

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias.



Tesis para la obtención del Grado Académico:

Magíster en Didácticas Específicas.

TÍTULO: Las resistencias a los nuevos abordajes de las efemérides en docentes

de escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe y Santo Tomé.

Nombre y Apellido Tesista: Aguirre Romina Gisela

Directora de Tesis: Coudannes Aguirre Mariela (UNL)

Santa Fe - Argentina - Año: 2025

Agradecimientos

A Juan, quien me alentó a comenzar este camino y me sostuvo a lo largo de todos estos años.

A mi copiloto, Andre, siempre presente para conversar (ríos de tinta mediante) sobre las escrituras y los procesos que acompañaron esta tesis, y a la fuerza y tenacidad heredadas de mi papá Eduardo. A mis amigas por estar, acompañar y sostener el recorrido en cada etapa.

A todas aquellas personas que, con su escucha y palabras de aliento, acompañaron este proceso cada vez que pronuncié la frase “estoy con la tesis”.

Y, especialmente, a la Profe Mariela, quien con gran generosidad y compromiso me guió, leyó y aportó desde el primer día brindándome un acompañamiento constante que me permitió transitar este recorrido con respaldo y seguridad.

Índice

Introducción

Capítulo 1 Dimensiones teóricas.

1.1 Antecedentes

1.1.1 El origen de las efemérides: institucionalización en las escuelas primarias.

1.1.2 Capital cultural y Educación patriótica: la construcción del ser nacional.

1.1.3 De las fiestas cívicas populares a los rituales escolares.

1.2. Marco teórico

1.2.1 Relaciones entre la construcción de aprendizajes significativos y los nuevos abordajes de las efemérides.

1.2.2 Las prácticas educativas y las resistencias a los nuevos abordajes de las efemérides.

1.2.3 Relaciones entre la construcción de aprendizajes significativos y los nuevos abordajes de las efemérides.

Capítulo 2 Consideraciones metodológicas.

2.1. Metodología y caracterización de los instrumentos utilizados.

2.2 Contexto, sujetos y condiciones de aplicación.

Capítulo 3 - Análisis e interpretación de la información.

3.1 Análisis de algunos documentos con propuestas innovadoras sobre los nuevos abordajes de las efemérides.

3.2. Prácticas docentes y la planificación de la enseñanza.

3.2.1. Actividades didácticas en relación con la enseñanza de las efemérides.

3.2.2. Materiales bibliográficos para la construcción de la clase de Ciencias Sociales.

3.2.3. Posibles estrategias didácticas para trabajar sobre las efemérides.

3.2.4 ¿Se repiten las clases o las efemérides?

3.3. Nuevos abordajes de las efemérides en la escuela primaria.

3.3.1. La complejidad de los Nuevos abordajes.

3.3.2. Los nuevos abordajes de las efemérides en las trayectorias formativas de los y las docentes.

3.4. Dimensiones interpersonales e institucionales de las prácticas docentes.

3.4.1. Dimensión institucional de las prácticas docentes.

3.4.2. Experiencias innovadoras en las prácticas docentes.

Capítulo 4 - Prácticas docentes y nuevos abordajes en la EPJA.

4.1. Los nuevos abordajes de las efemérides en la modalidad de la EPJA.

4.2 Análisis de una clase de Ciencias Sociales y su Didáctica, para estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial Superior no universitario y su vinculación con las efemérides y posibles resistencias.

Conclusiones.

Bibliografía.

Anexos.

Introducción.

La presente tesis se inscribe en el marco de la Maestría de Didáctica Específica de la Universidad Nacional del Litoral, cita en la ciudad de Santa Fe y correspondiente a la cohorte 2022 - 2024. Lleva por título: “Las resistencias a los nuevos abordajes de las efemérides en docentes de escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe y Santo Tomé.” y se centra en el análisis de los abordajes de las efemérides en las prácticas docentes en escuelas primarias de dichas ciudades.

La investigación tuvo como objetivos generales explorar los abordajes de las efemérides en las prácticas docentes en escuelas primarias, durante el período lectivo 2025, como así también analizar las resistencias al momento de considerar los nuevos abordajes de las efemérides en las escuelas primarias.

En relación con estos objetivos generales se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Indagar prácticas docentes en relación con el abordaje de las efemérides en escuelas de nivel primario de la ciudad de Santa Fe y Santo Tomé.
- Identificar posibles resistencias frente los nuevos abordajes de las efemérides que proponen la historiografía y la didáctica específica.
- Analizar los factores institucionales, formativos y culturales que inciden en la producción de resistencias docentes.

A partir de estos objetivos, la investigación se orientó por las siguientes preguntas:

¿Cómo abordan las y los docentes de nivel primario las efemérides en las escuelas de las ciudades de Santa Fe y Santo Tomé?

¿Qué tipos de resistencias expresan las y los docentes frente a los nuevos abordajes de las efemérides?

¿Qué factores institucionales, formativos y culturales inciden en la producción de resistencias docentes frente a los nuevos abordajes propuestos para el tratamiento de las efemérides en la escuela primaria?

En consonancia con estos interrogantes, el tema propuesto surge como motivación personal anclada en la trayectoria profesional construida a lo largo de dieciocho años de desempeño como docente de grado de escuela primaria y profesora de Historia, y en la actualidad como docente específica de nivel de los Talleres de la Práctica III y IV, para el Profesorado de Nivel Primario en el Instituto N°64 “Ana María Fonseca” de la ciudad de Santo Tomé. Estas múltiples inserciones en distintos espacios de formación y práctica docente han permitido desarrollar una mirada situada y reflexiva sobre las dinámicas escolares, particularmente con relación a la enseñanza de las ciencias sociales y el tratamiento de las efemérides.

En el transcurso de estos años de trabajo en la escuela primaria, se generaron una serie de interrogantes: ¿por qué los actos escolares son casi siempre los mismos? ¿por qué se repiten una y otra vez los mismos conceptos independientemente de la escuela, el grado al cual le fuera asignado el acto o la ciudad? Algo de lo experimentado, volvía una y otra vez, excediendo los formatos establecidos en un decreto provincial o en una normativa nacional. Estas primeras interpelaciones, en su carácter amplio y todavía difuso, se configuraron y reformularon progresivamente, hasta devenir en otro tipo de preguntas que hoy se relacionan estrechamente con el tema de investigación.

Existe, en los actos escolares y en las efemérides, un componente intrínseco y subrepticio que va a seguir generando un constante murmullo, una serie de interrogantes sin respuestas e incluso de situaciones sin resolver. Estos interrogantes son los que nos impulsan a continuar reflexionando, en términos de Anijovich (2010) el abordaje de las efemérides y las prácticas docentes en el área de las Ciencias Sociales. Lo cual conlleva a que se vuelva imprescindible: pensar para promover la construcción de propuestas que habiliten otras miradas posibles.

Estas preguntas, nos llevaron entonces a buscar nuevas categorías teóricas, propuestas didácticas innovadoras, cambios en los recortes didácticos, bibliografía especializada y, sobre todo, una profundización del saber histórico-disciplinar que hoy

nos permiten pensar en tensionar las formas en que enseñamos y conmemoramos nuestra historia en las aulas, para lograr prácticas más inclusivas y contextualizadas.

Este trabajo de investigación se justifica, en la necesidad de indagar las prácticas docentes en relación con el abordaje de las efemérides en escuelas de nivel primario de la ciudad de Santa Fe y Santo Tomé, para identificar las posibles resistencias docentes frente los nuevos abordajes de las efemérides que proponen la historiografía y la didáctica específica. Y analizar así los factores institucionales, formativos y culturales que inciden en la producción de las resistencias docentes.

En relación a lo expuesto, se hace referencia a un amplio corpus en el cual identificamos cuatro ejes conceptuales que son la base estructural de esta investigación: efemérides, prácticas docentes, resistencias y nuevos abordajes de las efemérides.

En este marco, se comenzó por indagar cómo las efemérides se configuraron como una herramienta para consolidar el proyecto estatal, ya que funcionaron como instancias ritualizadas de transmisión simbólica capaces de ordenar, regular y modelar los sentimientos de pertenencia. De este modo, la Ley de Educación General N°1420 y posteriormente el proyecto pedagógico de Educación Patriótica, implementado a partir de 1908 por Ramos Mejía, operaron como dispositivos orientados a homogeneizar identidades en un contexto marcado por una gran afluencia de inmigrantes transoceánicos.

Por esta razón y al igual que ocurría en otros territorios, que comenzaban a transitar los procesos de conformación de sus Estados Nacionales, se volvía imperiosa la necesidad de generar el deseo de pertenecer a la Nación, de querer ser y sentirse parte de un proyecto común.

La sistematicidad con la cual se reforzaron los discursos de amor a la patria, contribuyó a la construcción del ser nacional, y a la consolidación de discursos hegemónicos, los cuales nos brindaron una “historia común y compartida”. De este modo, y hasta el día de hoy se enseñó y enseña en cierta medida, “lo que pasó”, desde una perspectiva empirista y objetivista, de la construcción del conocimiento histórico, anulando los conflictos y las dificultades propias de la elaboración de esos conocimientos.

Ahora bien, con el transcurrir del tiempo, se fueron desarrollando nuevas perspectivas que, en contraposición a la lógica conductista, han implantado algunas prácticas diferenciadas, que se fueron consolidando para promover un proceso de revisión y crítica dentro de las escuelas.

Cabe destacar que durante la década de los 90 del siglo XIX e inicios de siglo XXI, varios investigadores, comenzaron a escribir y a publicar sobre la construcción de nuevos abordajes con relación al tratamiento de las efemérides, estos son solo algunos de las y los autores que también hemos revisitado durante este proceso de investigación, entre ellos podemos mencionar a Martha, Amuchástegui (1995) con los “Los rituales patrióticos en la escuela pública”; Juan Carlos, Garavaglia (2000) en "A la nación por la fiesta: las Fiestas Mayas en el origen de la nación en el Plata"; Beatriz, Goris (2006) “Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos.”.

Con lo cual, desde aquí consideramos a “los nuevos abordajes de las efemérides”, como nuevas formas de “ver”, de construir y de revisar las problemáticas que atraviesan a la didáctica de las Ciencias Sociales.

Varias fueron las preguntas que nos interpelaron para comenzar a definir como podrían conceptualizarse estos “nuevos abordajes”: ¿Sobre qué corriente didáctica se podrían sustentar? ¿Cuáles son los autores y autoras que trabajan sobre nuevos abordajes en la didáctica de las ciencias sociales? ¿Cuáles son los conceptos que nacen o se revisan para trabajar con ellos? y ¿Cuáles pueden ser los “ejemplos” que estos nuevos abordajes proponen?

En relación con las corrientes didácticas podríamos ubicar esta nueva categoría, a partir de los aportes realizados por Alicia Camilloni (1994) cuando argumenta que la didáctica de las ciencias sociales son “un camino abierto a docentes y alumnos para la construcción y la restauración de los significados sociales en una y en diversas sociedades y con una y diferentes miradas” (Camilloni, 1994, p 41) Lo cual, da paso para comenzar a conocer desde de la pluralidad e interdisciplinariedad el estudio científico de la “realidad social”. A su vez, esta se inscribe en la corriente historiográfica de la “Historia social”, cuyo proceso de construcción de una “historia total” será su objeto de estudio para el análisis de las sociedades y las dinámicas sociales.

De este modo “los nuevos abordajes de las efemérides”, se anclan en un plano donde política y epistemológicamente es necesario tomar decisiones con relación a: ¿qué vamos a enseñar?, ¿cómo lo vamos a enseñar?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿desde qué perspectiva o enfoque didáctico? y ¿desde qué teoría historiográfica vamos a construir esas clases? De esta forma, una parte sustancial de esta categorización implica reconocer el valor de la “pregunta”, pregunta que cuestiona, que pone en tensión lo ya conocido, que abre nuevos recorridos y desafíos para analizar aquellas prácticas educativas que se nos presentan como inmutables e irreversibles a través de tiempo.

Preguntar y tomar decisiones, trae aparejado la posibilidad de trabajar con nuevos conceptos y propuestas didácticas divergentes, desde esta perspectiva las efemérides y los nuevos abordajes que se plantean, influyen sobre las dimensiones didácticas y pedagógicas que se desarrollan dentro de las aulas. Por esa razón, es importante señalar dos categorías de análisis con los cuales continuaremos trabajando: el primero es el de práctica docente y el segundo el de resistencia a los nuevos abordajes de las efemérides.

La decisión de vincular ambas categorías conceptuales responde a la comprensión de que las prácticas docentes se configuran en un entramado social e institucional complejo, donde no existen acciones pedagógicas neutrales.

Desde este punto, valoramos las prácticas docentes porque constituyen un ámbito de investigación, que provee de insumos para pensar la práctica, en relación con las teorías que subyacen a cada una de las propuestas didáctico pedagógicas y a cada una de las decisiones que se toman dentro del aula.

De acuerdo con Barbier (2000), consideramos la práctica como un proceso de transformación de una realidad, que necesariamente implica la vinculación entre personas. En este marco, las prácticas docentes que se materializan dentro del aula, no son neutrales ni asépticas, sino que se encuentran atravesadas por múltiples dimensiones.

Esta práctica social, intencionada, compleja y dinámica también conlleva dentro de sí resistencias, en este caso abordaremos específicamente las resistencias a los nuevos abordajes de las efemérides.

Teniendo presente que el concepto de “resistencias”, puede variar, por ejemplo, en algunos casos la “resistencia” es en contra de las relaciones de poder, en otros en contra las políticas educativas hegemónicas, al mismo tiempo existen las resistencias contra el cambio y la innovación en las prácticas docentes.

En cuanto a los recursos metodológicos implementados, en esta investigación se combinaron aportes cualitativos y cuantitativos (Sautu y otros, 2005) que se triangularon a lo largo del trabajo favoreciendo el tratamiento de los datos obtenidos. Con relación a los instrumentos utilizados, en primer lugar, se realizó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, luego se continuó con un registro etnográfico educativo de clases y con la posterior realización de entrevistas.

La técnica para el análisis de los datos se centró en el “análisis del contenido”.

Ahora bien, con respecto a los apartados que son parte de este escrito, el mismo se divide en cuatro capítulos.

El primero titulado Dimensiones teóricas, presenta el marco conceptual que orienta el estudio. En primer lugar, se exponen los antecedentes relevantes que permiten situar el trabajo dentro del campo de estudio sobre las efemérides y las prácticas docentes. Posteriormente, se aborda el origen de las efemérides y su proceso de institucionalización en las escuelas primarias, para luego analizar la relación entre el capital y educación patriótica en la construcción del ser nacional. En este recorrido también se examina el pasaje de las fiestas cívicas populares a los rituales escolares, culminando con la presentación del marco teórico.

En el capítulo 2, titulado Consideraciones metodológicas, se describe el enfoque metodológico adoptado en la investigación y se caracteriza los instrumentos de recolección de datos utilizados. Asimismo, se contextualiza el estudio a partir de la descripción del escenario, los sujetos participantes y las condiciones en las que se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos.

En el capítulo 3, Análisis e interpretación de la información, se centra en el tratamiento y la lectura analítica de los datos obtenidos. En primer lugar, se analiza un conjunto de documentos que presentan propuestas innovadoras vinculadas con los nuevos

abordajes de las efemérides. Luego, se examinan las prácticas docentes y la planificación de la enseñanza, prestando especial atención a las actividades didácticas relacionadas con la enseñanza de las efemérides, los materiales bibliográficos utilizados para la construcción de las clases de Ciencias Sociales y las posibles estrategias didácticas que se ponen en juego. En este capítulo también se indaga acerca de la reiteración de clases y efemérides, así como sobre los nuevos abordajes en la escuela primaria y sus posibles resistencias, atendiendo a su complejidad y a su presencia en las trayectorias formativas de los y las docentes. Finalmente, se analizan las dimensiones interpersonales e institucionales de las prácticas docentes, incluyendo la dimensión institucional propiamente dicha y el estudio de experiencias innovadoras.

En el capítulo 4, se focaliza en el análisis de los nuevos abordajes de las efemérides en la modalidad de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Asimismo, se presenta el análisis de una clase de Ciencias Sociales y su didáctica, destinada a estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial Superior no universitario, poniendo en relación el tratamiento de las efemérides con la emergencia de posibles resistencias.

Por último, en las conclusiones se recuperan los principales hallazgos de la investigación, en torno a los objetivos propuestos y se señalan líneas posibles para futuras indagaciones.

CAPÍTULO N 1 - DIMENSIONES TEÓRICAS.

1.1 Antecedentes.

Los antecedentes sobre esta investigación se estructuran sobre tres categorías conceptuales: las efemérides, las resistencias a los nuevos abordajes de las ciencias sociales con relación a las efemérides, y los nuevos abordajes propuestos para las ciencias sociales.

Comenzamos este recorrido a partir de la investigación realizada por Armas (2021), “El acto escolar conmemorativo como ritual y mecanismo nacionalizador: una mirada desde el profesorado de educación infantil y primaria en Argentina”, cuyo objetivo estuvo en buscar visibilizar las huellas que han dejado (y dejan) los “actos escolares”, en las trayectorias de estudiantes del profesorado y docentes de nivel inicial y nivel primario,

y las creencias que persisten sobre ellos. Dicha investigación centra su mirada en los actos y efemérides escolares, cuyo carácter “ritualístico” buscaban identificar y cuantificar los mitos más arraigados, así como también establecer la relación de pervivencia con la trayectoria y el desarrollo de los actos escolares. Aclaramos que el término “educación infantil”, hace referencia al lugar en el cual se desarrolló la investigación, siendo que en nuestro país el mismo nivel se denomina educación inicial. En cuanto a la metodología, en una primera instancia se optó por lo cualitativo a partir de la realización de observaciones, encuestas abiertas y cerradas, las cuales se realizaron a través de cuestionarios de Google. Mientras que, en la segunda parte de la investigación, se utilizaron métodos cuantitativos para mostrar en números estadísticos los resultados obtenidos. El aporte que esta tesis nos brinda, es observar cómo los y las docentes en su formación inicial y luego en el ejercicio de la docencia continúan repitiendo de forma acrítica y sin sustento teórico conocimientos aprehendidos durante su transcurrir por la escuela primaria.

Otro aspecto interesante dentro del análisis de los antecedentes, se encuentra en el proyecto de investigación “Rupturas y continuidades en las significaciones de los actos escolares (2001- 2004)” de Silvia Castillo y Adriana Allori, quienes publican un artículo titulado: “Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir?”. A partir del cual abordan el concepto de “prácticas rituales” o “ritualización de las efemérides”, tomando como referencia los estudios realizados por Peter Mc Laren quien define a estos como: “[...] performance ritual en la que: ‘los rituales transmiten simbólicamente ideologías societarias y culturales, son considerados [...] como hecho político y como parte de las distribuciones objetivas del capital cultural dominante de las escuelas (1995, p. 21)” (Allori y Castillo, 2005, p. 200). En su proceso de investigación uno de los objetivos estructurantes fue analizar cómo los actos escolares traducen valores tradicionales desde la implementación de diferentes narrativas, a través de la institucionalización de ritos reglamentarios y preestablecidos. Para ello realizaron observaciones participantes y entrevistas en tres escuelas de Educación General Básica de primer y segundo ciclo, en la ciudad de General Pico Provincia de La Pampa. La metodología cualitativa se utilizó para el análisis y profundización de la información recabada.

En concordancia con las lecturas que hemos realizado, la tesis denominada: “Encuentros y desencuentros entre los niños y la Historia Argentina. Saberes y estrategias vinculados al tratamiento del 25 de mayo en el Nivel Inicial”, cuya autora la Mg. Silvia Brugnoni (2011), desarrolla un estudio de caso en un Jardín de Infantes de la ciudad de Rosario, en una sala para niños y niñas de cinco años. A partir del cual se observa cómo la “narrativa histórica vinculada al 25 de mayo”, comenzó con el transcurso de los años a ocupar una mayor cantidad de tiempo pedagógico para la realización de diferentes propuestas didácticas, que luego serán escenificadas en el acto del 25 de mayo para la celebración de dicha efeméride. Para relevar los datos, Brugoni utilizó la observación no participante, notas de campo, registros gráficos mediante fotografías y videos, y la realización de entrevistas en profundidad. La investigación se planteó desde un análisis cualitativo donde se puso de relieve la fuerza de los discursos y narrativas oficiales que siguen reproduciéndose en las prácticas educativas.

Entre otros estudios publicados, el de las docentes Barbero Valeria y Barbero María Eugenia “Las Ciencias Sociales desde la Formación Docente inicial para Nivel Primario. Una propuesta de abordaje desde la complejidad” propone focalizar la mirada en la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación docente inicial del Profesorado en relación con las prácticas escolares en el primer ciclo de Nivel Primario, a partir de cual realizaron un análisis del Diseño Curricular de la Formación Docente, de los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y un recorrido por diferentes autores que abordan la enseñanza de las efemérides en el nivel primario desde una perspectiva crítica. Su metodología de trabajo, se centró en la observación de cuadernos de clases de estudiantes de tercer grado de una escuela primaria de la Ciudad de San Cristóbal, y en la indagación de diferentes materiales curriculares, para luego realizar un exhaustivo estudio cualitativo dentro de dos grandes categorías conceptuales. Su aporte pone el acento en los nuevos abordajes en la didáctica de las ciencias sociales que ya se encuentran propuestos y prescriptos en los diferentes materiales curriculares, pero estos no se ven reflejados en los procesos de enseñanzas en las escuelas del nivel.

En relación con los nuevos abordajes en la enseñanza de la historia, el trabajo realizado por Virginia Cuesta, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, es un ensayo que sintetiza su tesis de Licenciatura y se

titula: “Historia, narrativa y enseñanza”, plantea la importancia de reconsiderar las “narraciones” o “ficciones históricas” al momento de aprender y enseñar Historia en la escuela. Desde un enfoque multidisciplinar basado en la etnografía social, y a partir de la crítica al modelo tradicional de enseñanza de la Historia, logra analizar por medio de “ficciones históricas”, producidas por algunos estudiantes del 3er ciclo de la E.G.B (Educación General Básica), cuáles son las dificultades en torno al aprendizaje de los contenidos y conceptos históricos nuevos o ya apprehendidos. Para llevar a cabo dicha investigación, optó por la metodología cualitativa, y se utilizaron como instrumentos de recolección de información las producciones de los y las estudiantes, para su posterior análisis. En su conclusión, la tesista afirma que: “sí existe una tendencia innata a la narración, una tendencia que indica que los niños organizan sus percepciones y conocimientos sobre el mundo narrando experiencias, cuentos, cosas, fantasías inventadas” (Cuesta, 2022, p. 63) Su aporte se centra en las posibilidades que ofrece la “narrativa” desde los primeros años de la escolaridad para poder construir conocimiento histórico.

A partir del artículo de Mercedes de la Calle Carracedo, titulado: “Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible” pudimos observar que analiza el concepto de “innovación”, el cual hace referencia a:

la necesidad de cambiar lo que no nos gusta de la realidad que nos rodea. Es un cambio que implica la introducción de novedades con el objetivo de mejorar.
(...) un proceso sistemático que tiene como objetivo mejorar la enseñanza. (de la Calle Carracedo, 2015, p. 67)

De este modo, la innovación en términos de la autora, es la posibilidad de establecer cambios que promuevan el pensamiento divergente, la comunicación horizontal entre docentes y estudiantes, y es al mismo tiempo la oportunidad de democratizar los procesos de enseñanzas y aprendizajes para ofrecer alternativas que van “desde abordar la selección de los contenidos con una perspectiva distinta, o con la introducción de un método de enseñanza diferente al habitual, o con el uso de otros recursos didácticos. Es la implementación de nuevas formas de hacer” (De la Calle Carracedo, 2015, p. 68). Así mismo, y con el objetivo de mejorar las prácticas de enseñanza, es que la “innovación”, según la autora debe formar parte de todo proyecto

educativo y de la escuela primaria, principalmente como un motor para generar espacios de construcción del conocimiento e investigación de las prácticas. En simultáneo, sostiene que existen “reticencias” (de la Calle Carracedo, 2015) al querer implementar ciertas prácticas educativas que generan ruidos, charlas o debates, entre los y las estudiantes, o que proponen la integración de las nuevas tecnologías dentro de las aulas. De esta forma hace notar que el camino que conduce a la innovación, por el momento se encuentra plagado de situaciones de conflicto con relación a los enfoques tradicionales de enseñanza.

Otra propuesta, se encuentra en la experiencia que presenta Coudannes Aguirre (2015), desde “future studies”, donde se busca que, a través de distintas imágenes los y las estudiantes puedan ser empáticos con aquellas personas que se encuentran en situación de pobreza, de abusos, migrantes, guerras, entre otros conflictos sociales y puedan desarrollar argumentos críticos del mundo por el cual transitan. Por esta razón la autora sostiene la importancia de:

plantear una “educación para el futuro” que lleve a reflexionar sobre lo deseado, lo posible y lo probable (...) En tal sentido es muy significativo comprobar cómo se encuentran muy presentes en los jóvenes la noción de que cada uno puede cambiar pero que es muy difícil modificar el mundo (Santisteban Fernández y Anguera Cerarols, 2014 citado por Coudannes Aguirre, 2015, p.136)

De este modo, esta propuesta favorece que los y las estudiantes no sólo desarrollen una mirada crítica de las realidades que nos atraviesan, sino que también puedan imaginar alternativas para un futuro más justo y humanitario.

Dentro de la misma perspectiva, nos encontramos con la propuesta de Ivo Mattozzi, quien argumenta la necesidad de “Hacer visibles en la historia enseñada a las personas, los lugares y los temas ocultos en los libros de texto” (Mattozzi, 2015, p. 259). La propuesta es desestructurar las enseñanzas de: “Yves Renouard, quién ha afirmado con fuerza que la historia político-institucional tiene una prioridad imprescindible en la formación del saber histórico” (Mattozzi, 2015, p. 260) En este sentido, Mattozzi apunta a ampliar el horizonte de la enseñanza histórica, promoviendo enfoques que superen la hegemonía de los relatos político - institucionales y que habiliten miradas más plurales e inclusivas.

Ahora bien, qué sucede con la formación y el posterior ejercicio de la docencia, cuáles son los contenidos disciplinares que necesitan saber y conocer los y las docentes para enseñar específicamente ciencias sociales en la escuela primaria. En esta línea de interrogantes Joan Pagés Blanch (2011), en su investigación titulada “¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras”, realiza un recorrido por diferentes autores teniendo presente que los planes de reformas curriculares que se presentan desde la política educativa y desde la academia con relación a los nuevos abordajes, siempre son “altamente resistentes” dentro del mundo de la docencia en general. El autor considera, que las “experiencias y las representaciones” que los y las docentes tienen de los contenidos y los aprendizajes realizados a lo largo de su trayectoria educativa, son cruciales porque son las que luego van a determinar sus prácticas educativas. Al mismo tiempo, argumenta que: “Las experiencias que el futuro maestro ha tenido como alumno y sus recuerdos de la enseñanza de las ciencias sociales recibidas durante su larga escolaridad son las «lentes» con las que los futuros docentes de cualquier etapa educativa se ubican ante la didáctica” (Pagés, 2011, p 40). Lo cual implica que esas “lentes”, son los que generalmente producen ciertas resistencias al momento de poder aprehender nuevos abordajes para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

¿Pero qué significado tiene el concepto de “resistencia”? Desde el inicio de la presente investigación, este concepto apareció de forma polisémica, porque puede hacer referencia a diferentes situaciones, y más aún cuando se analiza el término en relación con las prácticas docentes y con la enseñanza de las efemérides en el área de las Ciencias Sociales.

Una de las primeras investigaciones que logramos identificar y que tomaba como referencia el término de “resistencia” es un trabajo publicado en 2022, de Maromay Guerra García e Ileana Seda Santana, cuyo título es “Acciones de resistencia del docente: recurso para la atención integral del alumnado”. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública de educación secundaria de la Ciudad de México, en la cual participaron varios docentes y donde se identificaron acciones de “resistencias cotidianas”, en sus prácticas educativas y en el acompañamiento a la trayectoria que estos docentes hacían

con sus estudiantes. De este modo, por medio de una microetnografía, se realizó un reconocimiento contextual que favoreció la comprensión de las perspectivas y significados de los participantes. Se pudo observar cómo dentro de los límites normativos que regulan la escuela, había situaciones en la que los docentes podían tener acciones de resistencias y que las usaban de forma discreta y cuidadosa para sostener y acompañar el aprendizaje y el bienestar de los y las estudiantes, ya sea por medio de innovaciones pedagógicas o ampliando los límites que enmarcan sus roles de “docentes” dentro y fuera de la escuela. En esta línea, las autoras recuperan los aportes de Gómez y Torres (2018), quienes describen la resistencia: “de los docentes al currículo establecido, comprometiéndose en un ejercicio de creación curricular desde la educación popular a desarrollar un proyecto más apegado al contexto y necesidades de los alumnos” (Guerra García y Seda Santana, 2022). Según estos autores, dichas resistencias implican un ejercicio de recreación del currículum inspirados en la educación popular, orientado a diseñar propuestas más estrechamente vinculadas al contexto social y las necesidades concretas del estudiantado. De modo complementario, las autoras también incorporan los estudios de Haynes y Licata (1995) quienes:

“visibilizan la resistencia desplegada por directores escolares, su “insubordinación creativa” en la cual estos toman decisiones “según su criterio”, desviándose de las directivas institucionales, pero con la meta de brindar mejores condiciones para los niños, su escuela o comunidad; sin confrontarse directamente con sus autoridades educativas.” (Guerra García y Seda Santana, 2022)

Se pone de relieve a las resistencias o “insubordinaciones creativas”, las cuales procuran mejorar y transformar la práctica educativa, promover espacios para generar empatía y solidaridad en busca de transformaciones que den esperanza para la construcción de sociedades más justas.

Estas acciones de “resistencias cotidianas”, como las denominaron las autoras, dan cuenta y son parte de la conclusión donde se visibiliza y expone la autonomía, el compromiso y la capacidad de los docentes para tomar decisiones y actuar con relación tanto a nivel didáctico pedagógico como a las situaciones de conflicto social que emergen en las escuelas. La metodología sobre la cual se desarrolló dicha investigación fue

cualitativa, y se centró en la experiencia subjetiva de los participantes, y en los significados que estos daban a sus acciones cotidianas escolares. Por otra parte, durante el desarrollo de esta investigación surgieron algunos inconvenientes, que se relacionaron con el poder escuchar y buscar otras voces (estudiantes, personal administrativo, familias) dentro de las instituciones, además de las de los docentes. Ahora bien, en cuanto a las prácticas educativas, se postula que en algún momento será indispensable que las autoridades escolares, comiencen a registrar y ver que estas prácticas de resistencias cotidianas positivas, porque son las que fortalecen los vínculos entre las escuelas, las comunidades y los sujetos que transitan en ellas y ayudan a mejorar y sostener las trayectorias de los y las estudiantes.

Otra investigación que también da cuenta del concepto de “resistencia”, tiene como principal contraposición al concepto de “cambio”, en este caso la autora Patricia Guerrero (2005), titula su artículo: “Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas”. Esta investigación - acción, se especializó en las resistencias de los profesores, en el marco de la Reforma Educacional chilena. Para lo cual se seleccionaron tres instituciones municipales, durante un período de dos años. Cabe aclarar, que uno de los objetivos principales fue analizar las dificultades de inserción de estrategias para desarrollar la creatividad, dentro de estas escuelas. Tal como planteamos al inicio, la contraposición entre resistencias y cambios, dentro del campo de las prácticas educativas y más específicamente en el trabajo con los y las docentes, generó conflictos en el trabajo de campo. Lo cual hizo que estas situaciones comenzarán a ser analizadas, como “resistencias a los cambios” propuestos por los investigadores. La autora argumenta que la investigación - acción, estuvo orientada sobre dos ejes: el mejoramiento de la gestión y la transformación de las prácticas pedagógicas y sobre la planificación y las prácticas educativas propiamente dichas para generar espacios de registros y de experiencias innovadoras y creativas.

Aclaramos que el registro de las experiencias es fundamental, y que generalmente en las escuelas no se producen escrituras de las prácticas, esto sucede principalmente en los niveles de educación obligatoria (inicial, primaria y secundaria en Argentina). Por el contrario, en la mayoría de las universidades, sí se tienen espacios para generar ámbitos de documentación y análisis de las prácticas educativas. Con lo cual este eje se volvía un

punto estructurante sobre las prácticas que se llevan a cabo en las escuelas, pero al mismo tiempo resultó ser el punto de partida para resistir a las propuestas de cambio. La autora, Patricia Guerrero, utilizó la metodología cualitativa, para la recolección y el análisis de los datos empleó: la investigación participante, los grupos focales y entrevistas focalizadas. Con relación a las conclusiones se hace explícito y se deja abierta la investigación a poder continuar: profundizando en las relaciones de autoridad y autoritarismo entre los sujetos que son parte de las escuelas, el reconocimiento y las representaciones del trabajo docente y el uso de los tiempos institucionales para generar espacios de producción y escritura. De este modo, el concepto de “resistencias”, puede variar; en algunos casos la “resistencia” es en contra de las relaciones de poder, en otros en contra las políticas educativas hegemónicas, pero también existen las resistencias contra el cambio y la innovación en las prácticas educativas, las cuales en muchas oportunidades son resistidas a partir del silencio, el humor, la ironía, las sátiras, entre otras acciones.

En conjunto, los antecedentes revisados permiten reconocer que la enseñanza de las efemérides y los sentidos que las prácticas escolares adquieren en torno a ellas, se constituyen como un campo en permanente disputa entre: rituales, discursos sin sentidos, cambios y prácticas innovadoras, que de alguna forma no logran anclarse dentro de las instituciones, generando resistencias que permiten tratar de comprender por qué las transformaciones propuestas desde los marcos normativos o desde las investigaciones no siempre se traducen en cambios reales dentro de las aulas.

1.1.1 El origen de las efemérides: institucionalización en las escuelas primarias.

El 12 de octubre de 1880 llegó a la presidencia de la nación Julio Argentino Roca, y con él, el conservadurismo que se sostendría en el lema “Paz y administración”. Para implantar este nuevo régimen, necesitó fortalecer y consolidar el Estado Nacional, que en términos de Oszlak es “el surgimiento de una instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política. El Estado es, de este modo, relación social y aparato institucional” (Oszlak, 1997, p. 2). Esta modernización se expresó en los aparatos burocráticos e institucionales, de transportes, de comunicaciones, de defensa de los límites territoriales, y para el resguardo de la seguridad interna los cuales serán partes fundantes de este nuevo estado.

Desde esta lógica, el Estado Nacional se propuso consolidar el ejército, para que continuaran con sus incursiones genocidas en la Conquista del Desierto en la Patagonia y la Conquista del Chaco. Tales campañas buscaban someter definitivamente a los pueblos originarios y concretar un proyecto sistemático de expansión territorial, a la vez, se procuró garantizar la protección de las fronteras que se encontraban en conflictos con Chile, situación que luego se resolvería a través del “fallo del rey de Inglaterra, árbitro elegido, y la amenaza de guerra quedó descartada en 1902.” (Romero, 2007, p. 122)

En el plano económico, este proceso fue acompañado de transformaciones significativas: “se instalaron los primeros frigoríficos argentinos, que al poco tiempo fueron sobrepasados por los que se crearon con capitales británicos y norteamericanos para servir a las demandas del mercado inglés” (Romero, 2007, p. 114). Paralelamente, se incrementó la expansión de la producción agrícola y ganadera, en detrimento del ganado ovino. En este marco de políticas económicas liberales, el Estado tomó todas aquellas rutas deficitarias de la economía local y regional, y las grandes empresas privadas, mayoritariamente británicas serían las destinatarias de los rubros con mayores ganancias.

Sin embargo, esta etapa de crecimiento económico inicial, no impidió que, entrando en la primera década del siglo XX, comenzarán a visibilizarse los conflictos sociales, las huelgas y las pujas económicas en un escenario de crisis, donde la inflación disminuía los salarios reales mientras que las grandes empresas internacionales crecían en desmedro de una clase trabajadora cada vez más pauperizada; la cual se encontraba conformada principalmente por inmigrantes extranjeros. Para ilustrar dicho clima de conflictividad, en 1902 el Estado Nacional sancionó “la ley de residencia que autorizaba a deportar a los extranjeros que perturbaran el orden público”. (Romero, 2007, p. 122)

En simultáneo, también se destaca el cambio visual de las ciudades más grandes del país, con la creación y renovación de los puertos, con amplios procesos de urbanización y la construcción de edificios públicos. Estos cambios se articularon con transformaciones políticas más amplias como el surgimiento de la Unión Cívica al mando de Leandro Alem, y luego la Unión Cívica Radical (UCR) cuyo jefe político sería Hipólito Yrigoyen. Dentro de la misma época emerge el primer comité internacional de obreros alemanes socialistas, que con el tiempo llevarían a Alfredo Palacios como el primer

representante del Partido Socialista al Congreso de la Nación. Así mismo, tomaron mayor relevancia las ideas anarquistas, contestatarias de las políticas públicas, fundamentalmente en el campo de la educación.

Todas estas transformaciones se dieron en el marco de una democracia sostenida en el fraude electoral, el abstencionismo de la UCR y los acuerdos llevados a cabo por una élite de gobernantes que se repartía el poder de forma permanente, hasta la sanción de la Ley Sáenz Peña en 1912, la cual permitió una mayor democratización del republicanismo en nuestro país.

Por otra parte, a nivel legislativo, se establecieron leyes que contribuyeron a legitimar estatalmente los actos de la vida civil, y pusieron en tensión el poder que hasta el momento detentaba la Iglesia católica. De este modo, la creación del Registro civil, la ley de autonomía de las Universidades, y la Ley de Educación N°1420 entre otras son ejemplos del control y el dominio, que el Estado empezaba a tener en la vida de los habitantes y sus ciudadanos.

En términos, sociales se produjo durante este período un notable crecimiento demográfico, el cual se vio reflejado en los censos de “(...) 1895 que acusó un 25% de extranjeros y el de 1914 un 30%” (Romero, 2007, p. 113) esta situación, reflejaba que la sociedad estaba atravesada por un proceso de hibridación. Dado que cada uno de los grandes contingentes que llegaba por el puerto de Buenos Aires, y luego se distribuía por las provincias o los territorios nacionales, llevaba consigo su lengua, sus costumbres, sus creencias religiosas y la posibilidad de la instauración de sus propias escuelas y asociaciones.

Dentro de este proceso, la gran masa inmigratoria puntualmente la italiana generó particular preocupación: de acuerdo con algunas publicaciones, como las de Boccardo (economista y senador italiano) se consolidaba idea de establecer una “colonial espontánea en el Río de la Plata” (Bertoni, 2001, p. 85). En tiempos de expansión territorial de las grandes potencias europeas, esta idea no sonaba demasiado absurda, sino más bien altamente preocupante para la élite gobernante argentina, que comenzaba a utilizar el término de “nacional” en contraposición al “cosmopolita”, para acentuar y diferenciarse del extranjero.

De esta forma, el crecimiento demográfico hizo resaltar una problemática fundamental si lo que se pretendía era tener la “(...) capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social y permiten, en consecuencia, el control ideológico como mecanismo de dominación.” (Oszlak, 1997, p. 3) En este sentido, la creciente heterogeneidad social profundizó la necesidad estatal de crear dispositivos capaces de generar cohesión social, sentando así las bases para la posterior institucionalización de los rituales escolares y de las efemérides como herramientas de nacionalización.

Razón por la cual, un apartado diferencial merece la administración integral, que se desarrolló dentro del ámbito educativo, con la realización de un censo escolar, la convocatoria al Primer Congreso Pedagógico Sudamericano y la posterior sanción de la Ley N° 1420 llamada: “Educación General de la República” que se sancionó en el año 1884. Si bien sólo fue implementada en Capital Federal y los Territorios Nacionales constituyó la base del sistema educativo al fundarse sobre la base de la gratuidad, gradualidad y la obligatoriedad. La escuela, se convertirá en un espacio donde civilizar y normalizar al extranjero y otros grupos minoritarios étnicos será la tarea fundamental para construir un ciudadano, se institucionalizará a partir de entonces como un dispositivo destinado a la formación de ciudadanos (Pineau, 2001) y como herramienta mediante la cual los grupos dirigentes dominantes transmitirán su ideología.

De este modo, la escuela y sus maestros y maestras serán consagrados a la titánica tarea de forjar argentinos y construir ciudadanos dispuestos a defender su patria, en términos de Benítez y Parellada “su extensión a lo largo del territorio, fue una estrategia privilegiada para la instauración de un sentimiento de amor por la patria (Fiorito, 2012, citado en Benítez y Parellada, 2017, p. 19). Se creaba, así un dispositivo institucionalizado y legitimado que daría una respuesta “(...) a los problemas del cosmopolitismo y la extrema heterogeneidad de una sociedad de mezcla que se moderniza aluvionalmente con la incorporación progresiva de inmigrantes transoceánicos.” (Macor, 1995, p.3) Esto da cuenta cómo la escuela se convirtió en un instrumento político y cultural, donde el Estado nación cimentó sus ideales de homogeneización y patriotismo.

Este proceso produjo un efecto directo sobre las efemérides y su institucionalización, porque las elites dominantes utilizaron este conjunto de «tradiciones

inventadas» (Hobsbawm y Ranger, 1983, p. 7) en varias dimensiones, en términos políticos para generar cohesión social frente a la inmigración extranjera, en lo pedagógico para promover el disciplinamiento de los cuerpos, controlar las lecturas escolares y acrecentar emociones y sentimientos de amor a la patria, y desde lo simbólico para apelar a la construcción de una historia común y compartida.

De este modo, partimos de considerar que la celebración de las efemérides patrias en las escuelas de argentinas, fue instaurada a finales del Siglo XIX y aún hoy mantienen plena vigencia. Aunque desde épocas tempranas han adoptado diferentes rituales colectivos para instituir pautas morales y de conducta, hoy se las suele conmemorar o celebrar bajo los mismos lineamientos, sobre las cuales fueron instauradas.

En consonancia con lo anterior, es posible comenzar definiendo a las efemérides desde el diccionario como: "un acontecimiento notable que se recuerda en cualquier aniversario de él» (RAE, 2019).". Para luego focalizar su conceptualización de la siguiente forma: "las efemérides son utilizadas para referirse al conjunto de hechos destacables que deben ser recordados y celebrados cada vez que se cumple su aniversario." (Parellada, 2019, p. 16)

Cabe aclarar que estas prácticas de celebración de las efemérides, en un principio fueron parte del acervo cultural y popular, las "fiestas cívicas", y que eran utilizadas por la elite gobernante para desarrollar sus políticas identitarias. Con el tiempo, se modificaron para establecer las conductas de las personas en busca de la construcción de ciudadanía.

Con el transcurso de los años, estas celebraciones pasaron de la calle a los patios de las escuelas y, a la ritualización de la vida escolar, donde comenzaron un proceso de planificación didáctica: ¿qué se quería enseñar?, ¿cómo se iban a transmitir esos hechos históricos y valores para construir un ciudadano? y ¿de qué forma se iban a enseñar estos contenidos para que continuarán reproduciéndose? Este traspaso, de acuerdo con Isabelino Siede (2013) hizo que se perdieran algunos de los componentes y rasgos festivos de las celebraciones y se resaltaran los rituales hasta quedar sólo aquellos asépticos y marciales.

Ahora bien, desde McLaren (1995), estos rituales escolares son tomados como: “hecho político y como parte de las distribuciones objetivas del capital cultural dominante de las escuelas” (McLaren, 1995, p. 44). En este sentido, comprender las efemérides como rituales escolares implica reconocer su potencia para reproducir y al mismo tiempo para disputar las formas y los discursos a partir de los cuales se instauran.

En esta perspectiva, y tal como lo señala Amuchástegui (1955) en su texto “Los rituales patrióticos en la escuela pública” o Dussel, y Southwell (2009) en “Actos y rituales escolares” estos rituales, fueron constituyéndose y tomaron las formas y formalidades que eran necesarias dentro del sistema educativo para poder transmitir emociones y valores, generar cohesión social e institucionalizar y legitimar la idea de un proyecto de nación en ciernes.

En síntesis, la incorporación de las efemérides al interior del entramado escolar respondió a un proyecto político y pedagógico que buscó homogeneizar las identidades, y unificar y consolidar una memoria histórica funcional al Estado nacional en formación. De este modo estos rituales no sólo estructuraron la vida escolar, sino que instauraron un modo particular de relacionarse con el pasado, cargado de solemnidad y en la actualidad de faltas de sentidos y plagado de tensiones en busca de poder resignificarlas.

1.1.2 Capital cultural y Educación patriótica: la construcción del ser nacional.

Las conmemoraciones patrias comenzaron a ocupar un lugar central en las escuelas de Argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en un contexto en donde la educación se configuraba como una herramienta privilegiada para la formación y construcción de los ciudadanos. A lo largo de este proceso, distintos rituales colectivos fueron incorporados al quehacer escolar, con el propósito de orientar comportamientos y transmitir valores compartidos. Sobre esta base, se estableció el proyecto pedagógico de Educación Patriótica, implementado a partir de 1908 por José María Ramos Mejía, en continuidad con el espíritu de la Ley N°1420.

Dicho proyecto tuvo objetivos concretos que se estructuraron para “recordar a través de las efemérides escolares y distintas actividades pedagógicas los orígenes del ser nacional. Este programa educativo orientó el trabajo del maestro como modelo a partir del cual los niños adquirirán el sentimiento patriótico” (Benítez y Parellada, 2017, p. 22).

Para ello, se dispusieron diferentes instrucciones didácticas específicas desde el Consejo Federal de Educación, entre las cuales pueden destacarse las siguientes: “léanse y escríbanse con frecuencia (...) palabras y frases de carácter patriótico, v. gr. nombres de patricios, de lugares históricos, monumentos, fechas; y dense las explicaciones que sea posible.” (Consejo Nacional de Educación, 1908, p. 342) Como así también se profundizó en que: “En la conversación, en todos los grados, incluir con frecuencia asuntos de carácter patriótico: la bandera, el escudo, los monumentos, el himno nacional, los prohombres.” (Consejo Nacional de Educación, 1908, p. 343) Situación que contribuía a reforzar y acrecentar el carácter patriótico del proyecto.

