

## El “detrás de escena” de una propuesta de formación docente: la capacitación situada “Entre maestros” en la Ciudad de Buenos Aires.

Entrevista a Betina Akselrad, Anabel Calvo, Marisa Massone y Manuel Muñiz, referentes del equipo de Ciencias Sociales de la Escuela de maestros.

por *Mariana Paganini*

Universidad de Buenos Aires

marianapaganini@filo.uba.ar

Recibido: 28/10/2019

---

En el presente, la formación docente tiene un lugar destacado en los discursos públicos sobre la educación. Es habitual escuchar afirmaciones taxativas que, formuladas desde una óptica simplista, sostienen que la capacitación de los/as maestros/as y profesores/as garantiza por sí misma la calidad educativa. Sin embargo, son menos frecuentes las miradas que abordan la complejidad que implica el diseño e implementación de una propuesta de formación docente.

Algunas de las múltiples variables que se ponen en juego en un proceso de este tipo son: la relación entre la teoría y la práctica, las tensiones entre la norma pública y la agencia de los/as sujetos que conforman la cultura escolar y los vínculos dinámicos entre la tradición y lo emergente. Pero también los condicionamientos del contexto político y social, las concepciones acerca de los/as estudiantes y los sentidos de la enseñanza.

Entre 2017 y 2019 se desarrolló, en el marco del plan Nacional de Formación continua (INFOD), la capacitación situada “Entre Maestros”, fruto de una iniciativa conjunta entre la Escuela de Maestros y la Dirección de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trata de un plan de formación docente novedoso, tanto por su alcance como por el enfoque que propone.

Compartimos con ustedes una entrevista realizada a algunos/as de los profesionales que conforman el equipo interdisciplinario de Ciencias Sociales que llevó adelante la capacitación.

**Entrevistadora:** ¿Podrían contarme en qué consistió la propuesta de formación docente “Entre maestros”? ¿Cuáles fueron sus destinatarios y alcances?

B. A: La propuesta “Entre Maestros” surge de un plan trienal (2017-2019) de capacitación docente, dirigido a todos los docentes de las escuelas de nivel primario de gestión estatal. Este plan se diseña e implementa en el marco de la política nacional de formación continua (INFOD-Ministerio de Educación y Deportes de la Nación). En este nivel de escolaridad y en la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires, existe un trabajo conjunto entre la Dirección de Educación Primaria y la Escuela de Maestros, que habilita la puesta en marcha de una implementación universal desde el inicio, partiendo del diagnóstico que surgió de los distintos niveles de gestión y de las evaluaciones realizadas durante el año 2016. Entonces, los destinatarios son todos maestros del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires, maestros curriculares y equipos de conducción. Todos los distritos son atendidos por las distintas áreas a lo largo de los tres años, pero se van rotando. Es decir, Prácticas del Lenguaje y Matemática tuvieron siete distritos cada uno (cubrieron los veintiún distritos), mientras que Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Conocimiento del Mundo tuvimos tres distritos por vez Ciencias Sociales y cuatro distritos Ciencias Naturales.<sup>1</sup>

M. Ma: Esto tiene que ver con que en la tradición escolar las Ciencias Sociales tienen un rango menor, al igual que las Ciencias Naturales. Hay una jerarquía de saberes básicos en la escuela y siempre son Matemática y Prácticas del Lenguaje.

M. Mu: De todos modos hubo una transformación cuantitativa y cualitativa en el alcance en relación a lo que era históricamente el trabajo de CePA<sup>2</sup>. Nosotros éramos un equipo que no llegaba a diez personas y además la lógica era responder a capacitaciones a pedido de una directora, o de

algún supervisor. A veces, trabajamos en un distrito en particular, pero hubo una mutación en la lógica de esta propuesta en función de dedicar toda la energía en tres distritos por año. El equipo se tuvo que triplicar para tener ese alcance.

**Entrevistadora:** De hecho, en los materiales que produjeron se pueden inferir los aportes de diferentes miradas y disciplinas. Quisiera que me cuenten un poco más acerca del equipo, ¿Quiénes lo integran y cuáles son sus intereses y trayectorias formativas? ¿Cómo se expresa esta diversidad en el diseño de la formación situada?

