comunicación.

Problema: La variación en las formas de comunicación a través del tiempo condujo a que se genere desigualdad comunicacional en el mundo actual, creando una brecha digital que interpela a los niñxs frente a la pandemia modificando sus procesos de aprendizaje.

Preguntas: ¿Cuáles son los medios de comunicación que conocen? ¿Cuáles les parecen actuales y cuáles serían de la época de sus abuelos? ¿Creen que en esta época de pandemia mundial todos los niñxs reciben las tareas y actividades, por qué? ¿Qué pasa con los niñxs que no tienen conectividad o medios de comunicación, de qué forma estudiarán? ¿Conocen a alguien en esa situación? ¿Saben a qué llamamos brecha digital y cómo afecta en la educación de los niñxs?

Palabras finales

En el recorrido planteado en este trabajo, narramos una experiencia desarrollada en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la actual pandemia de COVID-19 en el seno del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°19. La emergencia del contexto actual fue una presencia clara resultante de la importancia de abordar problemas socialmente vivos, conflictos candentes e historias urgentes. Presentamos un itinerario que, en primer término, se posicionó sobre los recortes entendidos como ventanas de acceso al contenido. Luego, nos detuvimos en la enunciación de los problemas como dinteles donde apoyar las propuestas didácticas en Ciencias Sociales, desde los aportes del ABP y la recuperación de los problemas cotidianos para llevar al aula. Finalmente, el abordaje de las secuencias que relacionan preguntas y problemas, nos invitó a repensar la categoría de secuencia virtuosa que habíamos establecido en trabajos anteriores a partir de la figura de las escaleras.

Así es que asumimos la necesidad de repensar los formatos de clase, más allá de las categorías enunciadas y nos animamos a pensar otras secuencias y formatos, desde el juego y la imaginación. En su último libro, Anijovich y Cappelletti nos plantean los desafíos de “estructurar con lógicas diferentes”:

(...) queremos hacer una propuesta más poderosa en relación con el diseño de la experiencia clase. ¿Es posible pensar la clase dejando de considerar como única variable la disciplina que nos proponemos enseñar? ¿Y qué significa eso? Este apartado es una invitación a construir metáforas. Metáforas que nos movilicen como enseñantes. Que constituyan un desafío para nosotros, y en esa misma línea, para nuestros estudiantes. ¿Cómo sería, en el marco de mi asignatura, “una clase auténtica”? ¿Y una “clase sin aula”? O la “clase fractal”, o la “clase puente”, o la “clase anfibia”. ¿Cuál sería la clase que podría definirse con la metáfora “navegar mar adentro” o “el que busca encuentra”? Como profesores hemos sido formados en el diseño de clases que siguen estructuras o bien lineales, o bien previsibles y compatibles con procesos administrativos. Elegir una metáfora y pensar clases que puedan encuadrarse en esa definición puede colaborar en nuevas configuraciones, a la vez cambiantes, a la vez potentes, a la vez renovadoras y generativas de experiencias valiosas para nuestros estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2020, pp. 75-76).

Así como hicimos nosotros con las metáforas de las ventanas, los dinteles y las escaleras, es posible animar a los docentes en formación a repensar los

formatos de sus secuencias de clase. El trabajo que implica romper la linealidad de las propuestas clásicas requiere comprender el valor de la originalidad en la formación de cada uno de los docentes. Este carácter se engarza con la comprensión de la formación docente como un proceso artesanal, que ha sido señalada por Alliaud:

Conviene destacar que, en los tiempos en que vivimos, el trabajo de enseñar (como todo trabajo) se aleja de la concepción moderna, ligada al orden y a una secuencia predecible, para acercarse al ámbito del juego, con su posibilidad de previsión solo a corto plazo y sus componentes de azar y de sorpresa (Bauman, 2002). De este modo, la dinámica del juego en la formación artesanal adquiere relevancia y protagonismo en el presente, donde se trata de que la formación habilite y otorgue capacidades y habilidades para crear, imaginar, improvisar, afrontar la incertidumbre, lo no previsto, que es en definitiva lo opuesto a predecir, controlar y aplicar (Alliaud, 2017, pp. 112).

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Amadeo, P. (Ed.) (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. ASPO.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Anijovich, R y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.
- Barrell, J. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo*. Manantial.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? En *Revista de Educación*, n° 4. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/85/148
- Bazán, S. (2018). Recorrido etnográfico por el escenario didáctico. Recursividad y vínculos entre prácticas, formación e investigación en el profesorado

en Historia. En *Actas XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia - II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Apehun-UNCOMA.

Bazán, S. (2019). Historia urgente para ciudadanías mestiza. En Funes, G. y Jara, M. *Investigación y prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y vínculos*. EDUCO - Editorial Universidad de Comahue.

Bazán, S. y Porta, L. (2020). El mundo como pedagogía. Gestos vitales en tiempos de COVID-19. *Praxis Educativa*. 24 (2), pp. 1-18.

Bazán, S. y Devoto, E. (2021). Sobre la problematización y el pensamiento histórico en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. En *Enseñar Historia y Ciencias Sociales a partir de problemas y casos. Orientaciones y propuestas para el aula de secundaria*. Giedhics. (En prensa)

Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=637183>.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.

Díaz Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. En: *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.

Grimson, A. (Dir.) (2020). *El futuro después del COVID-19*. Programa Argentina Futura, Presidencia de la Nación.

Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de Historia. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales.f/d*.

Linare C. (coord.), Nicolás Kogan, Silvia Tabakman y Soledad Tarquini (2016). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la Escuela Primaria. 1 Material de apoyo para la enseñanza*. Equipo de curricularistas del área de Ciencias Sociales. DGCyE. Dirección Provincial de Educación Primaria.

- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pages, J. y A. Santisteban (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En Pagès, J. y A. Santisteban (coords.) *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno, Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Paidós.
- Rodríguez, B. (2019). *Pensar históricamente a partir de buenas preguntas. Las preguntas en las prácticas de enseñanza de los futuros profesores de Historia de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. [Trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria. (inédito)]
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro presente. En Ávila, R., Alcázar, C. y Diez, M. C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. AUPDCS- Universidad de Jaén.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Revista Clío y Asociados*, 14, pp. 34-56. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*. Paidós.
- Shulman, L. y Gudmundsdóttir, S. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. En *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9, 2, Universidad de Granada.
- Siede, I. (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas de enseñanza*. Aique.
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. UAB.

Zelmanovich, P. (1998). Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿Cercanía o lejanía? En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós.

Referencias

Dirección General de Cultura y Educación (2007). *Diseño curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*. Dirección de Cultura y Educación.

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

Dirección de Educación Superior (2020). *El Campo de la Práctica: proyectos de co-formación centrados en la reflexión pedagógica Encuentros docentes y solidaridad en el contexto del ASPO*. Dirección General de Cultura y Educación.

IISUE (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. UNAM. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>