En consonancia con Bertoni (1992), este proyecto de Educación Patriótica surge para detener el avance de las comunidades extranjeras, las cuales buscaban mantener intactas sus identidades nacionales, mediante la creación de escuelas y de asociaciones mutuales que fortalecían el vínculo con su patria de origen, a través de: las celebraciones populares como los carnavales, los cantos y el mantenimiento de sus tradiciones. Ante este escenario, la educación se convirtió en una herramienta, para profundizar en la enseñanza del habla castellana y así poder consolidar y vincular culturalmente a todos los hombres y mujeres a la tierra, dado que dentro de muchas colectividades y familias se mantenían hablando los idiomas y dialectos que traían y atesoraban como una forma simbólica de sostener una vinculación con sus terruños natales.

Esta situación de tensión, entre la población “nacional” y la “cosmopolita”, podría ser analizada de acuerdo con el concepto de capital cultural de Bourdieu, (Miceli (s/d) recuperado en Altamirano, 2002), quien define a este capital cultural como:

patrimonio de recursos y «cartas de triunfo» que no se confunde ni tampoco se reduce a otras modalidades de moneda social corriente, como la propiedad económica, el poder político o la red de relaciones sociales. Tiene que ver, por un lado, con un conjunto articulado de transformaciones estructurales recientes en las sociedades contemporáneas. (Altamirano, 2002, p. 10)

Este capital cultural incorporado, en otras palabras, no solamente toma los conocimientos que desde el campo de lo escolar se transmiten, sino también porque “cada

familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos” (Bourdieu, 1986, p. 2). Siendo ese capital cultural incorporado el que se convierte en habitus, es decir, en una forma de ser y de actuar, que demuestra educación incorporada. Esta va a constituirse en capital cultural institucionalizado, el cual tiene que ver con el saber que está legitimado, por medio de una determinada institución que lo validó y lo otorgó. En este caso: «la escuela» será legitimada por la Ley N°1420, y al mismo tiempo será la encargada de institucionalizar saberes y conocimientos a través de sus planes de estudio, circulares ministeriales, decretos y revistas de educación especializadas. En términos de Miceli esto se verá representado en:

créditos institucionales visibles en títulos, diplomas, formas de nominación y tratamiento, etcétera, el capital escolar revela el estadio en que se encuentra el proceso de institucionalización de esa modalidad algo «inmaterial» e «inefable» de patrimonio que viene a ser el manejo de códigos, lenguajes y competencias de los repertorios expresivos más exclusivos y valorados en circulación en nuestras sociedades. (Altamirano, 2002, p. 12)

Asimismo, esta educación incorporada, legitimada e institucionalizada se va a centrar a principios del siglo XX, dentro del proyecto pedagógico de la educación patriótica, la cual tenía como ya expusimos, el objetivo de sobreponerse a las tradiciones particulares de cada familia de inmigrantes, para constituir a la gran masa de niños y niñas en ciudadanos que puedan demostrar en el futuro su amor a esta nueva patria. De esta forma, era necesario que esos estudiantes, hijos e hijas de familias inmigrantes, fueran percibidos y se reconozcan como argentinos, es decir, que se haga explícito su capital simbólico teniendo en cuenta que el mismo es “una forma de ser percibido que implica, por parte de los que perciben, un reconocimiento de aquel que es percibido” (Bourdieu, 2019 p. 116).

Frente al conflicto de la hibridación de la población en este caso, era imprescindible que adquirieran el estatus social de argentinos, lo cual implicaba “una manera de ser social, de estar en el mundo social, de ser para los otros; es un ser social que está” (Bourdieu, 2019, p. 118). En este sentido, la escuela se volvió el dispositivo privilegiado por medio del cual transformar esas identidades híbridas, en pertenencia nacional legítima, asegurando que el reconocimiento de “argentinos” se inscriba tanto en las prácticas cotidianas del habla como en las representaciones que el Estado buscaba

consolidar. Había que buscar entonces, “cohesión social”, es decir un “pegamento social” (González Leandri, 2018, p.138), en este caso un elemento que amalgame y que haga homogéneo los conceptos de patria, nación y ciudadanía. Se volvía imperiosa la necesidad de generar el deseo de pertenecer a la nación, de querer ser y sentirse parte de un proyecto común. En palabras de Ramos Mejía, la consolidación del capital cultural debía de fortalecerse por medio de “estos niños hijos de extranjeros donde la educación primaria debe dirigirse para consumir el proceso de argentinización” (Terán, 2000, p. 346). Razón por la cual el proyecto de educación patriótica buscaba lograr que se reglamentara la liturgia cívica, de las ceremonias escolares como un nuevo procedimiento de nacionalización de las masas donde de forma reiterada y hasta casi obligatoriamente los y las niñas debían de ser expuestos a escuchar discursos de amor a la patria y a observar todo el repertorio de símbolos y artefactos culturales que el estado designó para la construcción de la ciudadanía.

En esta misma perspectiva Andrés Bisso, en Fiorucci y Bustamante Vismara (2019), señala que Ramos Mejía frente al: “grado de olvido al que había llegado el concepto de la Patria en la escuela común”, durante su gestión al frente del Consejo Nacional de Educación (1908-1913) procuró sistematizar una línea definida, capaz de “acentuar el carácter patriótico de la enseñanza”, utilizando para ello “los diversos ramos de estudio, en cuanto su naturaleza lo permita”. En esa misma lógica, “hasta la Higiene puede prestarse para provocar observaciones de carácter nacional y patriótico” (Fiorucci y Bustamante Vismara, 2019, p. 55). En concordancia con esto hasta los contenidos propios del área de las ciencias naturales, se utilizaron en pos de fortalecer el amor a la tierra y la patria, tal como puede observarse en el siguiente extracto en donde se propone que en las clases se lean: “composiciones de autores nacionales, que describen ó cantan á nuestros bosques, á plantas ó animales determinados, elegidos como tema para recuerdos históricos ó como medio de hacer amar á la naturaleza.” (Consejo Nacional de Educación, 1908, p. 345).

Esto contribuyó a la construcción del ser nacional, y a la institucionalización de discursos para la consolidación de una memoria histórica funcional al estado. Solo se enseñó, y en alguna medida hoy se enseña, “lo que pasó”, desde una perspectiva objetivista de la construcción del conocimiento histórico, anulando los conflictos y dificultades propios de la elaboración de esos conocimientos.

De este modo, la escuela convertida en agente legitimador del capital cultural y simbólico, reprodujo año tras año un conjunto de rituales, discursos y contenidos que fijaron sentidos hegemónicos sobre el pasado, y que aún hoy dejan huellas en las prácticas docentes y en la manera que se celebran o conmemoran dichas efemérides.

1.1.3 De las fiestas cívicas populares a los rituales escolares.

Las celebraciones populares denominadas “fiestas cívicas”, fueron parte del acervo cultural colectivo y folclórico, desde los primeros años del proceso revolucionario. Desde la Asamblea del Año XIII, en adelante se declaró fiesta cívica al 25 de mayo y, junto con él se establecieron las demás “fiestas mayas”, las cuales durante años y con diferentes altibajos fueron uno de los grandes acontecimientos populares en el ex Virreinato del Río de la Plata. Estas celebraciones convocaban a amplios sectores de la población, que de una u otra forma participaba en las diferentes propuestas lúdicas como las carreras de sortijas y la riña de gallos. Así mismo, uno de los grandes atractivos de las fiestas eran los y las niñas que participaban, no en calidad de escolares sino como público en general, y cuya participación daba un carácter emotivo y afectivo a los festejos.

Durante estos años, las escuelas participaron de estas festividades, pero no estaban encargadas de su organización ni de encuadrar dicha participación dentro del campo de lo didáctico y pedagógico; sin embargo, su presencia era relevante en las fiestas. Tal como señala Siede (2013), en el siguiente fragmento puede observarse que las infancias ya tenían y ocupaban un lugar destacado, aunque por fuera del ámbito escolar:

Grupos de niños y niñas danzaban vestidos de celeste y blanco. Solía elegirse a una niña por su belleza y se la transportaba en un carro adornado en forma fantástica y tirado por hombres disfrazados de tigres y leones, las danzas seguían el recorrido hasta llegar a la plaza, donde se bailaba sobre un tablado. (Siede, 2013, p. 211)

Al igual que en Bertoni (2001), puede analizarse a partir de un extracto del Diario La Prensa tomado del año 1871-1872, el carácter festivo de dichas celebraciones:

La parte oficial de la fiesta, el Te Deum, la comitiva oficial, la revista militar, así como la simbología patria, se incluían en la celebración sin tapar los otros

aspectos [...] La participación de “los pobrecitos de las escuelas del estado [que] van tiritando de frío al pie de la pirámide a cantar el Himno Nacional” no parece valorarse demasiado. Y la fiesta popular no se interrumpe por estos actos: “los acróbatas trepan en las cuerdas, el payaso lanza al aire sus alaridos... A la noche vienen los fuegos, y el pueblo satisfecho y agradecido se derrama por las cuatro bocacalles de la plaza a llenar los teatros y cafés de la ciudad.” (Bertoni, 2001, pp. 80-81)

En este sentido, las fiestas cívicas constituyeron un repertorio simbólico y ritual preexistente al estado, y ya a finales del siglo XIX, este las retomaría con un sentido plenamente pedagógico. Dotándolas de intencionalidad formativa orientada a la construcción de ciudadanía. Con lo cual, queda reflejado que con el transcurso de los años las celebraciones de las efemérides pasaron indefectiblemente de la calle a los patios de las escuelas y a la ritualización de la vida escolar, porque, como venimos exponiendo, el conflicto identitario que generó la inmigración y el problema por la institucionalización de la simbología comenzaba a ser altamente preocupante. En este traspaso, se incorporó un mayor control estatal en relación con las imágenes, las fiestas y las fechas por parte de los diferentes organismos del Estado, contribuyendo al disciplinamiento y al orden del sistema educativo en general.

Por otra parte, es interesante reconocer que la primera experiencia con relación a la celebración de las efemérides, puede situarse en 1887, en la Escuela Superior de Buenos Aires, cuando el director Pablo Pizzurno:

el día 24 con ese deber cívico de patriotismo. Reunió a los niños de la escuela y les explicó el acontecimiento glorioso que la patria celebra [...]. [En] seguida los condujo al patio, en donde había enarbolado una bandera nacional ante la cual los niños declamaron versos patrióticos. [Luego] todos cantaron el himno nacional. [La] fiesta fue verdaderamente hermosa. (Bertoni, 2001, p. 77)

Este acto fue destacado por el diario La Prensa de Buenos Aires, y puede ser considerado el punto fundante de las celebraciones patrias que dos años después, en 1889, se comenzaron a institucionalizar a través del Consejo Nacional de Educación.

Se desprende, entonces, que las efemérides pueden entenderse, siguiendo a Castorina y Carretero (2010), como una “práctica” que surge y se desarrolla en el marco de políticas estatales. En este contexto, la escuela funcionó como un elemento de cohesión social de poblaciones étnicas y culturalmente heterogéneas, en el marco de proyectos educativos nacionalizantes que concedieron una gran importancia a la formación del sentimiento patriótico de los futuros ciudadanos. Así, para legitimar e institucionalizar los actos escolares, se tomaron los modelos religiosos del rezo y la oración colectiva, junto con los modelos de las diferentes experiencias militares para el disciplinamiento de los cuerpos. De acuerdo con Romero (2003) “el sistema educativo y el Servicio Militar Obligatorio actuaron mancomunadamente para crear una base cultural e identitaria, consolidar la lealtad de la sociedad al Estado y fortalecer su soberanía” (Romero, 2003 p. 20). Lo cual también puede observarse en Ascolani (2020) al referirse a:

La educación escolarizada y el enrolamiento obligatorio de conscriptos fueron dos instrumentos fundamentales de la nacionalización. En la primera, las rutinas y la disciplina de los alumnos primarios que participaron en los actos públicos fueron imitativas de las prácticas del ejército, creándose los «batallones infantiles» en la Capital Federal, en 1888, por obra del cne, con el propósito de la inculcación y la exhibición del “sentimiento patriótico”. (Ascolani, 2020 p. 4)

Ahora bien, de acuerdo con Carretero y Castorina (2010), los ritos y las formas que perduran en la construcción de los actos escolares son explícitos en tres momentos esenciales, que son y que siguen siendo de suma importancia, y también pueden verse reflejados en las resoluciones que el Consejo Nacional de Educación dicta en 1909 donde se establece el siguiente programa:

1. Himno Nacional Argentino. 2. Palabras alusivas al acto, pronunciadas por el Director o uno de los maestros. 3. Saludo a la Bandera (canto). 4. Marcha “Viva la Patria”, cantada por todos los niños, desfilando ante la bandera (cne, 1913, p. 671). (Ascolani, 2020, p. 8)

De esta forma, se prioriza y legitima, en primer lugar, el ceremonial dedicado al culto de los símbolos patrios, desde el izamiento de la Bandera nacional, la entrada de las Banderas de ceremonia, hasta la entonación del Himno Nacional Argentino.

En segundo término, se resaltan las palabras alusivas de directivos frente a toda la comunidad estudiantil, familias y demás autoridades presentes, las cuales leen un discurso preparado para ese momento. Estos discursos suelen hacer un recorrido por las efemérides en su conjunto sobre todo exaltando los acontecimientos y haciendo hincapié en algunos detalles muy conocidos por la historiografía oficial dedicada a la construcción del pasado nacional. Estas lecturas tienen un fuerte cariz de actuación para enfatizar cuestiones como la ciudadanía, y las bondades y gracias del ser argentino, dichas palabras sirven para reforzar el sentido de pertenencia.

Por último, la celebración o conmemoración llega a su punto culmine cuando los y las estudiantes, es decir, los “batallones infantiles” (Bertoni, 2001), comienzan a protagonizar actividades ritualizadas del orden de lo religioso y castrense. De este modo, es llamativo observar cómo serán expuestas y exaltadas las infancias, para dar cohesión social a un proyecto de nación en ciernes.

Para hacer visible la forma de institucionalización y legitimación que se llevó a cabo, continuaremos exponiendo algunos relatos que dan cuenta, y que son ilustrativos, de este proceso de construcción de amor por la patria y la nacionalidad. Dentro de las actividades propuestas para estos “batallones infantiles” se encuentra la celebración llevada a cabo el 9 de julio de 1888 en la cual la multitud de niños y niñas son resaltados en las páginas de la Revista El Monitor de la Educación común:

destacó con orgullo la participación de los escolares (...) las alumnas de las escuelas vestidas de blanco y con gorros frigos. Luego, en el desfile “formaron los cuerpos de la Guarnición (...) 500 niños de las escuelas comunes”, cuya participación adquirió un carácter militar más neto al aparecer uniformados y armados como soldados, junto a los cuerpos del ejército. (Bertoni, 2001, p. 88)

En estos batallones militares de niños, es donde se hace explícita la presencia nacional sólida y conmovedora. Porque serán los niños y las niñas quienes como soldados se convierten a partir de este momento en el “puente emotivo entre un pasado heroico, [...] y el futuro de la patria”. (Bertoni, 2001, p. 88)

A partir de lo antes expuesto, se puede considerar que la educación patriótica intentaba conseguir, promover y fortalecer sentimientos de amor y veneración a la patria,

y a la historia que de sus héroes se había construido, para reforzar el espíritu de nacionalidad que se observaba escaso entre las y los estudiantes, las docentes y la población en general.

Dentro del proceso de escolarización los docentes cumplieron un rol fundamental, como narradores omniscientes del relato histórico oficial. A partir de la enseñanza de la historia, la geografía y lengua nacional, recurrieron a una serie de contenidos que se fragmentaron y simplificaron para lograr una mayor memorización de los temas. Así, las maestras se ubicaron en el centro de la exposición didáctica, con un conocimiento unívoco para ser escuchado o consultado, portador de verdades y conocedor de los hechos históricos. Enseñaron explicando y mostrando en sus clases todas las supuestas verdades que contribuyeron al desarrollo de nuestra nación y dieron fuerza a la construcción de la identidad nacional, lo cual puede observarse en el siguiente ejemplo en un discurso de Pablo Pizzurno dirigido a las maestras egresadas de la Escuela Normal N°3:

hablemos de la patria como educadores obligados a servirla no con frases enfáticas y explosiones patrióticas, a fecha fija, en mayo y en Julio, sino con la acción serena, meditada, perseverante y entusiasta, todo el año y de todos los momentos; la acción serena y consciente del maestro a quien no se le oculta que no se vive solo con el recuerdo de las glorias pasadas.
(Pizzurno, 1906, p. 6)

Así mismo, la imagen del “inmigrante” o el “cosmopolita»” comienza a diluirse, porque desde el rol docente se va a individualizar, separar y excluir a todos aquellos alumnos que no se encuadren con la línea del normalismo, y por el otro lado se intentará educar, civilizar y construir un ciudadano a partir de prácticas homogeneizantes que tratarán de borrar las diferencias particulares de las infancias sometiéndolas a una misma clase, un mismo discurso y un mismo programa educativo.

Cabe aclarar que no sólo las y los hijos de las familias inmigrantes fueron sometidos a este proceso de nacionalización, sino también que debemos incluir a las y los niños hijos de comunidades de pueblos originarios, afrodescendientes y criollos entre los cuales sus particularidades étnicas hizo que fueran subyugados o excluidos de la escuela y sus enseñanzas patrióticas.

1.2 Marco teórico.

“afirmación de Kant (1980, p. 34): «El hombre es el único ser susceptible de educación. [...] El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido.»” (Meirieu, Ph. (1998).

Frankestein educador. Barcelona: Laertes.)

En el presente apartado abordaremos los conceptos teóricos, a partir de los cuales desarrollamos y fundamentamos nuestra investigación, posicionándonos epistemológica y políticamente desde una perspectiva reflexiva de las situaciones de enseñanzas y aprendizajes, con relación a las Ciencias Sociales y más precisamente a la enseñanza de las efemérides.

Partimos de considerar al marco teórico, como la estructura principal a partir del cual se: “explican teorías y conceptos que contribuyen a la comprensión del objeto de estudio y a la definición de variables o nociones sensibilizadoras, según sea el abordaje metodológico elegido.” (Resala, 2020, p. 50) Desde esta perspectiva, este será la referencia guía para poner en diálogo las diferentes categorías conceptuales adoptadas.

Desde la primera etapa revolucionaria en el Ex Virreinato del Río de la Plata y hasta la consolidación del Estado Nacional argentino, siempre existió una preocupación y varios debates en torno a la organización del sistema educativo, y con ello la necesidad de educar al ciudadano.

De este modo, a los fines de la presente tesis, partimos de definir a las efemérides desde el diccionario de la Real Academia Española como: "un acontecimiento notable que se recuerda en cualquier aniversario de él» (RAE, 2019).”. En este sentido, Zelmanovich (2006) argumenta que el significado de la palabra “efeméride”, tiene el mismo origen que la palabra efímero “Del griego: ephémēros, de un día. (...) Que dura solamente un día”. (Zelmanovich, et. al., 2006, p 18) esto nos remite a pensar en la construcción de los actos escolares que sólo duran un día, y que sus enseñanzas generalmente no logran traspasar la puerta para convertirse en aprendizajes significativos.

En el análisis que argumenta Zelmanovich (2006), las efemérides han perdido su conexión con la actualidad, y se han convertido en meros rituales del currículum y del

calendario oficial, que es obligación cumplir pero que al mismo tiempo “entorpece el normal desarrollo del currículo” (Zelmanovich, et. al., 2006, p 19). Las celebraciones o las conmemoraciones rompen con la lógica del tiempo cronológico, pero al mismo tiempo sostienen una relación entre sí, porque todas las fechas seleccionadas hacen referencia “al origen de la nación”, es decir, al mito del origen. Desde el 25 de mayo “Revolución de Mayo” o “Primer gobierno patrio” al 11 de septiembre donde se celebra el Día del Maestro en conmemoración por el fallecimiento de Domingo Faustino Sarmiento, pasando por el 20 de junio, el 9 de julio y el 17 de agosto, todas dan cuenta de la necesidad de situar el origen del Estado y la nación.

Así mismo, González, Gojman y Finocchio (2006), plantean que en la actualidad estos mitos relatos, deben ser resignificados a la luz de los problemas y desafíos del presente. Esta perspectiva permite otorgar nuevos sentidos tanto a las fechas tradicionales del calendario escolar como a las efemérides vinculadas con la historia reciente incorporadas gradualmente al calendario oficial entre las que se encuentran el 24 de marzo, el 17 de junio o el 20 de noviembre.

Ahora bien, retomando los conceptos expuestos por Siede (2013) y antes de adentrarnos específicamente en el campo de las efemérides, En este sentido, pueden identificarse dos conceptos clave, la “fiesta” y la “guerra”, como elementos constitutivos a partir de los cuales la escuela ha sido configurada desde sus orígenes. Ambas nociones han atravesado las prácticas y los discursos escolares, dejando huellas que se han mantenido y resignificado a lo largo de la historia.

En términos generales y siguiendo el argumento del autor “la escuela ha sido la continuación de la guerra por otros medios, allí donde las armas dirimieron el futuro de los pueblos, la escuela se ocupó luego de consolidar un pasado y un futuro en común” (Siede, 2013, p. 59) Luego de los ejércitos, y la consolidación de los Estados Nacionales, la escuela se adjudicó la tenencia de las infancias y las juventudes, para la construcción de una memoria común, fundamentalmente con los hijos e hijas de los pueblos vencidos para la instauración de un discurso común y hegemónico.

En contraposición, el concepto de “fiesta” hace referencia al sentido de pertenencia de una comunidad, con lo cual nos muestra el sentido de “identidad comunitaria” (Siede, 2013, p. 52) por cuanto las fiestas en el ámbito de las escuelas son aquellas que van a

permitir la expresión de identidad, de comunidad y de continuidad entre un pasado, el transitar de un presente y la posibilidad de un futuro compartido.

En este sentido, cuando las efemérides pasaron de las celebraciones públicas en las calles a los patios de las escuelas, estas adquirieron rápidamente los rituales de la liturgia cívica y el disciplinamiento militar para institucionalizar un discurso armónico de la historia nacional. Es por esta razón que Siede (2013) recupera el concepto de “fiesta”, como forma de restituir aquellos lazos que nos pueden ayudar a seguir construyendo un futuro común, para lo cual propone una resignificación de los lazos sociales a partir de las efemérides, las escuelas y la sociedad. Problematicando los discursos oficiales, habilitando la palabra y dándole lugar a los valores que hoy se presentan en nuestras sociedades como la inclusión y la diversidad.

Así mismo, estas prácticas de celebración nacieron y se convirtieron en un instrumento para vehiculizar las necesidades del Estado Nacional en sus diferentes etapas: primero para legitimar su “poder” y “civilizar” (Siede, 2013) y luego en la posterioridad para integrar a la gran masa de inmigrantes extranjeros.

Como venimos mencionando desde épocas tempranas se han adoptado diferentes rituales colectivos para instituir pautas morales y de conducta, en este sentido el proyecto pedagógico de Educación Patriótica, orientó la labor de los y las maestras, para la incorporación de sentimientos patrióticos.

Ahora bien, en términos del autor Carlos Escudé (1990), en su libro: “El fracaso del proyecto argentino”, la institucionalización del proyecto pedagógico de Educación patriótica, estuvo ligado a la construcción de un relato oficial que sólo sirvió a los intereses particulares de una parte de la élite gobernante del país. Razón por la cual expone que: “a partir de ese año, los contenidos educativos serían esencialmente autoritarios, militaristas, dogmáticos y chauvinistas.” (Escudé, 1990, p.23)

Cabe aclarar, que si bien esta investigación no se encuentra en la línea de pensamiento del autor Carlos Escudé, es importante retomar este punto porque expresa una relación directa con los planteos a partir de los cuales nos proponemos llevar adelante este recorrido.

A partir de dicho proyecto pedagógico, se acentuó una enseñanza de las efemérides basadas en la exaltación y el culto hacia un panteón de determinados próceres nacionales,

dejando de lado los procesos históricos y las posibilidades de poder problematizar y criticar el pasado en busca de construir un nuevo futuro. La enseñanza quedó así reducida a una simple sucesión de hechos históricos, que casi no profundiza en las tensiones y debates académicos acerca de los acontecimientos del pasado y sus relatos.

El recorrido teórico realizado permite definir a las efemérides como:

(...) una práctica nacida en el marco de políticas estatales, en las que la escuela funcionó como un importante agente de cohesión de poblaciones étnica y culturalmente heterogéneas, en el interior de proyectos educativos nacionalizantes que concedieron una gran importancia a la formación del sentimiento patriótico de los futuros ciudadanos. (Castorina, 2010, p 42)

De este modo, la educación patriótica se estructuró sobre la base de la enseñanza de la historia, la geografía y lengua nacional, pero fundamentalmente, en una detallada sistematización de aspectos rituales dentro de los cuales se encontraban los actos escolares, vinculando una serie de contenidos que se fragmentaron y redujeron, desde la perspectiva de la historia positivista, para que la escuela se convierta en un dispositivo capaz de crear y fomentar “cohesión social” a partir de sus enseñanzas.

Tal como puede observarse en la Revista el Monitor de la Educación Común, los contenidos se orientaron a partir de la lengua para hacer: “copias suficientes, 'valiéndose del mimeógrafo, ó aprovechando las clases de dictado, de episodios, anécdotas, paralelos, rasgos biográficos, frases célebres -y se repartirán para ser leídas y comentadas en las de lectura”. (Consejo Nacional de Educación, 1908, p. 342). Lo mismo sucedió con la enseñanza de la historia y la geografía donde se estableció que: “al estudiar nuestra cordillera, por ejemplo, será oportuno hacer resaltar el honor que refleja sobre nuestros héroes el hecho de haber sido capaces de trasponer los Andes para asegurar nuestra libertad y para llevarla también a países hermanos.” (Consejo Nacional de Educación, 1908, p. 343)

En síntesis, este proyecto se configuro como un entramado de saberes y prácticas que, a través de la segmentación y fragmentación de los contenidos y la instauración de rituales escolares, buscó moldear las subjetividades de los individuos acorde al ideario nacionalista que se buscaba promover. Estas instrucciones, no solo delimitaron lo que

debía enseñarse, sino como debía de ser enseñado, asignando a la escuela un papel central en la construcción de sentimientos de pertenencia.

Pero para que ello fuera posible, el proceso de escolarización requirió que los y las docentes asumieron un rol central, como transmisores del relato histórico oficial. En este marco, las efemérides pueden ser analizadas no sólo como dispositivos para el control de la memoria y la construcción de la identidad, sino también como prácticas educativas en sí mismas.

Ahora bien, es necesario en primera instancia que podamos diferenciar dos categorías: las “prácticas educativas” como campo del conocimiento de las “prácticas docentes”.

En esta investigación, nos encuadramos a partir de esta última categoría que, si bien puede tener un campo más reducido por acotarse su análisis al “microcosmos” del aula y de la clase, la misma se encuentra atravesada por una multiplicidad de dimensiones sociales, culturales, interpersonales, históricas e interinstitucionales que proveen de un espacio amplio y dinámico para ser analizado. Partimos de considerar a las “prácticas docentes” desde diferentes autores, para establecer con ellos un diálogo que nos permita construir que es aquello ¿Que entendemos o consideramos una práctica docente? ¿Cuáles son sus componentes? ¿Qué diferencias existen entre los distintos autores? y cuáles son los puntos nodales que elegimos sostener epistemológica y políticamente.

Como un campo prolífico para la investigación podemos observar que:

Se trata de una práctica social, históricamente determinada, que se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, por lo que, más allá de sus atributos generales, en sus particulares modos de realización y manifestación inciden las peculiaridades propias de las culturas y los contextos en las que se inscriben. En tal sentido, y en tanto prácticas que involucran a sujetos e instituciones, dan cuenta de historias, trayectorias, saberes y conocimientos, creencias, normas y valores, así como de procesos de transmisión, reproducción, apropiación, de representación, apreciación, negociación, resistencia, entre otros. (Edelstein, 2013, s/p)

Así mismo, esta práctica docente no puede ser desligada de: “las prácticas de enseñanza las cuales son significadas como prácticas sociales complejas que, en el intento

de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones.” (Edelstein, 2013, p. 190) Para lo cual, podríamos considerar desagregar dentro del argumento de la autora, las siguientes partes como componentes fundantes y constitutivos.

De este modo, se señala a la práctica entendida como una actividad situada que tiene un propósito central que es el trabajo con el conocimiento. En este marco se destacan la especificidad del contenido disciplinar, la planificación de las actividades y las decisiones de carácter didáctico que forman parte de la misma. En términos de Edelstein (2013) esta “construcción didáctica” hace que se pongan en relación el método y el contenido, lo cual implica al mismo tiempo que cada situación exige una resolución particular, que se encuentra atravesada por múltiples dimensiones.

En concordancia, Achilli (1998) plantea a la práctica docente como: “una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Achilli, 1998, p. 23) siguiendo su aporte, la misma profundiza en su definición de práctica como:

el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. (...) Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno; centrada en el “enseñar y el aprender”. (Achilli, 1987, p. 47).

Cabe destacar, que las autoras, que fueron seleccionadas aportan elementos que son cruciales para establecer una posible definición de la práctica docente, dado su carácter complejo y dinámico, lo cual implica que la misma también va actualizándose y reelaborándose a través del tiempo para dar respuestas a los nuevos conflictos y desafíos que atraviesa la práctica en la actualidad.

Así mismo, no dejamos de considerar desde Carr (2002) la categoría de “práctica educativa” porque ofrece otros aspectos que también son fundamentales, como el poder y el poder de cambio y transformación que se generan a partir de las prácticas. Desde esta lógica, Kemmis (2002) quien es retomado por Carr (2002), define a la práctica educativa de la siguiente forma:

La práctica educativa es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos. (Kemmis eat en Carr, 2002, p. 17)

La potencia del cambio que transforma, que habilita a otros la oportunidad de ser y de conocer el mundo puede inscribirse también en términos de Paulo Freire (2010) como una educación para la libertad, una educación que rompe o pone en tensión los discursos hegemónicos y que desea contar y vivir otras historias.

De este modo, Freire en su Pedagogía del Oprimido, establece una línea de acción donde: “la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente”. (Freire, 2010, p. 84) Así, la enseñanza se concibe como un proceso dialógico en el que docentes y estudiantes construyen saberes en conjunto.

Esta educación liberadora, pone al sujeto que aprende en el centro de toda vinculación pedagógica, porque nos obliga a fortalecer y dar herramientas para que cada persona pueda preguntar sobre el mundo que lo circunda sin llegar a obtener respuestas acabadas, sino para problematizar los discursos y las prácticas instituidas.

En la misma línea de pensamiento Barbier (2000) define la noción de práctica como: “Un proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano.” (Barbier, 2000, p.3) que pueda problematizar sobre su intervención en la vida de los otros para garantizar las puertas de acceso al conocimiento y su mediación en los procesos de enseñanza y aprendizajes.

En otros términos, Philippe Meirieu (1998) expone que las prácticas educativas, tienen en su entramado y composición tantos componentes de continuidad como de cambios y permanencias a lo largo del tiempo. Y si bien, el tiempo transcurre y los conceptos son atravesados y revisados por nuevas investigaciones, las prácticas educativas dentro de las aulas, conservan grandes dosis de continuidades en la medida que van adquiriendo también tintes de cambios.

Es por esta razón, que el escritor de Frankenstein Educador, argumenta que: “Educar no es sólo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana (...) Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito”. (Meirieu, 1998, pp. 24 - 25). Así mismo sostiene que: “Educar es, pues, introducir a un universo cultural” (Meirieu, 1998, p. 26) para que las nuevas generaciones, sean capaces de darle sentido a todo aquello que los rodea, incluso para que podemos comprender y hacer comprensible los entramados sociales y políticos que regulan nuestras vidas.

Considerando los aspectos fundamentales de las prácticas docentes como prácticas sociales, situadas, contextualizadas y atravesadas por la política pública y por los lineamientos que legitiman y dan legalidad a esas prácticas es que retomamos esta categoría a partir de la “acción reflexiva” (Carr, 2002, p 101), lo cual nos lleva a pensar en cómo, cuándo y por qué una clase, una teoría, una estrategia didáctica o un enfoque pedagógico nos puede hacer reflexionar.

Teniendo presente que “reflexionar es reflejar, mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro o en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer” (Anijovich, 2009, p. 59), es decir, tomar conciencia de la propia práctica para reorganizar la tarea y proyectar nuevas estrategias de enseñanza. Es en este punto, donde la práctica docente y la cavilación sobre las prácticas de enseñanza se entrelazan, porque sin reflexión, los procesos de enseñanzas corren el riesgo de volverse mecánicos y descontextualizados; pero al mismo tiempo sin una base de experiencias concretas, la reflexión se torna abstracta y desvinculada de la realidad escolar.

Aquí hacemos una salvedad con relación a la categoría de “experiencia”, y la potencialidad de este término en respecto a las prácticas docentes y la reflexión. Se considera que “la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos toca. No lo que toca, no lo que ocurre, no lo que toca” (Larrosa, 2018, p. 179) dada la amplia publicidad del término, la experiencia ha quedado reducida a una visión narcisista que ubica a los y las docentes por fuera de sus roles y por fuera de poder comprender las prácticas docentes como “prácticas sociales”.

Esta situación nos lleva a reconsiderar en ¿cómo podría un docente reflexionar acerca de sus prácticas?, cuando en la vorágine del mundo escolar muchas veces solo puede situarse en su visión del mundo, en lo que ha aprehendido y en el trabajo que generalmente lleva a cabo en el ámbito de su clase. De este modo, retomando las palabras de Anijovich (2009) es que sostenemos que la reflexión “es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político” (Anijovich, 2009, p. 47). Por esa razón y más allá de las “experiencias” concretas que atraviesan a cada maestra y maestro en su aula, es necesario fortalecer el diálogo, poner en tensión nuestros propios aprendizajes, aventurarnos a correr el riesgo de ser observados, de compartir o convidar con otros nuestras dudas, deseos, inseguridades y al mismo tiempo nuestras fortalezas.

Poner en tensión nuestras prácticas, problematizar nuestros aprendizajes, generalmente nos ubica en una posición de resistencia, para poner a resguardo y cuidar de algún modo, aquello que hemos logrado construir, aquello sobre lo cual nos sentimos seguros. Por este motivo, además está hacer explícito, que existen resistencias y /o tensiones que se observan y se estudian desde los ámbitos académicos, cuando las instituciones educativas comienzan a transitar por diferentes procesos de investigaciones que vienen desde el exterior de la escuela, ya sea desde las universidades o desde los Institutos de formación docente (Nivel superior no universitario).

Esta situación dificulta el acercamiento entre dos mundos, que con el transcurso de los años se han distanciado tanto, que sus diálogos casi no pueden escucharse entre sí. De este modo poder tender puentes, que puedan aportar a las escuelas primarias nuevas alternativas, investigaciones y que puedan fortalecer los procesos de enseñanzas y aprendizajes se vuelve una tarea bastante difícil y poco transparente dada las complejidades que encierra la misma práctica y a partir de lo cual se hace necesario construir “dispositivos para poner en palabras y “traducir” las ideas.” (Anijovich, 2009, p. 47), sobre las cuales las y los docentes fundamentan sus prácticas. En palabras de Anijovich:

El proceso de reflexión es opaco a la investigación, no podemos saber si lo que los docentes dicen o escriben se corresponde exactamente con lo que

denominamos reflexión: solo tenemos algunas evidencias escritas de lo que los docentes interpretan acerca de la reflexión. (Anijovich, 2009, p. 52)

Por lo tanto, estos procesos son opacos, porque los mismos no dejan traslucir con claridad sus deseos y pensamientos, y además le agregamos en términos de Sanjurjo (2003) algunas características que también son partes constituyentes de las prácticas docentes como lo son: “la imprevisibilidad, incertidumbre, singularidad, complejidad, historicidad, simultaneidad” (Sanjurjo, 2003, p.8) resulta así, que dicha práctica no puede comprenderse de manera lineal ni reduccionista. Por el contrario, exige ser pensada como un entramado dinámico en el que intervienen múltiples dimensiones.

Entonces, en cómo podrían visibilizarse otras cuestiones de las prácticas educativas, con relación a las posibles resistencias que puedan existir en las escuelas primarias más precisamente. En este marco, dichas resistencias a los nuevos abordajes en las ciencias sociales, no son ajenas a la práctica docente, sino parte constitutiva de ella.

Las escuelas, como instituciones sociales, no solo transmiten conocimientos, sino que también reproducen normas, valores e imaginarios colectivos. Sin embargo, estas tradiciones pedagógicas no se sostienen de manera inmutable, sino que son constantemente desafiadas por nuevas perspectivas, políticas educativas e investigaciones que se desprenden desde el campo de lo académico. En este proceso, las resistencias generalmente surgen cuando se cuestionan formas establecidas de enseñanza y se intenta resignificar prácticas arraigadas, como es el abordaje de las efemérides en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Cuestionar las formas de enseñanza puede traer consigo ciertas resistencias, porque en definitiva todos hemos transitado por la formación inicial (Ferry, 1993) y de uno u otro modo hemos nos hemos formado y hemos sido atravesados en términos de Ferry (1997) por diferentes “mediaciones” ya sean docentes, libros, películas, experiencias y hemos logrado conformar una caja de herramientas a partir de las cuales planificar nuestras clases, e incluso somos parte de instituciones educativas que ya han legitimado ciertas prácticas de enseñanzas, y en algunas ocasiones se vuelve un camino bastante sinuoso poder crear o revisar los espacios, para proponer nuevos discursos y formas.

Al igual que Anijovich (2009), Ferry (1993) también sostiene que los procesos de formación y de reflexión no son caminos fáciles de transitar, sino que necesitan de tiempos

y de otras mediaciones, porque: “La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo hecho, de hacer un balance reflexivo.” (Ferry, 1993, p 3) Por lo cual, poder observar si existen resistencias en las prácticas educativas con relación a los nuevos abordajes de las ciencias sociales es un desafío en esta investigación.

1.2.2 Las prácticas educativas y las resistencias a los nuevos abordajes de las efemérides.

Retomando las líneas que ya se expusieron, y los aportes de las y los autores con los cuales hemos dialogado en este entramado teórico, consideramos si es posible identificar las posibles resistencias y ¿qué entendemos por ellas? Lo cual nos permite focalizar y ajustar la mirada, desde un lugar más cercano a la vida cotidiana de las escuelas primarias, y a los procesos de enseñanzas y aprendizajes de las Ciencias Sociales, y más particularmente de las efemérides que allí se transmiten, enseñan y aprenden para problematizar, deconstruir y desnaturalizar el mundo de lo escolar, desacralizarlos y ponerlo en tensión.

Tomaremos entonces el concepto de “resistencias”, en primer lugar, desde Giroux (1992) a partir de un análisis desde la sociología de la educación, para lo cual dicho autor señala que: “La resistencia es una valiosa creación teórica e ideológica que ofrece un importante enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad amplia.” (Giroux, 1992, p.143) Así, desde el campo de las prácticas educativas y más concretamente desde las prácticas docentes, las resistencias, forman parte de las dinámicas complejas que atraviesan la escuela, sus discursos y sus vínculos más estrechos, en pos de examinar sus intereses y relaciones de poder.

Es importante, señalar que: “el fundamento teórico con el que se analiza la conducta de oposición, la construcción de la resistencia requiere una serie de preocupaciones y supuestos acerca de la escolarización que son generalmente negados por las perspectivas tradicionales de la escuela” (Giroux, 1992, p. 144) Dado que simplificar dichas situaciones, sólo nos hace pensar que los conflictos dentro de las instituciones escolares no existen o que simplemente se resuelven por medio de la burocracia tecnicista propia de algunas corrientes y enfoque didácticos, ya ampliamente conocidos en el campo educativo.

Así mismo, y de acuerdo con el argumento que expone dicho autor, “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y emancipación de las sociedades.” (Giroux, 1992, p.145) De esta forma poder analizar y someter a la crítica los discursos que en las escuelas tienen legitimidad, también incluye, una categoría que venimos desarrollando y es la capacidad de las personas, este caso en particular de los y las docentes para asumirse como profesionales reflexivos que puedan tensionar sus prácticas para generar espacios “intersticios” de pensamiento y análisis para lograr en términos de Freire una educación para la liberación.

Pero al mismo tiempo identificar esas resistencias, nos lleva a una mayor complejidad en donde es necesario analizar si la conducta de oposición tiene intereses emancipatorios. De este modo, la observación de las conductas y la mera distinción entre resistencias activas y pasivas no nos ofrece un campo de investigación en profundidad, porque son muchas y de diversas formas las resistencias que dentro de las prácticas docentes se pueden esconder o subvertir sin que ellas representen una acción contra los discursos hegemónicos. En términos de Giroux, esto representaría que: “no todas las conductas de oposición tienen un “significado radical”, ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación.” (Giroux, 1992, p.137) A partir de lo cual simplificar su conceptualización y análisis dejaría por fuera las vinculaciones entre las experiencias personales, la política y las formas de apropiación y significación de la cultura.

Al mismo tiempo, existen situaciones educativas que son desarrolladas a partir del humor, la ironía, el silencio o la poca participación, las cuales pueden ser consideradas prácticas de resistencia. También es fundamental exponer que se considera un acto de resistencia y qué no lo es, para evitar caer en la reducción a la cual hacíamos referencia en los párrafos anteriores.

Con lo cual traemos a colación los aportes realizados por el filósofo Antonio Negri (2001), en donde si bien su postura es más radical con relación a la “resistencia”, el mismo la define dentro del lenguaje político de la izquierda, entrecruzada con otras dos categorías como lo son la insurgencia y el contrapoder. Aquí sólo tomaremos su definición de resistencia:

Qué es la resistencia lo conocemos con cierta precisión si consideramos que en la vida cotidiana una gran mayoría de sujetos sociales la están ejerciendo. (...) en la comunicación social, contra los valores y los sistemas que encierran al lenguaje en la repetición y lo empujan hacia el sinsentido. La resistencia interactúa duramente, pero también creativamente, con el mando, en casi todos los niveles de la existencia social vivida. (Negri, 2001, p 83)

En concordancia con lo que venimos sosteniendo, es importante destacar que las resistencias, forman parte de la vida cotidiana de las personas, pero que al mismo tiempo también pueden encerrar de sí mismas, las repeticiones y los sin sentidos los cuales en muchas ocasiones forman parte de nuestras prácticas docentes cotidianas.

Esto nos lleva a hipotetizar que, enseñamos lo que enseñamos porque nos vino ya dado, ya empaquetado junto con nuestras trayectorias educativas y porque frente a las actuales condiciones laborales: en donde los tiempos no abundan, donde existe un malestar bastante generalizado en ciertos sectores sociales y donde hay incluso una anorexia con relación a la curiosidad y la innovación, lo cual conlleva en cierta medida a reducir las posibilidades de tener márgenes de creatividad. Así mismo, y retomando las palabras de Jackson (2002) hasta cierto punto todos tenemos la posibilidad de “(...) enseñar tal como recordamos que se nos enseñó (Jackson, 2002, p. 34) sin por ello dejar de cumplir con nuestra tarea.

Dentro de la misma línea que venimos desarrollando, el autor sostiene que: “en algunos casos la “resistencia” es en contra de las relaciones de poder, en otros en contra las políticas educativas hegemónicas y por último tenemos las resistencias contra el cambio y la innovación educativa.” (Negri, 2001, p 86) De este modo, el autor va a señalar que existen resistencias en todas las relaciones de poder, y la escuela primaria como institución y como depositaria de una tradición y de legitimidad va a desarrollar sus vínculos de poder, ya sean de maestros sobre estudiantes, de parte de los directivos sobre las maestras o hasta incluso de estudiantes sobre estudiantes.

También va a distinguir, las resistencias que se llevan a cabo contra las políticas educativas hegemónicas, en este caso en nuestro país, podemos identificar tres grandes políticas “hegemónicas” a lo largo del tiempo: la Ley N°1420 Ley de Educación común

de 1884, luego en 1993 la Ley Federal de Educación N°24195 y por último la Ley Nacional de Educación N°26206 del año 2006. Estas tres leyes, son las que erigieron los lineamientos educativos a lo largo de 140 años, todas tuvieron sus contrapartidas de resistencias públicas ya sea en críticas y debates que se sostuvieron desde diferentes medios de comunicación, o a partir de resistencias mucho menos explícita y más silenciosas que se envuelven bajo diferentes discursos o prácticas.

Por último, hace referencia a las resistencias contra “el cambio y la innovación”, se abre aquí un abanico de posibilidades que pueden ir desde el uso de las nuevas tecnologías, hasta la reproducción acrítica y absurda de enfoques pedagógicos tradicionales. Ahora bien, en términos de Foucault (1977), podemos observar que define a las resistencias en contraposición con las relaciones de poder. De este modo expone:

Que no existen relaciones de poder sin resistencias; que estas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque es allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales. (Foucault, 1977, p. 127)

A partir de lo cual, se desprende que dentro de cada una de las relaciones que se establecen a nivel social, laboral o familiar existen lazos de poder y de resistencias, los cuales son intrínsecos a toda relación o vínculo humano.

Ahora bien, Langer Eduardo (2011), en su artículo: Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI, realiza un recorrido conceptual para abordar la categoría de “resistencia”, desde el campo de la sociología. El autor plantea varias definiciones, de las cuales, en este caso, sólo abordaré algunas que resultan más afines a esta investigación. Langer (2011) recupera a Gramsci, a partir de las “las relaciones” y define a: “las resistencias o contrahegemonías: no es una cosa que se tiene, ni reside en el aparato de Estado, sino que son relaciones.” (Langer, 2011, p. 3) En otras palabras, que todo vínculo humano se establece a partir de diferentes niveles de poder. Luego retomando a Foucault, este argumenta que las resistencias son: “rebeliones específicas de conducta” (2006, p. 225) cuyo objetivo es otra conducta, es decir, querer

ser conducidos de otras maneras, quizás por otros conductores, hacia otras metas, a través de otros procedimientos y otros métodos. Pero resalta que no siempre las resistencias tienen como objetivo principal: “deestructurar un poder enemigo, no minan la estructura social del poder ni se corresponde con un contragobierno que desestabiliza.” (Langer, 2011, p. 3) Con lo cual, según este autor, significa que no siempre las resistencias son contrahegemónicas, pueden ser incluso resistencias a la innovación, a los cambios y/o a las transformaciones que de una u otra manera podrían constituirse en una amenaza para la reproducción ya sea del statu quo, de las prácticas de enseñanza o de los abordajes que esas prácticas implican.