B. A: Originalmente, antes de la formación situada, el equipo estaba conformado por profesores y licenciados en Historia, profesores y licenciados en Geografía y licenciados en Ciencias de la Educación con formación y especialización en Ciencias Sociales. Después, fuimos incorporando otras personas. Primero fue un llamado medio urgido a armar equipo y cada uno de los integrantes convocó a otros profesionales de estas mismas áreas. También se incorporaron algunos maestros que habían recibido capacitación nuestra y estaban interesados en el área. Así se conformó un equipo con diversos e interesantes recorridos.

A. C: Los capacitadores tuvieron distintos niveles de intervención. Los que estábamos hace más años y los más nuevos. Los más viejos produjimos los materiales de la capacitación para el primer año (2017) y los más nuevos se incorporaron posteriormente.

M. Ma: Los primeros cuadernillos fueron hechos en la urgencia y con mucho esfuerzo. Me parece que de este cambio generacional hubo mucha apuesta a la formación interna a través de los mismos materiales, a través de las lecturas que proponíamos para estudiar sobre el tema. Se generó un clima de mucha cooperación. Anabel dijo una vez “nosotros somos una cooperativa”. Eso generó mucho intercambio y crecimiento para todos. Hubo mucha autoformación en estos tres años.

**Entrevistadora:** Los cuadernillos proponen un acercamiento novedoso al trabajo con los diseños curriculares, en el sentido en que ofrecen un paraguas teórico conceptual para pensar la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel y, a la vez, ponen a disposición de los/as maestros/as herramientas concretas para trabajar en el aula: ¿Cuáles son las decisiones que tomaron a la hora de pensar el formato de la propuesta? ¿Tuvieron discusiones al respecto?

M. Mu: En algunos casos teníamos propuestas armadas para ciertos distritos o para algunos maestros que, cuando surgió la posibilidad de escribirlas en formato de cuadernillo, hubo un requerimiento de adaptarlas. Ahí hubo mucho trabajo de lectura, escritura y de adaptación a las cuestiones editoriales. Pensamos y discutimos formatos de presentación en términos del lector imaginado al cual iban dirigidos los cuadernillos, esto es, maestros y maestras de grado.

M. Ma: Algunas cosas fueron nuevas, las creamos para este dispositivo y otras recuperaron esas experiencias. Yo destaco dos cosas: una es que discutimos mucho alrededor de la potencialidad de las preguntas que ofrecemos y, la otra, que estas propuestas tienen una gran apuesta académica que recoge la experiencia escolar y el tratamiento de los temas en la escuela. Es decir, se propuso romper con algunas representaciones sociales en relación con los temas, al mismo tiempo que se hizo una apuesta académica que nosotros sintetizamos en la idea de estudiar para enseñar. Entonces, se trata de ofrecer además de una secuencia didáctica, mucha letra para el maestro para saber sobre el tema y saber sobre la enseñanza de ese tema.

A. C: En el caso de Geografía, me ocupé de producir una secuencia para sexto grado a partir del estudio de caso del huracán Matthew en Haití y Florida-EE.UU (ver Calvo, 2018). Como plantea Marisa, en la secuencia didáctica se aplicó la trayectoria de la investigación en la facultad sobre la Teoría Social del Riesgo y las catástrofes. Por lo cual, el marco teórico fue importante para que los maestros entendieran desde dónde veníamos a plantear estas cuestiones. Yo venía trabajando en el Ministerio de Educación con una propuesta en esta misma línea en relación a los terremotos. Y, como ese año había sucedido la catástrofe en Haití a partir del huracán Matthew, lo tomamos y re-significamos a través de las actividades que propusimos.

B. A: También hubo un pedido explícito de la Dirección del área del nivel con respecto a algo que nosotros igual ya veníamos notando, que es el tiempo que demoraban los maestros en iniciar algún tema de Ciencias Sociales en el año. En general veíamos que empezaban a enseñar a partir de mayo, más o menos. Entonces la apuesta fue, en el primer año, trabajar como eje la planificación. Concretamente en febrero de 2017 hicimos una propuesta de planificación anual y una propuesta de secuencia didáctica. En todos los casos pensamos cuál sería el tema de arranque para el año. La idea era ofrecerles a los maestros un material ya desarrollado para que pudieran analizarlo y después seleccionar qué actividades o qué recorrido hacer al seleccionar la secuencia.