Así mismo, James Scott (2000 recuperado por Langer 2011. p 14), establece una diferencia entre: “las formas abiertas y declaradas de resistencia y la resistencia disfrazada, discreta, implícita que comprende el ámbito de la infrapolítica de los grupos subordinados (...)”. Esta noción de infrapolítica, permite comprender cómo, aún en contextos de control y dominación, los sujetos desarrollan estrategias de resistencias hacia el orden establecido sin exponerse directamente al conflicto. Por último, desde el campo de la sociología rescatamos la posición de Negri cuando afirma que: “las conocemos con cierta precisión si consideramos que en la vida cotidiana una gran mayoría de sujetos sociales la están ejerciendo” (p. 83): (...) y que se encuentran dentro de los sistemas que encierran al lenguaje en la repetición y lo empujan hacia el sin sentido. (Langer, 2011, p. 4). Cuestiones primordiales se desprenden aquí en cuanto que, las resistencias no siempre son contra el sistema, dado que las repeticiones, las cotidianidades naturalizadas que se reproducen día a día también pueden ser consideradas resistencias cuando logran vaciar de sentido del lenguaje.

Ahora bien, desde el campo de la pedagogía, en esta línea Langer expone a Rose (1996) cuando define que las resistencias son: “todas las prácticas discursivas que pudiesen adquirir autoridad: “mandatos, consejos, técnicas, pequeños hábitos mentales y emocionales, una serie de rutinas y normas para ser humanos” (Rose, 1996, p. 238, recuperado por Langer, 2011, p.8).

Por otro lado, José Luis Córlica (2020) en su investigación: “Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto”, trabaja desde el cambio y la transformación como pilares antagónicos de las resistencias docentes. Este

autor recorre el concepto de resistencia al cambio, desde Caruth y Caruth (2013); para quienes esta puede ser definida como:

un comportamiento observable en respuesta al desagrado o desafío que sienten los docentes como consecuencia de la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos” (p. 13), o bien como “el grado en el que se está sistemáticamente en desacuerdo con cualquier iniciativa que involucre a lo nuevo dentro de la institución” (p. 13). (Córica, 2020)

Lo interesante de este artículo se encuentra en como el autor indaga en las resistencias, que se producen con las y los docentes dentro de las instituciones educativas cuando: “carecen de interés en el mismo, o bien tratan de disminuir su colaboración para preservar el statu quo, (...) con el fin de prevenir, interrumpir o dificultar la implementación exitosa de los cambios. (Clarke, Ellett, Bateman y Rugutt, 1996 recuperado por Córica, 2020)

Así mismo, Snyder (2017) describe dos formas de resistencias: “abierta o encubierta”. La resistencia abierta se manifiesta en acciones que pueden ser complejas de manejar porque incluyen la obstrucción o la obstaculización de los esfuerzos de cambio” (Córica, 2020). En contraposición, la resistencia encubierta se expresa de manera más sutil, a través de gestos y prácticas a veces difíciles de identificar, pero igualmente capaces de limitar o ralentizar los procesos de cambio o transformación.

Córica (2022) identifica algunos factores que también se entrelazan con las distintas formas de resistencia, entre los cuales menciona aquellos vinculados a la productividad cuando se gestiona de manera asertiva, así como otros asociados a rasgos de la personalidad, a la cultura institucional y a la percepción de autosuficiencia los cuales influyen de forma abierta o encubierta al momento de proponer situaciones de cambios o de deliberación sobre las prácticas educativas.

De este modo, podemos intentar conceptualizar a las resistencias de los nuevos abordajes de las efemérides: como la manifestación de conductas, discursos o prácticas – ya sean abiertas o implícitas– que desafían, cuestionan o dificultan la implementación de perspectivas alternativas a las tradicionales o contra las propuestas curriculares en relación con la enseñanza de las efemérides. Estas resistencias pueden surgir tanto desde una defensa del statu quo como desde tensiones derivadas de las relaciones de poder, la

incertidumbre frente al cambio o la desconexión entre las propuestas y los contextos escolares específicos. Las resistencias pueden emerger como una forma de contrarrestar las narrativas dominantes (contrahegemónicas) o, por el contrario, como una defensa de esas mismas narrativas cuando estas son percibidas como elementos estabilizadores dentro del espacio educativo.

Así mismo, en muchas oportunidades las resistencias en el ámbito de las prácticas docentes, encierran dentro de sí las transformaciones y la posibilidad de engendrar nuevas prácticas de enseñanzas o nuevos espacios para la discusión y la crítica.

Lo cual nos lleva a reconsiderar en cómo podrían ser tomados los nuevos abordajes de las efemérides en la escuela primaria, siendo que como venimos argumentando las prácticas docentes en sus diferentes dimensiones de complejidad podrían generar ciertas resistencias a los mismos, en busca de continuar reproduciendo prácticas ya adquiridas.

Ahora bien, es fundamental conceptualizar estos nuevos abordajes de las efemérides y establecer desde qué posición vamos a fundamentar epistemológica y políticamente para llevar a cabo esta investigación. En primer lugar, y de manera acotada, recuperamos la importancia que tuvo el proyecto pedagógico de Ramos Mejía en la consolidación y estructuración de la Educación Patriótica, como se ha mencionado anteriormente. Este proyecto estableció que a partir de la liturgia cívica y de las ceremonias escolares se creara un nuevo procedimiento de nacionalización de las masas, para lo cual se reglamentó que:

Sistemáticamente y con obligada insistencia se les habla de la patria, de la bandera, de las glorias nacionales y de los episodios heroicos de la historia; oyen el himno y lo cantan y lo recitan con ceño y ardores de cómica epopeya, lo comentan a su modo con hechicera ingenuidad, y en su verba accionada demuestran cómo es de propicia la edad para echar la semilla de tan noble sentimiento. (Terán, 2000, pp. 346 -347)

La cita pone de manifiesto el papel de la escuela como agente de nacionalización, encargada de transmitir de manera sistemática determinados valores, símbolos y relatos sobre la patria. Desde esta perspectiva, las efemérides pueden entenderse como dispositivos de construcción de identidades que, lejos de ser naturales, responden a proyectos políticos y culturales específicos. Su permanencia en el tiempo permite

comprender por qué ciertas representaciones del pasado continúan reproduciéndose en la cultura escolar contemporánea.

Ahora bien, con el transcurrir de los años se desarrollaron nuevas perspectivas que, en contraposición a la lógica conductista y positivista de la historia, comenzaron a plantearse y problematizar las formas de enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Es así que desde la Escuela Nueva en los años 30 se han implantado algunas prácticas diferenciadas, pero es recién con la instauración de la corriente didáctica constructivista que llegó a nuestro país a mediados de la década de 1980, que se reforzó el proceso de revisión y crítica dentro de las escuelas, y se comenzó a poner en tela de juicio algunas prácticas educativas que hasta el momento se consideraban la piedra angular del sistema educativo.

Con lo cual, desde aquí consideramos a los nuevos abordajes de las efemérides como una categoría conceptual amplia y dinámica, que incluye la problematización de los contenidos enseñados y aprendidos, la deconstrucción de los discursos hegemónicos y la posibilidad de extender las temáticas abordadas para poder ponerlas en debate desde una mirada interdisciplinar. Estos nuevos abordajes podrían ofrecer la posibilidad de “ver” con renovados ojos y revisar los obstáculos que atraviesan hoy en día la enseñanza de las Ciencias Sociales en términos generales.

Los nuevos abordajes de las efemérides hacen necesario que la toma de decisiones sea fundamental durante el proceso en relación a: ¿qué vamos a enseñar?, ¿cómo lo vamos a enseñar?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿desde qué perspectiva o enfoque didáctico?, y ¿desde qué teoría historiográfica vamos a construir esas clases?

Hasta aquí sostenemos que las prácticas docentes son prácticas complejas y dinámicas, que también tienen su contrapartida de opacidad en relación con las dificultades que surgen al momento de analizar cada docente su propia práctica. También pudimos observar que la enseñanza de las efemérides dentro de las escuelas primarias, se constituyó en la base para formar ciudadanía, pero sus prácticas con relación a la enseñanza del conocimiento histórico no tuvieron un anclaje mucho más allá de la mística que conllevan los grandes relatos oficiales. Razón por la cual, en la actualidad, y siguiendo los argumentos expuestos por las distintas autoras que hemos desarrollado, las efemérides

y su enseñanza no tienen una vinculación con las problemáticas que en el presente atraviesan a la sociedad, y al momento se han convertido en rituales sin sentido.

De este modo, esa desconexión con la realidad social, nos llevó a reconocer el concepto de “resistencias” en relación con los nuevos abordajes de las ciencias sociales, y más específicamente en su vinculación con las efemérides. Y al mismo tiempo también nos acercó a una lectura más pormenorizada de las propuestas y lineamientos que desde la política pública se sostienen a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en relación a la enseñanza de las Ciencias Sociales.

A grandes rasgos desde la década de los 90, se vienen prefigurando estos nuevos abordajes con relación a las conmemoraciones, pero parece existir un tabú, una ruptura entre estos lineamientos y las prácticas docentes, las cuales de algún modo expresan otras realidades que se encuentran bastante alejadas de dichos documentos. ¿Ahora, serán esos tabúes, silencios o rupturas las que podrían considerarse como formas de resistir a los nuevos abordajes de las efemérides en las escuelas primarias?

1.2.3 Relaciones entre la construcción de aprendizajes significativos y los nuevos abordajes de las efemérides.

Partimos de considerar que la enseñanza de las efemérides requiere reflexionar sobre algunas líneas de índole conceptual, para promover espacios de enseñanzas y aprendizajes con relación al conocimiento histórico, y a la posibilidad de establecer puentes entre las efemérides que se celebran y / o conmemoran en las instituciones escolares y la realidad social en la cual vivimos.

De este modo, la práctica constituye un ámbito de investigación, que provee de recursos para pensar el trabajo que se desarrolla en las aulas, y permanece en continua tensión con las teorías que subyacen a cada una de las propuestas didáctico pedagógicas y a las decisiones que se toman dentro del aula.

Desde esta perspectiva, y tal como se ya expusimos en el marco teórico, Barbier (2000) nos aporta dos cuestiones centrales para revisar la práctica. Por un lado, concibe la posibilidad de transformar una realidad en otra que puede abrir o enriquecer nuevas miradas. Al mismo tiempo, incluye a las personas como mediadores de ese cambio, de esa transformación que acontece en el epicentro de la práctica.

Así mismo, retomamos los aportes de Achilli (1986), quien establece una diferenciación dentro de la práctica docente cuando concibe: “a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno; centrada en el “enseñar y el aprender.” (Achilli, 1986, p. 10). Esta distinción, permite comprender que la práctica pedagógica no solo organiza el intercambio educativo, sino que también delimita las formas en las que se construyen, circulan y se apropian los saberes dentro del aula.

De este modo y siguiendo el lineamiento de Achilli (1986), puede comprenderse la práctica docente, como el conjunto de acciones que él o la maestra realiza cotidianamente en un marco social, histórico e institucional específico, adquiriendo sentido tanto para la sociedad como para el docente que realiza dicha acción. A la vez, la autora entiende esa práctica pedagógica, como el proceso que se construye dentro del aula y donde se configuran tipos de relaciones particulares entre el docente, los y las estudiantes y el conocimiento teniendo como epicentro los procesos de enseñanzas y aprendizajes.

Esta práctica pedagógica es retomada por Fierro, Fourtol y Rosas (2008) como una “relación pedagógica” la cual implica: “la forma que el maestro vive su función como educador en el marco de una institución escolar” (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008, p.37) Relación, que al mismo tiempo trasciende el triángulo pedagógico, y se enfrenta con la toma de decisiones en relación con las corrientes y enfoques didácticos a las cuales va a adherir y desde las cuales pretende enseñar.

Desde esta línea, la práctica docente no es una actividad individual, sino una actividad atravesada por el tiempo y el espacio en el cual se desarrolla. Al ser una práctica intencional, pierde su carácter mecánico, en cierta medida para orientarse a ser una actividad formativa, pero al mismo tiempo se encuentra en la encrucijada de tener que tomar decisiones en relación con las normas institucionales, el recorte de los contenidos a enseñar y las políticas públicas que determinan los lineamientos generales del sistema educativo.

Ahora bien, los diversos autores y autoras que desarrollamos refieren a la práctica docente y a su vinculación con la práctica pedagógica partiendo del supuesto que la práctica docente implica dimensiones o aspectos que van más allá de la praxis áulica.

Dentro de la dimensión pedagógica, es necesario revisar acerca de cómo inciden las corrientes didácticas, en la construcción de las prácticas docentes, para la planificación de las efemérides y la elaboración de los actos escolares. En este sentido, la práctica supone reconocer y analizar que las mismas no emergen de forma aislada, sino que responde a concepciones didácticas, discursos hegemónicos y sentidos históricos que la escuela ha instituido a lo largo del tiempo.

De este modo, a finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX con la sanción e institucionalización de la Ley N°1420, se reconoce a la escuela como “institución civilizadora” dentro del proyecto de construcción del Estado Nacional, y junto con ella se establece la creación de las escuelas normalistas y la posterior formación de los y las docentes que estarían habilitados para el ejercicio de tal función.

Estos docentes fueron formados a partir de la implementación de planes de estudio y programas cuya lógica e impronta “conductista”, estarán en sintonía con el inicio del Siglo XX, en el cual dicha corriente comenzaba su escalada de prosperidad, para la modificación de las conductas y la homogeneización de las grandes masas estudiantiles.

La escuela, se convertirá en un espacio donde los objetivos primordiales serán civilizar y normalizar para construir un ciudadano. Este proceso, se centró en determinadas formas de enseñar y aprender, y al mismo tiempo fundó sus raíces sobre una matriz eurocéntrica, anulando la otredad de sociedades diferentes a la europea, e invisibilizando y subordinando otras formas de conocimiento y experiencias culturales.

Esto contribuyó a la construcción y consolidación de los discursos hegemónicos por parte de la élite gobernante, en los cuales nociones como el “crisol de razas” o la afirmación de que “los argentinos descendieron de los barcos”, adquirieron centralidad. Estos relatos pueden comprenderse en términos de Adamovsky (2015) a partir de la idea de que “el ser argentino tenía que ver con una determinada cultura (ser civilizado, europeo) e implícitamente se asociaba a un determinado origen étnico blanco” (Adamovsky, citado en Ministerio de Educación de la Nación, 2015, p. 18). Estas

construcciones simbólicas, con el transcurrir de los años nos posicionaron en Latinoamérica como una nación blanca, sin memorias de esclavizados ni de pueblos originarios, silenciando las diversidades y los conflictos que existen y que perduran hasta el día de hoy.

Así mismo, la ciudadanía, debía concretarse y ser observada en las conductas de las personas que transitaban por las escuelas. Todo lo observado, a su vez debía ser estudiado a partir de un método, sólo un método con el que se pudiera dar respuestas a diferentes y diversas situaciones ya sean idiomáticas o de higiene.

Así el “detallismo metodológico” (Pineau, 2001) es decir un método pedagógico científico que fuera capaz de ser aplicable a todos los y las estudiantes en un mismo momento y lugar, se convirtió por consiguiente en la búsqueda de un método igual a una “receta”. Recetas, discursos y teorías que se fueron transmitiendo de una generación a otra de docentes, de modo acrítico y ritualizado, trascendiendo las diversas políticas educativas de los diferentes períodos históricos. Por lo tanto, la profundización del conductismo dentro del campo educativo también trajo aparejado una mirada biologicista de la educación, para disciplinar a los alumnos, en tanto mecanismo de control social.

Así, tomando como referencia a Herbart (1986) el cual crea una didáctica basada en el método, llamada la “lección”, con la formulación de sus tres pasos formales: claridad, asociación, sistema y método; junto con la teoría de Skinner (1958) de la “instrucción programática”: aprender por pequeños pasos y sin errores, se convirtieron en la base para la elaboración de las actividades que los y las niñas deberían desarrollar día tras día. Junto con la construcción de las planificaciones diarias y los planes anuales que organizan todo el ciclo lectivo y que hasta el día de hoy conserva esa misma lógica.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, es necesario saber cuál era el contenido a ser enseñado, y para ello durante años la Revista “El Monitor de la Educación Común”, exhibió algunos puntos en relación, a qué contenidos patrióticos enseñar. Cabe destacar que dichos lineamientos fueron pensados y delimitados por Pablo Pizzurno, quien por entonces fuera Inspector General Técnico de las escuelas.

De los siguientes dos extractos seleccionados es interesante observar el rol del docente como aplicador de un método, a partir del cual se consolidaba el ciudadano. En

primer lugar, se encuentran: “Lectura o relación diaria de algún episodio o anécdota histórica de carácter nacional, o de un acto patriótico o de civismo que resulte un ejemplo” (El Monitor de la Educación Común, 1908, p. 239). Así mismo, se prevé la escritura por parte de los docentes de un Libro de Lecturas, el cual podría llamarse de acuerdo con Pizzurno “Los servidores de la Patria”, y sería un elemento fundamental al momento de programar la lección del día.

En segundo lugar, se fija el lugar de las efemérides y la ubicación dentro de la jornada escolar, lo cual se expresa en el siguiente apartado:

Fijar diariamente en lugar visible de la escuela la efeméride del día y hacer su comentario cada vez que sea oportuno. Es sobreentendido que según sea la naturaleza de la efeméride, su comentario debe hacerse en la lección del día que mejor corresponda sin necesidad de alterar el horario. (El Monitor de la Educación Común, 1908, p. 240)

De esta forma, con sus lemas y un conjunto de discursos oficializados y repetidos durante más de cien años, es que llegamos a la consolidación de la corriente didáctica conductista en la construcción de las clases diarias, situación que al día de hoy muestra visibles rasgos de supervivencia teórica y práctica.

Pero dicha corriente también ha tenido sus detractores a partir de las teorías de Vygotsky (1979), Piaget (1999) y Ausubel (1999) entre otros, los cuales plantearon una crítica hacia el conductismo como tal y a algunos de sus principales postulados.

La corriente didáctica constructivista que llegó a nuestro país a mediados de la década de los 1980, lo hizo con el objetivo de comenzar un proceso de revisión y crítica dentro de las escuelas.

Desde esta perspectiva debemos aclarar que el constructivismo: “(...) no es un modelo educativo, ni prescribe un determinado modo de enseñar, aunque las prácticas educativas suelen estar ligadas a un conjunto de decisiones que pueden basarse en una concepción constructivista de lo que se enseña y de lo que se aprende” (Rodrigo y Arnay, 1997 p.316)

Esta corriente no busca una “receta o un método”, sino que por el contrario busca establecer “aprendizajes significativos” y autónomos a partir de la modificación de los esquemas previos de conocimiento de los estudiantes, junto con la construcción de las mejoras o ajustes necesarios que realizan las y los docentes para adecuarlos a cada uno de ellos. Lo cual significa que una receta no podría ser aplicada a un grupo de estudiantes uniformemente.

Aquí el sujeto “se concibe como protagonista activo de su desarrollo” (Rodrigo y Arnay, 1997 p. 320) en donde sus capacidades y continua formación le permitirán una creciente autonomía en relación con sus procesos de aprendizajes.

Por otro lado, los contenidos culturales, que se verán reflejados en las efemérides y que pretendan ser enseñados, por medio del currículum escolar, tendrán un mayor grado de “asimilación y acomodación” de acuerdo con los intereses y las problemáticas que le permitan resolver al estudiantado, y a la valoración que de estos se realicen.

Así mismo estos procesos de apropiación de los contenidos culturales, se realizan con la ayuda de los docentes, de acuerdo con Coll et Al. (1992) “La ayuda educativa es ejercida a través de diversos procedimientos de regulación de la actividad conjunta desarrollada en el aula” (Rodrigo y Arnay, 1997 p. 320). Lo cual se traduciría en buscar los espacios y las actividades más adecuadas para cada estudiante.

Esos contenidos culturales, son una construcción social que:

(...) se fueron construyendo desde hace muchas décadas los currículos de Geografía, de Historia y Ciencias Sociales con la acumulación de muchas pruebas». Con lo que se sabía que era — o lo que debiera ser— nuestra sociedad o nuestro país, se fueron escribiendo los textos que nos transmitirían los datos que todos deberíamos conocer porque eran las verdades <que nuestros sabios y exploradores> habían logrado acumular para describir nuestro mundo, hasta ese momento. (Carretero, 1993, p. 98)

La transmisión acrítica de los hechos históricos que se forjó y cimentó sobre la base del conductismo (empirismo) para su posterior reproducción, se ubica en las antípodas del constructivismo donde el conocimiento no es una copia de la realidad

exterior, ni un simple proceso de transmisión, aunque sí en algunas oportunidades la selección de los contenidos y su organización puedan colaborar para una mejor apropiación con los procesos de aprendizajes y enseñanzas del estudiantado.

Aquí el “contexto” y la “motivación” (Rodrigo y Arnay, 1997 p. 321) también son componentes fundamentales, a tener en cuenta porque otorgan sentido a las experiencias de aprendizajes que se realizan dentro de las aulas. Ahora bien, esas experiencias cognitivas, deben partir de un contexto generalmente en el cual las y los alumnos puedan encontrar una relación o un sentido, para aprender los nuevos contenidos y lograr aprendizajes significativos de los mismos.

También tomaron relevancia la “comprensión” y su relación con la memoria, en contraposición con el aprendizaje memorístico el cual no necesita ser comprendido, sino repetitivo. En este punto aclaramos que también es necesario el uso de la memoria para el desarrollo de un aprendizaje significativo, porque es necesario activar el conocimiento ya construido para comprender el nuevo contenido e integrarlo a la memoria para la resolución de nuevas situaciones o problemas, es decir en términos de Ausubel (1968) “se aprende lo que se comprende”.

En este sentido, los principios del constructivismo constituyen un marco para comprender y potenciar los nuevos abordajes y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Dado que sí el aprendizaje para ser significativo, requiere partir del contexto, de las motivaciones y de los saberes previos de los y las estudiantes, entonces las efemérides deben de dejar de presentarse como relatos históricos, sin sentido, romantizados y fuera de todo tiempo y lugar, para transformarse en oportunidades de problematización, análisis crítico y construcción colectiva de sentidos.

En concordancia con lo que venimos desarrollando, sostenemos que los nuevos abordajes de las efemérides, se anclan en un plano donde política y epistemológicamente, una parte sustancial de esta categorización implica reconocer el valor de la “pregunta”, pregunta que cuestiona, que pone en tensión lo ya conocido, que abre nuevos caminos y desafíos para cuestionar y analizar aquellas prácticas docentes que se nos presentan como inmutables e irreversibles a través de tiempo. Porque “preguntar y pensar son dos procesos intelectuales inseparables; primero, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento;” (Zuleta Araujo, 2005, p 116) En otras palabras, pone en

acción el pensamiento, donde hay algo que se mueve dentro de las estructuras de lo ya aprehendido que tiene la necesidad de buscar respuestas, de explorar otros caminos de conocer y aprender otras cosas.

Así, y de acuerdo con Zuleta Araujo, sostenemos que: “si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas; a partir de ese necesario enlace se producen nuevos conocimientos” (Zuleta Araujo, 2005, p. 116). Con lo cual es necesaria la pregunta, para abrir nuevos caminos y desafíos y re plantearnos clases que permanecen anquilosadas en un pasado muy lejano.

Por esta razón sí, “todo conocimiento comienza con una pregunta” (Faundez y Freire, 1985, p 69) entonces preguntar y tomar decisiones, trae aparejado la posibilidad en primer lugar de seguir aprendiendo, de trabajar con nuevos conceptos y construir otras propuestas didácticas que al mismo tiempo nos permitan seguir enseñando.

Desde esta perspectiva, la línea de pensamiento historiográfico con la que mejor se vincula, esta categoría conceptual es la Escuela Social Inglesa. La cual focalizó sus estudios en el ámbito de la historia social. Algunos de sus principales referentes, como Eric Hobsbawm (1995) han desarrollado sus propias teorías con relación al estudio de la “historia total”, entendida como aquella que incluye a los hombres y mujeres que día a día construyen sus vidas en el mundo, sin ser parte de los libros oficiales de historia que se enseñan en la escuela. Pero que al mismo tiempo son parte del tiempo, del espacio y de las decisiones que los Estados Nacionales toman con relación a sus vidas.

En este contexto, la perspectiva de la “historia total” encuentra continuidad y profundidad en aquellos enfoques que buscan recuperar y validar la “historia desde abajo”, (denominada así por el historiador inglés Edward Thompson), es decir, la historia de las personas que comúnmente fueron marginadas de los relatos hegemónicos. Con este fin se institucionalizó este enfoque, como una forma de contradiscurso a la historia de los manuales escolares.

Otro de los componentes esenciales de las Ciencias Sociales y de los nuevos abordajes, se vincula con la categorización del tiempo y más precisamente el tiempo histórico, con relación a este último Pagés y Santisteban, plantean en su artículo denominado: “La enseñanza y el aprendizaje del Tiempo Histórico en la Educación

Primaria” una nueva perspectiva que se asocia a la construcción del tiempo histórico y a su enseñanza.

Ambos autores argumentan que: “Está emergiendo una nueva representación del tiempo histórico. La concepción newtoniana de un tiempo único deja paso a la multiplicidad de ritmos y de tiempos.” (Pagés y Santisteban, 2010, p. 283) Con lo cual algunos conceptos como los de progreso, evolución, civilización entre otros, comenzarían a ser puestos en tensión por nuevas preguntas y nuevas críticas sobre la construcción de ese tiempo lineal, acumulativo y progresivo.

En este sentido, “La historiografía más crítica reivindica una nueva concepción de la temporalidad para una nueva interpretación de la historia, que permita a la ciudadanía pensar futuros alternativos (Hobsbawm, 1998 recuperado por Pagés y Santisteban, 2010, p. 283) Lo cual habilitaría a observar la diversidad de temporalidades, situaciones y de espacios que conviven en una permanente interrelación.

Los autores exponen que este nuevo enfoque parte de considerar el tiempo desde “la multiplicidad y desde la interdisciplinariedad”. (Pagés y Santisteban, 2010, p. 284) Donde cada una de las diferentes disciplinas que son parte de las ciencias sociales contribuyen al análisis y la crítica de los hechos sociales.

De este modo valoramos que los nuevos abordajes de las Ciencias Sociales, puedan promover la problematización de los contenidos curriculares: dado que los mismos son el producto cultural que una parte de la sociedad, selecciona y organiza como los saberes legítimos que deben de ser conocidos y aprendidos en las escuelas. Saberes que al momento continúan reproduciéndose, generalmente en la misma línea positivista que los institucionalizó a comienzos del siglo XX. Con lo cual es necesario problematizar si esos contenidos curriculares, tienen en la actualidad la misma preeminencia que les dieron origen, si están en consonancia con las nuevas investigaciones académicas o si tienen un anclaje en las sociedades actuales.

Para de este modo, fortalecer la deconstrucción de los discursos hegemónicos, que se relacionan con la “decolonialidad de los contenidos a ser enseñados”, desde la perspectiva de los Derechos Humanos y la Pedagogía de la Memoria, para dar a conocer las historias de las personas invisibilizadas y silenciadas, en las disputas de poder por el control de las memorias colectivas.

Así mismo, sostenemos que estas transformaciones resultan indispensables para ampliar las miradas interdisciplinarias, el trabajo con múltiples escalas, diversidad de fuentes históricas y diferentes niveles de complejidad, dando lugar a la pluralidad de recursos y estrategias que se pueden combinar y utilizar para generar prácticas docentes más reflexivas e interesantes.

Pero también invitamos a revisar los problemas de la didáctica de las Ciencias Sociales, en temas referentes a la formación inicial y continua dentro de las instituciones de formación docente, a la escasez de materiales y recursos bibliográficos, y a las carencias en cuanto a la formación específica en contenidos disciplinares. Revisitamos la práctica docente para examinar dos aspectos fundamentales que son: aquellos relacionados con las prácticas institucionalizadas y la capacitación de los y las docentes, porque ambos resultan indispensables para fomentar prácticas pedagógicas críticas, contextualizadas y transformadoras, capaces de construir sentidos históricos más inclusivos y socialmente más relevantes.

En concordancia con los puntos anteriormente citados se trata de promover y fortalecer la enseñanza desde los nuevos abordajes como un acto subversivo, porque en cierta medida y según las investigaciones realizadas por Sharpe: “la historia desde abajo conserva su aura de subversión.” (Sharpe et Mattozzi, 2015, p. 264) y al mismo tiempo de transformación e innovación continua.

Así mismo, y tal como se expuso en los antecedentes relevados, entendemos que la “innovación” se encuentra profundamente vinculada tanto con las necesidades como con el deseo de cambiar aquello que no nos resulta significativo o que no nos implica como docentes y como personas. En este sentido, y con el propósito de mejorar las prácticas de enseñanza, es que la innovación debe formar parte “en la formación inicial y permanente del profesorado” (Miralles, 2012 recuperado en De la Calle Carracedo, 2015, p. 68) para robustecer y estimular la conformación de comunidades de aprendizajes y profundizar en el análisis y los conocimientos disciplinares.

Del mismo modo la autora sostiene que existen “reticencias” (De la Calle Carracedo, 2015) al momento de implementar ciertas prácticas educativas que generan ruidos, charlas o debates, entre los y las estudiantes, o que proponen la integración de las

nuevas tecnologías dentro de las aulas. Muchas veces estos escenarios son interpretados como espacios desordenados, con falta de control o como pérdidas de tiempo, a ello se le suma la falta de formación en la utilización de los recursos tecnológicos, lo cual agrega más dificultades a la hora de dar a conocer diferentes herramientas tecnológicas que son útiles y necesarias en la actualidad para comprender la realidad social.

Así mismo esta innovación en términos de Erika Burbano puede configurarse: “como un proceso sistematizado con la finalidad del mejoramiento de las prácticas educativas vigentes; mediante la transformación de las ideas, modelos y enfoques educativos de los principales actores” (Burbano, 2023, p.80) Lo cual hace que su mirada se focalice en las percepciones y representaciones que los y las docentes tienen como establecido y pre concebido en relación con los procesos de enseñanza, de aprendizajes y con su rol como profesionales y artesanos de la educación.

Desde esta perspectiva la innovación:

trata de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica cambios relacionados con: utilización de nuevos y variados materiales, nuevos comportamientos en los roles de los actores educativos, nuevas prácticas de enseñanza, nuevas creencias y concepciones curriculares, nuevas formas de ver a las disciplinas científicas, entre otros elementos que intervienen en el campo educativo. (Burbano, 2023, p.81)

En síntesis, los nuevos abordajes de las efemérides y de las Ciencias sociales en términos más generales proponen un cambio de ropaje en relación con nuestras prácticas docentes, y no sólo para revistar la práctica de modo reflexivo, sino también para volver a encontrarnos con el gusto de estudiar de llevar y proponer aprendizajes que nos movilicen y nos impliquen como educadores y educadoras en nuestros espacios cotidianos.

Ahora bien, ¿por qué y para qué continuar enseñando efemérides? cuando existen serias tensiones en relación con las prácticas docentes al interior de su dimensión pedagógica, tensiones que al momento no logran resolverse, e incluso en algunas oportunidades tampoco logran vislumbrar otro tipo de prácticas que no estén asociadas al más puro conductismo.

Por esa razón es necesario problematizar, comparar, observar, identificar cambios y permanencias, que nos permitan resignificar las efemérides, la selección de los contenidos, el rol docente y la construcción de la ciudadanía en las nuevas generaciones. Produciendo aprendizajes significativos que puedan ser revisados a luz de los discursos argumentativos y explicativos con una base teórica sustentada en el conocimiento historiográfico.

CAPÍTULO 2 - CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

2.1 Metodología y caracterización de los instrumentos utilizados.

Partimos de considerar a la investigación en términos amplios, a partir de la concepción propuesta por Marradi, Archenti y Piovani como: “un proceso que involucra muchas decisiones y práctica” (Marradi et al. 2007, p 71) Entendida, de esta manera, como un proceso dinámico y complejo que trasciende la mera acumulación de información o la aplicación mecánica de métodos científicos. Desde esta perspectiva, considerar a la investigación como un proceso, nos involucró en un camino sinuoso que requirió de flexibilidad, paciencia y de creatividad intelectual.

Nos permitió comprender que todo proceso de investigación es un acto profundamente humano, embebido de conflictos, resistencias, frustraciones, pero también de alegrías y desafíos que nos permitieron seguir construyendo y aportando una reflexión dentro del campo de las Ciencias Sociales y más específicamente dentro de los nuevos abordajes propuestos para el tratamiento de las efemérides en las escuelas primarias.

Así mismo, esta investigación tuvo un carácter empírico, porque se constituyó sobre una relación observacional con una situación de interés. En este caso en particular, se trató sobre cómo observar las situaciones de resistencias de los y las docentes a las propuestas que incluyen nuevos abordajes para el acercamiento de las efemérides en las aulas de las escuelas de nivel primario.

Destacamos que la adopción de un “diseño flexible” (Marradi et al 2007), nos permitió tomar las decisiones necesarias para finalizar la investigación, y resolver aquellos emergentes que surgieron en el proceso, adecuándonos y adentrándonos en las escuelas para profundizar en nuestra investigación.

Así mismo, el abordaje de la investigación se propuso desde un “diseño interactivo” (Marradi, 2007) el cual nos habilitó la posibilidad de la “simultaneidad en el tiempo” entre la selección, la recolección y el análisis de los datos obtenidos.

La metodología del presente escrito se fundamentó en la metodología cualitativa, complementando de manera subsidiaria con herramientas de la metodología cuantitativa. En este sentido, se emplearon métodos mixtos o de triangulación de los instrumentos para la recolección de los datos. La triangulación entre las metodologías cualitativa y cuantitativa, fueron utilizadas con el claro objetivo de sostener la vigilancia epistemológica, “con el fin de minimizar el riesgo de autorrealización o auto satisfacción.” (Marradi, 2018, p. 41) En otras palabras, la triangulación no se limita a una cuestión meramente técnica, sino que constituye una estrategia ética y epistemológica para garantizar la objetividad y la rigurosidad científica. Sostenemos que el uso de ambos métodos es amplio e igualmente válido y no presentan incompatibilidades entre sí, dado que su integración pudo fortalecer y mejorar el abordaje del problema sobre el cual estuvimos trabajando.

Por otra parte, tomamos como referencia la definición de paradigma empleada por Guardian Fernández (2007) quien argumenta que el mismo: “Es un modelo para situarse ante la realidad, para interpretarla y para darle solución a los problemas que en ella se presentan.” (Guardian Fernández, 2007, p. 60), es decir, en términos generales unos lentes a través de cuales comprender y razonar en función de las complejidades del mundo que nos atraviesan. De este modo, esas complejidades que la realidad social presenta nos permitieron adherir al paradigma de la complejidad desarrollado por Morin, quien retomado por Guardián Fernández conceptualiza el paradigma de la siguiente forma: hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el

afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo, e interrelacionado entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo y las partes entre ellas. La Teoría de la Complejidad tiene como método el “pensamiento relacional”, en consecuencia, debemos aprender a pensar “relacionalmente”. (Guardian Fernández, 2007, p. 65)

Por lo tanto, aprender a pensar el mundo de forma racional nos compromete a desarrollar un diálogo constante con todas las realidades que sobrepasan nuestro pensamiento, para comprender que las interrelaciones, los conflictos, los intereses contrapuestos y la incertidumbre son propias del mundo en el cual vivimos.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, sostenemos que: “la investigación cualitativa (...) es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente, además al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica.” (Guardian Fernández, 2007, p. 67) En este sentido, comprender el mundo desde una lógica racional y crítica implica que todo conocimiento es una construcción social, situada y atravesada por el tiempo y el espacio en el cual fue construido.

Nuestra investigación puede ser considerada como un producto construido social y comunitariamente con todas aquellas personas que, desde sus intereses personales, profesionales y hasta aquellos que se negaron a participar aportaron datos sobre el proceso mismo de construcción del conocimiento.

De este modo, retomando las palabras de Vasilachis (2006) quien aborda los estudios realizados por Denzin y Lincoln (1994: 2), consideramos que la investigación cualitativa es:

paramultimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis, 2006, p. 24 - 25)

Ahora bien, en relación con los supuestos metodológicos, es importante aclarar que los mismos también hacen referencia a la forma en que enfocamos el problema, los interrogantes o las diferentes situaciones y buscamos las respuestas más racionales posibles. Pero también comprende el procedimiento, la identificación y selección de las fuentes con las cuales se obtuvieron los datos.

De esta forma y teniendo presentes nuestro marco teórico y el problema que queríamos investigar, es que seleccionamos dos instrumentos a partir de los cuales comenzamos el proceso de recolección de los datos.

En un primer momento, realizamos la selección de las personas, el tiempo durante el cual desarrollaríamos la investigación y un recorte del espacio teniendo en cuenta las distancias y los posibles gastos o contratiempos que pudieran surgir. Con respecto a las personas y al tiempo, seleccionamos a los y las docentes de nivel primario, del ciclo lectivo 2025. Así las escuelas que accedieron a participar fueron escuelas de gestión pública y privada, cuatro dentro de la ciudad de Santa Fe y otras cuatro de la ciudad de Santo Tomé.

Las instituciones que se implicaron fueron diversas, algunas de las cuales nos recibieron y firmaron los convenios de reserva de la identidad y otras en donde sólo los y las docentes en forma particular decidieron completar los formularios porque el tema era de su interés.

En relación con la recolección de la información, se realizó a partir de un cuestionario semiestructurado, es decir con preguntas cerradas que nos permitieron indagar en los datos cuantitativos y otras preguntas abiertas que nos sirvieron de apoyo para la reflexión y comprensión del problema. Los cuestionarios fueron enviados por email a las y los docentes, previo a obtener el aval de la dirección en algunas instituciones. Se utilizó el formato que ofrece Google de formularios para la realización de las preguntas. El mismo fue anónimo, para propiciar la participación y así lograr respuestas que no estuviesen condicionadas por el nombre y el apellido de las y los participantes y que de algún modo fueran más genuinas.

Y finalmente se realizaron tres entrevistas en profundidad, para ahondar en aquellos aspectos sobre los cuales todavía creímos que nos podían dar más información. De este modo, la primera entrevista se corresponde con una docente que tiene aproximadamente unos seis años de antigüedad, la segunda entrevista corresponde a otra docente que tiene quince años de antigüedad, mientras que la tercera entrevistada es una docente con más de treinta años de experiencia, las tres trabajan en diferentes escuelas de gestión pública.

Ahora bien, el análisis de los datos obtenidos se estableció sobre la perspectiva del análisis del contenido, el cual supuso una técnica de interpretación de los datos. Y se estableció a partir de la descomposición y luego la clasificación de la información obtenida.

2.2 Contexto, sujetos y condiciones de aplicación.

Durante los meses de mayo, junio y julio del ciclo lectivo 2025, comenzamos el trabajo de campo acercándonos a algunas escuelas en las cercanías del domicilio de la tesista, para tener un mejor acceso a las instituciones. Pero luego se abrió el abanico de posibilidades dado las escasas respuestas que íbamos obteniendo en el transcurso del trabajo y con el correr de los días.

En los primeros acercamientos a las distintas escuelas, y en conversaciones con sus equipos directivos, casi todas nos referían que las escuelas primarias en términos generales no están en su mayoría acostumbradas a participar de procesos de investigación. A partir de lo cual se abrían grandes abismos para explicar que la investigación no está centrada en las críticas hacia el trabajo docente, sino en la posibilidad de abrir caminos para pensar sobre las prácticas en general y en particular en este caso en las ciencias sociales.

Por lo tanto, fueron diversas las idas y venidas a las diferentes instituciones con diferentes resultados, hubo escuelas donde nos abrían las puertas, pero luego los formularios no eran compartidos con el plantel docente, otras escuelas donde ni siquiera pudimos traspasar las puertas y otras instituciones donde nos recibieron los formularios fueron compartidos pero las y los docentes no participaron. En este sentido el trabajo de campo fue en cierta medida desgastante, y hasta cierto punto desalentador.

Por consiguiente, el proceso de investigación se volvió un camino sinuoso y complejo, en diversos momentos, se percibió una escasa implicancia por parte de las y los docentes en relación con lo que estábamos llevando a cabo. Incluso hubo comentarios y frases, que revelaban una tensión latente entre quienes actualmente nos encontramos transitando procesos de formación e investigación y aquellos docentes que continúan desarrollando sus tareas en el nivel primario. Esta situación pareció evidenciar un

distanciamiento simbólico, como si el hecho de haber asumido el rol de investigador, nos separase del rol docente.

Así mismo, cabe aclarar que desde el inicio de esta investigación se contempló la posibilidad de que fuesen varias las escuelas que participaran, y con el transcurrir del trabajo de campo, esta situación se hizo cada vez más necesaria para recoger una muestra de datos más diversa.

También hubo otras instituciones, donde se trató en varias oportunidades de acceder a una entrevista personal con los directivos, llamadas telefónicas o por medio de correos electrónicos y el silencio recibido fue más que suficiente para expresar que no estaban dispuestos a participar. En estas instituciones el silencio marcó la distancia para que se decidiera no continuar.

Lo asombroso es que dentro de las tensiones que ya existen entre el campo de las investigaciones y las escuelas primarias, también se suman las tensiones dentro del espacio de las comunicaciones, varias son las escuelas que optaron por el silencio, antes que enviar una respuesta explicando porque no desean por el momento ser partes de dicho proceso.

Ahora bien, en relación con las escuelas de Santo Tomé, la situación no distó mucho de lo que venimos expresamos con respecto al recibimiento, pero más allá de la buena voluntad de las directoras, quienes muy amablemente se pusieron a disposición de la investigación, los resultados tampoco hicieron que variara el número de encuestas recibidas.

Dada la complejidad y en cierto sentido la falta de interés o la resistencia a participar del proceso de investigación, hizo que en algunas oportunidades algunos docentes en forma independiente de sus directivos y al ser anónima la encuesta decidieron participar dada la relevancia de la temática estudiada y por motivos puramente profesionales.

El total de las escuelas visitadas fue de ocho instituciones que accedieron a participar de la investigación. Con un total aproximado de 180 docentes, sólo respondieron a la encuesta 29.

A partir de lo cual se consideró que posiblemente el título de la investigación pudo haber representado un obstáculo al momento de completar los formularios. Es posible que la utilización del término “resistencias” haya sido un punto de inflexión para la mayoría de las direcciones, que, aun teniendo la intención de participar de la investigación, muchas hayan decidido no entregar las tarjetas con los códigos QR, postergar las respuestas o evitar la insistencia en la participación. Este silenciamiento obstaculizó que la propuesta pudiera constituirse en un interesante espacio de reflexión y construcción compartida.

CAPÍTULO 3 - Análisis e interpretación de la información.

3.1 Análisis de algunos documentos con propuestas innovadoras sobre los nuevos abordajes de las efemérides.

El presente apartado se centró en revisar las potencialidades y tensiones de dos “Cuadernos para el aula” (2007), los cuales se enmarcan en una concepción de la enseñanza como práctica social y política, que trasciende la mera transmisión de contenidos proponiendo abordajes más integrales y reflexivos.

De este modo, durante el transcurso de la investigación hemos decidido analizar dos de estos materiales provenientes del Ministerio de Educación de la Nación en relación con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, los cuales, si bien surgieron un tiempo antes de la sanción y promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206, los mismos tienen como objetivo “garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país.” (N.A.P. Ciencias Sociales, 2007, p. 8) Así mismo, a partir del año 2007, comenzaron a publicarse los “Cuadernos para el aula”, uno por cada área disciplinar y por cada grado de la escuela primaria.

Cabe destacar que estos materiales fueron distribuidos durante años en todas las escuelas del país, en formato papel y en la actualidad continúan pudiéndose utilizar en sus versiones digitales en forma gratuita.

Estos Cuadernos proponen para el área de las Ciencias Sociales, una enseñanza centrada en promover la comprensión y problematización de la realidad social, en sus múltiples dimensiones de complejidad. Desde estas propuestas didácticas se trata de favorecer el pensamiento crítico, las relaciones multidisciplinares, y las particularidades

espaciales y temporales, sin perder de vista el análisis de las relaciones de poder que se establecen en las diversas sociedades y que involucran a todos los actores sociales. También se promueve el trabajo con fuentes documentales, fotografías, pinturas, música, entre un amplio abanico de posibilidades que paralelamente ponen de relieve historias provinciales y regionales.

Estas secuencias no son un manual de recetas de aplicación tecnicista, sino que dan lugar a que se puedan seguir construyendo otras propuestas, que pongan en juego diferentes recortes didácticos, que ayuden a desnaturalizar los discursos y que recuperen las voces de los que han sido silenciados o excluidos de la Historia oficial. Incluso hoy se los puede retomar desde otras perspectivas más actuales enlazándolos con la Educación Sexual Integral o la Educación Ambiental Integral.

A modo ilustrativo, se presentarán de manera acotada dos propuestas con el fin de visibilizar algunos “ejemplos” relevantes para esta investigación. Es importante aclarar que el uso del término “ejemplo” se adopta en contraposición al de “modelo”, siguiendo la perspectiva del antropólogo brasileño Viveiros de Castro (2019).

Desde su enfoque, los modelos remiten a estructuras hegemónicas que establecen normas y las hacen cumplir, mientras que los ejemplos se presentan como formas de pensamiento y acción desplegadas por diversos colectivos, que, al lograr sostenerse frente a los modelos dominantes, ofrecen caminos para imaginar versiones alternativas de lo posible. En palabras del autor: “los modelos dan órdenes y hacen cumplir las órdenes; los ejemplos dan pistas, inventos inspiradores y subversiones” (Viveiros de Castro, 2019, p. 69). Esta distinción resulta clave para imaginar experiencias que inviten a transformar la práctica docente desde otra mirada.

El primer ejemplo, para primer grado se encuadra en el Eje: Las sociedades a través del tiempo el cual incluye:

“El conocimiento de la vida cotidiana (organización familiar, roles de hombres, mujeres y niños, formas de crianza, cuidado de la salud, educación y recreación, trabajo, etc.) de familias representativas de distintos grupos sociales en diferentes sociedades del pasado, contrastando con la sociedad del presente.” (Cuadernos para el aula, 2007, p. 50)

Enmarcada en el eje y de acuerdo a los recortes de contenidos, la propuesta para primer grado tiene como objetivo fundamental conocer, comparar e identificar los cambios sociales y económicos que se observan entre la actualidad y la época colonial. Se toma como punto de referencia el concepto de “vida cotidiana” y en este recorte en particular se lo sitúa en “la sociedad colonial tardía en los tiempos del Virreinato del Río de la Plata.” (Cuadernos para el aula, 2007, p. 55) Destacamos el concepto de “vida cotidiana”, porque puede contribuir a llevar adelante los aprendizajes relacionados con: identificar actores sociales, reconocer en el espacio vivido la huella de procesos de larga duración, detectar cambios y continuidades en las formas de organización espacial y social a lo largo del tiempo, ejercitar la puesta en juego de distintas escalas de análisis para comprender los factores que explican una situación local, analizar los conflictos y desigualdades que derivan de las diferentes condiciones de vida (Ghione, 2012, p. 15)

Desde lo metodológico, esta secuencia didáctica propone un acercamiento al conocimiento a partir de la distancia que se establece entre lo lejano y lo cercano, en términos de Zelmanovich (1998) esta cercanía podría facilitar el acceso a campos más complejos del conocimiento histórico. Así mismo, la autora, cuestiona esos abordajes, y propone en cambio, revisar la noción de cercanía y lejanía en función de volver a pensar el cómo se planifica la enseñanza de los contenidos, sugiriendo que la complejidad y relevancia de los temas pueden hacerlos accesibles y significativos para los y las estudiantes, independientemente de su familiaridad inmediata con ellos.

La propuesta se centra en la realización de una revista del aula como producto final para el 25 de mayo, y comienza con un relato para situar a los y las niñas en la época colonial, luego sugiere el uso de imágenes, en este caso coloca dibujos y pinturas que retratan personas de diferentes grupos sociales, para ofrecer un mayor acercamiento a una posible representación.

También se sugieren situaciones de lecto escritura a partir de “apelar a fragmentos de historias de vida, biografías, relatos de viajeros u otro tipo de fuentes vinculadas con las imágenes que los chicos observaron” (Cuadernos para el aula, 2007, p. 62) para dejar registros de lo que se ha trabajado en la clase y para luego ser utilizados en la confección de la revista.

Así mismo, la secuencia aborda desde dichos relatos, varias temáticas que son relevantes: las fiestas populares, la educación de los y las niños, la situación de las personas esclavizadas, los trabajos entre otras. Para finalizar se plantea la recreación de diálogos que ayuden a fortalecer la imaginación y al mismo tiempo puedan dar cuenta del nivel de apropiación de los contenidos desarrollados.

A su vez enriquece el trabajo con el análisis de distintos planos de las casas urbanas de las élites y con relatos de las actividades que se desarrollaban dentro de las mismas, y una posible salida didáctica a un museo. A partir de la cual se espera establecer preguntas y actividades dentro del mismo, las cuales luego serán insumos para la elaboración de la revista.

La secuencia ofrece la posibilidad de ser una propuesta para el acto del 25 de mayo, donde en lugar de presentarse un trabajo aislado y poco profundo en relación a los conocimientos históricos, se invita a las y los docentes a promover y fortalecer los aprendizajes que los y las niñas realizan dentro de las aulas, para lo cual se propone lo siguiente:

La presentación de la revista escolar con las diferentes producciones de los niños durante todo este itinerario puede constituir una forma interesante y quizá novedosa de preparar el acto escolar. El material puede ser organizado en una muestra para que otros alumnos, maestros, padres y abuelos asistentes al acto puedan conocer detalles de un pasado remoto y, en muchos aspectos, desconocido. (Cuadernos para el aula 1, 2007, p. 76)

Lo fundamental aquí es que logra poner en el centro de la escena los procesos de enseñanzas y aprendizajes de cada uno de los y las estudiantes, porque recupera el trabajo realizado y le da voz a los y las niñas para que realicen su muestra y puedan colaborar entre todos en una misma actividad, lo cual los ubica por fuera de la liturgia cívica y los rituales que incluye el acto del 25 de mayo.

Ahora bien, para el segundo ejemplo del mismo material seleccionamos, el Cuaderno para el aula de 5to grado, en el mismo Eje: Las sociedades a través del tiempo. Dentro del cual se enmarca la siguiente selección de contenidos:

El conocimiento de las múltiples causas de la Revolución de Mayo y de los conflictos derivados de la ruptura del sistema colonial en el ex virreinato. La comprensión del impacto de las guerras de independencia sobre la vida cotidiana de los distintos grupos sociales. El conocimiento de las formas de producir y comerciar de los diferentes grupos sociales en la sociedad criolla entre 1820 y 1850. El conocimiento de las confrontaciones por distintos proyectos de país entre diferentes grupos y provincias.

(Cuadernos para el aula 5, 2007, p. 60)

La propuesta en esta oportunidad es para complejizar el conocimiento histórico que, hasta el momento, los y las niñas han ido construyendo a lo largo de su escolaridad, por esa razón el conflicto es parte de la secuencia, para intervenir sobre aquellas cuestiones donde sobre todo los agentes se dividen en “buenos” y “malos” y para deconstruir los discursos históricos de unión y armonía que fueron tradicionalmente planteados desde la corriente positivista.

De este modo, teniendo como base los fundamentos de la historia social, se puede hacer el ejercicio de leer exactamente las mismas fuentes, pero haciendo hincapié en que las decisiones que tomaron los diferentes hombres, hoy llamados próceres, las cuales nunca estuvieron ajenas a los conflictos y controversias dentro de la misma sociedad.

Luego de recuperar algunos conocimientos previos, acerca del tema se plantea el recorte como tema de enseñanza en la organización del Ejército de los Andes y en la reacción que se produce en dos escenarios: Mendoza y Buenos Aires.

A partir de la misma lógica de trabajo que en el primer ciclo, se sugiere comenzar con un relato inaugural y la observación y el análisis de imágenes que ayuden a comprender el período histórico que se está trabajando. Además, se propone una serie de preguntas para abrir el debate y profundizar en el análisis de las fuentes documentales, resaltando que el trabajo científico de las y los historiadores se realiza a partir de la recolección y el análisis de las distintas fuentes.

Luego a partir de un ejercicio para estimular el desarrollo de la imaginación, se propone profundizar en el trabajo con fuentes documentales, también se ofrecen técnicas para la sistematización del estudio para que los y las estudiantes puedan apropiarse de los

contenidos. De este modo se invita a la clase a convertirse en periodistas teniendo en cuenta varios aspectos que ya han comenzado a ver y leer en las primeras actividades.

En consecuencia, se proponen actividades de síntesis y registro de la información, con la elaboración de cuadros de tres entradas, lectura de cuentos realizados por historiadores y adaptadas para que puedan ser comprendidas, la lectura de cartas y por último el análisis y escritura de los datos y conflictos que se pueden observar de esas lecturas. Como cierre se procura la presentación de un texto de síntesis realizado en la clase con la colaboración de todos los y las estudiantes.

El recorrido por ambos cuadernos hace explícito que los nuevos abordajes de las efemérides fueron materia de política educativa durante un tiempo, en el cual se trató de ofrecer otro paradigma con relación al tratamiento de las Ciencias Sociales y más específicamente con respecto a las efemérides.

Este material constituye una herramienta para problematizar y profundizar sobre el conocimiento histórico, ya que contribuye al trabajo con fuentes documentales, en diferentes escalas de análisis y desde diversos enfoques interdisciplinarios. Pero está sujeto a que los y las docentes puedan apropiarse de los mismos y ponerlos en diálogo con sus prácticas docentes cotidianas.

Destacamos que estos nuevos enfoques, tensionan la idea de las efemérides como “rituales” cerrados, para proponer espacios de participación colectiva y análisis sobre el conocimiento histórico. Al mismo tiempo que aportan innovación y conflictos a las rutinas escolares, recuperando el valor político de la enseñanza.

Así mismo no dejamos de observar y conocer que dichas propuestas están enmarcadas temporal y políticamente entre los años 2003 y 2015. Una década donde se promovió la lucha y la institucionalización de la memoria colectiva con relación a la última dictadura cívico, militar y eclesiástica, la reivindicación de los Derechos Humanos, la Educación Sexual Integral y la Educación Ambiental integral entre otras cuestiones.

Igualmente, y reconociendo esta situación, consideramos que es necesario resaltar estos materiales porque logran establecer otras capacidades cognitivas, hacer visibles otras voces y promover otras actividades y mediaciones desde el rol docente.

3.2. Prácticas docentes y la planificación de la enseñanza.

El análisis del siguiente apartado se realizó a partir del cuestionario, que realizaron veintinueve docentes, y que tuvo como propósito indagar en las concepciones y en los sentidos que estos le otorgan a la planificación de las efemérides en el área de las Ciencias Sociales. Este eje resultó fundamental dado que la planificación es parte constitutiva del trabajo que los y las docentes desarrollan a diario en las aulas, no solo como hoja de ruta para la organización y selección de los contenidos y actividades, sino que también como un documento vivo que permite la toma de decisiones didácticas y pedagógicas que se llevan a cabo.

En este contexto, resulta pertinente conocer cómo conciben la planificación, dado que a partir de su análisis pueden evidenciarse las tensiones que se suceden entre la planificación formal y las prácticas docentes que se desarrollan. Razón por la cual la pregunta fue ¿Qué importancia le otorga a la planificación de las efemérides?

Es preciso aclarar que la gran mayoría de los y las docentes expresó que les da gran importancia a dichas planificaciones, mientras que otras respuestas hicieron mención a la particularidad de cada efeméride, otras admitieron que no les interesa y que tampoco planifican ese tipo de contenidos. Así mismo dentro de algunas expresiones pudimos observar contradicciones en los discursos razón por la cual los siguientes dos ejemplos dan cuenta de lo que venimos exponiendo, una en relación a la importancia de la planificación y otra que trasluce discursos de reproducción.

A continuación, exponemos la primera de las frases, cuyo argumento expresa con solidez la importancia que le otorga a la planificación de las efemérides en su práctica docente:

“Considero que la planificación de las actividades pedagógicas son parte fundamental de la práctica docente, para que las propuestas tengan sentido debe estar pensada con anticipación y no desde la improvisación. Dar lugar a la planificación de las efemérides permite tomar el tiempo para investigar y diseñar propuestas significativas, enmarcadas en fuentes históricas y elaboradas en pos de problematizar la realidad social.” (Fuente cuestionario de elaboración propia para el desarrollo de la investigación A)

Dicha respuesta sintetiza algunos de los puntos elementales que hemos considerado con relación a la planificación de las efemérides: la planificación como parte sustancial de la práctica docente como guía del recorrido pedagógico, con propuestas significativas que incluyen el trabajo con diferentes fuentes y niveles de análisis y con la consecuente profesionalización para estudiar e investigar el contenido que luego se va a enseñar.

Ahora bien, en función de los argumentos que venimos sosteniendo la segunda expresión, guarda dentro de sí la tirantez que se evidencia entre la planificación escrita como documento institucional y la práctica docente real.

“La planificación de las efemérides en la práctica docente es de suma importancia, ya que va más allá de un simple recordatorio de fechas históricas. Constituye una herramienta pedagógica fundamental que permite enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y formar ciudadanos conscientes y críticos” (Fuente cuestionario de elaboración propia para el desarrollo de la investigación B)

En dicha frase se puede observar que existe una cierta intención de superar las prácticas tradicionales con relación a la enseñanza de las efemérides y en reconocer la importancia de la planificación de las mismas. Pero al mismo tiempo deja ver que la reproducción de los discursos oficiales y hegemónicos son los que perduran dentro de las prácticas cotidianas. En simultáneo con su percepción de una linealidad en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que como ya expusimos con anterioridad se corresponde con el enfoque positivista y termina de coronar la frase con los objetivos propios del Proyecto de Educación Patriótica de inicios del siglo XX.

Así mismo también nos encontramos con palabras o frases que en términos de Diez, Donati, Hein, Manuale, Stringhini y Zampedri (2013), algunos docentes consideraron esa planificación de las efemérides como: “una carga o trámite burocrático sin sentido.” (Diez, et al, 2013, p15), argumentando que si no se les habían asignado un acto en particular casi no le daban importancia o directamente no les interesaba.

Del total de respuestas examinadas podemos pensar que la mayoría de las y los docentes sí planifica sus clases de ciencias sociales con relación a las efemérides, pero también dejan en claro que existen ciertos espacios dentro de las instituciones a partir de

lo cual estas planificaciones de la enseñanza quedan a cargo de decisiones individuales, las cuales al no ser atravesadas por procesos de reflexión profundas, en muchos casos sólo enmascaran discursos hegemónicos a partir del uso de nuevos recursos tecnológicos ya sea Inteligencia Artificial u otro tipo de actividades, que parecen ser disruptivas pero que al final sólo reproducen estereotipos.

Dentro de las mismas respuestas, también surgieron frases y palabras relacionadas con la dimensión didáctica. De este modo, pudimos observar que la planificación de las efemérides se ancla en cierto punto, a una serie de actividades y recursos dentro de las cuales se destacan: las rondas de palabras, los debates, la organización de Proyectos, el trabajo con imágenes conmemorativas, un ejemplo de actividades propuestas para el 20 de junio, y el uso de copias independientemente de la importancia asignada a la planificación de las efemérides.

Destacamos que dentro de esas actividades y recursos que se prevén, todas se asocian a fortalecer la enseñanza de las efemérides para la formación de ciudadanos, la identidad nacional, la transversalidad de una serie de valores patrios tales como: la libertad, la igualdad, y la justicia y las fechas patrias relevantes, mientras que otras en simultaneo también proponen la enseñanza como un proceso, la problematización de los contenidos, la contextualización de las efemérides y el establecimiento de tensiones entre el pasado y el presente.

3.2.1. Actividades didácticas en relación con la enseñanza de las efemérides.

La siguiente pregunta se orientó a focalizar en la dimensión didáctica, más específicamente en relación con las estrategias o actividades que los y las docentes utilizan en las aulas para sistematizar y promover situaciones de enseñanza y aprendizajes sociales. En esta oportunidad la pregunta fue: ¿Qué tipo de actividades suele realizar con sus estudiantes en relación con las efemérides?

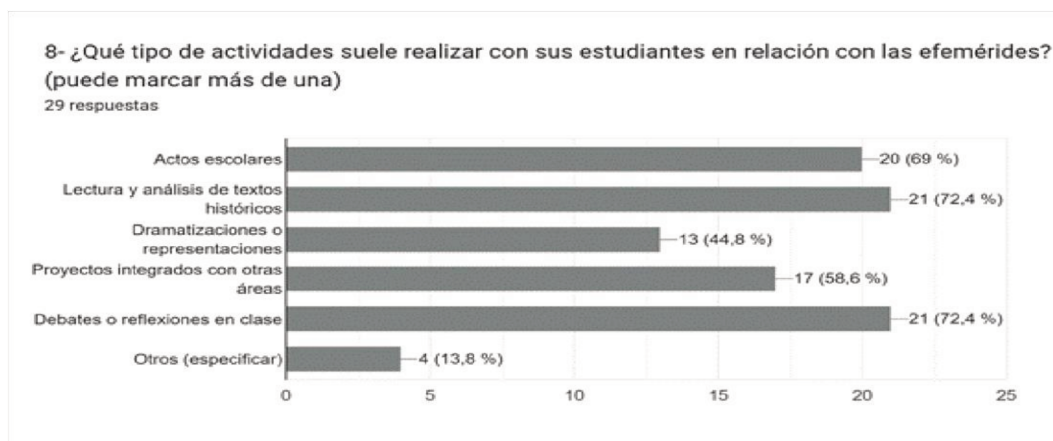
En términos de Litwin (1997) dichas propuestas surgen porque: “La enseñanza requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender” (Litwin, 1997, p 89). De este modo, “Las actividades se instalan en un continuo que se inscribe en un método y en una secuencia con la cual presentamos un tema, los desarrollamos y pretendemos que se comprenda.” (Litwin, 1997, p. 90) En

este marco, la autora enfatiza la continuidad pedagógica, organizada y situada en la planificación didáctica, la cual da un sentido y un orden a las diferentes propuestas de actividades.

Es importante, resaltar que, si bien el aprendizaje es el resultado de un proceso individual, el mismo se encuentra enmarcado en un continuo de mediaciones sociales, de este modo desde la perspectiva de Davini (2015) “La mediación social y cultural es, entonces, una condición crítica para facilitar el aprendizaje individual” (p. 38) Razón por la cual es fundamental provocar mediaciones que promuevan aprendizajes significativos y cooperativos.

Desde esta perspectiva se realizó la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de actividades suele realizar con sus estudiantes en relación con las efemérides? (puede marcar más de una alternativa) para lo cual se ofrecieron varias opciones a partir de lo cual pudimos relevar los siguientes datos.

Tal como se muestra en el gráfico N°1 las actividades que más se desarrollan son la lectura y análisis de textos históricos con 21,87 % y en igual porcentaje los debates o reflexiones en clases también con un 21,87 %, le siguen los actos escolares con un 20,83 %, los proyectos integrados con otras áreas 17,70 %, las dramatizaciones o representaciones 13,54 % y por último “otros” de los cuales no se han recibido especificaciones concretas 4,16 %.



Fuente de elaboración propia para la investigación.

Estos resultados permiten observar la pervivencia de actividades tradicionales como lo son la lectura y el análisis de textos históricos, los cuales quedan indisolublemente asociados a que “aprendemos Historia leyendo” (Aisenberg, 2007, p 45) situación que se contrapone a partir de las investigaciones realizadas por diferentes equipos de investigadoras, entre las que se destaca Delia Lenner (2008), Karina Benchimol y Alina Larramendy (2009). Cabe aclarar que esos textos históricos hacen referencia a los textos utilizados en los manuales escolares no a fuentes documentales primarias.

En relación con los actos escolares, estos generalmente y de acuerdo a las entrevistas que pudimos recoger sólo son actividades que demandan muchos días de ensayos, pérdidas de tiempo y que no generan aprendizajes significativos ni en los y las estudiantes que participan de dichas escenas ni en los que concurren como espectadores. Esta situación de disociación entre las propuestas que se planifican, con el uso de veteranos enfoques enmascarados de nuevas perspectivas y los procesos de enseñanzas que se exponen en los actos escolares, pueden analizarse en términos de Carnovale y Larramendy cuando hacen explícito que “la dificultad para trascender la ritualidad repetitiva de los actos conmemorativos, con los sesgos y limitaciones que ello implica.” (Carnovale, V. y Larramendy, A 2010, p. 242) En este sentido, resulta necesario repensar el sentido pedagógico y formativo de los actos escolares, como una oportunidad para construir aprendizajes y para estudiar más allá de la mera repetición.

En esta instancia, tenemos dentro de las entrevistas dos situaciones contrapuestas, por un lado, en la modalidad de la EJPA donde no hay propuestas para actos formales por diferentes circunstancias que son expresadas en el siguiente fragmento:

Entrevistada: nosotros participamos. No podíamos (no podemos) hacer un acto porque acá no tenemos la Bandera de ceremonia, no tenemos nada. (Entrevista N 3)

Mientras que en la modalidad de la escuela primaria “común” o “diurna”, es donde sí se evidencia lo que la bibliografía puede fundamentar, con respecto a la repetición ilimitada de rituales y actividades sin sentido.

Entrevistada: sí... muestran... hacen una línea histórica infaltable y relatan los chicos, como loros, cuentan la línea histórica. Después hacen algún bailecito típico. El

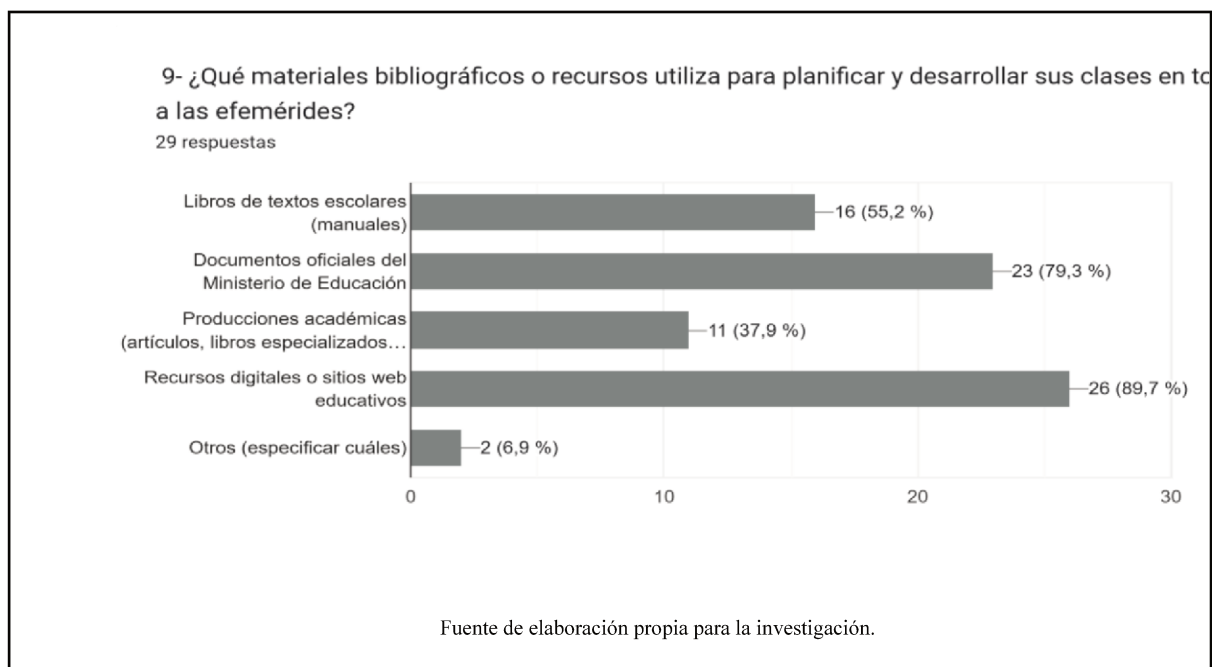
otro día la (nombra a otra docente) hizo una dramatización hermosa, fue re emocionante y la re felicité: amiga hermoso el acto!!! ¡¡¡Me encantó!!! Porque ella dramatizó, tomó el lado de las batallas de Belgrano, no tanto como solamente el creador de la Bandera, sino que lo tomó de otra forma. Re lindo el acto, la verdad (Entrevista N 1)

En este sentido las dramatizaciones o representaciones, que muchas veces se exponen en los actos escolares no representan cambio e innovación. Ahora bien, esas dramatizaciones de acuerdo con algunas investigaciones pueden “definirse como el conjunto de experiencias colaborativas de investigación, búsqueda, ensayo y error” las cuales “En el contexto educativo, puede ser utilizada para que los estudiantes creen situaciones dramáticas para su propio desarrollo o aprendizaje” (Holdhus et al., 2016, Solas Martínez, Rusillo Magdaleno Suárez Manzano, 2022, p 270) en este contexto sólo el 13,54 % de los y las docentes encuestados tomaron dichas actividades como parte de sus procesos de enseñanzas, lo cual como ya hemos advertido no implica que los discursos y representaciones hayan variado en relación a su enfoque tradicional. Da cuenta de dicha situación, la dramatización que expone la entrevistada, donde la misma tuvo como objetivo resaltar el rol militar del prócer y no ahondar en su pensamiento, por ejemplo: con respecto a la educación de las mujeres y la creación de escuelas de agricultura, su posición política en relación a la construcción de una monarquía incaica o el concepto de retroversión de la soberanía para lograr la independencia.

Mientras que los proyectos integrados con otras áreas o trabajos interdisciplinarios, también fueron seleccionados como parte de las prácticas docentes, consideramos los mismos teniendo presente que: “Un proyecto interdisciplinario debe ser un documento vivo, flexible, horizontal y en construcción, convirtiéndose en un instrumento útil para el alumnado y profesorado, que ayude a alcanzar los fines educativos y no sea un fin en sí mismo.” (Majó y Baqueró, 2014, s/p). Aun así, es necesario destacar que no todas las instituciones que aceptaron participar de la investigación tienen institucionalizado este tipo de trabajo dentro de las aulas, en la mayoría de las escuelas el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) es incipiente aún.

3.2.2 Materiales bibliográficos para la construcción de la clase de Ciencias Sociales.

En relación con la utilización de los materiales bibliográficos o recursos utilizados para la planificación de las clases de ciencias sociales, y más específicamente con relación a las efemérides, se obtuvieron los siguientes datos que pueden observarse en el gráfico N°2



A partir de las siguientes respuestas se destaca, que como primer insumo se utilizan los recursos digitales o sitios web educativos en 89,73 %; valorando y considerando las posibilidades y las actividades que ofrecen los diferentes sitios y plataformas para construir una planificación. Esta elección no solo refleja un aprovechamiento de diversos materiales, sino también una tendencia creciente hacia la integración de tecnologías, que permiten diversificar las propuestas para trabajar en el aula. En sintonía con esta práctica, organismos internacionales como la UNESCO, propician y promueven el uso de las nuevas tecnologías para fortalecer y democratizar los procesos de enseñanzas y aprendizajes.

Esta situación con relación al uso de distintos sitios web puede visibilizarse en la entrevista N° 2 realizada, donde la docente expone lo siguiente:

Entrevistada: En ciencias sociales como no tenemos ni siquiera un libro porque, este año particularmente en lengua y matemática nosotras tenemos que estar sujetas a lo que es el Plan Raíz, en el tema de lengua con alfabetizar, y con el libro de matemática: “Hacer matemática” que también es del Ministerio. En esas dos áreas estamos sujetas.

Después en ciencias sociales o en las ciencias en general o las ciencias naturales somos libres de tomar cualquier tipo de material... bien por mi parte...

Entrevistada: Yo particularmente no tengo un libro específico, sólo lo que hago es que de acuerdo al contenido investigo en distintas páginas de internet, que tengan que ver con educación y que tengan distintas propuestas y de ahí selecciono. Selecciono lo que me parece acorde a mi grupo, tanto la actividad como desarrollar el contenido. Las dos cosas, pero no tengo algo concreto... un libro en particular... un libro en particular no tengo. (Entrevista N° 2)

En este punto también resulta inquietante conocer cómo funcionan los motores de búsqueda de nuestros ordenadores personales, dado que en general ya tienen un índice de algoritmos que son los que frecuentemente utilizamos, dejando de lado otras alternativas que pueden resultar más interesantes si se conoce que buscar y dónde encontrarlo. Esta situación con respecto a los algoritmos, se hizo visible cuando durante el desarrollo de una entrevista una de las docentes, nos muestra su carpeta de planificaciones y en el borde de las imágenes seleccionadas para la clase decía: “Revista Billiken”. Con lo cual, en medio de un conjunto de imágenes estereotipadas e infantilizadas, si bien la docente quería que observáramos que ella conocía los nuevos abordajes de las efemérides, porque estaba trabajando el rol de una mujer y porque usaba la web para planificar, las imágenes y lo planificado no tenían relación con los mismos.

Desde esta lógica y en términos de Edith Litwin (2009) consideramos que:

Motivar/modelar o ilustrar constituyen posiciones diferentes respecto de qué hacen con las tecnologías los docentes. (...) las tecnologías ofrecen otros usos, tales como presentar materiales nuevos que reorganizan la información, tender puentes para favorecer comprensiones, ayudar a reconocer la información en contextos diferentes; pero es fundamental reconocer que cuando las empleamos, ellas nos marcan límites concretos, formas de uso más adecuadas, requieren tiempos y condicionan las experiencias que, para los diversos individuos, generan diferencias acordes al sentido con que las logran dotar. No son neutras ni pueden separar su carácter de herramienta y entorno de los fines con los que se las utiliza. (Litwin, 2009, s/p)

Con lo cual, si bien es interesante y creativo realizar distintas búsquedas en la web, por los datos que hemos podido relevar y las carpetas que muy amablemente nos han facilitado (aclaramos que la lectura de las mismas no forma parte de la investigación), es que podemos sostener que varias de las páginas consultadas son de dudosa procedencia intelectual, o que queriendo parecer innovadoras despojan de conflictos a los contenidos o los vacían de sentidos.

En segundo lugar, los y las docentes aseguran utilizar los Documentos oficiales del Ministerio de Educación (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, Diseño Curricular, Cuadernos para el aula, etc.) en un 29,48 %. Varias cuestiones se desprenden aquí con relación principalmente al uso de estos documentos, en relación con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004) los mismos son solo grandes ejes temáticos que no puntualizan ni delimitan lo que debe enseñarse en las diferentes jurisdicciones dentro del territorio nacional.

Dichos ejes ofrecen una amplitud de posibilidades infinitas, con respecto a los contenidos que deben ser enseñados, esa misma amplitud abre el camino por ejemplo dentro del espacio de las Ciencias Sociales para construir efemérides que sean regionales y permitan un conocimiento histórico más situado. Pero al mismo tiempo, se plantea el dilema entre lo cercano y lo lejano expuesto por Zelmanovich (2006) o por Siede (2014) en relación con la enseñanza de algunos conceptos dentro del campo disciplinar.

Destacamos esta situación, porque si bien están institucionalizadas la celebración y/ o la conmemoración de ciertas efemérides, que se corresponden con una selección de contenidos y temáticas, esto constituye en palabras de Apple (1993) un cúmulo de “conocimiento legítimo [que] es el resultado de unas complejas relaciones de poder y de un esfuerzo entre el conjunto identificable de clase, raza, grupo y religión” (Apple, 1993, p. 64) situación que puede verse reflejada en las diferentes pujas de poder para imponer unos discursos sobre otros en relación con el área de las Ciencias Sociales.

Sin embargo, cabe aclarar que, dentro del compendio normativo, en la provincia de Santa Fe desde hace varios años se está reescribiendo el Diseño Curricular de nuestra jurisdicción, documento que al momento de escribir esta tesis todavía no ha sido puesto en vigencia. Razón por la cual debemos de realizar algunas consideraciones, en términos generales entendemos que “el currículum constituye un documento público que expresa

acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar.” (Dussel y Southwell, s.f., p.4) Lo cual, organiza y sistematiza parte de los contenidos y de los aprendizajes que deben de adquirir las y los niños durante sus trayectorias escolares. Pero que, al mismo tiempo, incluye y excluye determinadas voces y saberes, y genera conflictos de intereses que se traslucen en la selección de sus contenidos.

En esta guía o mapeo que representa el curriculum en su dimensión pública de lo que debe ser enseñado y cómo debe ser enseñado, para el caso particular de nuestra provincia, se toman como marco de referencia los contenidos explicitados a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, por lo cual las y los docentes se orientan desde esos documentos para la planificación de sus clases.

Luego, se ubicaron los libros de texto escolares y manuales para los y las docentes con el 20,51%. Resulta alto el porcentaje teniendo en cuenta las críticas que existen con relación al uso de estos materiales empaquetados como los “manuales de textos”, que en reiteradas ocasiones funcionan como material de consulta para los y las estudiantes, y al mismo tiempo material de apoyo para la enseñanza, dado que muchos y muchas docentes estudian y construyen sus clases a partir de la lectura de manuales. A partir de las entrevistas N°1 y N°2 pudimos observar la siguiente aseveración que da cuenta de dicha situación:

Entrevistada: y en la escuela se trabaja con los manuales que hay ahí, yo odio trabajar con manuales, pero bueno... (Entrevista N°1)

Entrevistada: son los que mandan de nación... sí, todas planificamos con eso algunas cosas... (Entrevista N°2)

Se entrecruzan aquí algunos de los puntos que venimos exponiendo, cuando hacemos referencia a los altos índices con relación al uso de los “manuales de textos” en esta perspectiva como apoyo y guía de la enseñanza y con los riesgos que esto conlleva “que, al verlos como guías de clase ya armadas, algunos docentes los utilicen como “recetas”, incluso sin lectura previa.” (Stefani, 2012, p. 7) A lo cual se le agrega un matiz adicional, porque estos libros de textos son enviados desde la Nación para su distribución

gratuita en las escuelas públicas de nivel primario, es decir, son institucionalizados políticamente para ser utilizados dentro de las escuelas.

Y si bien previamente habíamos hecho un análisis, de los Cuadernos para el aula (2007) que también fueron enviados por el Ministerio de Educación de la Nación, los mismos sólo eran material para los y las docentes, pero durante ese período también se siguieron enviando manuales de textos para los y las estudiantes que tenían la misma perspectiva de los que actualmente siguen circulando. Con lo cual la institucionalización del manual de texto escolar excede cualquier posibilidad de crear cambios sustanciales.

En términos de Apple (1993) esto constituye a los manuales de texto:

“como la coalición de la derecha ha mostrado decisivamente con su insistencia en ellos, han dejado de verse como meros «medios de transmisión» de «hechos». Son, por el contrario, el resultado de actividades, batallas y compromisos de carácter político, económico y cultural. Son personas reales con intereses reales quienes conciben, diseñan y escriben los libros de texto. Se publican en función de las constricciones políticas y económicas de los mercados, de los recursos y del poder.” (Apple, 1993, p. 64)

Con lo cual el curriculum prescripto junto con la distribución gratuita de estos manuales dentro de las instituciones, colocarían el trabajo docente como un mero aplicador de actividades didácticas. Como sostenía Margaret Haley (1861- 1939), líder del primer sindicato de profesores de los Estados Unidos, esta situación llevaría a los y las docentes a ser considerados “una mera mano de obra, cuya obligación es llevar a cabo de manera mecánica y automática las ideas y las órdenes de los que poseen una posición de autoridad”. (Apple, 1993, 73). Desde la perspectiva de la sociología crítica de Apple (1993) todos estos documentos son utilizados como instrumentos de poder de los sectores más influyentes para instalar y reproducir el status quo y los discursos hegemónicos.

Al mismo tiempo, se reconoce que los “manuales o libros de textos”, constituyen en muchos hogares los primeros libros a los cuales se tiene acceso, razón por la cual nos encontramos con los postulados de Umberto Eco quien en un artículo en el Diario El Mundo expone que: “El libro sigue siendo el instrumento principal de transmisión y disponibilidad del conocimiento y los textos escolares representan la primordial e

insustituible oportunidad de educar a los niños en el empleo del libro.” (Umberto Eco, 2004. p 8) Lo cual refuerza algunas de las ideas que venimos observando en los cuestionarios y en las entrevistas realizadas, donde el libro o manual de texto se constituye como el eje primordial de las planificaciones, de la clase y de los recursos didácticos que los y las niñas utilizan a diario.

Posteriormente y en menor cantidad se encuentran las producciones académicas (artículos, libros especializados, etc.) con un 14,10 % y por último en el apartado Otros (especificar) un 2,56% pero ninguna de las respuestas obtenidas ha colocado cuáles son esos otros materiales.

Para el análisis de este punto del cuestionario recurrimos a diferentes investigaciones que dan cuenta de la brecha que existe entre el conocimiento académico y disciplinar y las prácticas docentes. En primer lugar recurrimos a una investigación realizada desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) titulada: “Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas” cuyos investigadores: Héctor Galindo Domínguez, Haylen Perines, Ana Verde Trabada y José Manuel Valero Esteban (2022), lograron focalizar en las diversas razones por las cuales se produce una grieta entre el conocimiento académico y las prácticas docentes.

Dentro de la investigación se desarrollan y argumentan diecinueve razones por las cuales se produce esta situación, muchas de las cuales son a su vez las que exponen los y las docentes en las entrevistas y a través del cuestionario, el cual se refleja en este porcentaje del 14,10%. Aquí solo nombraremos algunas de esas “razones” que coinciden específicamente con nuestra investigación, que son, por ejemplo: la falta de recursos, la falta de apoyo institucional, dificultades en las transposiciones didácticas, falta de formación, conceptualizaciones difíciles de comprender, zonas de conveniencia y confort al promover prácticas tradicionales, prácticas educativas fundamentadas en la experiencia o el exceso de burocracia administrativa.

Dentro de la misma línea de investigación el artículo de “Estrategias de comunicación de la investigación educativa entre docentes no universitarios: artículos de difusión vs. Artículos académicos”, de Perines Véliz, Haylen y Murillo Torrecilla, F.

Javier de la Universidad Autónoma de Madrid, en España también investigaron sobre esta brecha entre el uso de materiales académicos y las prácticas docentes. Para lo cual parten de exponer tres argumentos a partir de los cuales los y las docentes construyen sus percepciones con relación a los artículos académicos: “a) perciben la investigación como demasiado teórica; b) muestran dificultades para comprender el lenguaje y las estadísticas de los artículos; y c) desconfían de los resultados de la investigación.” (Perines Véliz y Murillo Torrecilla, 2015, p 137) Estas tres grandes categorías se entrelazan a su vez con los argumentos que venimos desarrollando donde se hace explícita la brecha entre conocimiento académico y las prácticas docentes. Así mismo, dichas razones o percepciones se profundizan en las siguientes preguntas, con relación a los procesos de formación inicial, de capacitación o en el conocimiento que poseen sobre los nuevos abordajes de las ciencias sociales con relación a las efemérides.

3.2.3. Posibles estrategias didácticas para trabajar sobre las efemérides.

Dentro de la dimensión didáctica, se consultó sobre las opciones y las posibilidades de pensar con qué otros recursos podrían trabajar o les gustaría utilizar para abordar las efemérides, para lo cual se propuso que cada docente pueda escribir lo que le gusta utilizar o lo que le gustaría emplear en sus clases.

Las respuestas obtenidas se categorizaron dentro de la “dimensión didáctica”, a partir de lo cual surgieron los siguientes datos: la mayoría de los y las docentes optaron por el trabajo con las TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación) haciendo visible al mismo tiempo la falta de mantenimiento de los recursos tecnológicos dentro de las instituciones, recursos audiovisuales y la utilización de realidad virtual.

Es importante señalar aquí, que en la mayoría de las escuelas públicas consultadas no se cuenta con computadoras para cada uno de los y las estudiantes, razón por la cual el uso de las TIC en muchas oportunidades se reduce a la proyección de un video documental o una película, dado que no hay dispositivos para realizar investigaciones o ahondar y navegar en páginas web.

En este sentido y como se viene exponiendo, es necesario que podamos focalizar en que: “La utilización de las tecnologías como factor motivacional o como lo que agrega interés al desarrollo de los temas las ubica en los bordes y no en el corazón de las

actividades que despliegan los docentes o los estudiantes para la construcción del conocimiento.” (Litwin, 2009 s/p) Con lo cual es importante reflexionar sobre su uso en los procesos de enseñanzas y de los aprendizajes que los y las estudiantes pueden llegar a construir.

Así mismo, también se relevaron dentro de esta dimensión las siguientes propuestas didácticas: las dramatizaciones con sus diferentes variantes como el teatro o los títeres, y su relevancia para potenciar competencias sociales y comunicativas, siendo interesante resaltar que dentro de las escenificaciones no se incluyen los conflictos políticos, económicos o sociales propios del devenir histórico.

En relación con el empleo de música en general y de canciones afines a la efemérides con las cuales se escoge trabajar, es importante destacar que “La producción musical de cada periodo histórico supone un reflejo de su tiempo, de la sociedad y los valores que giran en torno a la obra” (Hernández de la Cruz et al., 2023, p. 135) Como fuente de conocimiento, ayuda a la interpretación y comprensión de los hechos del pasado, porque logra contextualizar, transmitir y contener dentro de sí no sólo parte de lo que se quiere comunicar a través de las composiciones, sino también emociones y sentires.

Situación que puede verse reflejada en el siguiente extracto de entrevista:

Entrevistada: Por ejemplo: libros, noticieros, copias, vídeos y después todo lo demás. Que te digo música, todo lo que hace a la identidad cultural. Que me interesa terriblemente darlo... Venimos a escuchar un Himno que nunca habían escuchado más que en la televisión. El año pasado me traje mi grabadorcito y cantamos el himno, venimos a hacer algo de expresión corporal (Entrevista N°3)

La docente que realiza dicha actividad, señala previamente la importancia de construir ciudadanía a través de los símbolos patrios y por esa razón se propone la enseñanza del Himno Nacional. Incluso resalta la emotividad que produce en su grupo de estudiantes el escuchar música en el aula.

En cierta forma y de acuerdo con las investigaciones realizadas por Carretero y Kriger (2007) la enseñanza de las efemérides y la utilización de los símbolos patrios y ritos parten de una base de afectividad que es previa incluso a la enseñanza de la historia como espacio curricular. Al mismo tiempo dichos autores resaltan la categoría de

personas con “ideas implícitas o misconceptions”, es decir “representaciones equivocadas que son sin embargo muy resistentes a los procesos de transformación o cambio cultural.” (Carretero y Kriger, 2007, p. 7) Por lo que pudimos observar en esta entrevista, la docente parte de ideas que se encuentran ampliamente distanciadas de los nuevos abordajes, incluso con relación a las representaciones del tiempo histórico, donde la misma posee una visión reduccionista del mismo. Lo cual puede verse reflejado en el siguiente extracto de la entrevista:

Entrevistada: “Siempre antes... por ejemplo: porque a mí me interesa que ellos entiendan que la historia es lineal, es una línea por decir de alguna manera... se sonríe...” (Entrevista N°3)

Otra de las estrategias o recursos que fueron sugeridas por los y las docentes al momento de responder qué otras actividades o recursos utilizarían, fueron las salidas escolares a museos, los cuales de acuerdo con los aportes de Silvia Alderoqui (1996), constituyen una obra que puede ser leída y comprendida en diferentes niveles: a partir de los objetos en sí mismos y su valor representacional, con relación al mundo social, político y cultural al que dichos objetos remiten o simbolizan y como construcción institucional que recolecta, selecciona y comunica determinados discursos históricos.

En este sentido, la visita a museos se presenta como una instancia didáctica y pedagógica de gran potencialidad, ya que permite articular teoría y práctica, reflexionar sobre el modo en que se construyen los relatos históricos, y comprender los vínculos entre la historia local, regional y nacional.

Estas propuestas también se enmarcan en la necesidad de favorecer procesos de integración de saberes desarrollados en las aulas, permitiendo a las y los estudiantes identificar elementos de la realidad social claves de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como el uso de fuentes, la contextualización histórica, la problematización de roles sociales en diferentes épocas y la función educativa de las instituciones museísticas.

En cuanto a las narraciones en términos generales (historietas, cuentos, informes periodísticos y noticieros, literatura) son mencionadas fundamentalmente, para enriquecer las propuestas pedagógicas con relación a las posibilidades que permiten durante los primeros años de la escolaridad. En este sentido las narraciones tienen:

“El valor de los relatos en las clases de Ciencias Sociales radica en que las historias de la gente, de lo que le pasa a la gente, ocurre en general en algún lugar y en algún tiempo determinados, es decir, en referencias situadas. La temporalidad y la espacialidad son parte constitutiva de las tramas narrativas, y la utilización progresiva de estos relatos en las clases de Ciencias Sociales contribuirá con el proceso de construcción de las categorías de pensamiento referidas al tiempo y al espacio.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010 p.31)

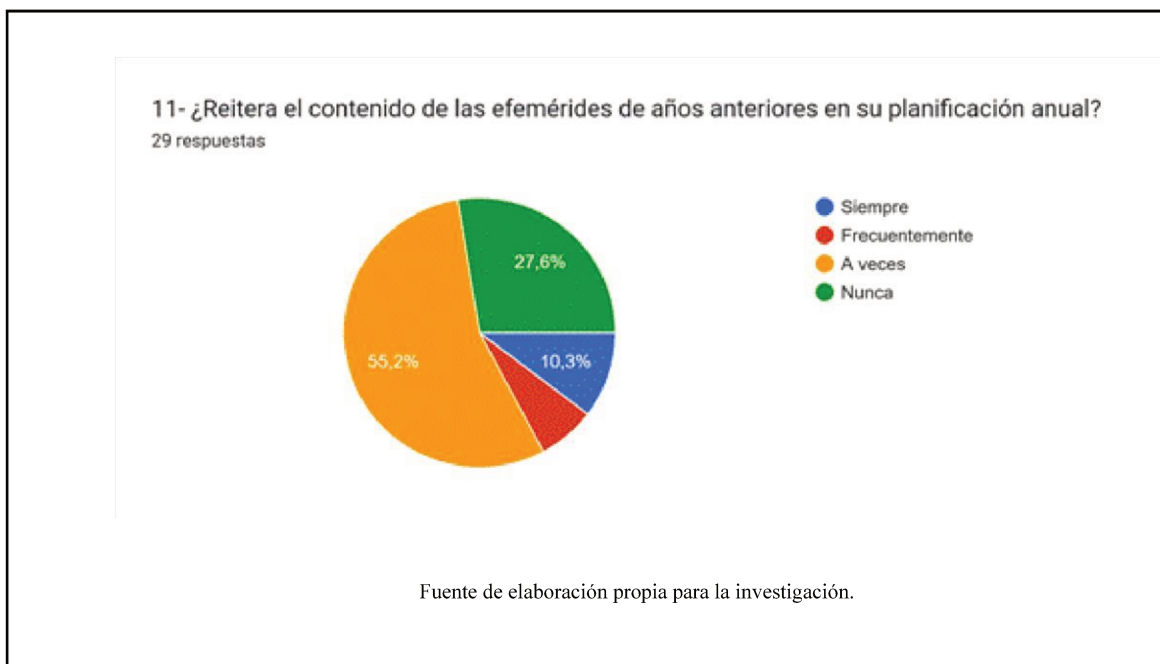
Cabe destacar que, durante todo el proceso de escolaridad, las narraciones tienden a complejizarse a medida que los y las niñas van avanzando en la gradualidad del sistema, ya con estudiantes de los últimos grados los niveles de lectura y comprensión pueden y deben adquirir otras perspectivas que les posibiliten debatir, comparar, jerarquizar, reflexionar y sistematizar los conocimientos ya adquiridos.

Dentro de las respuestas también vuelven a tomar relevancia las visitas a los museos u otras instituciones que son parte de la educación no formal, y se entrelazan con el uso y el aprendizaje de planos y recorridos. Con lo cual se refuerza la idea expuesta en el texto: “Todos los mundos en la escuela.” (2010) dado que: “las visitas pueden colaborar por medio de la experiencia directa en la comprensión de relaciones conceptuales trabajadas en el aula” (Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p 30), y más específicamente en relación con las categorías propias de la Geografía.

Mientras que algunas respuestas fueron más específicas en lo que les gustaría trabajar o les resultaría más interesante abordar, surgieron propuestas como las de poder charlar con historiadores o poder elaborar y construir información de diferentes autores adaptados a los distintos grados.

3.2.4 ¿Se repiten las clases o las efemérides?