A. C: Así se pensaron, en el primer año, dos secuencias para el eje geográfico y dos para el eje histórico. Cuarto y sexto grado de Geografía, quinto y séptimo grado de Historia. Para nosotros era importante que estuviera nivelado porque dentro del área de Ciencias Sociales la Geografía quedaba muy subsumida en la Historia. En muchos casos, a la mera localización espacial en el mapa y nada más. Entonces, mostrarles que se puede trabajar un contenido específico del área estaba bueno también para pensar.

B. A: Al año siguiente, en 2018, trabajamos para los cuadernillos con esa misma secuencia, revisándola antes. Por un lado, teniendo en cuenta cómo había funcionado en las escuelas y cuál había sido la recepción de los maestros y, por otro lado, con el eje puesto en la lectura y la escritura. A fines de 2017 hubo una propuesta de la Dirección de Primaria, preocupados por la formación de los alumnos como estudiantes. Entonces, mucho de lo que fuimos produciendo tenía que ver con los diagnósticos que ellos hacían y cómo nos íbamos retroalimentando. En el segundo año la mirada estuvo puesta en las consignas de lectura y escritura y en algunas cuestiones más generales que pudimos trabajar sobre la particularidad y la especificidad de la lectura en las Ciencias Sociales.

**Entrevistadora:** Generalmente, en la producción de materiales para los/as docentes, existe una tensión entre lo prescriptivo y la invitación. En este sentido, lo que ustedes señalan sobre ofrecer un marco teórico que acompañe y que, a la vez, le dé la posibilidad a los/as maestros/as de que seleccionen, marca todo un posicionamiento respecto de la agencia de estos sujetos que están en la escuela con los/as chicos/as. ¿Estaban todos/as de acuerdo respecto de esto? ¿Cómo lo pensaron?

B. A: Nosotros veníamos trabajando de otro modo. Estábamos dos años en una escuela acompañando a los maestros, entonces juntos íbamos construyendo las secuencias. Los acompañábamos hasta que ellos pensaban el recorte, elegían las preguntas eje y pensaban las actividades. Eso permitía apropiarse de un tema, pero la realidad es que nos llevaba por lo menos un año y no llegaban a desarrollar la secuencia. Ahí hicimos una apuesta a elaborar algo armado con mucha explicación y acompañamiento en cuanto a los modos de intervención. No es que llega a las escuelas el material solo, sino que se entrega de la mano de los capacitadores. Entonces, por un lado, se hicieron encuentros por grado, donde nos reunimos con los maestros de cada distrito en ateneos y se hicieron las propuestas de discusión sobre el material publicado. Esto lo llevamos adelante cuatro veces al año. Paralelamente, cada quince días fue un capacitador a las escuelas para acompañar el trabajo.

M. Ma: Yo quería agregar que en el trabajo con los maestros tienen un lugar muy especial los materiales. Para nosotros los materiales son centrales, vinculan a los maestros con los niños, permiten ingresar muchos temas, entusiasmar y emocionar a los maestros y pensar otras perspectivas de los temas. Uno de nuestros grandes trabajos en estos encuentros fue proponer recortes e incluir una/s pregunta/s problematizadora/s, algún ejemplo de actividad y un listado de materiales que apelen a lo multisensorial, a los múltiples lenguajes. Por ejemplo, el trabajo con imágenes, con mapas animados, con audiovisuales. Unos pocos de estos materiales destinados a los maestros para estudiar para enseñar y la mayoría posibles de ser leídos por los niños para aprender sobre el tema en cuestión. Con esta capacitación también en algunos distritos logramos que se incorporaran bibliotecarios. Este trabajo compartido fue central para pensar los materiales que las escuelas efectivamente tenían. Muchos bibliotecarios no conocían esos materiales. De hecho, la

posibilidad de trabajar con el enfoque del área de Ciencias Sociales, hizo que ellos mismos pensarán qué otros materiales podían aportar.