Continuando con el análisis, en la pregunta número once del cuestionario se consultó acerca de las prácticas docentes que más específicamente se relacionan con la reiteración de los contenidos de las efemérides a través de los años. En este caso las opciones de respuestas que se evidencian en el gráfico N° 3 fueron las siguientes: siempre 10,3%, frecuentemente 6,9%, a veces 55,2% y nunca 27,6%.



En este caso la elección del adverbio de frecuencia mayormente utilizado se correspondió con él “a veces”, el cual casi no se corresponde con lo que se planteó en las entrevistas en profundidad donde los y los docentes aseguran que las planificaciones son copias textuales año tras año, porque entre el cuerpo docente se prestan sus carpetas de planificaciones o copian los formatos y estructuras de los actos escolares antes realizados, lo cual conlleva a que los y las estudiantes repitan una y otra vez las mismas palabras. El siguiente extracto da cuenta de dicha situación:

Entrevistada: (retoma) por ahí estamos en grupos, viste que compartimos las planificaciones... está bien, yo las cambio. Por ahí también me pasa que qué hago planificaciones muy largas para mi grupo (se ríe) (Entrevista N°1)

Entrevistada: Sí porque... generalmente a mí no me gusta igualmente agarrar planificaciones de otros por qué no, no tengo que hacerlas yo, por ahí vos las lees y no las podés entender (risas). (Entrevista N°1)

Si bien la muestra que se logró obtener no es representativa de todas y todos los docentes que a diario transitan por las escuelas primarias, sí es ampliamente conocido y sabido que las ideas, las planificaciones y los actos se comparten año tras año. Incluso antes de la llegada de la Inteligencia Artificial generativa y del uso desmedido de Internet existían revistas que se conseguían en los kioscos de diarios, llamadas “Maestra de Primer

ciclo” o “Maestra de segundo ciclo” que traían resuelto y empaquetado tanto las planificaciones sobre las efemérides, como los actos escolares las cuales también se compartían dentro de las instituciones escolares.

Así mismo se observa que entre el “a veces” se repiten las planificaciones con un 55,2%, sumado al “siempre” con un porcentaje de 10,3 % y un “frecuentemente” de 6,9%, da un total de 72,4% de propuestas didácticas que año tras año vuelven a repetirse, constituyendo “el sin sentido o la repetición desinteresada que muchas veces se produce alrededor de las clases sobre las fechas que las conmemoran y de los actos referidos al tema” (Zelmanovich, 2006, p 14). Este sin sentido puede tener su origen en que las efemérides no logran restituir un “puente” con el presente que las resignifiquen a nivel conceptual. De acuerdo con la autora este sería un pasado “congelado” (Zelmanovich, 2006) sin conexiones profundas con la realidad social.

El 27,6% de los que “nunca” repiten las planificaciones, abre la posibilidad de observar prácticas críticas y reflexivas que a partir del estudio y la investigación pueden construir diferentes tipos de propuestas pedagógicas, o bien no las repiten porque cada año se les asigna institucionalmente una efeméride distinta. Lo cual puede verse reflejado en la siguiente entrevista:

Entrevistada: porque como uno por ahí plantea en sus planificaciones y por ahí te dicen no vos tenés que dar esta efeméride, que es la que te toca del acto. Esto me pasa a mí. Por ahí a mí me gustaría dar todas porque por ahí hay hechos que son importantes, o sea ellos deberían conocer todo, porque después vos les preguntas, como yo les pregunté el otro día del 2 de abril y ellos sí sabían que era una Guerra, pero no porque era. Es como que van aprendiendo así aislado. Un año aprendí esto porque me tocó este acto, cuando terminan 7mo vieron todas las efemérides (risas) y a veces hay años que son repetidas o sea que te toca la misma. Es como que si vos decís “no pero a mí me interesa darlas” pero NO solamente lo que te toca para el acto. A mí me tocó...

Entrevistada: lo aprenden en el acto... (Entrevista N°1).

Así mismo, ese “nunca” dado el conjunto de las respuestas a nivel general, también puede ser de aquellos docentes que no planifican las efemérides porque no les interesa o porque no se corresponden con sus espacios curriculares.

También, se consultó sobre la posibilidad de poder entrelazar el formato propio de los actos escolares, con la planificación de las efemérides, dado que cada acto conlleva una estructura diferenciada.

Aquí debemos aclarar que existe un Reglamento General de Escuelas Primarias, Decreto N°4720/61 que en su capítulo VII, artículo 59 establece las formas y rituales específicos de dichos actos. Con lo cual estas estructuras ritualizadas y “congeladas”, en términos de Zelmanovich (2006) son las que se observan en la mayoría de los actos escolares y en la enseñanza de las efemérides.

De este modo, es preciso considerar que entendemos los rituales escolares como: “prácticas que intentan reproducir la estructura social a través de la reproducción de la ideología dominante” (Vain, 2003, p. 3), los cuales al mismo tiempo se constituyen en simbólicos, al cargar de significados aquellas prácticas docentes que parecen operar como naturales dentro de las escuelas.

Estos rituales, al mismo tiempo se componen de “habitus” (Bourdieu, 2019), es decir, de esquemas de conocimientos adquiridos y aprehendidos a partir de las trayectorias personales y educativas de cada uno de los y las docentes, y se convierten en prácticas institucionalizadas e instituidas en las puestas en escenas sin sentidos de los actos escolares.

Esas conductas aprehendidas, pueden verse reflejadas en las respuestas obtenidas, donde sólo aquellas efemérides que se engloban dentro de los formatos uno y dos, son las que mayor carga de preparación y de planificación tienen, porque en definitiva son las que llevan a una puesta en escena. Pero esa preparación, no tiene relación con respecto a los contenidos a enseñar, sino a las actividades que se escenifican.

Por consiguiente, destacamos las siguientes expresiones, que exponen que los actos de forma uno son considerados especiales porque: “requieren mayor profundidad”, “porque hay que respetar las normas”, “mayor formalidad” (Cuestionario elaborado para la investigación N 1); en tanto que el resto de las respuestas también pivotó entre estas adjetivaciones para los actos de forma dos.

Así mismo, dentro de la dimensión didáctica sobre la cual venimos trabajando, se expusieron temas relativos a las actividades más específicamente como la planificación de salidas a los museos, talleres de literatura, plenarios institucionales donde se comparte

lo trabajado dentro de las aulas y el ensayo de las actividades que se van a realizar en el acto escolar.

3.3 Nuevos abordajes de las efemérides en la escuela primaria.

En relación con la segunda sección del cuestionario, correspondiente a los nuevos abordajes de las efemérides, y al igual que con la sección de prácticas, al comenzar a transitar por las preguntas colocamos la definición de qué concebimos como nuevos abordajes de las efemérides. Para lo cual nos remitimos al marco teórico que sustenta este proceso.

Comenzamos por indagar acerca de los conocimientos que las y los docentes, tienen acerca de los enfoques actuales, propuestos por la historiografía y la didáctica específica de las Ciencias Sociales para el tratamiento de las efemérides escolares. En primer lugar, se preguntó si conocen los enfoques actuales para el tratamiento de las efemérides y se optó por considerar respuestas cerradas, a partir de lo cual se pudieron recabar los siguientes datos un 79,3% de respuestas negativas y un 20,7% de respuestas afirmativas.

En este punto es necesario hacer un paréntesis, para hacer referencia a que los cuestionarios que se enviaron estuvieron compuestos por un bloque de preguntas cuantitativas, que en esta instancia nos permitió entrecruzar los datos entre los procesos de formación inicial y los de formación continua. Dado que la edad promedio de las y los docentes que participaron es de 45 (cuarenta y cinco años) aproximadamente. Mientras que en los extremos se ubican un/a docente de 23 (veintitrés años) y uno/a de 62 (sesenta y dos años).

Esto se vincula a su vez con la cantidad de años que cada persona lleva trabajando en la docencia, cuyo promedio es de 15 (quince años y algunos meses) mientras que la menor antigüedad es de 1 (un año) y el máximo es de 33 (treinta y tres años). Se podría considerar, de esta manera que el mayor número de encuestadas se ubica casi en la mitad de su carrera docente y la mayoría ha transitado su formación inicial en el marco de la ya derogada Ley Federal de Educación.

De esta forma, el cambio de leyes en torno a la formación docente fue clave para introducir y profundizar en el abordaje de todas las ciencias en general. Y al mismo tiempo posibilitó la ampliación de los contenidos y los métodos de enseñanza.

Esta triangulación entre el promedio de años en la docencia, el promedio de edad y los planes de estudio permite inferir que varios de los y las docentes se formaron con el nuevo Diseño curricular N°528/09 el cual ya estaba en consonancia con la Ley de Educación 26206. En simultáneo y en términos de Davini (2015), esta situación nos habilita a reflexionar y observar cómo y dada la cantidad de respuesta negativas la “formación inicial puede ser una empresa de bajo impacto” (Davini, 2015, p.22) porque si bien los documentos y reglamentaciones han cambiado, los y las estudiantes una vez que ingresan al sistema escolar como docentes ya recibidos “olvidan” o “abandonan” lo aprendido y retornan a sus ya adquiridos aprendizajes. Estos datos al mismo tiempo podrían sugerir también, una disociación entre el conocimiento que se produce historiográficamente y las prácticas docentes que se realizan en las escuelas del nivel. Siendo que las investigaciones académicas no llegan a anclarse por fuera de determinados espacios, situación que puede verse reflejada en el registro de la siguiente entrevista, cuando se le consulta específicamente si conoce los nuevos abordajes de las efemérides y la respuesta es contundente:

Entrevistada: No, no, no me ha llegado nada, no conozco de lo que me estás hablando. Pero si me interesa, siempre me interesa...No, no, nunca me llegó nada. (Entrevista N°3).

Su respuesta es cabal y da cuenta del alto porcentaje de respuesta negativas obtenidas. De este modo, la pregunta siguiente está vinculada con la anterior para profundizar en aquellos casos en que las respuestas que habían sido positivas, a partir de la cual se obtuvieron las siguientes respuestas. El 20,7 % de las respuestas positivas representaban a 6 (seis) docentes que expresaron frases como: “Los enfoques actuales vinculados a las efemérides escolares tienen como horizonte el abordaje desde la crítica, visibilizarían de aquellos sectores que han sido silenciados por la “historia oficial”, se promueve el respeto a la diversidad y la perspectiva de género.” (Cuestionario elaborado para la investigación N°1) Con lo cual podemos vislumbrar que las y los docentes conocen de la existencia ciertos lineamientos o enfoques que intentan promover otro tipo de situaciones enseñanzas y aprendizajes dentro del campo de las efemérides.

Una segunda consideración interesante es la que hacía referencia a “Que no se trabaje de forma aislada, sino que pueda integrarse a los contenidos trabajados desde otras áreas de aprendizaje. También incorporar otras estrategias y recursos que no sean los

tradicionales. Que se puedan sumar recursos tecnológicos de uso corriente para crear y compartir lo aprendido con la comunidad. Estudiar y analizar los hechos recordados desde múltiples perspectivas incorporando las figuras de actores sociales que tradicionalmente no se tenían en cuenta: el rol de las mujeres, de los negros, de los indios...” (Cuestionario elaborado para la investigación N°1).

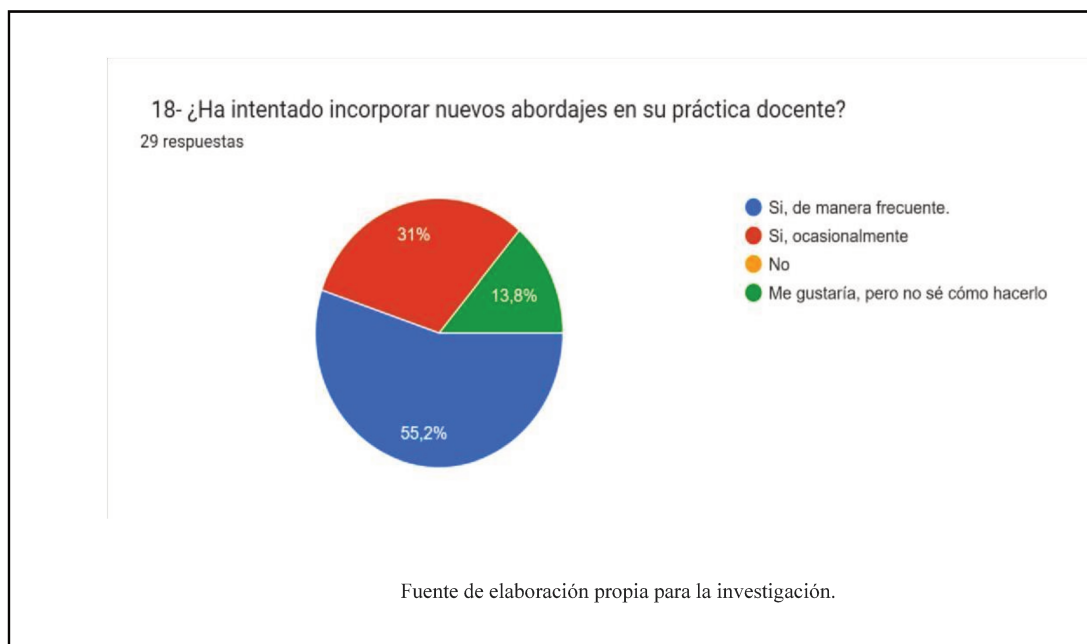
Con lo cual puede observarse que, dentro de estos casos, existen nociones incipientes y claras acerca de lo que representan los nuevos abordajes en relación con las efemérides. También se puede ver una explícita vinculación con las prácticas docentes y con perspectivas más críticas y actualizadas que ponen en cuestión los discursos de la historia oficial. Incluso las respuestas están en concordancia con la propuesta de Zelmanovich (2006) para revisar las efemérides y sus prácticas educativas. O con Carretero (2011) cuando propone alfabetizar históricamente a través de narrativas que incluyan diversidad de voces y relatos.

Para continuar consultamos si los y las docentes consideraban importante repensar las efemérides desde una mirada crítica y contextualizada. Aquí la uniformidad de las respuestas fue concluyente: el 100% de las respuestas obtenidas consideró que era necesario poder repensar las efemérides desde una lógica más actualizada y crítica. Lo importante para considerar es que, si existe un deseo de cambio o por lo menos de reflexión sobre este campo, aunque todavía no esté consolidado ni sistematizado dentro de las instituciones.

Ahora bien, en relación con las prácticas docentes y la incorporación de los nuevos abordajes dentro de las aulas, al consultarse sobre esta posible vinculación, se encontró que: el 55,2 % sí ha intentado incorporar nuevos abordajes de manera frecuente, mientras que el 31% lo hace sólo ocasionalmente y el 13,8% admite que le gustaría, pero no sabe cómo hacerlo. Lo interesante de las respuestas obtenidas es que no se obtuvo un NO como respuesta a la pregunta. Con lo cual deja abierta la posibilidad a seguir promoviendo la incorporación de los nuevos abordajes en las aulas.

Tal como refleja el gráfico N°4, si bien no todas y todos los docentes conocen acerca de los nuevos abordajes, sí en muchas situaciones pueden reconocer que los implementan intuitivamente en sus prácticas áulicas, incluso aquel porcentaje que

reconoce que no sabe cómo llevarlo a la práctica, puede identificar que existen otras posibilidades para reflexionar y construir sus prácticas educativas.

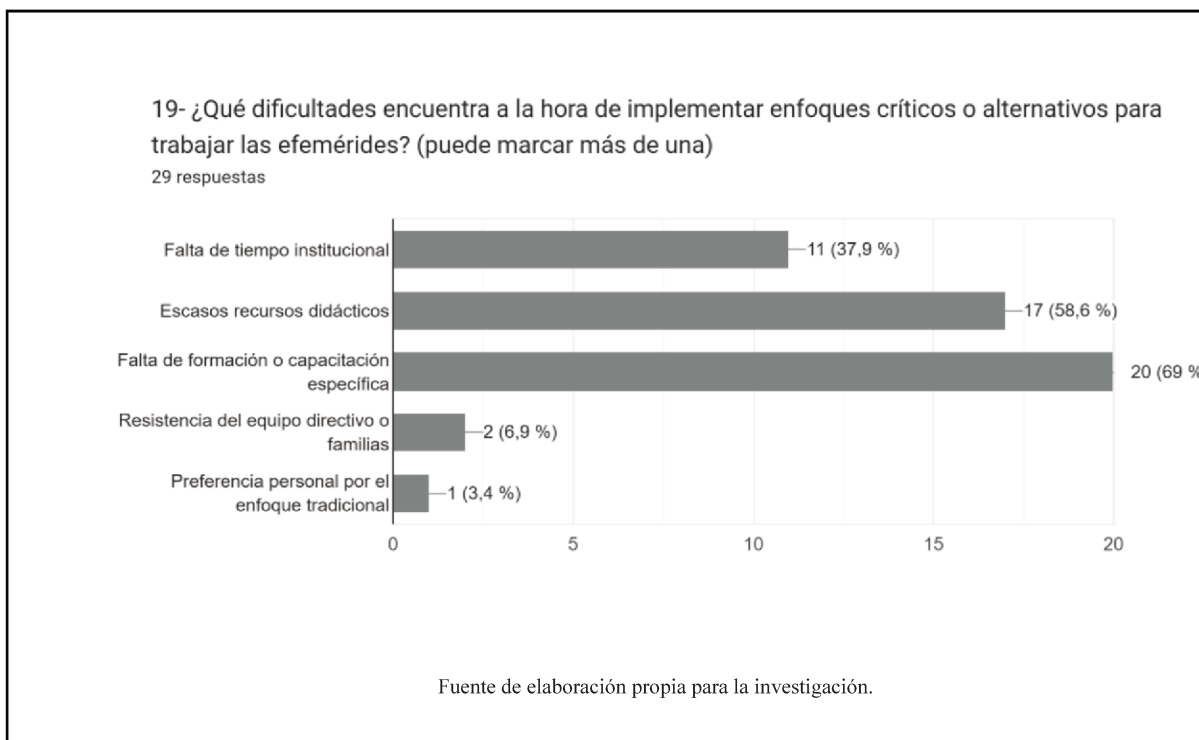


El análisis realizado permite reconocer que, si bien existe una amplia distancia entre el conocimiento académico y las prácticas docentes, es posible comenzar a evidenciar algunos intentos de cambio y reflexión en torno al tratamiento de las efemérides. Así mismo, en simultáneo es posible reconocer que la mayoría de los docentes al no conocer sobre los nuevos abordajes, crea una situación que debe inscribirse dentro del campo de la formación inicial y continua para capacitarse sobre esta temática.

3.3.1. La complejidad de los Nuevos abordajes.

En relación con las dificultades que encuentran al momento de implementar enfoques críticos o alternativos para trabajar las efemérides, se les propuso una serie de opciones, a partir de lo cual surgieron los siguientes porcentajes, dado que los y las participantes podían seleccionar más de una opción:

Falta de tiempo institucional el 21,57% - Escasos recursos didácticos 33,33% - Falta de formación o capacitación específica el 39,22% - Resistencia del equipo directivo o familias 3,93% - Preferencia personal por el enfoque tradicional 1,96 %- Otras sin porcentaje 0 % (especificar) Lo cual puede observarse en el gráfico N°5.



El punto más señalado fue la falta de formación o capacitación específica con el 39,22%, situación que se corresponde con las respuestas anteriormente obtenidas, luego se ubicaron los escasos recursos didácticos y la falta de tiempos institucionales. Lo cual deja entrever que, si bien parece existir una buena predisposición para la implementación de los nuevos abordajes, la falta de formación continua, de recursos y de tiempos institucionales que permitan capacitarse y adquirir herramientas teóricas y metodológicas representan los principales obstáculos para el desarrollo de las mismas.

En relación con la falta de formación o capacitación específica, es una situación compleja porque se supone que los y las docentes deberían durante sus procesos de formación inicial haber adquirido las herramientas necesarias para, seguir construyendo un aprendizaje autónomo y crítico, principalmente si consideramos las nuevas perspectivas del aprendizaje social y sus implicancias en todas las dimensiones de la vida laboral.

Desde esta perspectiva del aprendizaje social (Davini, 2015) nos llevaría a hipotetizar que tanto la falta de formación específica o capacitación, como la falta de recursos y la carencia de tiempos institucionales son los que pueden obstaculizar el generar espacios situados para conocer y profundizar en los nuevos abordajes de las

efemérides. Lo cual parece representarse en una cinta de moebius, donde la vorágine cotidiana y la urgencia por otros temas nos aíslan como docentes y a la escuela con tal de una de nuestras principales tareas que es la de enseñar.

En contraposición con las respuestas obtenidas anteriormente, la siguiente pregunta estaba orientada a conocer cómo se lleva a cabo el trabajo institucionalmente y si se promueve el trabajo de las efemérides desde una perspectiva crítica, plural y contextualizada. A partir de 4 opciones se obtuvieron las siguientes respuestas: sí el 51,7% es decir 15 (quince), no el 3,5% 1 (una), parcialmente el 34,5% 10 (diez) y el 10,3% 3 (tres) no estaban seguras de que sí en su institución de referencia se promuevan otro tipo de enfoques.

Situación que en cierta medida se contrapone con lo que veníamos observando, porque si en las escuelas se promueve el trabajo con las efemérides desde una perspectiva crítica ¿qué sucede luego con la formación específica o con los tiempos institucionales para poder abordar estas temáticas y otorgarles el lugar que le corresponde para subsanar o crear espacios de construcción colectiva?

En relación con los cambios que las y los docentes consideran necesarios para implementar estos nuevos abordajes en su práctica cotidiana, se pudieron recolectar las siguientes cuestiones.

En primer lugar, las palabras más recurrentes fueron capacitación y acuerdos para hacer referencia a los cambios que se necesitan dentro de las instituciones. La capacitación indica la fuerte demanda de instancias formativas específicas, actualizadas y más accesibles, que permitan incorporar marcos teóricos y recursos didácticos más acordes a los nuevos enfoques. Así mismo, los acuerdos deben ser construcciones institucionales entre los equipos docentes y directivos, para que refuercen y promuevan una mirada más integral sobre el área de las ciencias sociales y en particular sobre las efemérides.

En segundo lugar, seleccionamos dos frases, la primera que a continuación colocamos textual: “No siempre es fácil encontrar libros, videos, fuentes que permitan el trabajo desde una perspectiva crítica, plural y contextualizada, donde se recuperen las voces de todos los actores sociales. Sería bueno tener a nuestro alcance este tipo de bibliografía.” (Cuestionario elaborado para la investigación N°1) La respuesta sigue la misma lógica de las palabras que fueron seleccionadas como recurrentes, pero profundiza

en cuanto a la búsqueda de materiales y bibliografía que le permitan actualizar su práctica, y al mismo tiempo es precisa porque incluso frente a la gran oferta de libros tienen, existe una escasez de criterios para poder seleccionarlos. Lo cual nos hace, en cierto punto, volver a pensar en el aprendizaje social de los y las docentes para poder buscar, seleccionar, gestionar y abrir otros canales que les posibiliten la formación continua y la construcción de materiales o recursos didácticos.

A continuación, la siguiente frase, tiene un componente fundamental sobre la posible resistencia de los adultos, en este caso de las familias, lo cual deja ver las representaciones que él o la docente tienen sobre los nuevos abordajes: “Considero necesario comunicar a las familias el objetivo y el cómo se abordarán las efemérides ya que la mayor resistencia puede encontrarse en los adultos que ya no observan a sus niños/as caracterizados o actuando en los actos escolares.”(Cuestionario elaborado para la investigación N°1). La respuesta abre un abanico de representaciones sobre los que las efemérides y su enseñanza representan, y qué es lo que esperan de ellas como puestas en escena.

En último lugar, hubo cuatro respuestas que fueron un punto (.), no sabían qué responder o no quisieron responder y dos que expresaron no necesitar ningún tipo de cambios porque en sus prácticas ya los realizaban. Lo cual nos deja reflexionando acerca de la posible resistencia a pensar y reflexionar en sus prácticas docentes.

3.3.2 Los nuevos abordajes de las efemérides en las trayectorias formativas de los y las docentes.

Luego, se continuó el formulario abordando a la formación en su etapa inicial y luego en su formación continua. Para lo cual tomamos como referencia los aportes de Ferry Giles (1997) con respecto a estas dos categorías conceptuales. Considerando en primer término que la formación inicial se corresponde con lo que el autor denomina “ponerse en forma” (Ferry, 1997, p. 1), aseverando al mismo tiempo que cada persona que decide formarse para llevar a cabo, en este caso la docencia como trabajo profesional se forma sólo a sí mismo, pero al mismo tiempo “se forma sólo por mediación.” (Ferry, 1997, p.2). Estas mediaciones pueden ser: mediadores humanos los y las profesoras, los libros, los vínculos interpersonales, los lugares por los cuales se transita e incluso las distintas circunstancias que atraviesan la vida de cada persona. Ferry sostiene que: “Todas

estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo” (Ferry, 1997, p.2).

Desde esta perspectiva se consultó a los y las docentes si su formación docente “inicial” le brindó herramientas suficientes para abordar las efemérides desde una mirada crítica e histórica. Las respuestas fueron: “sí” con un 37,9%, “no” con un 34,5% y “parcialmente” el 27,6 %.

De esta tríada de respuestas se desglosan situaciones que al relacionarse con el promedio general de 15 (quince) años en el ejercicio de la docencia abre una brecha de dimensiones interesantes, porque si bien no este tema de esta investigación, cabe señalar que en el año 2009 se realizó un cambio profundo sobre los planes de estudio de las carreras de nivel superior, los cuales comenzaron a estar en consonancia con la Ley de Educación Nacional N°26.206, dejando atrás la Ley Federal de Educación de década menemista.

Con lo cual podría hipotetizar que el 34,5 % de las y los docentes que no recibieron herramientas para trabajar a partir de enfoques críticos podrían ser los y las docentes que transitaban su carrera en el marco de la Ley Federal de Educación N°24.195; ya que algunos de los principales objetivos de dicha ley para la formación docente se focalizaron en: “a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas posteriormente en esta ley.” y al mismo tiempo “b) Perfeccionar, con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.” (Ley 24195, 1993, Capítulo V) Es decir, que los docentes se constituyeron durante este período sobre la base de una formación técnico - instrumentalista.

Cabe aclarar que dicha Ley impactó en la descentralización y el desfinanciamiento por parte del Estado Nacional del sistema educativo en todos sus niveles, situación que en gran medida afectó a todas las dimensiones didácticas y pedagógicas tanto como estructurales en el país.

Mientras que 37,9% de los y las docentes que aseguraron que durante su formación sí adquirieron herramientas para trabajar las efemérides desde una mirada crítica, pueden ser aquellos cuya formación inicial se desarrolló ya con la implementación de la Ley de

Educación Nacional N°26206 en cuyo texto se establece en el Título IV, Capítulo II varias consideraciones con relación al Nivel Superior y a la Formación docente, de este modo en el artículo 71 se ordena:

La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as. (Ley de Educación Nacional, 2006)

A partir de lo cual podemos observar las siguientes diferencias, que son sustanciales en cuanto a las concepciones que se establecen con relación a la formación docente. Mientras que en la Ley 24195 se concibe a la formación docente desde un enfoque técnico - instrumental: enseñanza - aprendizaje, se enfatiza en la eficacia del sistema educativo y se reduce la identidad docente a un simple ejecutor de las políticas públicas. Por el contrario, la Ley 26206 concibe a la formación docente como una construcción profesional y social, introduciendo una mirada crítica al momento de enseñar, como así también considerándolo un acto político y cultural.

Puede pensarse que dichas políticas públicas han atravesado la formación docente de los y las maestras encuestadas, operando con diferentes lógicas al momento de abordar con una mirada crítica los nuevos abordajes de las ciencias sociales.

Con respecto al 27,6% que parcialmente sí pudo acceder a adquirir algunas herramientas para estos nuevos abordajes: es posible que estos docentes estuvieran en el período de transición entre una ley y otra, o que comenzarán a formarse durante la Ley N°24195 y terminaran luego ya con la implementación de la Ley N°26206, considerando que todas las trayectorias educativas son diferentes y están atravesadas por distintas circunstancias.

En la misma perspectiva de la pregunta anterior, se consultó lo siguiente: ¿Ha recibido alguna capacitación o formación específica sobre el tratamiento de las efemérides desde una perspectiva historiográfica o didáctica actualizada?

Para profundizar en el análisis de esta respuesta, retomamos los aportes de Ferry acerca de la formación, y en este caso de la formación continua, a partir de lo cual valoramos el concepto de “alternancia” considerando a ésta como ese tiempo entre el cual se ejerce y desarrolla profesionalmente la carrera y ese tiempo dedicado a una capacitación o curso de perfeccionamiento, en términos del autor es el momento en el cual: “se abandona la actividad profesional para volver a este espacio intermedio, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación.” (Ferry, 1993, p 4)

Así mismo, destacamos que esos tiempos para “las acciones de formación continua se efectúan en tiempos y lugares retirados de la realidad” (Ferry, 1993, p.4) Es decir, en tiempos diferentes a los de la escuela, porque no se puede reflexionar sobre las prácticas docentes en sus diferentes dimensiones cuando se está inserto en la realidad de las aulas.

Con lo cual es preciso poder desdoblar los tiempos para generar espacios de reflexión y aprendizajes más significativos en todas las áreas del currículum. Los resultados obtenidos fueron con 72,4 % de docentes que no han recibido capacitación o algún tipo de formación con respecto a la enseñanza de las efemérides. Cuestión que podría dar cuenta de la necesidad de formación para abordar otro tipo de enfoques, para poder incluir otras voces históricas, pensar en otras propuestas y hasta poder poner en tensión las prácticas educativas realizadas hasta el momento.

Incluso cuando pudimos realizar las entrevistas y se les consultó sobre los espacios de formación institucional, las tres docentes entrevistadas coincidieron en que no reciben ningún tipo de capacitación o formación sobre esta temática. A continuación, colocamos algunos fragmentos que dan cuenta de dicha situación.

Entrevistada: No de la institución no (Entrevista N°2)

Entrevistada: NO, No (Entrevista N°1)

Entrevistada: Eh... este año no tuvimos nada... (Entrevista N°3)

Romina: Ni siquiera ustedes entre colegas comparten materiales, bibliografía...

Entrevistada: No, no, no, además el hecho de yo estoy acá sola..., si bien me siento acompañada es otra escuela. Son dos escuelas porque yo me manejo sola porque

soy personal único como te decía. Es desde la leche hasta barrer, hasta cerrar la puerta (Entrevista N°3)

Así mismo, el 27,6% que sí admitió haber recibido algún tipo de formación, al momento de explicitar y poder explayarse con relación a esas capacitaciones no respondieron a la consulta. En algunas situaciones como la recientemente expuesta se hace difícil poder indagar porque los silencios son más que elocuentes.

3.4 Dimensiones interpersonales e institucionales de las prácticas docentes.

Al considerar las prácticas educativas, como prácticas sociales en términos de Edelstein (2013) y en concordancia con el marco teórico de referencia, es que consideramos que existe una trama profunda de entretejidos entre las condiciones laborales, institucionales, culturales y personales que atraviesan y desafían las prácticas educativas para poder situarlas y contextualizarlas dentro del mundo escolar.

Describir y analizar las condiciones en las cuales los y las docentes pueden llegar a tener posibilidades reales de formación continua y de promover cambios que trasciendan los discursos de la historia oficial y sus prácticas, es una tarea que esta investigación pretende averiguar.

Ahora bien, comenzamos indagando en la disponibilidad real de tiempos institucionales suficientes para planificar propuestas innovadoras en relación con las efemérides. A partir de lo cual obtuvimos las siguientes respuestas: sí el 13,8%, no el 27,6 %, el 55, 2 % a veces y no lo sabe el 3,4%. Los datos evidencian desigualdades, con relación a los tiempos que institucionalmente se prevén para la planificación de las efemérides, fundamentalmente porque sólo el 13,8% respondió afirmativamente tener tiempos establecidos para llevar a cabo este tipo de propuestas. Mientras que el doble de las respuestas fue negativo, es decir un 27,6% de las y los docentes asegura no disponer de tiempos para planificar en este campo.

Aquí se abre una brecha con relación al 55,2% del “a veces” le otorgan tiempos específicos para poder pensar y planificar las efemérides. A partir de lo cual podría inferirse que ese “a veces”, está ampliamente ligado al formato propio de cada efeméride y de su puesta en escena en el acto escolar. Con lo cual las efemérides en cierto punto quedarían circunscritas a la realización del acto, y a las formalidades que cada uno tiene,

dado que como ya hemos analizado se le otorga una mayor planificación y tiempo a las instituidas con formato uno.

Dan cuenta de los datos relevados el gráfico N°6 que a continuación se expone.



Luego continuamos indagando acerca de las posibilidades que tienen las efemérides de ser planificadas colectivamente dentro de cada institución, teniendo presente que el trabajo conjunto y colaborativo puede enriquecer las propuestas de las prácticas educativas fortaleciendo los espacios de formación intramuros de las instituciones.

Los resultados expuestos son bastante heterogéneos, en cuanto a las posibilidades que se ofrecen institucionalmente para planificar colectivamente las efemérides, con lo cual pudimos observar que el mayor número fue el de las respuestas negativas con un 34,5 %, lo que indicaría que más de un tercio de las instituciones no promueve o fortalece comunidades de aprendizajes colaborativos entre los equipos docentes para pensar y construir juntos este tipo de planificaciones que podrían generar cambios en las propuestas.

En segundo lugar, el 31 % a veces sí tiene la posibilidad de planificar en forma conjunta, lo cual pone de relieve la intermitencia o falta de sostenibilidad de estas instancias de construcción y capacitación, dejándolos ligados en cierta medida a la voluntad individual de cada docente más que a una institucionalización del trabajo

escolar. Incluso esa intermitencia también podría estar ligada a las formalidades propias de cada efeméride como la puesta en escena de un acto escolar.

Por el contrario, el 20,7% respondió que sí planifica colectivamente, lo cual evidencia que estas experiencias de trabajo y desarrollos colectivos todavía no están generalizadas y asentadas dentro de la mayoría de las instituciones.

Por último, el 13,8 % alegó que depende de cada docente la posibilidad de poder planificar en forma conjunta, situación que expone la falta de políticas institucionales con relación a la enseñanza de las efemérides y refuerza la autonomía docente como motor para generar nuevas experiencias de enseñanzas y aprendizajes.

3.4.1. Dimensión institucional de las prácticas docentes.

Para profundizar continuamos ahondando en las consideraciones sobre las condiciones laborales diarias y cómo estas influyen en su posibilidad de pensar enfoques innovadores o críticos para las efemérides.

A partir de los datos recabados pudimos observar que 34,5% admite que las condiciones laborales influyen y mucho en las posibilidades de poder llevar adelante nuevas propuestas y enfoques con relación a la enseñanza de las efemérides. Mientras que un 41,4% respondió que lo hace en parte. Ambos porcentajes sumados representan el 75,9%, y podrían estar dando cuenta de las faltas de tiempos institucionales, las sobrecargas laborales, las múltiples tareas que las y los docentes desarrollan a diario con lo cual se condicionan las posibilidades de pensar o construir nuevas propuestas.

Mientras que un 10,3% respondió que las condiciones laborales no le afectan en el desarrollo y sus posibilidades de pensar en nuevos enfoques con relación a los abordajes de las efemérides, lo cual podría abrir un abanico de cuestiones con respecto a que: la temática puede no interesarle en profundidad, que trabajan con abordajes más espontáneos los cuales pueden ser “nuevas viejas versiones de discursos hegemónicos” o con formas más tradicionales en sus prácticas docentes cotidianas.

Así mismo un 13,8% no ha pensado la relación que puede establecerse entre las condiciones laborales y las posibilidades de profundizar en los nuevos abordajes de las efemérides. Con lo cual los resultados continúan sugiriendo que hay una incipiente corriente de docentes que reflexionan y pueden visitar sus prácticas docentes, pero las

mismas son solo iniciativas individuales que no logran anclarse dentro de las instituciones.

Continuamos explorando las posibilidades de que existan instancias de acompañamiento institucional (directivos, coordinadores, asesores) para trabajar los contenidos relacionados a las efemérides.

Del análisis surgen los siguientes datos para identificar que reciben acompañamiento frecuentemente el 51,7% de los y las docentes, este dato es significativo porque permite constatar la presencia de equipos directivos, asesores o coordinadores que pueden llegar a proporcionar espacios para construir y pensar las efemérides, pero al mismo tiempo se contradice con todos los datos relevados anteriormente.

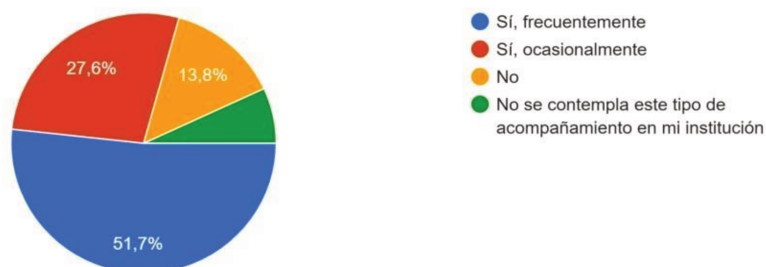
Así mismo también se puede observar que ocasionalmente el 27,6% recibe acompañamiento de forma intermitente o como venimos indagando podría asociarse a que es de acuerdo al formato de las efemérides que reciben o no este acompañamiento lo cual no resulta significativo para poder promover cambios estructurales en las prácticas educativas.

Por el contrario, el 13,8% asegura que no recibe acompañamiento, junto con un 6,9% en el que no se contempla este tipo de acompañamiento en la institución. Ambos resultados suman un casi más de un 20% de docentes que aseguran que dentro de sus instituciones no existen ni se promueven espacios para fortalecer y profundizar la enseñanza de las efemérides.

De esta forma y tal como puede observarse en el gráfico N°7, persisten serias desigualdades en relación con los acompañamientos institucionales y con las posibilidades de pensar en estos nuevos abordajes.

26- ¿Recibe acompañamiento institucional (directivos, coordinadores, asesores) para trabajar los contenidos relacionados a las efemérides?

29 respuestas



Ahora en relación a los obstáculos que pudieran encontrar a la hora de innovar en el tratamiento de las efemérides en su escuela, encontramos barreras organizativas y formativas más que actitudinales.

El primer obstáculo que los y las docentes lograron identificar es la falta de tiempo para la planificación 27,1% lo cual sugiere que los espacios y los acompañamientos que podrían llegar a producirse dentro de las instituciones son muy escasos. Situación que pone de relieve las pocas posibilidades de una planificación colaborativa y un acompañamiento profesional limitado y poco sistemático.

Otro dato interesante con relación al porcentaje general, fue la falta de formación específica con un 25,4%, situación que venimos observando en forma generalizada en el desglose de las encuestas realizadas. Lo cual continúa acentuando la particularidad de que, si bien los y las docentes conocen de los nuevos abordajes de las efemérides, carecen de capacitaciones o herramientas conceptuales o metodológicas para poder implementarlos.

Así mismo, y con muy poca diferencia en relación a las cifras anteriores, se encuentra la dificultad de estos docentes por la falta de recursos o materiales adecuados con un 23,7%, con lo cual tenemos casi un 76% de las personas encuestadas que se encuentra con dificultades que sortear al momento de tratar de innovar en los nuevos abordajes de las efemérides escolares. Entonces, es necesario volver a pensar que el individualismo y la buena voluntad de algunos docentes no logran más que crear ciertos

intersticios por los cuales poder filtrar perspectivas más críticas, plurales y contextualizadas, pero que no logran anclarse institucionalmente.

En un plano secundario aparecen con un 16,9% el exceso de tareas administrativas y, por último, pero no menos importante un 0,7% admite que existe cierto desinterés del equipo docente o directivo para poder llevar a cabo propuestas más actualizadas. Este último punto no deja de ser relevante dado la escasa participación docente en la realización de las encuestas.

3.4.2. Experiencias innovadoras en las prácticas docentes.

En relación con la penúltima pregunta donde esperamos que los y las docentes puedan expplayarse para compartir alguna experiencia, reflexión o sugerencia personal en relación con el tratamiento de las efemérides en sus escuelas, se obtuvieron respuestas por parte de dieciséis de las veintinueve personas encuestadas. A partir de estos aportes fue posible identificar y sistematizar los siguientes datos.

Ahora bien, analizamos respuestas que podrían ser observadas como una posible resistencia, asociadas a la falta de interés como, por ejemplo: colocar un “.” o simplemente “Si” o palabras sueltas como “Talleres”. Con lo cual de esas dieciséis respuestas tres nos habilitan a reflexionar sobre algún tipo de resistencia que no precisamente podría considerarse como negativa.

Otro de los grupos de las respuestas analizadas, tienen plena coincidencia con el planteo que expone Zelmanovich (2006) a partir del cual las efemérides siempre están quitándole espacio al desarrollo de las planificaciones y los contenidos específicos, razón por la cual es fundamental recuperar estos discursos que operaban dentro de las instituciones y que al mismo tiempo impiden que se pueda pensar la enseñanza de las efemérides como puentes para reflexionar sobre la realidad social y con coherencia curricular.

A continuación, podemos observar varias expresiones que dan cuenta de lo que venimos exponiendo con anterioridad: “El tiempo para trabajar las efemérides nos quita horas en otras áreas”, “El tiempo que se requiere para trabajar tantas efemérides en muchas ocasiones nos resta el tiempo que necesitamos para trabajar otros contenidos relacionadas con áreas específicas”, “Generalmente las efemérides son planificadas para

un día específico. Quedan desubicadas dentro de las planificaciones. Falta coherencia y que las mismas sean incluidas dentro de las unidades y no como un tema suelto”, “Todos los años hay fechas en la que se repiten las actuaciones de los alumnos”. Con lo cual podemos inferir que hay discursos que están ampliamente anquilosados en las escuelas y que al mismo tiempo nos ofrecen una posibilidad desde la investigación para poder reflexionar sobre los mismos y sobre las resistencias que estos discursos generan en las prácticas educativas.

Así mismo, y a pesar de las pocas encuestas que hemos logrado realizar se pudieron obtener algunas experiencias como las que a continuación exponemos: “En mi escuela normalmente podemos llevar adelante las efemérides de manera crítica y reflexiva. Una de ellas fue la reflexión, crítica e investigación en relación a los objetos que observamos a partir del cuadro del 25 de mayo. Con él empezamos a descifrar algunas verdades y curiosidades. Así también trabajar ese periodo y los actores sociales implicados.” (Cuestionario elaborado para la investigación N°1)

Otras de las respuestas que pudimos analizar y recuperar fueron:

“En mi institución se realizan actos de manera colaborativa en donde cada grado se compromete a trabajar la Efemérides para luego compartir una actividad con respecto a ella, depende cada nivel, se trabaja con los niños según la dificultad.” (Cuestionario elaborado para la investigación N°1)

“En mi institución se innova dentro de los recursos que se posee, sí necesitaríamos más. En un acto para el Día de la Bandera de convocó a un actor del Club de los Abuelos... previamente se había trabajado con los niños sobre la influencia de este personaje histórico con sus pro y contras, leyendo artículos históricos, viendo videos acordes a la edad de los niños y niñas. El personaje interactuó con los niños, contó la historia de la época de dónde venía, hechos históricos relevantes. Los chicos pudieron hacer preguntas al personaje, y fue muy emotivo para todos. El año pasado nos visitó Manuel Belgrano, con una escena de la película protagonizada por Pablo Rago, en la jura de la Bandera de 4to. Año...Sin Palabras...pura emoción...” (Cuestionario elaborado para la investigación N°1)

A partir de lo cual podemos recuperar las siguientes categorías: el trabajo colaborativo, la libertad institucional para poder abordar las efemérides desde

perspectivas más críticas y plurales, el trabajo áulico atravesado por el arte, el cine e incluso la interrelación con otras instituciones por fuera de la educación formal que aportan miradas y nuevas formas de poder pensar las efemérides.

Por último, se consideró la posibilidad de que las y los docentes que quisieran puedan participar de una entrevista en profundidad, en el marco de las líneas que ya habíamos establecido en la primera encuesta. Los resultados fueron que solo diez personas completaron este último apartado, de los cuales cinco accedieron a dejar sus emails para que luego podamos contactarnos. Pero solo se pudieron realizar dos entrevistas porque de las cinco personas una escribió erróneamente su email, tres nunca respondieron los emails que enviamos y solo una accedió a la entrevista. La segunda entrevista se obtuvo por fuera de la encuesta realizada.

Capítulo 4 – PRÁCTICAS DOCENTES Y NUEVOS ABORJES EN LA EPJA.

4.1 Los nuevos abordajes de las efemérides en la modalidad de la EPJA.

El análisis que se presenta a continuación tiene como objetivo contextualizar un recorte institucional, normativo y pedagógico en relación con las particularidades del Nivel primario y su transversalización con la modalidad de la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA), dado que ambas dimensiones configuran un marco de prácticas y experiencias docentes que expresan singularidades en función de las características propias de la modalidad.

Comprender las definiciones normativas, los objetivos formativos, las características de la población y la organización curricular de la EPJA permite reflexionar sobre las tensiones, desafíos y decisiones pedagógicas que emergen en el trabajo cotidiano de los y las docentes, especialmente en relación con la enseñanza de las Ciencias Sociales y los nuevos abordajes de las efemérides, como ejes centrales de esta tesis.

Así mismo, profundizar en la especificidad de la modalidad se vuelve imprescindible para interpretar los sentidos que los y las docentes otorgan a sus prácticas, considerando las ausencias y los silencios identificados en el proceso de investigación, y las resistencias

que pueden llegar a visibilizarse frente a los cambios propuestos por los nuevos enfoques didácticos.

Ahora bien, en relación con el Nivel y la modalidad seleccionados, y según lo establecido en la Ley de Educación Nacional N°26206, Título II El sistema educativo nacional, en el capítulo I Disposiciones generales se establece en el artículo 17 cuatro niveles sobre los cuales se estructura dicho sistema., En esta investigación el recorte se realizó sobre el Nivel Primario específicamente y dentro de las modalidades se seleccionó la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Es importante señalar que las diferentes modalidades del sistema educativo tienen como objetivo primordial “dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales,” (Ley de Educación 26206, 2006, s/n) Con lo cual cada una de las diferentes modalidades, otorgan derechos y garantías a las necesidades educativas que se plantean en la sociedad.

De este modo, el nivel de educación primaria es atravesado por el campo de la modalidad de la Educación de jóvenes y adultos (EDJA). En nuestra provincia dicha modalidad tiene una estructura organizacional compleja y dinámica, desde hace varias décadas que garantiza el derecho a la educación de aquellas personas que por diferentes circunstancias no han podido completar sus estudios o asistir a la escuela primaria.

Desglosamos aquí algunas líneas para situarnos en las particularidades de la modalidad. En primer lugar, consideramos a quienes son los sujetos que transitan por la EJPA, y la estructura curricular propia de la modalidad, así como también algunas normativas que regulan y estructuran su funcionamiento como el “Diseño curricular de educación para Jóvenes y Adultos” Nivel Primario.

De acuerdo al Diseño curricular (2007) los sujetos que habitan y transitan por esta modalidad se definen por la exclusión del sistema educativo, es decir:

Estos sujetos pertenecen, mayoritariamente, a los sectores más desprotegidos de la sociedad, signados por los más altos índices de desocupación, pobreza y marginación de todo el sistema educativo. Son los sectores más vulnerables, excluidos generalmente del sistema socioeconómico y, no en pocas ocasiones, con necesidades básicas

insatisfechas. Diversidad generacional, de intereses, de motivaciones, son algunas de las características distintivas de quienes cursan esta modalidad. (Diseño curricular jurisdiccional de educación de jóvenes y adultos. Nivel primario, 2007, p 4)

El presente fragmento destaca la vulnerabilidad social que caracteriza a la población que asiste a la modalidad, donde la desocupación laboral, los trabajos informales, la discapacidad, entre otras cuestiones atraviesan la vida de las personas, que por diferentes motivos deciden comenzar a estudiar o vuelven a la escuela para completar sus estudios primarios.

En este sentido y retomando los aportes del texto Recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares de la Educación Permanente de Jóvenes y adultos (2009) también se plantean las siguientes situaciones:

Jóvenes y adultos que no completaron sus estudios en el sistema de educación común. Muchos de ellos con experiencia negativa en su tránsito por la educación formal. Adolescentes expulsados de la educación formal y con conflictos sociales de diferentes índoles. Personas que requieren alfabetización y/o formación básica. Jóvenes y adultos excluidos del mundo del trabajo por las nuevas exigencias que requieren adquirir (competencias y capacidades demandadas en la actualidad). Población en contexto de encierro. Población heterogénea en edad, experiencia de vida, situación familiar y laboral. Víctimas de inequidad social y de género. (Hisse, M. C. 2009, p.15)

Con lo cual, ambos documentos permiten comprender que la EJPA se configura como un espacio atravesado por profundas desigualdades sociales y por trayectorias educativas marcadas por la exclusión y la vulneración de derechos.

Cabe aclarar que el ingreso a la modalidad se permite desde catorce años en adelante y no tiene límites de edad, dando respuestas a aquellas trayectorias vulneradas o no encauzadas, o trayectorias “furtivas” tomando el planteo de Darío Martínez (2016) quien conceptualiza a las trayectorias de estos jóvenes y adultos, en relación a su vínculo inestable y a sus múltiples entradas y salidas del ámbito escolar.

Dada la complejidad de la modalidad, a partir de la Resolución del Consejo Federal de Educación N°118/10 se estableció que la estructura curricular debía de ser flexible, abierta, inclusiva y con calidad educativa, características que ya habían sido pioneras en la organización del Diseño curricular de la provincia de Santa Fe en el año 2007. A partir del cual se organizó, el mismo como abierto, flexible y modular, adecuándose a las posibilidades de la vida de las personas y las realidades que los atraviesan ya sean familiares, laborales o sociales, para que puedan ingresar, permanecer y egresar del sistema en cualquier momento del ciclo lectivo.

Esta estructura modular permite al mismo tiempo, que los y las estudiantes puedan decidir y planificar cómo van a transitar su escolaridad y el tiempo que ello les requerirá en función de sus expectativas, necesidades y posibilidades.

De este modo, en el documento Anexo del Diseño Curricular (2012) se estructura la escolaridad en tres niveles: el primer ciclo correspondiente a la alfabetización, el segundo ciclo de formación integral y por último el ciclo de formación por proyecto, lo cual permite romper con la estructura anualizada y fortalecer la adquisición de competencias.

Estos niveles se van complejizando para poder abarcar los contenidos propios del currículum, y al mismo tiempo se entrelazan con el desarrollo de competencias y habilidades para la vida cotidiana. Entre ellos los contenidos propios de las ciencias sociales son transversalizados por el mundo del trabajo y el fortalecimiento de la participación ciudadana para poder lograr el pleno ejercicio de los derechos civiles y políticos. Dado que derecho que no se conoce es derecho que no se ejerce.

De este modo, para la enseñanza del área de las Ciencias sociales, se establece como prioridad las experiencias que los y las estudiantes tienen para luego ampliar sus horizontes y conocimientos y problematizar la realidad social en pos de promover el pensamiento crítico y racional.

Ahora bien, en relación con la tesis que hemos desarrollado, al momento de distribuir los cuestionarios, la escuela de la modalidad se constituyó como uno de esos campos en los cuales había una gran riqueza para explorar y compartir, pero al mismo

tiempo y con el transcurrir de los días iban surgiendo preguntas en cuanto a los silencios en las respuestas por parte de los y las docentes.

Razón por la cual decidimos acercarnos nuevamente, para entrevistar a una docente y ahondar en la no participación de ellas en el proceso de investigación.

Esta ausencia en relación con la participación puede deberse en cierta medida a que “Ser adulto en educación no necesariamente significa ser mayor de edad, pero siempre implica ser “un marginado educativo” (...) que pertenece, por lo tanto, a sectores sociales subordinados” (Rodríguez, 1991, p. 8) Situación que también atraviesa a los y las docentes que hoy en día transitan por la modalidad, los cuales al momento se encuentran desplazados de las investigaciones y de las posibilidades de seguir construyendo y reflexionando sobre prácticas educativas.

Así mismo y retomando el marco teórico, hemos de considerar que son múltiples y diversas las formas en que las resistencias pueden manifestarse en las prácticas docentes, muchas veces de maneras sutiles o silenciosas, sin que ello implique necesariamente una confrontación explícita con los discursos hegemónicos. En términos de Giroux (1992), esto representaría que: “no todas las conductas de oposición tienen un "significado radical", ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación.” (Giroux, 1992, p.137) Al mismo tiempo, existen situaciones educativas que son desarrolladas a partir del silencio o poca participación, las cuales pueden ser consideradas prácticas de resistencias y por las cuales hemos atravesado durante este proceso de investigación.

Este silencio, adquiere relevancia porque sin lugar a dudas dentro del entramado de relaciones que se generan entre el campo de la investigación y el o la docente que se desempeña en la modalidad, surgen tensiones o posibles resistencias. Incluso destacamos que no es privativo de la modalidad el alejamiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales y las investigaciones dado que existe y es visible “el divorcio entre las producciones científicas y el ámbito escolar.” (Diseño curricular jurisdiccional de educación de jóvenes y adultos. Anexo Nivel primario, 2007, p. 29) situación que como ya hemos observado en los antecedentes y en los análisis presentados se reiteran con bastante frecuencia.

En este sentido, comprendemos que las posibles resistencias, tensiones o silencios son parte constitutiva de las dinámicas que se generan entre las prácticas docentes y los procesos de investigación. Por esa razón, lejos de interpretar estas situaciones como obstáculo durante el proceso, estas nos permitieron visibilizar y profundizar en aquellos aspectos que hoy valoramos para poder desarrollar.

A partir de esta situación, nos propusimos acercarnos para realizar una entrevista desde la cual abordamos los tres grandes ejes que estructuran el cuestionario. Cabe destacar que la docente, que muy amablemente accedió a este diálogo, posee más de treinta años de antigüedad en el sistema educativo, y desarrolla sus tareas en la modalidad desde hace aproximadamente unos quince años.

Comenzamos indagando en la importancia de la planificación en la modalidad donde la docente nos expuso lo siguiente: “En general ... hasta ahora me resulta la parte de integrar los contenidos que se pueden y planifico por ejemplo en matemática: si bien ellos están todos en el primer nivel a su vez están en subniveles. Entonces yo tengo que hacer a veces hasta decirte tres o cuatro propuestas distintas porque yo por decirte tengo dos alumnos que no avanzan hasta más que el nueve, otros que están en la decena, otros que en la centena y uno que leen la unidad de mil” (Entrevista N°3)

Como puede observarse el foco de la planificación, en términos generales, se centra en las adecuaciones que la docente realiza en cada una de las propuestas didácticas, lo cual da cuenta de lo que veníamos exponiendo con anterioridad en relación a la complejidad que atraviesa dicha modalidad. Donde es necesario establecer una pedagogía basada en la heterogeneidad para dar respuestas a las múltiples necesidades de las y los estudiantes, y al mismo tiempo hace que su práctica docente se encuentre situada y contextualizada priorizando la diversidad y la inclusión educativa.

Así mismo, durante la entrevista la docente focalizó su práctica en la dimensión interpersonal, la cual también es parte del trabajo que lleva a cabo, razón por la cual en todo momento utilizó y reiteró palabras y frases como:

“El trabajo es recibirlos, el trabajo es conocerlos primero”, “Importa la calidad de las horas que estás con ellos. Importa que los conozcas, que entiendas que es un otro, que lo valoren.”, “como te decía primero trabajo todo lo que es

emocional con ellos, desde el principio nos vamos conociendo... es mucho diálogo ... mucha charla el que quiera con distintas estrategias de conversación. (Entrevista N°3)

Entre otros fragmentos que tienen la misma significancia. A partir de estas afirmaciones, se comenzaron a evidenciar algunos puntos que nos generaron dudas y reflexiones sobre la construcción de dichas planificaciones.

Sin embargo, si bien no desconocemos que la dimensión interpersonal es importante y desde esta perspectiva y retomando los aportes de Fierro, Fortuol y Rosas (1999) sostenemos que la práctica docente se constituye y establece en “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” (Fierro, Fortuol y Rosas, 1999, p.22). En este sentido consideramos, que reconocer y fortalecer dicha dimensión no puede restar relevancia a los procesos de planificación y construcción de los aprendizajes porque nuestro vínculo con los y las estudiantes es un vínculo pedagógico.

Puede observarse aquí que surge una problemática, que puede ser analizada en relación con dos aristas: en primer lugar, con respecto a la formación inicial y luego a la formación continua. Tomando diferentes autores y normativas podemos registrar que la mayoría de los y las docentes en su primera etapa de formación, se focaliza en un sujeto pedagógico que es un infante entre los seis y los trece a catorce años de edad, mientras que la modalidad exige un cambio en la perspectiva a partir de la cual se establece el vínculo pedagógico con este “otro” sujeto pedagógico que no cuadra dentro de las trayectorias lineales.

A partir de lo cual el siguiente párrafo da una contextualización que de alguna forma trata de sintetizar lo que venimos sosteniendo:

En tanto nunca se definió un marco normativo que regule los requerimientos formativos de la modalidad, encontramos que los docentes de la EPJA son, en general, maestros primarios con muchos años de trabajo en ese nivel y sin formación pedagógica específica para desempeñarse en la EPJA en los diversos escenarios actuales. Algunas jurisdicciones han realizado

capacitaciones para los docentes de la modalidad aisladas y no enmarcadas en políticas educativas destinadas al sector de jóvenes y adultos. También son pocos los ejemplos de propuestas de formación específica o postítulos. (Hisse, M. C. 2009, p.15)

En este marco, se hace evidente que la falta de una formación inicial específica orientada a la EPJA, sumada a las pocas o casi nulas instancias de formación y capacitación y la falta de normativas y políticas claras y sostenidas en el tiempo, impactan en las prácticas pedagógicas y en la posibilidad de que los y las docentes puedan construir identidades profesionales acordes a las particularidades y problemáticas propias del campo.

Ahora bien, en relación con el uso de materiales bibliográficos para la elaboración de las planificaciones y la selección de recursos para compartir en el aula, desde el área de las ciencias sociales la docente aclara que siempre planifica con anterioridad sus clases y que para las misma utiliza diferentes páginas web. Situación que se sostiene y repite independientemente de la modalidad, pero que logra expresar las tensiones existentes entre la planificación entendida como parte de un proceso reflexivo, crítico y fundamentado y aquella que la ubica como un mero trámite administrativo de escasa producción teórica.

Esta tensión ubica al proceso de planificación en las antípodas, de lo que Gvirtz y Palamidessi (1998) consideran con respecto a la construcción de ese plan como “La acción de diseñar tiene como fin enriquecer, analizar y mejorar la tarea de la enseñanza, debe de servir para repensar la propia acción en términos prácticos” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 183) Incluso, y retomando las autoras que hemos venido desarrollando en el marco teórico y durante el proceso de investigación, parece ser que la planificación de la enseñanza se constituye y cobra relevancia cuando es atravesada por un acto escolar o una situación de especial interés.

En relación con los recursos áulicos nos comenta que utiliza los manuales de texto que están en la escuela, aunque sean viejos, pero que también trabaja con: “Por ejemplo libros, noticieros, copias, vídeos y después todo lo demás ... qué te digo música, todo lo que hace a la identidad cultural... que me interesa terriblemente darlo.” (Entrevista N°3)

recursos que son afines y comunes al nivel primario pero que en esta modalidad tienen una significación diferente dado el que el sujeto pedagógico es un joven o un adulto.

Al mismo tiempo, una situación particular se visibilizó en relación a los nuevos abordajes de las efemérides. Dado que, durante la entrevista, la docente en todo momento argumentó que “no sabía de lo que le estábamos hablando” (Entrevista N°3), incluso solicitó si se le podía explicar a qué hacíamos referencia. Sin embargo, a medida que empezamos a comentarle a grandes rasgos que eran esos nuevos abordajes de las efemérides, la docente interrumpió el diálogo para que pudiéramos observar su carpeta, ya que consideraba que posiblemente venía trabajando desde ese enfoque, aunque sin poder reconocerlo.

Como ya expusimos anteriormente la observación de carpetas de planificaciones no fue parte del objeto de investigación de esta tesis, este intercambio sí nos resultó significativo para reflexionar con ella en torno a la construcción de otras propuestas, que puedan ser fundamentadas desde materiales bibliográficos académicos, razón por la cual se focalizó en la pertinencia de las imágenes en relación con la modalidad y en la posibilidad de establecer recortes que sean adecuados y situados a los contextos y a las demandas que curricularmente se solicitan.

Se desprenden aquí dos situaciones sustanciales, una relacionada a la falta de reflexión sobre las prácticas docentes y la escasa capacitación en términos de formación continua que ya venimos exponiendo, y la otra con respecto a la capacidad que debe tener un docente para ejercer su práctica en estos contextos.

De este modo y retomando los argumentos de Iovanovich (2007) podemos sostener que existe una escasa relación entre “teoría y práctica en los procesos educativos destinados a jóvenes y adultos; las actividades de aprendizaje no se desarrollan en torno a una teoría, sino que se basan en postulados de las más diversas disciplinas y corrientes científicas.” (Iovanovich, M. L, 2007, p.7), lo cual puede observarse también en el siguiente fragmento de la entrevista “... por ejemplo: porque a mí me interesa que ellos entiendan que la historia es lineal, es una línea por decir de alguna manera, no que lo vean todo como hechos aislados.” (Entrevista N°3) Lo cual hace visible la confusión y la

posición epistemológica de conceptos y teorías con relación al tiempo histórico y la didáctica de las ciencias sociales.

Esto reafirma lo que venimos desarrollando donde la dimensión interpersonal, en la tríada pedagógica supera ampliamente a la didáctica y hace que los procesos de reflexión en términos de Anijovich (2010) sean opacos a la crítica, argumento que coincide con Iovanovich (2007) quien sostiene que:

Hasta el presente la labor del/a educador/a no ha sido más que una “práctica – práctica”, que no cuestiona su finalidad, ni los modelos teóricos de los cuales se desprende, ni mucho menos adopta una crítica de la institución, de la propia práctica que en ella se desarrolla, ni de la sociedad en la cual está inmersa y a la cual sirve. (Iovanovich, M. L, 2007, p.7)

En síntesis, la escasa articulación entre teoría y práctica, sumada a la centralidad de la dimensión interpersonal en la tarea docente pueden llevar por lo que se visibiliza, a una falta de reflexión crítica, la cual a su vez limita la posibilidad de poder comprender los fundamentos pedagógicos que sustentan la enseñanza, y hasta el poder cuestionar las propias representaciones para promover prácticas más significativas.

La otra cuestión que es fundamental en este análisis es el exiguo conocimiento de los contenidos disciplinares a enseñar, componente sustancial en toda práctica docente porque no solo tiene relación con los contenidos, sino que además se vincula a lo ético, lo político y lo epistemológico como base a partir de la cual pensamos la enseñanza, el aprendizaje y a los sujetos pedagógicos con los cuales desarrollamos nuestra tarea. En este sentido desde el año 2011 desde el Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos, del Ministerio de educación de la Nación se elaboró un documento en pos de poder establecer algunas bases que promuevan y fortalezcan el campo de la EDJA, a partir de lo cual se consideró como “capacidades esperables” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 4) que:

El/la docente debe dar cuenta de un profundo dominio de los conocimientos y la estructura epistemológica de su especificidad para poder elaborar secuencias coherentes y progresivas en complejidad, pero, que a la vez, sean percibidas por los/las estudiantes como cercanas, significativas y necesarias y, por lo tanto, vitales y deseables. (Ministerio de Educación de la

Nación, 2011, p. 25)

De este modo, se evidencia que el limitado conocimiento disciplinar no constituye sólo una dificultad técnica, sino también un obstáculo que restringe las posibilidades de construir propuestas pedagógicas que dialoguen con las experiencias, los saberes y las inquietudes de los jóvenes y adultos, debilitando al mismo tiempo la potencia transformadora de la educación.

Ahora bien, en relación con las vinculaciones intra institucionales, la docente nos comenta que al ser personal único en ese lugar donde se encuentra ubicada la escuela, no tiene la posibilidad de compartir con otras compañeras espacios de socialización o de reuniones para trabajos colaborativos, y que si bien se siente acompañada por parte del equipo directivo el trabajo que desarrolla en la escuela tiene un gran espacio de soledad.

En sus palabras también puede observarse, cómo la práctica docente es atravesada por un abanico de responsabilidades y situaciones que se contrapesan con las dimensiones didácticas y pedagógicas específicamente. A continuación, se expone un párrafo que da cuenta de las actividades extra que la docente realiza todos los días durante su jornada para el sostenimiento institucional:

“No, no, no, no, además el hecho de yo estar acá sola si bien me siento acompañada es otra escuela. Son varias escuelas porque yo me manejo sola porque soy personal único como te decía. Es desde la leche hasta barrer, hasta cerrar la puerta.”

(Entrevista N°3)

La multiplicidad de responsabilidades y tareas asociadas al sostenimiento de lo cotidiano de la institución, no sólo redefinen las condiciones laborales, sino que impactan en las posibilidades reales de planificar la enseñanza, de enseñar en términos concretos y de reflexionar sobre esa práctica.

Esta sobrecarga, frecuentemente naturaliza los tiempos muertos o nulos cuando la docente en lugar de enseñar se encuentra preparando la merienda, o cuando se finalizan las clases todos los días sistemáticamente minutos antes para dejar el aula en condiciones, porque al día siguiente es utilizada por un grupo de niños y las niñas que también transitan en ese espacio su escolaridad.

A estas situaciones se agregan aquellas que tienen que ver con la cantidad de alumnos y alumnas que deben estar en las aulas, dado que desde la Resolución del CFE 0728/09 establece un mínimo de quince estudiantes por aula. De este modo junto con el desarrollo de tareas que no son las que se corresponden con los roles docentes también surge la advertencia desde el estado provincial y nacional con relación a la cantidad de estudiantes. Situación que la docente reiteró en varias ocasiones frente al peligro de cierre del aula de la EPJA. Cuestión que ya ha ocurrido en los últimos cinco años en la zona y que se refleja en la preocupación que expresa la docente en el siguiente fragmento:

Entrevistada: Acá obviamente la dinámica es otra, la matrícula del adulto siempre es un tema central por la baja matrícula y eso conlleva problemáticas a si te van a cerrar el cargo, te van a cambiar de espacio, en fin. El tema con la matrícula de adultos es que está bien que sean diez adultos para poder brindarles lo que necesitan, yo tengo diez presenciales y otros que funcionan con la dinámica de la pandemia. Les envío las actividades y me las envían ya resueltas. (Entrevista N°3)

Ahora bien, estas condiciones laborales se entrecruzan dando como resultado un enmarañado de problemáticas, el cual también es analizado en el texto Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares de la Educación Permanente de Jóvenes y adultos, donde se expone lo siguiente:

En las últimas décadas las realidades políticas y económicas han incidido en el incremento de la población que ha quedado desafiada de los ámbitos sociales tales como trabajo y educación, produciendo nuevas subjetividades y problemáticas que hacen que el ejercicio profesional de la EPJA se caracterice por la necesidad de atender e intervenir en contextos que exceden la tarea pedagógica: problemas ligados a la ley, falta de asistencia por precariedad de condiciones de vida, etcétera. En este sentido, los educadores de adultos enfrentan constantes desafíos que hacen más acuciante la necesidad de contar con estrategias de abordaje que contemplen estas características para posibilitar una efectiva inclusión y evitar que los sujetos que acuden en busca de la educación obligatoria no vuelvan a ser expulsados por el sistema educativo. (Hisse, M. C. 2009, p.14)

En esencia, las condiciones laborales que atraviesan a los y las docentes de la modalidad, se encuentran atravesadas al mismo tiempo por la soledad institucional, la multiplicidad de tareas y responsabilidades, la inestabilidad laboral frente al descenso de la matrícula escolar y las crecientes problemáticas sociales que acucian no sólo los y las estudiantes, sino que a la misma docencia.

Dado que, en estos últimos tiempos, la docencia se ha convertido en una nueva casta de pobreza, con salarios de indigencia y sometidos a regímenes normativos propios de la década de los 90, donde para disciplinar y coaccionar se recurre al rompimiento de los lazos sociales y de las representaciones gremiales que durante tantos años se ha tratado de construir y sostener.

En síntesis, el análisis realizado permite comprender que los nuevos abordajes de las efemérides en la EPJA no pueden pensarse aislados de las condiciones institucionales, formativas y laborales que configuran la tarea docente en la modalidad. De este modo, la complejidad de las trayectorias de los sujetos pedagógicos, la estructura abierta y flexible del nivel, la falta de formación específica, las tensiones entre las prácticas y las teorías que sustentan esas clases y las múltiples responsabilidades que recaen sobre los y las docentes se ven constantemente desafiadas.

En este marco los silencios, las ausencias y las resistencias observados en la investigación no aparecen como dificultades, sino como expresiones de un campo atravesado por las desigualdades históricas, políticas, sociales y culturales. Pero que en cierta forma también hoy se convierten en espacio y una oportunidad para investigar y desarrollar propuestas que ayuden y contribuyan a crear territorios de conocimientos significativos.

4.2 Análisis de una clase de Ciencias Sociales y su Didáctica, para estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial Superior no universitario y su vinculación con las efemérides y posibles resistencias.

El análisis de una práctica docente en este trabajo se sustenta en la necesidad de vincular los objetivos de investigación con experiencias concretas dentro del campo educativo. En este caso y dada las dificultades antes expuestas en relación con los cuestionarios y el reducido número de entrevistas logradas, es que optamos por encuadrar

una práctica propia de la tesista realizada en el año 2023, en pos de observar cómo se expresan algunas tensiones y resistencias a los nuevos abordajes de las efemérides dentro de las aulas.

De este modo, el análisis se centra en indagar las prácticas docentes en relación con la enseñanza de las efemérides, entendidas estas no como simples fechas conmemorativas, sino como construcciones sociales, políticas y culturales que expresan determinadas visiones de la realidad social.

Desde esta perspectiva, la práctica seleccionada se convierte en un escenario privilegiado para observar como la formación inicial de los y las docentes, en relación con las ciencias sociales son interpretadas y resignificadas en su vinculación a la enseñanza y el aprendizaje de los nuevos abordajes.

El análisis permite reconocer tensiones y resistencias que no son simples obstáculos, sino que son experiencias personales que han atravesado la vida los y las estudiantes, y donde la formación inicial dentro del profesorado, tiene serias dificultades para desvincular esas estructuras adquiridas en pos de reconocer y aprehender nuevos conocimientos.

Así mismo, cabe aclarar que el siguiente texto se encuentra escrito en primera persona y su tono narrativo y reflexivo imprimen sobre el mismo una profunda riqueza para explorar y analizar la práctica docente desde varias dimensiones.

Como cada semana, días previos del desarrollo de la clase de Ciencias Sociales y su Didáctica con las estudiantes de 3er año del Profesorado de Nivel Inicial, se comparte en el classroom el material bibliográfico con el cual vamos a comenzar a trabajar en la clase de esa semana. En esta oportunidad, junto a ello se le solicita que realicen una actividad en un enlace de Padlet, la cual nos serviría como actividad motivadora o de inicio.

A partir de esto, es clave establecer la relevancia que la planificación tiene en la práctica docente diaria que llevo adelante, entendiendo la misma como: “(...) un espacio de estudio, reflexión, recuperación de viejas fuentes o búsqueda de nuevas para posibilitar un trabajo efectivo. (...) «una carta de intención» que nos ayuda u orienta.” (Litwin, 2009, p 2) Entonces empiezan las preguntas y los planteos acerca de cómo voy a introducir el

tema de los nuevos abordajes de las efemérides y la construcción de los actos escolares en el nivel inicial: ¿Qué quiero enseñar? ¿Qué quiero que las estudiantes aprendan? ¿Cuáles serán mis objetivos? ¿Qué recursos utilizaré? ¿Qué propuestas metodológicas llevaré a cabo para cumplir con los objetivos? Toda programación, planificación, provoca dudas, incertidumbres porque no siempre se puede controlar de un modo acertado lo que sucede, o pueda suceder en el aula, dado que es un espacio habitado y construido por sujetos que traen y comparten distintas trayectorias educativas. Y menos aun cuando se cierra la puerta para delimitar el comienzo de esa clase y se da la palabra a los y las estudiantes para que también puedan ser constructores de sus propios aprendizajes.

De esta manera, teniendo presente, la complejidad que implica esa “carta de intención” (Litwin, 2009), esa hoja de ruta tentativa pero orientadora que es la planificación: programas, libros, apuntes, imágenes de internet se congregan sobre la mesa para dialogar y comenzar a pensar la construcción de la clase. Que también habilite dar un espacio de reflexión para que los Otros, que están frente a esa propuesta, puedan dialogar con ella, interpretarla y cuestionarla.

Se valorará en primer lugar a la clase “(...) como el lugar de encuentro entre docentes, alumnos y conocimiento, (...) en un sentido clásico” (Sanjurjo, 2003 p.4) En otras palabras como un espacio delimitado específicamente, para desarrollar cuestiones de índole didáctico pedagógicas con una intencionalidad clara al momento de establecer los objetivos que guiarán este encuentro.

Y en segundo lugar, tomando esta clase como “una práctica social” en términos de Achilli (1985) situada en un tiempo y espacio y con una intención objetiva y decidida que es la de promover aprendizajes.

En relación con el contexto donde esta práctica se lleva a cabo, es en la ciudad de Santo Tomé, en la actualidad, es una de las ciudades más importantes de la provincia de Santa Fe, y cuenta con varias instituciones dedicadas a la formación profesional en diferentes áreas. Allí se encuentra ubicado el Instituto Superior de Formación Docente “Ana María Fonseca” N 64. Cabe aclarar: en primer lugar, es una ciudad rodeada por dos destacamentos militares, por lo cual una parte importante de su población se encuentra en relación de trabajo con las bases del Batallón de Ingenieros I Zapadores Coronel Czetzy y Batallón de Ingenieros Anfíbios 121.

En segundo lugar, el Instituto se crea como un Anexo del Instituto Superior “Guillermo Almirante Brwon” N°8 de la ciudad de Santa Fe. Tras años de intenso trabajo, en el 2016 se gestiona y adquiere la independización, y se le otorga el N°64. Pero la elección del nombre que identifica a esta institución, quedó a cargo de las personas que en ese momento eran parte integrantes del plantel del Instituto: la Dirección, el Consejo Educativo, el cuerpo docente y el grupo de estudiantes. Se desarrolló entonces un proceso de selección de distintos nombres, y finalmente por medio de una votación se eligió el nombre de “Ana María Fonseca”, nombre de una adolescente asesinada por el terrorismo de estado, ocurrido en la última dictadura cívico militar entre los años 1976 y 1983, lo cual le da a la institución como tal una identidad particular con relación a su emplazamiento y a otras instituciones educativas.

A partir de este recorrido es que planteo el análisis de los diferentes componentes que son parte de la planificación, uno de ellos es el relacionado al “*tiempo*”, señalando en principio que desde el campo disciplinar de la Historia: el tiempo del “*acontecimiento*”, dentro del cual se anclará esta clase en un viernes a mediados del mes de agosto del año 2023 en las últimas horas de cursado de las estudiantes y mis últimas horas de trabajo como profesora.

Tiempo que hasta podría ser analizado en términos de subjetividades: veo a las estudiantes volver a sentarse en sus lugares, luego del recreo y que se disponen apesadumbradamente para decirme en tono informal: Profe hoy nos vamos antes ¿no? es viernes!!! A lo cual respondo con una sonrisa para comenzar con el desarrollo de la clase.

No hago lugar a seguir con la conversación, porque la hora comienza con retraso.

Entonces pienso en el “tiempo pedagógico” (Sanjurjo, 2003), que me resta dentro del aula ya empezó a transcurrir, haciendo que las posibles interacciones entre docente - alumnas y contenidos sean cada vez más reducidas. Por lo cual decido focalizarme, entiendo que todo aprendizaje lleva su tiempo y una “(...) mayor cantidad de tiempo supone también mejores procesos.” (Sanjurjo, 2003) En este sentido, reconocer los tiempos pedagógicos es una condición indispensable para construir aprendizajes significativos priorizando aquellos contenidos y actividades que favorezcan la comprensión.

Con relación a la construcción metodológica, y siguiendo a Gloria Edelstein es que sostenemos que la misma es:

de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural) (Edelstein, 1999 p.85)

A partir de lo cual seleccioné distintos aspectos al pensar la propuesta de enseñanza, algunas pueden entretenerse porque son parte de la misma práctica social de comunicarnos, interactuar y mediar en situaciones de enseñanza dentro de las aulas. Considerando a la misma en la singularidad de lo que se pretendía enseñar, y de los sujetos a los cuales estaba dirigida esta propuesta.

La primera actividad tenía una doble intencionalidad: que cada una de las estudiantes pueda seleccionar una fotografía, de su trayectoria educativa en la cual haya participado de un acto escolar en el nivel inicial o en los primeros años de la educación primaria. La misma debía de ser contextualizada en tiempo y espacio con una referencia muy breve en un padlet, dentro del aula virtual que compartimos. Así la imagen sería el insumo primordial para la apertura de la clase de ese viernes.

En segundo lugar y recuperando a Augustowsky, sabemos que el ojo humano no solo ve y percibe luces y sombras, sino que además vemos: “organizadores de significados” (Augustowsky, 2008 p. 68), es decir que lo que vemos no es neutro ni está desprovisto de significados. Lo que miramos es subjetivo y emocional, pero al estar inserto en una cultura tiene valores propios, dentro de la cual asignamos mayor o menor relevancia a lo que vemos. Miramos individualmente, pero atravesados por la cultura, el tiempo y el espacio en el cual estamos viviendo.

Ese doble sentido, se conecta a su vez con el relato de esas imágenes, relatos que tenían como finalidad recuperar los discursos y las sensaciones de esos momentos, para observar cambios, permanencias y simultaneidades.

Desde de Bruner, estas historias compartidas podrían ser encuadradas como: “La idea de los sentidos compartidos” (Bruner recuperado por Mc Ewan y K. Egan, 1998 p. 7) Sentidos compartidos que podían observarse desde: las inscripciones de los telones hasta la caracterización de los niños y las niñas. Teniendo en cuenta a su vez, como lo señalan Mc Ewan y Egan que: “Los relatos, al igual que la cultura y el lenguaje, han sido constantes compañeros de viaje de los seres humanos, siempre y en todas partes.” (Mc Ewan y K. Egan, 1998, p. 7) Y que son esos relatos los cuales le dan significados a esas imágenes.

En esta clase en particular, el relato tendrá su punto de origen en las estudiantes y sus experiencias educativas, para luego avanzar en la reflexión y análisis de otras propuestas pedagógicas que tengan relación con el conocimiento historiográfico y otras posibles formas de organizar y formular los actos escolares.

Luego se continuaría con la lectura en forma grupal de una selección del texto de Gojman, Silvia y Finocchio, Silvia (1994) Cuatro movimiento. Efemérides: La historia toca a tu puerta. En Zelmanovich, Perla, Efemérides, entre el mito y la historia, texto que argumenta sobre las posibilidades de resignificar los relatos históricos, haciendo que las efemérides no sean historias pasadas en tiempos muy lejanos. Sino que tengan la oportunidad de un presente, que las habilite a indagar y proponer la lectura y la escucha de otras voces y otros relatos.

Una vez finalizada la lectura grupal, continuaríamos con una puesta en común de esa lectura. En este caso la particularidad del grupo y la poca cantidad de estudiantes, hacen que los grupos sean de dos o tres personas y la participación de todas las asistentes sea ampliamente posible.

A continuación, se procedería con la explicación del texto de KAC, y otros (2012) “Efemérides e Historia. Caminos para abordar las ciencias sociales.”. El cual hace un recorrido general por el sentido que tienen las efemérides y un apartado con varias secuencias didácticas, a modo de ejemplo sobre las diferentes celebraciones y conmemoraciones patrias, interesantes al momento de comenzar a pensar en alternativas para planificar los actos escolares.

Mientras que las preguntas y las respuestas serían parte intrínseca de toda la mediación entre la observación de las imágenes y los textos desarrollados.

Continuando con el relato de la clase, una vez organizadas en el aula una asistente escolar nos habilita el televisor, y comenzamos a observar el padlet y las fotografías con sus correspondientes referencias.

Cada alumna comienza a contar y a desandar el camino de esas imágenes, qué se relacionan con diversos actos escolares. Mientras voy haciendo preguntas para orientar y centrarme en la simultaneidad, los cambios y las permanencias que se visualizan en cada uno de los relatos y las imágenes.

La clase transcurría tal como la había planificado en mi mesa de trabajo, el juego estaba comenzando y cada pieza se movía de acuerdo con las variaciones y preguntas que sabía podían llegar a surgir y a las cuales podía dar respuestas fundamentadas en la bibliografía que teníamos como referencia.

Hasta que algunas estudiantes que son madres, y hoy se encuentran transitando más de la mitad de su carrera, comienzan a señalar que ellas no pusieron fotos suyas. Sino que las mismas se corresponden con las de sus hijas o hijos, a los que les encantaba salir en actos y fiestas escolares.

De pronto al escuchar esas frases que se repiten, la incertidumbre se apodera de la clase, comienzo a pensar rápidamente, indago en cómo poder aprovechar este intersticio que súbitamente me deja parada en un abismo.

En ese momento dos situaciones: estudiantes que sí colocaron sus imágenes y otras que subieron las imágenes de sus hijas e hijos, pero no las suyas.

Entonces esto pone en jaque el objetivo inicial de la clase, que era que pudieran observar y reflexionar: ¿cómo independientemente del tiempo y las instituciones las fotos reflejaban una y otra vez el mismo discurso en los actos escolares?

¿¿¿¿Un impasse, que hago???? qué pasó con la consigna de la propuesta de trabajo, y con las preguntas que orientaban este análisis, que de pronto no logran objetivar la propuesta.

Entonces es cuando en esas micro decisiones, comienzo a pensar en estas dos miradas y que las mismas son acompañadas por dos discursos.

Camino por el aula, cierro los ojos y me detengo, unos instantes de espaldas al grupo, frente al pizarrón pienso rápido, “juego “con” el tiempo” (Coria y Edelstein, 1995)

la incertidumbre propia de la práctica se hace presente en ese mismo instante, donde vuelvo a re pensar mi propósito de enseñanza. Y una imagen nítida, aparece de mis escritos de los días anteriores: favorecer un espacio para reflexionar. Ahora desde una mirada retrospectiva, el objetivo era poder generar “procesos reflexivos y de construcción del conocimiento en las alumnas.” (Sanjurjo, 2003) era tratar de crear dentro del espacio de la clase, un lugar para re pensar los discursos que se transmiten en los actos escolares en el nivel.

Recupero mis objetivos:

- Reflexionar acerca de los discursos que se transmiten en los actos escolares.
- Observar y comparar diferentes imágenes para identificar cambios, permanencias y simultaneidades en los discursos que se visibilizan.

Mi intencionalidad con relación a esa clase, se pone en tensión y entra en contradicción. ¿Cómo pueden ellas logran ver y criticar los actos escolares que observan?, pero cuando se trata de desnaturalizar esas prácticas, desde su postura y rol de madres se emocionan y cuentan historias de acompañamiento y de alegría por los momentos compartidos independientemente de los discursos que los sustentan.

Continúo, pregunto e interrogo ¿por qué pueden hacer esa separación entre su rol de madres (en este caso) y su formación como docentes? Todas me responden lo mismo, en términos generales: que cuando eran pequeñas sus familias no las acompañaron en esos momentos, no estaban presentes ahí para ellas. Entonces transcurridos los años y cuando tuvieron la oportunidad de ser madres se propusieron estar con sus hijas e hijos en esas celebraciones o conmemoraciones que tan importantes habían resultado ser en su historia personal. Vuelvo a preguntarles ¿qué rol jugaron ahí en esos instantes sus docentes? ¿Qué logran recordar de esos días? Y ahí la gran mayoría recuerda a sus maestras en una carrera constante por hacer del acto una exposición para exhibir a los niños y niñas que durante semanas habían ensayado sus escenas.

Avanzo en la clase y trato de hacer un cierre de esa primera actividad, que echó por tierra todos mis objetivos. Luego les solicito que se organicen en pequeños grupos, para leer el texto del “Cuarto movimiento”, que previamente les había dejado en el classroom.

Escucho el ruido de los bancos y las sillas moverse, y a continuación el murmullo de sus lecturas, también las veo sonreír y compartir una ronda de mates. Pero al mismo tiempo sigo pensando esa disociación del pensamiento y en esos relatos romantizados que lograron expresar. El juego había cambiado, la movida de las estudiantes, desestructuró mis hipótesis y me dejó repensando las estrategias.

Vuelvo a ponerme de pie con el fibrón en mano, para recuperar la lectura, anoto en el pizarrón lo que ellas me van diciendo y re pregunto otra vez sobre el texto.

A continuación, hago una introducción sobre el texto de KAC del cual voy comentando los aspectos, ya más teóricos y centrales sobre el tema que quería desarrollar. Y las invito a focalizar su mirada en algunas páginas que tenían relación específicamente con la parte pedagógica de los actos y algunas propuestas de enseñanzas. Dialogamos, preguntamos y realizamos una puesta en común del tema para luego cerrar la clase.

Percibo que el clima del aula, es diferente al de cuando comenzamos, hay en el aire un cierto dejo de nostalgias, de asombro y por esa razón decidí exponer explícitamente mis objetivos. Además, les comento que me retiro con una nueva variable dentro de mis hipótesis de trabajo. La mayoría me mira detenidamente mientras van guardando sus cosas y algunas me dicen que hoy la clase les trajo muchos recuerdos, algunos lindos y otros no tanto. Otras me explican que poner imágenes de ellas, fue un recordatorio de porque estudiaban para ser docente y sus ganas de generar otro tipo de propuestas escolares.

Nos despedimos, vuelvo a casa pensando y van pasando los días y trato de escribir y reflexionar lo que sucedió a la luz de un análisis que se centre en las autoras que venimos trabajando en la maestría, los días corren, hasta que vuelvo a reorientarme para sentarme nuevamente a escribir.

Desde esta clase clásica, donde el profesor guía el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, para que puedan reflexionar y construir conocimientos, es desde donde pienso ¿qué pasó?, que como docente no logré guiar ese proceso, para modificar en términos de Bourdieu (2019) el “*habitus*”, es decir los esquemas de conocimientos adquiridos en las historias personales y educativas de mis estudiantes. Esos conocimientos acumulados que permiten a las personas ocupar un lugar en la sociedad y que son el núcleo

duro de las estructuras porque ya están internalizadas. ¿Qué sucedió? que pareciera que nada se movilizó dentro de las estructuras más internas.

A la luz de lo ocurrido en esa clase reflexiono: pienso en el día que las estudiantes de hoy lleguen a ser docentes, ¿planificarán los actos escolares en función de lo que las familias quieren ver para emocionarse?, ¿continuarán reproduciendo las lógicas institucionales? o ¿planificarán en función de nuevas propuestas que permitan resignificar los actos escolares?, ¿comprarán las revistas de modas para resolver las efemérides? o ¿recorrirán a los textos de la didáctica específica de las Ciencias Sociales? son varias las preguntas que me hago, para poder encontrar el modo de romper estructuras y ofrecerles nuevas miradas más críticas y reflexivas.

¿Qué ocurrió con este grupo de estudiantes? que no pudieron tener un “retorno reflexivo” y dar un salto cualitativo, para dejar las anécdotas fuera de la clase. Para poder mirar por fuera de los velos que atraviesan nuestros ojos, tomar distancia y revisar lo aprehendido ¿Por qué su análisis no pudo abstraerse de sus experiencias personales?

Aquí los procesos metacognitivos de reflexión, esa capacidad de darse cuenta y de dar cuenta de lo aprehendido no estaban, no se desarrollaron, sólo se ancló en cuestiones emotivas o críticas sin sentidos ni fundamentos teóricos. En ningún momento las estudiantes pudieron correrse de sus lugares para poder “leer” los discursos y las formas que se ponen en juego al momento de planificar y poner en escena un acto escolar.

En conclusión, la clase como tal la planifiqué y la construí, no ocurrió, pero sí me dio insumos importantes para poder conocer cómo aprende, este grupo de estudiantes que cada viernes en la noche asiste a mis clases de Ciencias Sociales y su Didáctica. Incluso me dio la posibilidad, a las dos clases siguientes, de repensar y volver sobre ella desde otro lugar.

Me permitió visitar mi práctica, y no sólo como docente sino también como estudiante de una carrera de posgrado, porque es a partir de este escrito que necesitaba volver a realizar que me propuse volver a la reflexión sobre la acción.

Muchas veces es difícil analizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que uno lleva adelante y me constituye y deconstruye como docente, ponerse en tensión y ver las contradicciones, los desajustes, las faltas de herramientas, las subjetividades que nos atraviesan cuando pensamos en la clase.

Creo que pensé esta clase, para “jugar” en términos de Burbules (1999), mi propio juego: bajo las lógicas de mis estructuras mentales, sociales y mis recorridos bibliográficos, pero me descentre del grupo de estudiantes, y eso hizo que no las pueda orientar y guiar con mayor precisión a deconstruir sus habitus y poder reflexionar. La rigidez de mi propia estructura, generó una situación de la cual en ese momento no pude salir.

Esto me lleva a pensar, que el proceso de revisión y reflexión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje nunca termina, porque aún hoy sigo y seguimos aprendiendo, continuamos estudiando, escribiendo, leyendo y tratando de planificar clases que generen “buenas prácticas de enseñanza” (Litwin, 1997 p13).

CONCLUSIONES.

La presente tesis concluye su recorrido a partir de un análisis retrospectivo de los objetivos específicos propuesta para dicha investigación, en tanto que los objetivos generales fueron: explorar los abordajes de las efemérides en las prácticas docentes en escuelas primarias en la ciudad de Santa Fe y Santo Tomé durante el período lectivo 2025, y analizar las resistencias al momento de considerar los nuevos abordajes de las efemérides en las escuelas primarias.

Durante este proceso de investigación trabajamos sobre aquellos interrogantes que surgieron de las experiencias profesionales y personales para transformarlas en categorías conceptuales con las cuales pudiéramos intentar dar respuestas. De este modo surgió el primer concepto que fue el de “resistencia” pero ¿resistencia a qué? había que encontrarle un nombre, una denominación para aquellas situaciones, discursos, palabras o acciones que esconden o disfrazan tras de sí discursos modernos y de vanguardia pero que al final del recorrido continuaban reproduciendo las mismas escenas que se vienen desarrollando en las escuelas primarias desde hace años. Es ahí cuando emergió la categoría de nuevos abordajes de las ciencias sociales, como ya expusimos anteriormente una categoría amplia y dinámica pero que de algún modo daba respuestas a las problematizaciones que veníamos observando durante estos años de formación y ejercicio en la docencia.

Ahora bien, con relación a la indagación en las prácticas docentes y su vinculación con el abordaje de las efemérides en escuelas de nivel primario de la ciudad de Santa Fe y Santo Tomé, los resultados obtenidos permiten identificarla existencia de un fuerte arraigo a la ritualización de las efemérides en la mayoría de las escuelas que formaron parte de la investigación.

Si bien, en la mayoría de las encuestas y entrevistas realizadas las docentes manifestaron otorgar relevancia a la construcción y elaboración de sus planificaciones y a la construcción de sus propuestas de enseñanza, en numerosos casos dichas prácticas permanecen ancladas en discursos sin sentidos o reproducciones acríticas. Aunque estos abordajes no se alejan de los contenidos curriculares que deben de ser enseñados, los mismos están en términos de Zelmanovich (2006) “congelados” en un pasado muy lejano que son insuficientes para pensar hoy las complejidades de la realidad social.

Esta situación también es observada en la dimensión didáctica, a partir de las actividades que los y las docentes planifican para llevar a cabo en sus aulas. Donde no se encontraron propuestas que se identifiquen con enfoques muy constructivistas, sino que por el contrario la gran mayoría pivoteo en las lógicas de las mismas instrucciones que Ramos Mejía había dado en 1908, siendo la lectura y comprensión de textos, los debates y reflexiones y los actos escolares los que prevalecieron en las encuestas realizadas. En este marco, se reiteraron los discursos vinculados a la formación de ciudadanos y al fortalecimiento del amor a los símbolos patrios, sin que se acompañara de instancias de análisis históricos críticos.