Entonces, lo que nosotros propusimos es un modo de hacer, porque la forma también es contenido. Por ejemplo, al proponer un modo de enseñar con fotografías, los maestros luego pueden usar esa misma forma con otro contenido. Por eso, la planificación no la planteamos en términos aplicacionistas.

A. C: Pero fue un debate entre nosotros, porque no nos poníamos de acuerdo con esto. El maestro obviamente tenía la libertad de cambiar el tema, pero implicaba que fuera acompañado del marco teórico propuesto desde la capacitación. No era solamente el cambio del estudio de caso, sino también si entendía el sentido de incorporar ese marco teórico, el enfoque.

M. Ma: Sí, porque además ese maestro cuando cambiaba de tema, no tenía todo ese recorrido que nosotros le ofrecíamos en término de materiales... Si se daban esos cambios, eso se perdía.

M. Mu: Por otro lado, la legitimidad del material impreso sirvió, en algunos casos, para que los maestros pudieran defender temas que son más vivos en la sociedad, por ejemplo, el tema de la dictadura. Recuerdo que, en un contexto de fuerte negacionismo, un maestro de un distrito nos comentó que al estar impresa la secuencia sobre dictadura él podía defender su tratamiento en el aula y legitimar el trabajo con el tema (ver Massone y Muñiz, 2018). Pero además, hay otros usos que hemos detectado. Por un lado, algunos coordinadores usan el material como una especie de instrumento de formación interna para los maestros que toman un grado por primera vez. Y, por otro lado, el uso en el escritorio del profesor en el aula. O sea, el cuadernillo abierto cuando el maestro está dando clases. Algunos directivos nos mencionaron que el cuadernillo reemplazó el libro de texto, con todo lo que eso implica, que es otra cuestión a discutir.

**Entrevistadora:** Como ustedes señalan, la curaduría de materiales que proponen es muy rica. Ofrecen diversos lenguajes para el abordaje de los temas, entre los cuales, tienen un lugar destacado los materiales digitales. ¿Cómo creen que éstos facilitan y/o modifican las prácticas de enseñanza en la escuela primaria? ¿Tienen algunos indicios acerca de la recepción de los mismos en los/as maestros/as?

A.C: Es muy variado... Primero hay que acercarse a los maestros y mostrarles lo que se puede hacer con esos materiales, hay que convencerlos. Esto se genera en los encuentros distritales. Por ejemplo, en la secuencia sobre la producción y comercialización de soja en la Argentina (ver Calvo et al, 2019) les propusimos un link que direcciona a un mapa en el que se representan los flujos comerciales de las materias primas y productos elaborados. Los maestros se coparon viendo esos flujos de exportaciones e importaciones que iban de un país al otro. Esa es la primera entrada para estos materiales, sobre todo, a maestros que quizás les cuesta incorporar la cuestión tecnológica en la clase, y les mostramos qué se puede hacer con esa información, cómo leerla. Después los maestros lo llevaron al aula y los chicos se lo apropiaron con mucha más facilidad.

B. A: Si, proponemos que reflexionen y definan con qué sentido usan los materiales digitales, para que no sea la herramienta por la herramienta misma.

M. Ma: Ahí me parece que tuvimos un posicionamiento como equipo. En un contexto en donde se simplifica, en muchos casos, el tratamiento de este tipo de materiales. Hemos escuchado, por ejemplo, que no necesariamente tienen que seguir existiendo las bibliotecas porque ahora Internet ofrece una gran cantidad de recursos. Para nosotros es central plantear que no se trata de usar cualquier herramienta para cualquier sentido, sino de elegir algunos materiales digitales, con sus particularidades, pero siempre en el marco del enfoque y los sentidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

**Entrevistadora:** En esta propuesta de formación se pondera la planificación y anticipación de la enseñanza a partir de la escritura de secuencias didácticas. ¿Cuáles fueron las discusiones y acuerdos que tuvieron sobre la definición de los temas a trabajar en las secuencias propuestas?