En cuanto a los textos bibliográficos utilizados para la construcción de las clases, las respuestas evidenciaron un uso casi indiscriminado de plataformas web, documentos ministeriales y libros de manuales de textos, situación bastante compleja al momento de poder analizar dicha escena, porque se observó la falta de criterios pedagógicos y de conocimientos disciplinares específicos sobre los contenidos a ser enseñados. De modo tal, que como exponemos en el desarrollo de la investigación esta situación puede llevar a perder de vista la especificidad de los contenidos propios de las ciencias sociales y de la didáctica específica.

En lo que respecta a la repetición de las efemérides, se puso de manifiesto por amplia mayoría que sí, las efemérides año a año se repiten en cuanto a su construcción y planificación, dado que existe un conjunto de prácticas institucionalizadas dentro de las escuelas que crea una especie de economía circular con relación a la producción y elaboración de nuevas prácticas. Cabe aclarar que utilizamos el término de “economía circular”, para hacer referencia a la no construcción de otras propuestas pedagógicas, sino que por el contrario en estas situaciones se encuentra bastante legitimado la reutilización y repetición en la enseñanza de las efemérides y en las clases de ciencias sociales.

Inclusive algunas docentes al ser consultadas en la entrevista individual y anónima, admiten que existe un abismo entre su formación inicial dentro de los profesorados de Nivel Superior y sus prácticas docentes cotidianas.

Las repeticiones de clases y actos escolares, dan cuenta de los procesos de ritualización que, en la dinámica de las sociedades contemporáneas, resultan obsoletos y carentes de sentido crítico, con esta situación podría afirmarse que dichas prácticas se han ido fosilizando con el transcurrir de los años.

Ahora bien, cuando comenzamos a tratar de identificar las posibles resistencias docentes, frente los nuevos abordajes de las efemérides que proponen la historiografía y la didáctica específica, se pudieron constatar varias situaciones donde las resistencias se evidenciaron a partir de la no participación: situación que se evidencia en la cantidad de docentes y escuelas a las cuales se incluyó en la investigación y las escasas respuestas recibidas.

El silencio también fue un actor fundamental como acto de resistencia, pero como un acto no bélico para no generar conflictos o preguntas que nadie estaba dispuesto a pensar para responder. Al mismo tiempo, fue inquietante para quienes estábamos realizando la investigación y tratando de pensar y tender puentes con las escuelas del nivel para lograr diálogos amenos y plurales.

También se observaron situaciones al momento de completar el formulario que eran resistencias plenamente observables y visibles, porque colocaron puntos para acceder al resto del formulario, o escribieron respuestas que directamente afirmaban la negativa a poder reflexionar sobre dichos contenidos y temáticas.

Al mismo tiempo, y tal como exponemos en el desarrollo de la tesis, las resistencias fueron en algunos casos contra los directivos de las escuelas, que no firmaron los consentimientos para realizar la investigación, mientras que algunas docentes decidieron participar haciendo uso de esos intersticios de libertad que da la docencia para participar de la investigación.

Así mismo, también se pudo ver que existen ciertos espacios de motivaciones e intereses diferenciados que tratan de romper con las estructuras preestablecidas, o por lo menos se animan a debatir con sus prácticas habituales para encontrar o revisar nuevos enfoques y propuestas que al mismo tiempo también las enriquezca a ellas como profesionales de la educación.

Con relación a los nuevos abordajes de las efemérides, pudimos observar en principio las que hacen referencia a la formación de los y las docentes, con respecto a estos nuevos abordajes, porque como ya hicimos alusión la formación docente inicial antes de la Ley N°26206, tenía objetivos totalmente diferenciados con la anterior la ley. Lo cual podría haber tenido sus implicancias en las prácticas docentes posteriores.

Aquí tomamos a Davini (2015) con relación al “bajo impacto de la formación inicial”, y las herramientas que esta brinda como competencias específicas para poder luego continuar con una formación y capacitación a lo largo de la vida, situación de que dentro de los insumos que pudimos recabar se vuelven difusos, porque si bien muchos docentes, aseguran conocer los nuevos abordajes de las efemérides cuando se les solicitó que se explayarán con relación a ese tema casi no obtuvimos respuestas, y de las escasas que receptionamos casi ninguna hacía referencia a los nuevos abordajes.

Esto trato de demostrar en cierto punto, porque la muestra no fue representativa de la docencia santafesina y santotomesina, que aún existen fuertes arraigos de reproducción en las prácticas docentes, los nuevos abordajes casi no se los reconoce como tales y que en muchas ocasiones los viejos discursos y prácticas hoy se disfrazan con nuevos ropajes y accesorios de TIC’S e Inteligencia Artificial para continuar reproduciéndose.

Así mismo, al momento de analizar los factores institucionales, formativos y culturales que inciden en la producción de resistencias docentes, hemos observado faltas reales de acompañamiento a las tareas pedagógicas y didácticas, muy escasos momentos de encuentros para la construcción colectiva de planificaciones, enormes silencios y fricciones se evidenciaron con relación a los vínculos entre docentes, directivos y familias de los y las estudiantes.

Dentro de las debilidades propias de la investigación y de su proceso se pudo registrar en primer lugar el divorcio que existe entre el nivel primario y los ámbitos de educación universitarios y más aún de posgrado, cuestión que dificultó el proceso de acercamiento a las docentes.

Además de la carencia en cuanto a capital social de la tesista, que durante este período de acercamiento a las diferentes instituciones sólo ha contado con la buena voluntad de ex alumnas y compañeras de trabajo que hoy continúan desarrollando sus tareas en el nivel.

Cuestiones para continuar ahondando en próximas investigaciones: durante la investigación se identificó un campo de indagación dentro del nivel primario, correspondiente a la modalidad de la EPJA, sobre el cual existen escasos desarrollos teóricos vinculados con el objeto de esta investigación. La mayoría de las investigaciones se centran en la alfabetización como el tema a superar dentro de la modalidad, lo que

tiende a desdibujar otras situaciones relevantes, en particular aquellas que se generan cuando personas jóvenes y adultas no logran ejercer sus derechos de ciudadanía.

Bibliografía

- Achilli, E. (1987). La práctica docente: Una interpretación desde los saberes de los maestros. Cuadernos de Formación Docente N.º 1. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (1998). Investigación y formación docente. Laborde.
- Aisenberg, B. (2007). La historia escolar en la Argentina: Continuidades del modelo de la “identidad nacional” e intentos de ruptura. Reseñas de enseñanza de la Historia, (5). APEHUN.
- Alderoqui, S. (Comp.). (1996). Museos y escuelas: Socios para educar. Paidós.
- Altamirano, C. (Dir.). (2002). Términos críticos de sociología de la cultura. Paidós.
- Amuchástegui, M. (1995). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En Historia de la educación en la Argentina (Tomo VI). Galerna.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula. Aique.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias. Paidós.
- Apple, M. W. (1993). El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora. Paidós.
- Arata, N., y Carnevale, G. (2014). Efemérides: Una oportunidad para pensar la vida en común. Editorial Mandioca.
- Armas, M. C. (2021). El acto escolar conmemorativo como ritual y mecanismo nacionalizador: Una mirada desde el profesorado de educación infantil y primaria en Argentina. Campo Abierto, 40(3), 323–338. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.323>
- Ascolani, A. (2020). Nacionalistas e libertários. Revista Brasileira De Historia Da Educação, 20(1), e129. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/54371>
- Augustowsky, G., Massarini, A., y Tabakman, S. (2008). Enseñar a mirar imágenes en la escuela. Tinta Fresca.

- Barbero, V., y Barbero, M. E. (2021). Las Ciencias Sociales desde la formación docente inicial para nivel primario. Una propuesta de abordaje desde la complejidad. *Krínein. Revista de Educación*, 20, 127–144.
- Benítez, S., y Parellada, C. (2017). Psicología pedagógica, orden social y educación patriótica en la Argentina de principios del siglo XX: Un análisis a través de la revista *El Monitor de la Educación Común* (1900–1910). *Sociedad Española de Historia de la Psicología*.
- Bertoní, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2019). *Sociologie générale* (Vol. 1, Cours au Collège de France, 1981–1983; trad. E. Martínez Kolodens). Siglo Veintiuno Editores.
- Burbano, E. (2023). Innovación educativa en las Ciencias Sociales. *Homo Educator*, 2(3), 79–89.
- Brugnoli, S. (2011). Encuentros y desencuentros entre los niños y la historia argentina: Saberes y estrategias vinculados al tratamiento del 25 de mayo en el nivel inicial (Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Argentina, Buenos Aires Camilloni, A.,
- Coudannes Aguirre, M. (2015). Formación docente en historia, didáctica y pasado-presente: la enseñanza de la temporalidad. *Revista Clío & Asociados*, (19), 125-141.
- Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. (1990). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Carnovale, V., y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: Problemas y aportes para su abordaje. En *ABC Sociales* (pp. 237–265).
- Carretero, M. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Carretero, M., y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidad*. Paidós.
- Carretero, M., y Kriger, M. (2007). Enseñanza escolar de la historia e identidad nacional: Un estudio empírico sobre las representaciones históricas de niños y adolescentes. En J. Dehere, S. Figueroa, A. Navarro, R. Sautu, & H. G. Soeffner

(Comps.), Construcción de identidades en sociedades pluralistas (pp. 115–126). Lumiere.

- Castillo, S. L., y Allori, A. (2005). Los actos escolares como prácticas rituales: ¿conservar o redefinir? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 197–206.
- Consejo Nacional de Educación. (1908). *El Monitor de la Educación Común*, 28(426), Tomo XXVI.
- Córlica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255–272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Cuesta, V. (2004). Historia, narrativa y enseñanza. Clío & Asociados. *La Historia Enseñada*, 8, 56–66. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1591>
- Davini, M. (2015). La formación en la práctica docente: Tensiones y desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Díaz, R. A., y Gastel, B. (2012). *Cómo escribir y publicar un artículo científico*. Cambridge University Press.
- De la Calle Carracedo, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña Conchiña (Coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67–79). Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Diez, M. A., Donati, G., Hein, M. L., Manuale, M., Stringhini, M. E., y Zampedri, V. (2013). *La planificación de la enseñanza: Miradas para el debate* (Colección N.º 6). Agrupamiento de Didáctica.
- Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Permanente para Jóvenes y Adultos. (2007). Resolución Provincial N.º 945/07.
- Dussel, I., y Southwell, M. (2007). *El currículum. Explora: Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Eco, U. (2004, 23 de julio). El libro escolar como maestro. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/el-libro-escolar-como-maestro-nid620845/>
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

- Edelstein, G. (2013). Análisis didáctico. En A. M. Salmerón-Castro y B. Trujillo Reyes (Coords.), *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica / UNAM.
- Edelstein, G. (2022). El análisis en clave didáctica: Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar.
- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino*. Editorial Tesis.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación educativa*. Novedades Educativas.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2003). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción* (10.^a ed.). Paidós Educador.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2008). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción* (11.^a ed.). Paidós Educador.
- Foucault, M. (1977). *Poderes y estrategias. Les révoltes logiques*, (4).
- Freire, P., y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde Trabada, A., y Valero Esteban, J. M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: Un análisis de las barreras y propuestas. *Educación XX1*, 25(2), 173–200. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- Ghione, P. (2012). *La enseñanza de las Ciencias Sociales: Aportes para la discusión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. Gobierno de la Provincia de Santa Fe, Ministerio de Educación. (2009).
- *Diseño curricular jurisdiccional de educación de jóvenes y adultos. Nivel primario*.
- González Leandri, R. (2018). Dilemas de la educación patriótica y la cohesión social. *Revista de Estudios Sociales*, UNL.
- Guardián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. IDER.
- Guerra García, M. (2022). Acciones de resistencia del docente: Recurso para la atención integral del alumnado. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(1), 31–52. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1275>
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas. *Psykhé*, 14(1), 31–45. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100003>

- Hernández-de la Cruz, J. M., Martínez-Rodríguez, M., García-Ceballos, S., y Rivero Gracia, P. (2023). La música como recurso educativo en la enseñanza de la historia y el patrimonio: Percepciones de futuros docentes de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 45(182), 134–153. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2023.182.60966>
- Hisse, M. C. (2009). Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Ministerio de Educación de la Nación.
- Hobsbawm, E., y Ranger, T. (Eds.). (1983). La invención de la tradición. Crítica.
- Iovanovich, M. L. (2007). La sistematización de la práctica docente en Educación de Jóvenes y Adultos. OEI.
- Langer, E. (2011). Nuevas aproximaciones teóricas a la noción de “resistencia” y sus contribuciones al análisis de las regulaciones en los dispositivos pedagógicos del siglo XXI. Ponencia presentada en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32371>
- Jackson, P. (1998). La vida en las aulas. Morata.
- Larrosa, J., y Rechia, K. (2018). P de profesor. Noveduc.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Paidós.
- Litwin, E. (1997). El oficio de enseñar. Paidós.
- Litwin, E. (2009). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- Majó, F., y Baqueró, M. (2014). *8 ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Graó.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Emecé.
- Mattozzi, I. (2015). Hacer visibles en la historia enseñada a las personas, los lugares y los temas ocultos en los libros de texto. En J. Prats, R. Valls y P. Miralles (Coords.), *Iberoamérica en las aulas. Qué estudia y qué sabe el alumnado de educación secundaria* (pp. 259–272). Editorial Milenio.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2007). Núcleos de aprendizajes prioritarios: Ciencias Sociales 1. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Todos los mundos en la escuela: Cuadernillo para jornadas institucionales. Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. (2011). *Capacidades de estudiantes y docentes de la EPJA*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Pueblos indígenas y Estado: Aportes para una reflexión crítica en el aula. Pampa y Patagonia*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Negri, T. (2001). Contrapoder. En E. Fontana et al. (Comps.), *Contrapoder*. Ediciones de mano en mano.
- Romero, L. A. (2007). *Breve historia contemporánea de la Argentina* (2.^a ed., revisada y actualizada). Fondo de Cultura Económica.
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino: orden, progreso y organización nacional* (3.^a ed.). Planeta.
- Pagès Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (40), 67–81
- Pagès, J. (2012). La formación del profesorado para la práctica reflexiva. *Nuevas Dimensiones*, (5).
- Parellada, C. (2019). Efemérides en las escuelas argentinas. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales*, (97), 15–21.
- Perines Véliz, H. y Murillo Torrecilla, F. J. (2015). Estrategias de comunicación de la investigación educativa entre docentes no universitarios: artículos de difusión vs. artículos académicos. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 135-143). Cádiz: Bubok.
- Pitluk, L. (2006). La planificación didáctica en el jardín de infantes. *Homo Sapiens*. Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
- Resala, G. (2020). Los errores más comunes al escribir una tesis. CPEDM.
- Rodrigo, M. J. Y Arnay, J. Compiladores, (1997) *La construcción del conocimiento escolar*. Temas de psicología. Paídos, Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (1991). La educación de adultos en la Argentina. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la educación en la Argentina II*. Galerna.

- Sautu y otros. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sanjurjo, L., y Rodríguez, X. (2003). Volver a pensar la clase. Homo Sapiens.
- Siede, I. (2013). La educación política. Paidós.
- Siede, I. (Coord.). (2014). Ciencias Sociales en la escuela. Aique.
- Stefani, M. C. (2012). El libro de texto. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- Tenti Fanfani, E. (1999). Sociología de la educación. Universidad Nacional de Quilmes.
- Tenti Fanfani, E. (2007). La condición docente. Siglo XXI.
- Vain, P. D. (2002). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Universidad Nacional de Misiones.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). Métodos cualitativos I. CEAL.
- Zelmanovich, P. (1998). Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía? En B. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Paidós.
- Zelmanovich, P., González, D., et al. (2006). *Efemérides: Entre el mito y la historia*. Paidós.

ANEXOS

Anexo N°1

Consentimiento Informado distribuido a las distintas Instituciones.

Estimado equipo docente:

Mi nombre es Romina Aguirre, soy docente de Nivel Superior, y me comunico con ustedes en el marco del trabajo de tesis que estoy desarrollando como parte de la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral.

A continuación, comparto información relevante sobre la investigación que estoy llevando adelante:

- Título del proyecto: *“Las resistencias a los nuevos abordajes de las efemérides en docentes de escuelas primarias de la ciudad de Santa Fe y Santo Tomé.”*
- Responsables:
 - Tesista: Prof. Romina Aguirre – (Prof. de Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica y Prof. para el Tercer Ciclo de la E.G.B. y la Educación Polimodal en Historia.)
 - Directora de Tesis: Dra. Profesora
Mariela Coudannes
- Objetivos:
 - Explorar los abordajes de las efemérides en las prácticas docentes en escuelas primarias en la ciudad de Santa Fe y Santo Tomé.
 - Analizar las resistencias al momento de considerar los nuevos abordajes de las efemérides en las escuelas primarias.

Como parte del proceso metodológico de esta investigación, les haré llegar una encuesta de carácter anónimo destinada a recabar información valiosa para el análisis y la reflexión en torno a la temática abordada.

Link de la encuesta:
https://docs.google.com/forms/d/1AQcuovB15rgCdX1vXyMbd50vkQvzoG6YQBHnLKV_Vbc/edit

Agradezco profundamente su predisposición y colaboración, y quedo a disposición para cualquier consulta o inquietud que pudiera surgir respecto del instrumento o de los alcances de la investigación.

Atentamente,
Prof. Romina Aguirre
Maestranda en Didácticas Específicas.

Anexo N°2

□ Formulario de preguntas.

Actos escolares

La presente encuesta está pensada con el objetivo de revistar las prácticas educativas, con relación a la evaluación de las planificaciones, que se desarrollan en las aulas de Nivel Primario sobre las efemérides y los nuevos abordajes que desde la Ciencias Sociales se proponen para su abordaje. La realización de dicho cuestionario es anónimo.

1. Edad (Colocar solo el número. Ejemplo: 34)
2. Cantidad de años en el ejercicio de la docencia. (Colocar la cantidad de años en número)
3. Nivel y Modalidad
 - a- Primaria b- Primaria EDJA
4. Grado en el que actualmente se desempeña (Colocar solo el número. Ejemplo: 4)
5. Cantidad de escuelas en las cuales se desempeña. (Colocar solo el número. Ejemplo: 2)
6. Cantidad de actos y/o conmemoraciones que se le son asignados, durante el ciclo lectivo. (Colocar solo el número. Ejemplo: 3)

Sección 1: Prácticas educativas.

Como un campo prolífico para la investigación y la reflexión sostenemos que "las prácticas de enseñanza son significadas como prácticas sociales complejas que, en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones." (Edelstein, 2013, p. 190)

7. ¿Qué importancia le otorga a la planificación de las efemérides en su práctica docente?
8. ¿Qué tipo de actividades suele realizar con sus estudiantes en relación con las efemérides? (puede marcar más de una)

A- Actos escolares

B- Lectura y análisis de textos históricos

C- Dramatizaciones o representaciones

D- Proyectos integrados con otras áreas

E- Debates o reflexiones en clase

F- Otros (especificar)

9. ¿Qué materiales bibliográficos o recursos utiliza para planificar y desarrollar sus clases en torno a las efemérides? a- Libros de textos escolares (manuales) b- Documentos oficiales del Ministerio de Educación c- Producciones académicas (artículos, libros especializados, etc.) d- Recursos digitales o sitios web educativos e- Otros (especificar cuales)

10. ¿Qué otros recursos utilizan o le gustaría utilizar para trabajar las efemérides?

11. ¿Reitera el contenido de las efemérides de años anteriores en su planificación anual? a- Siempre b- Frecuentemente c- A veces d- Nunca

12. ¿Su formación docente le brindó herramientas suficientes para abordar las efemérides desde una mirada crítica e histórica?

a- Si b- No c- Parcialmente

13. ¿Ha recibido alguna capacitación o formación específica sobre el tratamiento de las efemérides desde una perspectiva historiográfica o didáctica actualizada?

a- Si

b- No

14. ¿Cuál es el formato de acto (1, 2 o 3) que, según su experiencia, le genera mayor planificación en la práctica docente? ¿Por qué?

Sección 2: Nuevos abordajes de las efemérides en la escuela primaria.

Consideramos los nuevos abordajes de las efemérides como una categoría conceptual amplia y dinámica, que incluye la problematización de los contenidos enseñados y aprendidos, la deconstrucción de los discursos hegemónicos y la posibilidad de extender las temáticas abordadas para poder ponerlas en debate desde una mirada interdisciplinar.

15. ¿Conoce los enfoques actuales propuestos por la historiografía y la didáctica específica de las Ciencias Sociales para el tratamiento de las efemérides escolares?

a- Si

b- No

16. ¿En caso de que haya respondido que sí, ¿cuáles?

17. ¿Considera importante repensar las efemérides desde una mirada crítica y contextualizada?

a- Si b- No c- No lo se

18. ¿Ha intentado incorporar nuevos abordajes en su práctica docente?

a- Si, de manera frecuente.

b- Si, ocasionalmente c- No d- Me gustaría, pero no sé cómo hacerlo

19. ¿Qué dificultades encuentra a la hora de implementar enfoques críticos o alternativas para trabajar las efemérides? (*puede marcar más de una*) a- Falta de tiempo institucional b- Escasos recursos didácticos c- Falta de formación o capacitación específica d- Resistencia del equipo directivo o familias e- Preferencia personal por el enfoque tradicional

20. ¿En su institución se promueve el trabajo de efemérides desde una perspectiva crítica, plural y contextualizada? a- Sí b- No c- Parcialmente d- No estoy segura/o

21. ¿Qué cambios considera necesarios para poder implementar estos nuevos abordajes en su práctica cotidiana?

22. ¿Qué nivel de dificultad encuentra al estudiar nuevos abordajes que se proponen para las efemérides? a- Muy difícil b- Difícil c- Moderado d- Fácil e- Muy fácil

Sección 3: Impacto de las condiciones laborales, institucionales, culturales y personales en las prácticas educativas.

23. ¿Dispone de tiempo institucional suficiente para planificar propuestas innovadoras en relación con las efemérides? a- Sí b- No c- A veces d- No lo se

24. ¿Las efemérides se planifican colectivamente en su institución (por ciclo, equipo docente, etc.)? a- Sí, siempre b- No c- A veces d- Depende de cada docente

25. ¿Considera que las condiciones laborales diarias influyen en su posibilidad de pensar enfoques innovadores o críticos para las efemérides?

a- Sí, mucho

b- Sí, en parte

c- No

d- No lo pensé

26. ¿Recibe acompañamiento institucional (directivos, coordinadores, asesores) para trabajar los contenidos relacionados a las efemérides? a- Sí, frecuentemente b- Sí, ocasionalmente c- No d- No se contempla este tipo de acompañamiento en mi institución

27. ¿Qué obstáculos encuentra a la hora de innovar en el tratamiento de las efemérides en su escuela? (*puede marcar más de una*) a- Falta de tiempo para la planificación b- Exceso de tareas administrativas c- Falta de formación específica d- Desinterés del equipo docente o directivo e- Falta de recursos o materiales adecuados

28. Desea compartir alguna experiencia, reflexión o sugerencia personal en relación con el tratamiento de las efemérides en su escuela? *(Puede referirse a dificultades, estrategias, propuestas innovadoras o cualquier aspecto que considere relevante)*

29. Si desea ser contactado nuevamente para profundizar en algunos de los aspectos tratados, por favor deje a continuación su correo electrónico y a la brevedad nos estaremos comunicando. Desde ya muchas gracias por su tiempo.

Anexos N°3

Entrevista N°1

La entrevista se realizó en la sala de profesores del Instituto Ana María Fonseca, ubicado en Santo Tomé: Esto respondió a la disponibilidad de la docente entrevistada dado que la misma es oriunda del lugar y accedió a participar, en forma presencial del proceso de investigación.

Antes de comenzar la grabación formal de la entrevista, sostuvimos una breve conversación, para poder obtener datos que nos permitieran contextualizar su trayectoria académica. A partir de lo cual surgió que lleva seis años de antigüedad en la docencia, trabajando en varias escuelas de la zona de Santo Tomé. Asimismo, fue emotivo para ella, según manifestó, volver a la Institución de donde es egresada de la carrera de profesorado para la Educación Primaria del Instituto. Incluso puede apreciarse los buenos recuerdos que sobre algunos profes aún conserva pasado el tiempo.

Romina: Dice ¿cómo piensa la construcción de la planificación en el área de las ciencias sociales?

Entrevistada: Bien... yo intento en mis prácticas digamos o en mis planificaciones hacer en base como te dije recién a un proceso. Digamos si yo ahora estoy dando todo lo que era el orden colonial, no es cierto, estoy dando con los chicos, y bueno y de ahí de ese orden colonial donde de 25 de mayo ¿qué pasó? bueno todas las consecuencias las causas cuáles fueron los cambios de ahí voy a partir del 9 de julio porque yo les dije digamos como que el proceso de independencia empezó en 1810, aunque no dejamos de ser independientes del todo en 1810, que llevo un tiempo. Entonces bueno yo lo voy planificando así, digamos como tipo, en más que con la línea histórica aparte fundamental por ahí a ellos... tengo un grupo que está complicado entonces la línea histórica me sirve para ubicarlos digamos en cómo van pasando ... ese proceso digamos. Pero bueno tomé esto del orden colonial para después desarrollar lo que es el 9 de julio

Romina: Claro...

Entrevistada: hice esa relación en las planificaciones... pero bueno si intento enseñarles en el proceso y no como un hecho aislado digamos claro en el proceso histórico en un contexto, trato de contextualizar ¿qué pasaba acá? ¿qué pasaba allá? de ubicarlos digamos

..... y el otro día bastante bien les quedó bastante bien y yo contenta porque es un grupo que todo lo hacen conmigo todo leer contestar las preguntas y están en quinto grado

Romina: Si hay grupos que necesitan más y otros que pueden.....

Entrevistada: Muy dependientes de mí, tengo cinco nenes integrados, y el resto tiene sus diferencias también por ahí digo es difícil, pero por ahí trato de buscarle la vuelta y bueno eso

Romina: Ellos participan en digamos en el proceso de planificación con algún interés.

Entrevistada: Eh

Romina: Algo que les haya quedado, que te digan

Entrevistada: si a ellos les llama la atención todo, o sea es como que, a ver lo vieron como que recién lo conocían estaban como, lo mismo que con la Guerra de Malvinas. Esteban re emocionados o sea participaron un montón, preguntaron tuvieron interés bueno, pero es algo que como ... y yo digo bueno está bien si la efeméride se trabaja así de esa forma, digamos solamente para el acto y... no ... se entendía... no sé pero yo los veía re entusiasmados. A parte les gusta, les gusta la historia y yo lo noto que al grupo le gusta.... la mayoría y al resto que bueno viste que siempre ... está la diversidad.

Romina: ¡Como en todo! como en la vida!

Entrevistada: Risas

Romina: ¿Las efemérides las podes articular con otros contenidos curriculares, o solamente desde el área de Ciencias Sociales?

Entrevistada: Si ... ESI ponele trato por ahí de hacerlo de esa forma, como ser ahora voy a dar las mujeres... digamos esa desigualdad entre mujeres y varones ... digamos las mujeres de la revolución de esa forma digamos con el ESI por ahí trato más que por ahí no me cuesta tanto relacionar ahora no se si lo del 9 de julio no lo leí todavía lo que mandaron de ESI pero debe de estar relacionado a eso

Romina: El material nuevo yo no he tenido la oportunidad de verlo

Entrevistada: No, no yo tampoco hoy lo mandó la directora por eso ...

Romina: Después se lo voy a pedir a alguna de las chicas... ¿las efemérides son parte de la planificación anual o el día que toca el día ese se dan?

Entrevistada: No solamente te toca para el acto, después poder hacer una podes nombrarla si suponte se nombra yo por ahí les llevo hacemos un comentario, pero no es trabajado en profundidad, me entendes??? es solo

Romina: ¿¿¿¿O sea que en el plan anual no están incluidas las efemérides????

Entrevistada: No

Romina: Bien... después ¿podes describir alguna actividad puntual que haya resultado significativa para vos y para el grupo de los estudiantes? ¿algo que los haya conmovido?

Entrevistada: Malvinas ¡les encantó Malvinas! estaban enloquecidos con Malvinas

Romina: ¿Qué hicieron en particular para Malvinas?

Entrevistada: Y trabajamos mira hicieron una historia, hicieron una carta, bueno... hicimos entre todos porque siempre hago escrituras colectivas. ¡Después bueno miraron videos, buscaron información si tenían algún conocido no estaban emocionados y que mi tío y que mi abuelo estuvo ahí !!! y contaban anécdotas y estuvo re lindo porque fue re interactivo y como que pudieron comprender. ¿O sea, pero como Seño las tienen los ingleses si son de nosotros las Malvinas? y bueno de ahí pude explicar y ellos estaban re interesados y donde era y la ubicamos y un montón de cosas porque ellos no tenían noción de nada. Si la habían sentido nombrar, obviamente pero no sabían dónde estaban o sea ni sabían ...

Romina: O sea el trabajo con mapas ¿qué mapas?

Entrevistada: Mapas trabajé con el mapa bicontinental argentino y ahí ya aprendimos lo que los continentes digamos ¿por qué es bi continental? salieron un montón de cosas, ellos me preguntan ¿por qué es bicontinental Seño? y bueno ahí fuimos haciendo, ampliando porque yo después tenía que dar la Argentina así que ahí ya fuimos enganchando. Pero bueno es un grupo difícil y aparte que nunca habían tenido prueba, como ser también me cuesta a mi ... me está costando... por encima tenía primer grado el año pasado, y yo siempre en primer ciclo porque a mí me encanta primer ciclo, pero bueno ... me cambiaron de grado, pero bueno.

Romina: Esta bueno el desafío de los grados un poquito más grandes

Entrevistada: Si se

Romina: También son otras las técnicas que se les enseña ...

Entrevistada: Hay personas en la escuela que siempre estuvieron en primer ciclo como y les funciona. Y está bien te va a funcionar porque bueno porque con los chicos chiquitos que se yo es otra cosa. Quizás tienen una realidad parecida, pero, es otra cosa vos ya es como que los vas haciendo a tu forma y buen y bueno yo los tenía desde primero y bueno en segundo me va a tocar y bueno y ahí empezaron segundo y están como en una adaptación a la maestra nueva... y todo para atrás pobres y bueno.... y yo también me tuve que adaptar a este grupo encima es el más numeroso de la escuela, que nunca se separó que se debería haberlo separado, o sea hacer dos divisiones entonces es un grado muy complicado.

Romina: Y son muchos 33 treinta y pico

Entrevistada: No 30 son muy complicado con cinco chicos integrados que viven más afuera que adentro tenes que andar buscándolos es mucho digamos hay muchas cuestiones que bueno uno trata de llevarlo, amo lo que hago y bueno y tengo paciencia, pero hoy fue un día. que las chicas después te cuenten un día... me pegaron y llegó un momento que como que viste cuando vos sentís que la voz no te deja respirar

Romina: Si llega un momento que se llama contratransferencia.

Entrevistada: No me dejaba respirar...y la directora me dice bueno anda afuera y tranquilízate yo me quedo acá ¿no? no porque mira que yo tengo mi carácter y cuando impongo los límites ahí es cuando ... digamos ellos ahí como ... ahí viste como diciendo Señor vos hablas fuerte y si hablo fuerte es mi voz (risa) y ... y bueno hay un montón de cuestiones que fueron... viste y ellos nunca me habían visto llegar a este límite o sea, quedé ahí en el medio que si yo no me ponía en el medio si le pegaba la patada a ese nene al otro ... no ... entonces no es como que no que me desbordó la situación y no quería que ellos me vieran llorar entonces me fui... y se quedó la directora. Pero ahí tuve... bueno me hicieron un acta por la mano, me golpearon la mano ... pero ... que se yo nunca me había pasado es como que me chocó es como que me hizo mal y yo digo mejor me voy y me tranquilizo porque no podía respirar y le decía.... y bueno me decía tranquilízate y bueno me senté en la dirección y me tomé como cuatro vasos de agua (risa nerviosa) pero no estoy en es complicado, complicado y aparte porque ves que nada les interesa por ahí, viste me trabajó la mitad que la mayoría son nenas... si los varones molestan

Romina: Bueno... ¿Alguna decisión con respecto a las actividades propuestas ha generado conflictos? ¿con la dirección, con las familias, con los chicos?

Entrevistada: No, no

Romina: ¿Ni siquiera cuando se relaciona el tema de las Ciencias Sociales con la ESI?

Entrevistada: No son re libres ellos no. O sea, es como que... haber todo el tiempo... yo hago mucho hincapié en la ESI igual porque viste que están con el bullying a full, con el cuerpo del otro, bueno... están en una edad difícil también, están ahí y les digo a los papás y crecen y va a ser cada vez peor, yo necesito el apoyo de casa si yo pongo límites desde acá ustedes pongan límites desde la casa. Pero no ocurre, yo sé que no va a ocurrir... pero no tuve ningún ellos son libres expresan lo que sienten lo que les parece, tienen en claro todo. Si pasa cuestiones como ser si alguien le tocó el cuerpo al otro, siempre se conversa.

Romina: ¿Pero con el contenido específico con relación al área de las ciencias sociales?

Entrevistada: No, no, no

Romina: ¿Qué tipo de materiales bibliográficos utilizas para...? Interrumpe la pregunta

Entrevistada: Sí por ahí son muy machistas, viste que está el machismo

Romina Ah entonces si había contenidos que generan tensiones

Entrevistada: ¡¡¡¡Ahí SI!!!! como diciendo, porque suponte cuando hablamos de los juegos de que puede jugar uno...tenemos un montón de charlas, porque charlamos un montón, pero y si no te dice Señor eso es de nenas, no cómo voy a bailar eso si es de nenas ¿entendes? eso sí tenes razón ahí el machismo incorporado es como.

Romina: La hegemonía del patriarcado

Entrevistada: (se ríe) Si !!!!!!! están presentes siempre

Romina: (retomo la pregunta) ¿Vos qué materiales bibliográficos utilizas para construir las planificaciones?

Entrevistada: (duda) y uso busco, o sea.

La entrevista se interrumpe entra otra docente y comienza a preguntar que hacemos y a mirar lo que está sobre la mesa. Pregunta vuelve a preguntar.

Entrevistada: (retoma) por ahí estamos en grupos, viste que compartimos las planificaciones... está bien, yo las cambio. Por ahí también me pasa que qué hago planificaciones muy largas para mi grupo (se ríe) mi vice siempre me dice que esto es muy largo. Así que bueno tengo que vivir acortando, pero bueno.

Romina: El hecho de compartir planificaciones significa que en algunos otros grados las planificaciones se van sucediendo año tras año.

Entrevistada: Sí porque... generalmente a mí no me gusta igualmente agarrar planificaciones de otros porque no, no tengo que hacerlas yo, por ahí vos las lees y no las podes entender (risas)

Romina: Sí porque esa es la idea de otro

Entrevistada: Y si (se ríe)

Romina: Para otro grupo para, para otro año

Entrevistada: Por eso, pero uno por ahí puede tomar la idea y que se yo ideas de experimentos, ideas de qué sé yo de los recursos más que nada, porque por ahí se te agotan

Romina: si suele suceder.... ¿Qué tipo de material bibliográfico utilizas para compartir con el grupo de estudiantes? ¿Con los chicos qué es lo que trabajan?

Entrevistada: Y en la escuela se trabaja con los manuales que hay ahí, yo odio trabajar con manuales, pero bueno ...

Romina: ¿Los manuales los compran los chicos o son los que envían desde nación?

Entrevistada: Son los que mandan de nación... si todas planificamos con eso algunas cosas... porque por ahí la vice te dice: me gusta suponte este material de este manual está re lindo, que se yo buenas palabras no sé qué... bueno vos quieres buenas palabras. Te saco la planificación de ahí. Porque esto va a ser complicado si vos lo haces así, acá lo de buenas palabras (se sonríe)

Romina: No te dejan ser (risas) ¿fuentes primarias para las efemérides?

Entrevistada: (duda) fuentes primarias ¿vendría a ser ...?

Romina: Cartas, pinturas... actas del cabildo, por ejemplo

Entrevistada: Cartas tenía pensado ahora para trabajar la independencia, el 9 de julio digamos ...

Romina: Actas del cabildo ... **Entrevistada:**

Si

Romina: ¿Creaste vos o adaptaste algún tipo de materiales?

Entrevistada: No ... ¿para trabajar?

Romina: Si algo que hayas visto que te haya gustado pero que vos sabes que, para ese grupo, así como esta no va a funcionar.

Entrevistada: Acortarlo si

Romina: Adaptarlo, cambiarle la tipografía de las letras para que sea más atractivo, para que sea más legible, tiene que ver con

Entrevistada: Si, si, si porque aparte tengo que escribir con imprenta mayúscula, porque la imprenta minúscula es muy poco ...

¡Bien! pero solamente adecuaciones de digamos paratexto, no del contenido

Entrevistada: No o sea trabajo por ahí con párrafos que me interesan, o que tienen la idea principal... trato de por ahí simplificarlo un poco porque si yo les doy un texto, como te digo muy largo ellos no no tienen comprensión ... eso es lo que yo noto. Porque yo les pregunto y después no... en cambio sí vos les mostrás lo visual es otra cosa. como ser vos quizás debes estar porque yo digo: bueno y la vice me dice: bueno Zamba, ¿Zamba? les mostré Zamba y ellos lo entendieron con Zamba..... ¿Me entendes? (hay una sonrisa de desgano) y busco del canal encuentro y bueno les pase uno y era muy elevado para ellos.

Entonces por eso les pase Zamba. Y re bien... pero a veces cansa Zamba.

Romina: O sea que bueno, pero por lo menos ...

Entrevistada: No se si es un buen recurso o ¿no? pero...

Romina: ¿Los materiales que viene de ministerio en alguna oportunidad, tuviste la oportunidad de cuestionarlos de ponerlos en tensión de no estar de acuerdo? o si estar de acuerdo.

Entrevistada: Eh (piensa duda) la verdad que por ahí no trabajo mucho como te digo trabajé todo lo que es ahora, el año pasado trabajé con el libro que dieron de las efemérides que eran de las mujeres.

Romina: El género de la patria

Entrevistada: Eeeeeeeesssse!!!

Romina: Pero ese del gobierno anterior a este y al anterior.

Entrevistada: ¡Por eso! ese lo trabajé en la otra escuela... que estaba bueno me gustó, porque o sea... tiene otra mirada que quizás no es la mirada que uno tuvo cuando fue a la escuela o quizás te hace más pensar... no es algo tan.... a ver como yo te digo algo y vos lo asimilas es como que.... noto que a los chicos los hace pensar o cómo hacer una mirada crítica o una respuesta crítica. Eh pero no, no he trabajado muchas cosas por ahí sí he tomado lo de ESI sí porque te mandan desde la vice. (Risas) La directora en realidad

Romina: ¿Cómo se abordan las efemérides en la escuela?

Entrevistada: (sonrisas) Como un hecho aislado eso si es así!

Romina: Sin proceso...

Entrevistada: ¡¡¡Igual hay muchas cosas por ahí que uno no se acuerda, que hay que volver a estudiar a releer y ahí está!!! cómo es... y por ahí y los libros tienen miradas diferentes también, o lo tratan de otra manera más simple o más complejo. Eso es lo que veo yo hay manuales que son más simples, hay manuales que son más complejos.

Romina: ¿Consideras que existe resistencia a re pensar las efemérides en la escuela?

Entrevistada: Si... **Romina:**

¿Por qué?

Entrevistada: Porque como uno por ahí plantea en sus planificaciones y.... por ahí te dicen no vos tenes que dar esta efeméride, que es la que te toca del acto. Esto me pasa a mí. Por ahí a mí me gustaría dar todas porque por ahí hay hecho que son importantes, o sea ellos deberían conocer todo, porque después vos les preguntas, como yo les pregunté el otro día del 2 de abril y ellos sí sabían que era una Guerra, pero no porque era es como que van aprendiendo así aislado. Un año aprendí esto porque me tocó este acto, cuando terminan 7mo vieron todas las efemérides (risas) y a veces hay años que son repetidas o sea que te toca la misma. Es como que, si vos decís no, pero a mí me interesa darlas.... pero NO solamente lo que te toca para el acto.

A mí me tocó

Romina: (interrumpe) O sea que el resto de la escuela que por ejemplo no le tocó la efeméride de ahora la que viene del 9 de julio...

Entrevistada: Lo aprende en el acto.....

Romina: Esta pregunta no está dentro de lo que había planificado, pero ¿para los actos ensayan, practican y esas cuestiones?

Entrevistada: Eh

Romina: ¿O muestran lo que se trabajó dentro del aula?

Entrevistada: Si muestran... hacen una línea histórica infaltable y relatan los chicos, como loros, cuentan la línea histórica. Después hacen algún bailecito típico. El otro

día la (nombra a otra docente) hizo una dramatización hermosa, fue re emocionante y la re felicité: amiga hermoso el acto!!!! me encantó!!! porque ella dramatizó, tomó el lado de las batallas de Belgrano, no tanto como solamente el creador de la Bandera, sino que lo tomó de otra forma. Re lindo el acto, la verdad

Acotaciones al margen: Tomó el lado militar de Belgrano que no era justamente su mayor fortaleza (risas)

Entrevistada: Entonces por ahí lo tomó de otra manera, o sea, como por ahí diferente a lo que estábamos acostumbradas en la escuela. Porque si no los actos siempre son lo mismo. La línea histórica, un bailecito o nada ni siquiera hay representaciones. Porque cuando yo iba a la escuela nos encantaba salir en fiestas y representar acá no hay nada esa línea histórica o el otro día como ser para Güemes leyeron una... quien era Güemes... es como que se pierde porque los chicos ni te escuchan, no creo que sea significativo porque todos hablan.

Romina: ¿Consideras que alguna de las efemérides puede ser un campo de disputas políticas? ¿alguna efeméride puede ser más política que otra?

Entrevistada: (ahí me mataste risas) ¿Político partidario o?

Romina: Político... si quieres vamos con un ejemplo: 24 de marzo

Entrevistada: Y depende como vos lo enfoques o no se creo que por ahí el lado que vos le quieras dar o sea no yo no puedo enseñar una ideología.

Romina: Salgamos de la Historia reciente.

Entrevistada: Si

Romina: 12 de octubre

Entrevistada: Ah sino se enseña una mentira siempre....

Romina: 11 de septiembre

Entrevistada: El día del maestro... Sarmiento el niño que nunca faltó a la escuela (risas distendidas)

Romina: ¿Cuándo lo enseñamos? hagamos de cuenta que hoy tengo una idea de nombrar a Sarmiento, pero de hablar de otras cuestiones.

Entrevistada: Eh si suele pasar

Romina: Se vuelve ¿campo de qué? ¿se vuelve un campo de disputas o de qué? es bienvenida la idea de que

Entrevistada: Estaría bueno que fuese esto que vos decís un ámbito de disputas... de por ahí.

Romina: La discusión obviamente, en términos académicos. No vamos a sacar los facones (risas alegres)

Entrevistada: (risas alegres) De generar ... a ver si entiendo de generar conflictos.... de una manera a ver positiva.

Romina: Exacto... que es lo que te hace re pensar...

Entrevistada: Suele salir por ahí alguna cosa, no generalmente, no mucho. Que se yo, por ahí yo he tenido, siempre como te dije trabajé primer ciclo por ahí este año, ahora recién este año trabajé en segundo ciclo... eh y por ahí se da esto y que ellos el tema de la ESI cuando hablamos de todo esto del color para nenas o para nenes y se arman.... como que vos queres hacerle entender al otro que no es así como lo estás pensando.

Romina: ¿Y entre docentes?

Entrevistada: Eh

Romina: ¿O entre docentes y directivos? ¿cuándo surgen ideas digamos que rompen con la lógica de las estructuras que vos mencionas?

Entrevistada: Si.... em.... no la escuela está digamos abierta.... en algunas cuestiones y en otras no tanto. Como ser en este tema de las efemérides, para mi es cerrada. Porque si yo te estoy planteando me gustaría darlas porque los chicos aprenden de esta forma. Bueno cada acto que le toque ahí aprenden, en ese acto que le tocan... pero no en ese sentido no. Y hacen mucho hincapié en la ESI por este contexto que tienen

Romina: ¿Podes describir algún abordaje que sea innovador? ¿que hayas incorporado recientemente algo que te haya sacado de la rutina qué?

Entrevistada: No no nada

Romina: ¿Recursos o herramientas que hayas utilizado para facilitar los nuevos abordajes?

Entrevistada: Bueno como te dije trabajo los mapas que no es un recurso muy novedoso, pero bueno los mapas les encantan a los míos como ser, por ahí les cuesta ubicarse un poco todavía, pero bueno les gusta. Los videos les gustan.... Ahora bueno voy a implementar esto de las cartas del acta de la independencia y todas esas cosas mostrarles fuentes diferentes. Pero es como que no les está gustando mucho el tema de la lectura a los

míos, ellos quieren que vos les digas desde donde hasta donde, les digas todo, es que son los chicos de la pantalla, viste todo ya ya ya todo rápido.

Romina: ¿Has recibido algún tipo de retroalimentación por parte de los estudiantes, tus compañeras de trabajo o los directivos cuando has implementado algo nuevo y ha sido significativo?

Entrevistada: sí siempre se reconoce, la vice siempre te reconoce, digamos si tus planificaciones salen de lo común o usaste recursos buenos, o sea como ser a las ciencias naturales la experimentación, eh que se yo que ellos experimenten los mapas, yo también trabajé límites digamos con.... traté de marcarle los límites, trabajamos con una lana porque estaban bastante perdidos, viste ¿cuál es el límite? Porque ella me dio la sugerencia: ¡¡¡trabajalo con una lana y yo decía en dónde??? en el mapa... Bueno lo trabajé. Porque era difícil de comprender el límite. Estaban re perdidos pobrecitos y bueno... Hay siempre sugerencias, nos ayudamos entre pero por ahí si te reconocen. Cuando vos haces algo innovador ... eh si en la carpeta siempre

Romina: Te lo dejan asentado

Entrevistada: Si, si

Romina: ¿De qué manera los relatos históricos tradicionales predominan e influyen en la dificultad para incorporar nuevas perspectivas? Hay un relato que es el tradicional y si queremos incorporar otros ¿hay dificultades?

Entrevistada: y cuesta romper a veces con eso ... con lo tradicional...cuesta salir de ahí y digo se te dificulta las ciencias sociales, porque quizás acá (estamos en las instalaciones del Instituto Ana María Fonseca que es donde esta docente se recibió de Profesora de la Educación Primaria) yo cuando vine también ... no me la enseñaron como yo la aprendí en la escuela, o sea acá me la enseñaron totalmente diferente, por ahí cuesta en el sentido de romper, porque siempre caes en eso en lo mismo. ¿Me entendes? y querés innovar y volves a caer en lo mismo. No sé si te mata la rutina, te mata no se ... porque uno entra a la escuela con un montón de ganas y de cosas y es como que después todo te va bajando ¿viste? y no debería ser así.... pero bueno... Hace unos años creo que hubo una capacitación de ciencias sociales

Romina: Siiiiii

Entrevistada: Y yo no la pude hacer y me hubiese encantado hacerla, porque por ahí cuando a la hora de planificar, me cuesta un montón. Un ser concreto, en realidad porque se

me alargan las planificaciones un montón. em y me encantaría otro abordaje, darle otra mirada y como por ahí me pregunto ¿cómo?

Romina: ¿Vos crees que existen las resistencias a los nuevos abordajes?

Entrevistada: Siii

Romina: Pero ¿cómo te das cuenta? algo que sea puntual. Que vos digas se está resistiendo

Entrevistada: En la escuela mía las efemérides, el manual por imposición... yo siempre digo mira si nos ven los profesores que nosotras estamos enseñando con manuales (risas)

Romina: (risas)

Entrevistada: Porque acá (señala el lugar) tal profesor decía: ¡¡¡¡el manual no!!!! (lo imita y nos reímos) yo me acuerdo era un capo el profe. A parte todo lo que aprendes ¿no? es impresionante y la otra profe tenía otra manera de enseñar!!!!

Romina: ¿Cómo podes describir vos esos nuevos abordajes? Vos si los tendrías que conceptualizar, describir... a los nuevos abordajes de las ciencias sociales para las efemérides ¿cómo las describirías?

Entrevistada: Eh no sé cómo una incertidumbre... porque como que me da curiosidad, pero tampoco tengo acceso a qué sé yo un material.... una se va desactualizando eso quizás es ¿puede ser también? porque por ahí tal profe nos dio un montón de cosas para trabajar, pero es como que uno se desactualizando y cada vez siempre es lo mismo... no se ... yo intento buscar cosas distintas innovadoras o que sean diferentes, o que sean atractivas que los atrapen a los chicos pero.... también del otro lado es como que vos decís ... y caes en lo mismo de siempre es como que no se.... sí por ahí vos te encontras en mi contexto en lo que es que no se sientan, está bien ellos aprenden de esa manera yo no quiero que sean momias tampoco, pero eh dificulta se entran y salen del aula continuamente y así estoy toda la tarde. Pierdo un montón de tiempo

Romina: Con respecto a lo laboral ¿cómo es el acompañamiento que se realiza institucionalmente para construir una planificación sobre las efemérides?

Entrevistada: ¿No sé no acompañamiento de qué?

Romina: Por ejemplo: nos sentamos y lo planificamos juntas, compartimos materiales... te doy esta bibliografía

Entrevistada: Es solo supervisión y las veces después te hacen una devolución, ellas te dicen: no mira esto no

Romina: Dentro de la escuela ¿has participado en espacios que tengan que ver con la formación y la capacitación de las efemérides?

Entrevistada: NO, No

Romina: ¿Crees que la institución acompaña las propuestas que son innovadoras?

Entrevistada: No, no (risas)

Romina: ¿Y crees que la debería acompañar? promover instancias de formación

Entrevistada: Si ... igual ellas te dicen hace el curso de inclusión de ... bueno ahora está el Plan raíz yo el año pasado lo hice, este año ya no lo pude hacer o sea que me quedó incompleto eso, porque me pasaron de grado. Eh pero siempre esta bueno....

Romina: ¿Algún obstáculo que sea normativo o institucional que diga que no se pueden llevar adelante los nuevos abordajes?

Entrevistada: No no nada... normas institucionales costumbres e imposiciones ... te toca este acto trabajas esto. Lo demás si quieres puedes recordarlo con alguna imagen una copia, dejar asentado en la carpeta el día no lo trabajas en realidad.

Entrevista N°2

La siguiente entrevista se realizó en el marco de las elecciones provinciales generales del día domingo 29 de junio, dado que como ciudadana fui convocada a participar de los comicios como presidente de mesa en la escuela en la cual me tocaba emitir mi voto. Una vez iniciados los comicios y frente a las condiciones climáticas adversas y la poca concurrencia de la gente, comencé a conversar con otra docente que también estaba asignada a la mesa y le pregunté si quería participar de la entrevista.

Previamente le comenté a rasgos generales cuál era mi campo de investigación, y sobre cuáles eran los ejes de la entrevista, también especificué que la entrevista era anónima para darle mayor confianza, y muy amablemente accedió a participar.

Romina: ¿Cómo pensas las planificaciones en el área de las Ciencias Sociales?

Entrevistada: En este momento yo sigo el perfil que nos pide la institución, que es pensar todo relacionado digamos por más que sea una efeméride tratar de relacionarla con los contenidos que se están abordando en las otras áreas, pero en general más allá de que estén relacionados con los contenidos de las otras áreas pensar en que a ellos les sirva para.... que les sea significativo para que lo puedan implementar digamos, para que lo puedan entender en relación a su temprana edad, pero que les sirva. No sé si abordamos una efeméride que le sirva para ir construyendo sus aprendizajes. Porque por ejemplo si hablamos únicamente de una efeméride a lo mejor sólo se le presenta la última efeméride que fue el 20 de junio y sólo se le presenta que fue el Día de la Bandera, a lo mejor no se aborda lo que fue: ¿cómo llegamos a tener una Bandera? y todo, sino que se le presenta que es un símbolo patrio, y que se habla del respeto del símbolo patrio y a lo mejor se deja de lado porque estamos en primer grado ¿cómo llegamos a tener una Bandera? pero la idea siempre es que ellos de a poquito siempre vayan construyendo sus saberes... y sabemos que en segundo que se supone que ese contenido lo explaye o que sea más profundo. Más profundo... entonces la idea es ir construyendo sus saberes significativamente pero de a poco, como para que ellos vayan construyendo también estas ideas que tienen que ver con los aprendizajes.

Romina: ¿Quiénes participan en la construcción de esa planificación? Por ejemplo: los estudiantes, las compañeras, los directivos. ¿Es una construcción colectiva o simplemente vos elegís, seleccionas y propones?

Entrevistada: No... eh.... En esta escuela en particular se deja libre a la docente y cada docente puede planificar su propia planificación, no.... planificamos ni de forma conjunta ni de nada ... no planificamos ni con la paralela del otro primero, ni con las paralelas de la mañana, cada una tiene su propia plani. Si por ahí nosotras mismas lo que tenemos de costumbre es por ahí con mi paralela de turno es compartirnos las plani, pero si no lo hacemos no pasa nada porque cada docente es libre en trabajar de forma individual. No nos exigen trabajar. A diferencia de otras escuelas donde yo he estado que, si nos exigían trabajar de manera conjunta, tener la misma planificación, la misma carpeta y todas las cosas. En esta escuela no se exige eso.

Romina: ¿Articulas las efemérides con otros contenidos curriculares?

Entrevistada: Sí como conteste en la primera ... que en realidad se trata en la medida de las posibilidades de por ejemplo: si es una efeméride de vuelvo a poner el Día de la Bandera es abordarla con otras áreas. Por ejemplo: ese día cuando comenzamos a desarrollar la plani del 20 de junio a lo mejor comienzo con eso Ciencias Sociales y con esa efemérides,a lo mejor después trabajo matemática y una situación problemática que tenga que ver con contar las banderas o a lo mejor también en lengua escribir una oración o la palabra BANDERA todavía ellos igual no están tan alfabetizados pero si por ejemplo podría trabajar únicamente la palabra bandera con que letra comienza, con qué letra termina, cuantas letras tiene, si es una palabra larga o una palabra corta todas esas asociaciones con las otras áreas están ... siempre.

Romina: ¿Las efemérides son parte de la planificación anual o como las integran durante el ciclo lectivo?

Entrevistada: Si, no son parte de la planificación anual en todas las unidades tanto como en el plan anual tienen que estar, si es en ciencias sociales: los contenidos que vas a abordar en ciencias sociales por unidad, y en esa unidad también tienen que figurar que efemérides entrarían.

Romina: ¿Podes describir alguna actividad que te haya resultado significativa para vos y para el grupo de estudiantes?

Entrevistada: Mm a lo que yo... estoy en primer grado... en primer grado lo que se aborda es... empieza con el espacio que ocupamos que es la escuela para salir después cuando lo seguís ampliando ese contenido es salir a recorrer las calles del barrio y trabajar el barrio. Ese contenido está en primer grado, a ellos les encanta... para ellos es re significativo y hacerlo

de otra manera recorriendo la escuela saliendo a las calles del barrio, observando como es el barrio, que tiene que no tiene y todas esas cuestiones ... que salís un poco de la estructura diaria de estar dentro del aula y de que ellos aprendan de otro modo diferente y de la observación y de desde un modo más relajado y desde una experiencia distinta porque les encanta salir y que uno les diga bueno: ¿vieron esto ...? bueno.... que lo vayan asociando a través de una guía que haces esta bueno!

Romina: Se repite la pregunta ¿podes describir o nombrar una actividad puntual que te haya resultado significativa con relación a las efemérides?

Entrevistada: Ah me había perdido (risas) ah (Vuelve a relatar lo del barrio)

Romina: Interrumpo porque no logra comprender la centralidad de las efemérides en la ¿Algo más relacionado a las efemérides?

Entrevistada: Algo significativos para ellos de las efemérides ...(piensa)

Romina: ¿Alguna actividad puntual para vos o para el grupo de estudiantes?

Entrevistada: Pensando en este año lo que más significativo fue lo de la Bandera, porque ellos hicieron su propia bandera, por ejemplo, otras efemérides resultan como son chiquitos les cuesta terminar de comprender lo que es la historia en sí, de nuestro país. entonces resulta un poco difícil y no los ves tan entusiasmados. Por ejemplo: esta última efeméride trabajamos puntualmente la bandera y lo que significa la bandera y todas esas cuestiones a ellos les resultó significativo, porque también hicieron su propia bandera y les gustó. Uno nota cuando el grupo se entusiasma con algo y cuando no, eso siempre lo notas.

Hay determinados contenidos que se trabajan de una manera y otros de otra y vez que cuando

Romina: ¿Alguna decisión con relación a las actividades propuestas ha generado tensión o conflictos, dentro del grupo o con la dirección o entre las compañeras de trabajo?

Entrevistada: Mm... no nunca... las planificaciones si bien son libres, la vicedirectora que es la que visa las planificaciones es re accesible y más que alguna sugerencia siempre para agregar no para sacar ni para modificar eh en general es re accesible y aprueba todo lo que uno planifica lo aprueba, no tiene ni problemas. Y en los chicos lo que más dificultad por ahí tiene que ver cuando uno hace algún juego u otra dinámica para que ellos reflexionen acerca de determinado tema. Por ejemplo: se hace complicada la dinámica porque ellos recién empiezan primer grado no están acostumbrados, pero igual, aunque resulte difícil

hay que hacerlo porque tienen que ir tomando esos hábitos y logrando esos aprendizajes. eso resulta difícil. Pero en general las propuestas son aceptadas, se hace difícil llevarlas a cabo, pero son aceptadas.

Romina: ¿Qué tipo de materiales bibliográficos utilizas habitualmente para construir tu planificación? Específicamente

Entrevistada: Específicamente ¿en ciencias sociales?

Romina: Si, si en ciencias sociales

Entrevistada: En ciencias sociales como no tenemos ni siquiera un libro porque, este año particularmente en lengua y matemática nosotras tenemos que estar eh sujetas a lo que es el Plan Raíz, en el tema de lengua con alfabetizar, y con el libro de matemática: “Hacer matemática” que también es del Ministerio. En esas dos áreas estamos sujetas. Después en ciencias sociales o en las ciencias en general o las ciencias naturales somos libres de tomar cualquier tipo de material... bien por mi parte...

Romina: ¿Cuál específicamente?

Entrevistada: Yo particularmente eh no tengo un libro específico, sólo lo que hago es que de acuerdo al contenido investigo en distintas páginas de internet, que tengan que ver con educación que tengan distintas propuestas y de ahí selecciono. Selecciono lo que me parece acorde a mi grupo, tanto la actividad como desarrollar el contenido. Las dos cosas, pero no tengo algo concreto... un libro en particular... un libro en particular no tengo.

Romina: ¿Qué tipo de material bibliográfico utilizas para compartir con el grupo de estudiantes?

Entrevistada: Y por eso son fotocopias, actividades manuales de la Bandera, hacer la Bandera, del día de la escarapela, hacer sus propias escarapelas.... no tienen un material concreto como un libro como el que usamos en lengua y en matemática...

Romina: O sea que el mismo material con el que vos planificas es el mismo material que ellos reciben entonces la consulta bibliográfica sería la de manuales...?????

Entrevistada: Si, si

Romina: ¿Consultas fuentes primarias para planificar? Carta, archivos...

Entrevistada: ¿Cómo sería eso?

Romina: Las fuentes primarias de las ciencias sociales y más precisamente dentro del campo disciplinar de la Historia son los documentos que se producen o se escriben dentro del mismo período que se está estudiando, por ejemplo: las actas del cabildo son todos aquellos documentos del momento por ejemplo de 1810 en el período de la Revolución de Mayo

Entrevistada: No, no

Romina: Cartas, por ejemplo: hay un repertorio de 19 cartas entre Encarnación Ezcurra y Rosas que da cuenta que ella era la cabeza política en la ciudad de Buenos Aires mientras él estaba en la campaña. Ese material hoy se utiliza para estudiar el rol de las mujeres en la política y la época Rosista.

Entrevistada: Em a mí por ejemplo si he leído en las páginas de Ministerio de Educación, distintas propuestas en relación con las efemérides y las mujeres que ahora aparecen y antes no aparecían y ahora se les da una importancia como corresponde y se nombra distintas mujeres que han estado en la historia... pero esto es lo que me pasa a mi particularmente, por ejemplo: no las tomo porque a pesar de cuando planifico, investigo y veo sobre el tema, selecciono... no tomo eso porque a mi modo de ver el criterio que tengo es que ellos recién inician como estos aprendizajes entonces me parece más importante trabajar eso en segundo ciclo que en primer ciclo... me parece que como que recién inician en la construcción de esos aprendizajes.... entonces lo veo como elevado para poder trabajarlo con ellos. Entonces yo apunto especialmente en primer grado a que tengan una base, para que ellos después a lo largo de su escolaridad primaria puedan ir avanzando paulatinamente en todo lo que tiene que ver con estos aprendizajes

Romina: ¿Has creado o adaptado materiales propios para tus estudiantes?

Entrevistada: Si, por ejemplo: el año pasado yo tenía segundo. Este año todavía no hice nada de adaptación, pero me acuerdo de la última adaptación que hice usando Inteligencia Artificial... bueno para hacerlo hablar a Manuel Belgrano... ¿viste? que ahora se puede hacer... y bueno entonces a ellos les encantó !!!! porque por ejemplo nos tocaba el acto de la Bandera y ¿qué pasó? previamente un mes antes tenía que empezar a trabajar la efeméride para que ellos después puedan trabajar el acto. Bueno empezamos y también adapté con esa IA, hice toda una línea histórica para que ellos vayan entendiendo con imágenes que fueron construyendo ellos no con relatos ni con textos... sí con imágenes que me pareció que fue

más significativo y adaptado al interés de ellos como para trabajar lo mismo, pero para que a ellos les resulte más significativo.

Romina: ¿Ha cuestionado en alguna oportunidad el material bibliográfico que le hayan sugerido del Ministerio...?

Entrevistada: Si pero no tiene que ver con ciencias sociales.... porque lo que te aporta el Ministerio... si bien hay libros de ciencias y todo no te imponen en las ciencias. En este momento lo que está impuesto es lengua y matemática. Si hay un cuestionamiento propio, pero no tiene que ver con el área de ciencias sociales.

Romina: ¿Cómo consideras que se abordan las efemérides en la escuela en la cual trabajas?

Entrevistada: Con la importancia que tienen acá por ejemplo siempre apuntan a que no se dejan de lado, a que se trabajan que se trabajan asociadas con otras áreas, que se trabajan previo a la fecha de la efeméride cos de que los alumnos lleguen al acto, sabiendo porque van a ese acto y que es lo que se conmemora todas esas cuestiones

Romina: ¿Consideras que existen resistencias a re pensar las efemérides dentro de la escuela?

Entrevistada: Si, si en general hay resistencia en re pensar un montón de cuestiones no solo las efemérides un montón de formas de enseñar, de desarrollar.....

Romina: ¿Y particularmente con relación a las efemérides? ¿cómo podés ver esas resistencias?

Entrevistada: Hay resistencia en la forma de enseñarla, porque por lo general lo que se ve particularmente en esta escuela es que se enseña de una manera muy tradicional y por eso te digo... también las ciencias caen porque se enseña lengua, matemática y también las ciencias de forma tradicional somos pocas... no es que lo haga siempre, pero yo apunto a eso porque me gusta, pero no todo lo podés hacer de esa forma... En general acá en esta escuela se trabaja muy tradicional. estaría bueno que se cambie digamos... incluso en lo que es ciencias sociales y lo que es efemérides... ¿por qué? porque hacer de una manera más dinámica o menos desestructurada por ahí a los chicos les resulta más significativo.... y eso es lo que pasa en general. Por ahí cuando vos retomas un tema y decís ¿se acuerdan de tal cosa? y no no tienen ni la más pálida idea.... pero porque no les resultó significativo anteriormente. Entonces por ejemplo si este año en primer grado doy de una manera tradicional y no les resulta nada

significativo, el año que viene cuando tengan otra Seño y les pregunte algo, no van a saber qué responder ni quien es San Martín porque no resultó significativo.

Por ahí de traerles un videito de que se yo de traerles montañas y pegarles los soldaditos que cruzaron los Andes... a ellos ese registro les queda más que darles de una manera muy estructurada y... conductista...

Romina: ¿Cómo podés identificar esas resistencias?

Entrevistada: Bueno porque en general una habla con las compañeras lo que se nota cuando hablamos y compartimos ideas, se nota que les gusta enseñar de una manera tradicional ¿por qué? porque van a un texto lo leen, piensan que los chicos desde ese lugar de escuchar la historia pueden comprender, asimilar y apropiarse de todo lo que es en profundidad con lo que es nuestra historia o con algún contenido que tenga que ver con las ciencias sociales entonces por ahí no no no ya no pasa por enseñar desde leer un texto y es lo que se nota en general por lo menos acá en general se nota mucho eso....

Romina: ¿Consideras que alguna de las efemérides puede ser un espacio de disputa política o conflicto político?

Entrevistada: ¿Con los alumnos?

Romina: O con las familias, la dirección o las compañeras también

Entrevistada: Sí (duda) si, pero no con los alumnos, porque los alumnos no eh una desarrolla el contenido y es como que tienen otra postura, pero si con las compañeras, con las familias no porque acá particularmente en esta institución las familias son más ausentes, entonces no hay mucho contacto con las familias. Con los y las compañeras si hay mucho tema de charla y estas cuestiones salen y hay como distintas miradas y eso hace que no haya conflicto... pero si hay diferentes puntos de vistas.... Tensiones que que por ahí no se dan cuenta que son distintas posturas ...

Romina: ¿Más relacionadas a la Historia Reciente?

Entrevistada: Si más a la actualidad

Romina: ¿Podes describir algún abordaje innovador que hayas incorporado en los últimos tiempos?

Entrevistada: (silencio) ¿Innovador en ciencias sociales?

Romina: Si si

Entrevistada: (silencio) Considero que no hice nada innovador, no no nada.

Romina: ¿Qué recursos o herramientas utilizaste durante el último tiempo?

Entrevistada: Solo uno con la IA que ya te comenté anteriormente donde lo hice hablar a Belgrano y utilicé imágenes.

Romina: ¿Cómo describirías los nuevos abordajes de las ciencias sociales?

Entrevistada: (no responde nada)

Romina: ¿Cómo pensás que pueden ser esos nuevos abordajes? ¿Qué características pueden tener con relación al conocimiento a las prácticas de enseñanza y aprendizaje?

Entrevistada: Que son de mayor importancia porque por un lado hacen y tienen que ver con la construcción de la historia de nuestro país que también tiene que ver con identificarse como ciudadano... me parece ...

Romina: ¿Qué sabes o qué herramientas crees que necesitas para trabajar con los nuevos abordajes?

Entrevistada: Me gustaría implementar mucho más la parte tecnológica, la parte innovadora, la parte que a ellos les atrapa más porque hoy en día es necesaria trabajar de una manera diferente, entonces... es verdad que si bien en ocasiones la implemento no es siempre... también es verdad... pero también puedo darme cuenta que tiene mayores resultados cuando uno se adapta a incorporar tecnología o otros recursos que sean más innovadores y significativos para ellos... entonces desde ese lugar me parece que me falta por ahí implementarlo más seguido, no es que no lo implemento nunca pero más seguido...

Romina: ¿Cómo pensás que deberían construirse las planificaciones de acuerdo a los nuevos abordajes de las efemérides?

Entrevistada: Re pregunta ¿cómo se deberían construir....?

Romina: Claro, hoy habíamos hablado de que lo hacían de un modo tradicional...

Entrevistada: Bueno ... claro de una manera más innovadora, donde esto que digo debo implementar más la tecnología, debo proponer recursos más significativos más

motivadores para ellos que sean más tanto visual como auditivos o no solo que sea muy tradicional y escucha y nada más... entonces por ahí estaría bueno que sea desde ese lugar

Romina: Condiciones laborales, institucionales, culturales y personales ¿Cómo es el acompañamiento que se realiza institucionalmente para la construcción de las efemérides?

Entrevistada: En general, nosotras tenemos cada ciclo tiene su vice. La vice es la que visa todas las planificaciones y la vice es la que aprueba esa planificación o no. Eh en esta institución las tres vices que están en general cuando hablamos entre todas las compañeras son muy abiertas y se dedican a visar tu planificación. Pero tampoco son vices que no aprueben o te digan no cámbialo, cumplen su función visándote, no sé si hay mucho acompañamiento no si pasa ellas cumplen con su función... Después lo otro queda al criterio de cada docente. Siendo muy muy libres

Romina: ¿Has participado en espacios de formación y/o capacitación por parte de la institución acerca de las efemérides?

Entrevistada: No de la institución no

Romina: ¿Crees que la institución acompaña los tipos de propuestas que son innovadoras?

Entrevistada: Y... hay como una resistencia pasa que es un grupo de trabajo donde hay... no es que no lo planteen los directivos. Ha habido distintas plenarias donde los directivos plantean: miren chicas vemos que podría ser tomado desde otro lugar, con otra mirada con otro tipo de planificación... que se yo. Pero se nota se forma todo un debate y se nota una resistencia porque en general la mayor parte de las docentes son docentes de muchos años entonces muchos años ya incluso a punto de jubilarse, entonces son docentes grandes somos menos las que tenemos pocos años entonces pasa que tienen una forma ya muy marcada de enseñanza y hay una resistencia a cambiar sobre ya en este último tiempo. que es el último tiempo de ellas es como que ya está: es mi manera, mi estilo y en eso quedamos.

Romina: ¿Crees que la institución debería promover la formación y capacitación en el área de las ciencias sociales?

Entrevistada: Sí porque es un área muy rica para abordarlo con todos los contenidos y asociarlo a las otras áreas me parece que sí que sería importante

Romina: ¿Existen dentro de la institución obstáculos o prácticas que ya están instituidas que no les permiten trabajar con los nuevos abordajes?

Entrevistada: No no em no.

Entrevista N°3

La presente entrevista surge luego de concluidos la realización de los formularios en las diferentes escuelas, y cuando empezábamos a describir y analizar las respuestas obtenidas. Dado que en una de las preguntas se consultaba por la modalidad del nivel primario, en la cual el o la docente se desempeñaba, al llegar a este punto observamos que tuvimos un ciento por ciento de respuestas en donde la modalidad de la EPJA no aparecía, solo habían completado el formulario las docentes de Nivel primario de las escuelas diurnas.

Cuestión que nos sorprendió enormemente, porque ese silencio expresaba algo que no podíamos dilucidar con facilidad. Razón por la cual nos acercamos nuevamente a las instituciones y logramos acceder a la siguiente entrevista en donde la primera pregunta off de récord fue ¿por qué no participaron del formulario? y entre risas y gesticulaciones la pregunta quedó en un vacío, al cual todavía le seguimos buscando algunas posibles respuestas.

Romina: Comencemos...(risas) bueno contame la modalidad en la cual trabajas, la cantidad de años. ¿Cómo fue tu trayectoria educativa y cómo llegas a la modalidad de la EPJA?

Entrevistada: Bueno vamos a empezar aproximadamente trece años, porque cuando comencé era reemplazante o sea juntando doce o trece años que estoy en la modalidad. Empecé en los llamados CAEBA (Centros de Alfabetización y Educación Básica para Adultos), en un horario distinto a este que es la siesta por lo general, los CAEBA que yo he trabajado han sido de siesta. En la modalidad de Jóvenes y adultos vale decir de catorce años en adelante, sin límite de edad y llegué con el boca a boca, digamos y con la necesidad de sumar un trabajo y obviamente yo trabajaba ya en diurna, pero desconocía lo que era trabajar con adultos. Como todos los que se inician, pero yo ni siquiera había escuchado de la existencia. Cuando yo hice el Profesorado no sabía de la existencia de las escuelas de adultos, la verdad, las habré escuchado nombrar nada más.

Romina: Claro pero no tenías una certeza de que existían.

Entrevistada: No habíamos tenido un taller específico para esto. Era todo lo que nos habían preparado, entre comillas, era para diurna, para niños.

Romina: ¿En qué año te recibiste?

Entrevistada: Hace treinta y un años....

Romina: O sea que con la Ley Federal de Educación

Entrevistada: Si si con la Ley Federal de Educación

Romina: Claro que no tenía la EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos. Ley 26206) como Modalidad, era un apartado, un régimen especial de educación, casi un servicio compensatorio.

Entrevistada: Claro

Romina: Bueno a partir de eso ¿cómo es el trabajo cotidiano en la EPJA?

Entrevistada: El trabajo primero es yo digo siempre es bueno sea diurna o adultos ¿no? hago esta distinción porque son universos distintos. El trabajo es recibirlos, el trabajo es conocerlos primero, conocernos diría yo. Porque el adulto, cuando vos estás trabajando con el adulto tenes que tener en cuenta que estás haciendo un acto de justicia. Porque le estás brindando la posibilidad que no tuvo. No sé si, si vos se la estás brindando, pero vos sos el intermediario digamos para acercarlo a esa posibilidad que no tuvo por las razones que sea. Que son infinitas de acuerdo a cada realidad, de acuerdo a cada estudiante a cada alumno, persona con toda su completitud como digo yo.

Entonces primero me parece que tenes que tener en cuenta eso, que no es venís a como se dice en el común “y vas tres horitas y listo” no importa la cantidad de horas. Importa la calidad de las horas que estás con ellos. Importa que los conozcas, que entiendas que es un otro, que lo valoren, que entiendas que de ese otro vas a aprender un montón porque es un adulto que ya viene con una carga, ya viene con una familia, no importa cómo esté constituida, viene con sus responsabilidades de adulto... Hablo así porque mi grupo es mayormente de adultos, y está conformado así desde que yo vine el año pasado. Me ha pasado que tuve otros grupos que eran más adolescentes, porque la realidad era distinta en ese momento, hoy te hablo con la realidad que tengo. Y bueno.... personalmente es mi cable a tierra acá, uno lo hace suyo a esto...

Romina: Es un espacio diferente a lo que es la escuela diurna.

Entrevistada: Totalmente.... el adulto acá en su gran mayoría me animo a decir viene por elección, que es la diferencia entre los niños, es la gran diferencia. Elige venir ... y como te decía para mí es un acto de justicia ... como te decía primero trabajo todo lo que es emocional con ellos, desde el principio nos vamos conociendo... es mucho diálogo ... mucha charla el que quiera con distintas estrategias de conversación ... de interactuar voy sabiendo de ellos, ellos de mí un poquito siempre con un marco obviamente ... pero para mí la base es el vínculo

Romina: Pero ese vínculo enmarcado en el aula.

Entrevistada: Porque ese vínculo te va a llevar a todo lo demás ... a ver que tenes que ofrecerles porque... por ejemplo en mi grupo presencial la mayoría está todo en primer nivel. Son todas personas que por distintas situaciones no han podido ir a la escuela.

Romina: Bien, es decir que no están casi alfabetizados.

Entrevistada: No están alfabetizados, su alfabetización está siendo acá desde el año pasado.

Romina: Es decir es incipiente... o recién fonética

Entrevistada: Sí, es muy reciente (se sonríe) pero algunos ya están escribiendo, ya están empezando. Pero bueno la primera parte en sí, eso de trabajar lo emocional yo lo hago siempre, no es la primera vez... es donde se establece el vínculo

Romina: Con respecto a las planificaciones ¿cómo trabajas?

Entrevistada: En general ... hasta ahora me resulta la parte de integrar los contenidos que se pueden y planifico por ejemplo en matemática: si bien ellos están todos en el primer nivel a su vez están en subniveles. Entonces yo tengo que hacer a veces hasta decirte tres o cuatro propuestas distintas.... porque yo por decirte tengo dos alumnos que no avanzan hasta más que el nueve, otros que están en la decena, otros que en la centena y uno que leen la unidad de mil

Romina: Claro

Entrevistada: La propuesta a lo mejor es la misma propuesta, pero yo sí o sí tengo que hacer esa adecuación numérica. No puedo darle el mil al que está en el uno y no sale del uno, dos y tres ... es un acto de injusticia hacer eso ... entonces hago adaptaciones dentro de las adaptaciones.... la idea es que ellos logren algo. Yo siempre digo... siempre hablamos... siempre les repito alguna frase que ellos son valiosos. Siempre porque una de las cuestiones que tiene el adulto es que tiene muy baja autoestima por lo general, porque el viene de no haber podido, de que qué van a decir, de que ya es grande, del prejuicio. De gente que les dice, familiares, familiares mismos que les dicen: ¿para qué vas a ir a la escuela? si total ya sos grande ¿para qué? Ese ¿Para qué? yo lo escucho acá montones de veces, que ellos me cuentan ahora, ahora sí me cuentan vienen a hacer catarsis. Y bueno: para ustedes les digo yo. Que siempre es para ustedes, lo hago por mi porque yo soy valioso, porque yo quiero... porque a parte no venimos a aprender áreas solamente, venís a aprender a compartir, venimos a conocernos, venimos a reírnos. Venimos a escuchar un Himno que nunca habían escuchado más que en la televisión. El año pasado me traje mi grabadorcito y cantamos el himno, venimos a hacer algo de expresión corporal porque no tenemos áreas especiales, pero sí considero que lo necesitan lo hacemos.

Romina: ¡¡Bien!! más específicamente en el área de las Ciencias Sociales ¿cómo las abordas?

Entrevistada: Eh Ciencias Sociales, en Diseño es bastante particular la propuesta.

Romina: Pero aclaremos que la EJPA tiene un Diseño curricular desde el año 2007 que es pionero en lo que es la Educación de jóvenes y adultos en nuestra provincia.

Entrevistada: Claro.... sí a ver las áreas para mi todas son importantes, no es que, porque no está alfabetizado, no voy a dar sociales, no jamás. Porque puedo alfabetizar desde sociales... lo hago. Así que todas tienen la misma jerarquía. Y, por ejemplo: en cuanto a la carga horaria, depende porque yo tomo un tema de sociales y lo desarrollo y hago al revés, hago que las otras áreas la atraviesen. Por ejemplo.

Doy sociales porque me parece sumamente importante, porque nosotros lo que estamos haciendo es dándoles... es intentar darles herramientas a ellos para que terminen de insertarse en la sociedad.

Romina: si de democratizar la participación.

Entrevistada: Exacto ... entonces porque a mí me parece terriblemente importante que sepan, por ejemplo: del tema de la ubicación espacial. Que ellos no tenían ni idea que existía, no digo que la tengan ahora, pero te decían que: si allá en Argentina... los conceptos totalmente abstractos no estaban y lo poco que saben, lo que escuchan es porque empezaron a... porque les digo hay que mirar el noticiero, pero no solo uno sino varios, para escuchar diferentes campanas. Por ejemplo...

Romina: Eso te iba a preguntar. Entonces con respecto al área de Ciencias Sociales podés trabajar de acuerdo al Diseño variedad de temas.

Entrevistada: Si, si si

Romina: Que todos tienen que ver básicamente con fortalecer esta participación ciudadana ¿Qué materiales utilizas? Vos para traer a la clase y convalidarles a ellos y compartirles.

Entrevistada: Y.... hay algo que a mí me pasa que es personal pero bueno... Esta entrevista es personal. Que es que a mí me duele que no se usen libros. Entonces yo uso libros. Aparte no el manual, pero si saco los manuales viejos, porque viste lo que tengo acá ... bueno y me gusta que tengan contacto con los libros. Que sepan que había libros, que los libros hablaban de las cosas que hablamos. Que no es todo digital.

Romina: Bien.

Entrevistada: Por ejemplo... libros, noticieros, copias, vídeos y después todo lo demás ... que te digo música, todo lo que hace a la identidad cultural que me interesa terriblemente darlo.

Romina: Con respecto a las efemérides en particular: 25 de mayo, 9 de julio... ¿cómo las abordas?

Entrevistada: Siempre antes... por ejemplo: porque a mí me interesa que ellos entiendan que la historia es lineal, es una línea por decir de alguna manera... se sonríe... no que lo vean todo como hechos aislados. Todo cortadito, no, no entonces siempre antes dos o tres semanas antes empezamos porque se acuerdan que hablamos del cabildo, y se acuerdan eso empiezo cuando vamos a dar el 9 de julio por ejemplo... se acuerda que

habíamos dicho en 1810, bueno miren esto 1816 ¿cuántos años pasaron? trabajamos en matemática. podemos hacer la resta. Así antes... ¡Siempre antes... trato! yo todo trato yo todo intento y aprender aprendo todos los días, aprendo de ellos, aprendo de si hice algo y no me salió... lo reformulo y creo que hasta el día que presente mi renuncia por jubilación voy a seguir aprendiendo.

Romina: ¿Cuándo piensas en armar la clase en relación con las Ciencias Sociales y con una efeméride en particular? ¿Qué materiales usas para comenzar a estudiar sobre ese tema?

Entrevistada: Yo sí uso la parte digital, para estudiar... **Romina:**

¿Algunos sitios en particular?

Entrevistada: No, no busco ... busco, busco bastante no tengo alguna página que diga así es está. me gusta la parte de los historiadores, argentinos, por ahí alguna visión y busco y lo que medianamente creo que también porque también está eso que te decía hoy es adaptarlo a ellos, a su entendimiento.

Romina: Claro, para que te puedan comprender.

Entrevistada: Claro porque está bárbaro lo que leo, el tema es....

Romina: ¿Cómo hacer esa transposición didáctica para que llegue al aula, sea comprensible y sea un aprendizaje significativo?

Entrevistada: Y que les quede... te lo digo entre comillas.

Romina: Si sea algo que se puedan apropiarse, claro que se vayan de acá sabiendo algo.

Entrevistada: Claro, eso es algo que a mí me preocupa, me ocupa mucho, incluso les digo: ¡¡una palabra vamos a aprender!! Hoy ustedes tienen que saber una palabra. Por ejemplo: el otro día dieron lo de los prefijos. Entonces les digo que es “prenatal”, ¿qué es el pre? justamente el prefijo. Y bueno todos los días aprender algo. Yo tengo un grupo con algunas discapacidades, la mitad de mi grupo tiene una discapacidad. Incluso algunos tienen problemas fonoaudiológicos, y esos problemas yo no creo que los traten porque

son personas adultas, porque lamentablemente en algunos aspectos de su vida están como resignados. No lo van a cambiar y también tenes que trabajar con ese ser....

Romina: Y que también hay que enseñarles conceptos: como el de libertad, el de justicia social

Entrevistada: Siempre...porque es lo que yo te digo... claro. Ayer, por ejemplo: estuvimos trabajando con el tema de la Constitución, porque estuvimos trabajando sobre las normas, explícitas e implícitas. ¿Cuáles eran las normas? y saben que hubo un cambio en la constitución. Porque hay una constitución nacional, y ellos se interesan y te dicen: si yo vi algo en la tele. Y a mí me interesa que ellos estén informados, me interesa darles herramientas, me interesa que sean uno más. Yo les decía que ustedes vayan y hablen bien, pronuncien las S (eses) porque la gente no te mira igual. Es darle ese documento no simplemente por el documento, ¿qué dice? ¿qué te muestra? ¿qué es el número del DNI? ¿qué es el cuil? es decir darles la mayor cantidad de herramientas porque ellos se manejan en la vida. Uno de mis alumnos fue treinta y siete años camionero, y ahora se está alfabetizando, o sea que el manejo por las rutas de toda la Argentina, primero sin carnet y segundo sin saber leer.

Entonces este es un universo, que el ministerio tiene que conocer, tiene que abordar. Por ejemplo: yo tenía un alumno que él trabajaba, su señora era docente y él no estaba alfabetizado. Entonces no lograba que le dieran el carnet para conducir, y él quería su carnet. Y es todo un tema ese porque si no sabe leer, entonces yo digo bueno usemos alguna adecuación pictogramas, por ejemplo, para que lo evalúen a ver si sabe las normas para poder manejar. A mí me parece eso un acto de justicia, poder darles todas las herramientas que se pueda para que ellos se manejen

Romina: Ahora... ¿con relación a los nuevos abordajes de las ciencias sociales? Existe una línea de nuevos abordajes, dentro del área de las ciencias sociales. ¿Las conoces? ¿Tuviste la oportunidad de poder implementarlas?

Entrevistada: No no no me ha llegado nada, no conozco de lo que me estás hablando. Pero si me interesa, siempre me interesa...No no nunca me llegó nada.

Romina: Bien. Con respecto al acompañamiento institucional ¿cómo se abordan las ciencias sociales en la modalidad de la EPJA a nivel institucional? ¿Hay acompañamiento? ¿Se ofrecen capacitaciones? ¿Se promueve la formación continua?

Entrevistada: No no formación desde el ministerio este año nos hicieron jerarquizar los contenidos para hacernos partícipes del diseño curricular... eso...

Romina: Re pregunto ¿pero institucionalmente? dentro de la escuela

Entrevistada: Yo me siento muy acompañada, siendo que acá soy personal único. Pero no hacemos una jornada para ver cómo vamos a tratar tal o cual tema en específico. Salvo que lo manden desde el ministerio.

Romina: O sea... que institucionalmente no se habilitan espacios para la formación continua.

Entrevistada: Este año no tuvimos nada...

Romina: Ni siquiera ustedes entre colegas compartirse materiales, bibliografía

Entrevistada: No no, no, no además el hecho de yo estoy acá sola si bien me siento acompañada es otra escuela. Son dos escuelas porque yo me manejo sola porque soy personal único como te decía. Es desde la leche hasta barrer, hasta cerrar la puerta

Romina: Hasta lo pedagógico...

Entrevistada: Si bien me llevo bien con mis compañeras.

Romina: Bien. Ahora con relación a los nuevos abordajes, que si bien no tenes conocimientos, hay una parte que se resiste a enseñar.

Entrevistada: Ah ¿por qué se resisten? ¿de qué se tratan? más o menos???

Romina: Son considerados categorías dinámicas, que lo que intentan es problematizar los contenidos, dar voz a los que fueron silenciados: afrodescendientes, pueblos originarios, las mujeres.

Entrevistada: Ah

Romina: Es salirse de los discursos hegemónicos, desde los discursos oficiales. Para construir otro tipo de discursos y por supuesto otro tipo de propuestas.

Entrevistada: ¡Ah! ¡¡¡pero siempre las cosas nuevas generan resistencias!!!

Romina: Estos nuevos abordajes tienen varios años, pero como vos decís son resistidos dentro de las escuelas, es como siempre es necesario volver a enseñar algo desde lo que una sabe. Y no arriesgarse a ver o conocer lo nuevo.

Entrevistada: Yo no tendría resistencia, porque todo lo nuevo me gusta... a ver

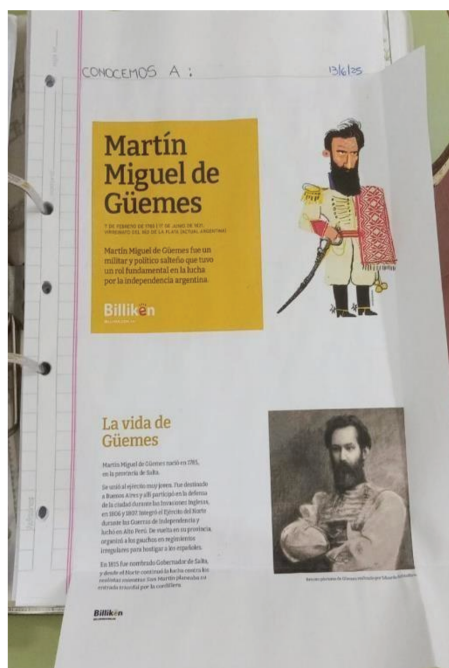
Romina: Por ejemplo, en los últimos años desde el Ministerio de Educación se trabajó y se envió materiales sobre el “Género de la Patria” para poder abordar en cada

efeméride el rol de las mujeres durante los diferentes períodos.

Entrevistada: Si! eso lo hicimos

(Me solicita cortar la grabación para poder ir a buscar su carpeta de planificaciones y mostrarme lo que han trabajado para el 17 de junio)

Al regresar al aula con la carpeta decido preguntarle si podría tomar algunas imágenes a lo responde que sí.



La entrevista continua...

Romina: Bien entonces ¿cómo trabajaron la efeméride del 17 de junio, en relación con el rol de las mujeres?

Entrevistada: Claro... primero le presentamos a él (señalando a Miguel Martín de Güemes) lo vieron a él primero en caricatura (como puede observarse en la primera imagen) y luego en una foto (que no es foto sino una pintura) y comparamos... llegó esta propuesta, la directora pasó la propuesta, pasó el material digamos.

Romina: Esta es la del Género de la Patria, es de años anteriores y recién ahora esta se ve que está empezando a circular, porque es la segunda docente que entrevisto y que me dice que no conocía el material.

Entrevistada: También para el día de las mujeres y el día del trabajador, también usamos estos materiales, pero sin haber sabido nada... porque no gusta dar siempre lo mismo porque aburre durante tantos años siempre lo mismo...

Romina: Bien entonces lo que va llegando desde el ministerio, entonces desde la dirección se los comparten....

Entrevistada: Si, lo comparten y cada una lo toma si quiere... y a su vez cada uno le hace su adaptación.

Romina: ¿Cómo reaccionó el grupo a esta propuesta? Cuando te saliste de él como el prócer y empezaste como Macacha

Entrevistada: El grupo lo tomó bien, porque ellos tienen un profundo respeto hacia el docente, pero tan profundo, entonces vos tenes que tener siempre ahí cuidado de no hacer un abuso de ese poder que vos tenes. Ellos tienen sus pensamientos, pero ellos recepcionan, pero no hubo nada que les haya causado resistencias nada... no nada

Romina: ¿Y con respecto a la efeméride de las mujeres?

Entrevistada: No, no nada, ellos toman todo, ellos son ávidos de aprender, entonces vos les contas un hecho histórico y lo toman como tal, no lo discuten lo toman como tal.

Romina: Te consulto ¿qué pasa con los actos escolares acá? Porque conversando con otra institución de la misma modalidad me comentaban que los estudiantes esos días no asistían a clases, excepto que la propuesta les resultara atractiva.

Entrevistada: Acá obviamente la dinámica es otra, la matrícula del adulto siempre es un tema central por la baja matrícula y eso conlleva problemáticas a si te van a cerrar el cargo, te van a cambiar de espacio, en fin. El tema con la matrícula de adultos es que está bien que sean diez adultos para poder brindarles lo que necesitan, yo tengo diez presenciales y otros que funcionan con la dinámica de la pandemia. Les envió las actividades y me las envían ya resueltas.

Ahora esos diez alumnos presenciales si vos le brindas un abanico cultural, o sea no es solo que el alumno venga, sino que permanezca. Porque el alumno puede venir hoy y después el mes que viene, pero cuando empiezo a dar el tema les digo tal día vamos a revalorizar al creador de la Bandera, nosotros participamos no podíamos hacer un acto porque acá no tenemos la Bandera de ceremonia, no tenemos nada... entonces me dije yo voy a buscar la manera en la que ellos puedan participar de un acto, porque ellos tienen derecho a participar en un acto. Y a ver lo que es un acto y organicé con la escuela diurna, y mis alumnos participaron en el acto de la escuela diurna que nos invitaron.

Romina: O sea el día que acá vos organizas un acto, independientemente de cuál sea la fecha. ¿Ellos participan?

Entrevistada: Si, ellos participan... yo hablo, pero lo hicimos una sola vez... para probar. En entonces fue un trabajo de engranajes, hable con la vice de la diurna que es la que yo veo siempre, le dije que me gustaría que mis alumnos participen del acto y ella lo hablo con la directora, después lo hablé con mi directora, yo sabía que iba a ser positivo. Yo los iba preparando igual a ellos. Porque si tenía un no, iba a hacer un acto igual, porque a mí me parece que estás construyendo su ciudadanía, y su identidad...

Romina: ¡Bien! por el contrario en la parte central de las otras escuelas los chicos cuando hay acto no van ese día a la escuela.

Entrevistada: Acá solo lo hicimos una vez para el día de la Bandera, ellos hicieron su bandera, nos presentaron en el acto y cada uno de ellos se presentaron y mostraron su bandera. Cantaron el Himno, se emocionaron con el Himno que ya lo habíamos escuchado el año pasado, que los hice cantar, les traje la letra escrita. después cuando fue Malvinas traje, la marcha de Malvinas porque eso existe por algo también no podemos no enseñarlo.... porque estamos aportando a su capital y tiene que ser algo que les sirva. Y que si ven las banderas puedan distinguir la de Argentina, la de Santa Fe por ejemplo así de simple. Porque ellos ven, no viven en un tarro, lo que pasa es que ven y no saben ... es como que miras y no ves

Romina: Claro no podés conceptualizar, abstraer

Entrevistada: bueno este año vamos a participar de la muestra de fin de año con las producciones que vimos trabajando durante todo el 2025.