M. Mu: En el caso de quinto grado, en el año 2012 nos habían propuesto en un distrito hacer algo sobre el Bicentenario de la Asamblea del Año XIII para el año siguiente. Esto generó toda una discusión dentro del equipo. Nosotros finalmente dimos vuelta la propuesta y decidimos trabajar con mucha fuerza un actor social específico: el lugar de los esclavos en la etapa colonial y revolucionaria (ver Giuliani et al, 2018). Esto generó muchísimo impacto. Es decir, (re)configuramos el pedido en función de lo que a nosotros nos parecía pertinente construir como un tema de enseñanza. Ese fue el germen o la génesis de una de las secuencias. Hay otros recortes que son más clásicos, por ejemplo, el caso de la gran inmigración en sexto grado. Pero también en este caso buscamos la forma para que ese tema se abordara con materiales nuevos, preguntas diferentes o una periodización distinta.

M. Ma: Básicamente, la discusión era sobre cómo romper con esta lógica instalada socialmente de que los argentinos descendemos de los barcos y trabajar con diversas migraciones. De hecho, así se planteó el título de la secuencia: “Todos somos migrantes. Escenas de la historia de las migraciones en la Argentina” (ver Massone et al, 2019). Como nos habíamos quedado con el gustito de trabajar cuestiones de género, también incorporamos el problema sobre cómo los cambios en la estrategia migratoria implicaron la reconfiguración del lugar de hombres y mujeres. Después, hubo más debates. Por ejemplo, en relación a si enseñar el bloque “Comercio Internacional” a través de los casos de la producción de soja o de celulares.

B. A: Si, el primer año, si bien desarrollamos en el cuadernillo cuatro secuencias, una para cada grado, durante el año también elaboramos propuestas más acotadas donde también teníamos que seleccionar los temas, pensar las preguntas. Entonces, la discusión era cuál era el tema más potente para poder enseñar.

A. C: Cuál era el más potente o qué temas no se tenían en cuenta. Como en el caso de séptimo grado, que había una muy buena secuencia del eje histórico y la propuesta fue incorporar el eje geográfico. Decidimos tomar el comercio internacional porque era un tema que generalmente se dejaba para fin de año o no se tenía en cuenta. Ahí la decisión tuvo que ver con que era un tema, como el de la producción de la soja, muy importante desde el punto de vista de la economía nacional. Nosotros propusimos poner este tema en discusión, no sólo como problemática ambiental -de hecho los maestros lo trabajaban desde ahí- sino también ver la inserción en el mundo de la Argentina como productora de soja, con lo que significa el ingreso al país de divisas a partir de esta producción. En el caso de quinto grado, como también había una secuencia sobre los esclavos, la idea fue hacer también una secuencia de Geografía referida el bloque de Recursos Naturales tomando como estudio de caso el litio (Calvo y Jakubowicz, 2019). La idea era analizar por qué se está produciendo en el país un cambio muy importante en la valorización y apropiación del litio como recurso natural. La verdad que fue un tema muy impactante, los pibes se engancharon y los maestros también.

**Entrevistadora:** No sólo definen temas interesantes, sino que también plantean el desafío de organizar los contenidos para la enseñanza a partir de la formulación de recortes y preguntas problematizadoras. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos, pedagógicos e ideológicos de este abordaje?

A. C: Las preguntas guían las secuencias, son el eje. Lo que se contesta a través de esas preguntas es una realidad social con niveles de conflictividad que uno puede analizar, obviamente, según el nivel de los niños. La idea es poner en el centro el conflicto y ver los actores que intervienen en él.

M. Ma: Sí, tanto en los cuadernillos como en las propuestas de enseñanza que fuimos haciendo a lo largo del año que no se convirtieron en cuadernillos pero también han dejado huellas, propusimos problematizar las representaciones sociales sobre muchos temas. Por ejemplo, en séptimo grado el bloque de contenidos “Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires” en general se trabaja de manera descriptiva: características de ese gobierno, Poder Legislativo, Ejecutivo, Judicial, las comunas.

Una de las cosas que nosotros nos planteamos fue cómo pensar el tratamiento de algunos temas escolares a través de un problema social que implique otra mirada. En ese caso también recuperamos esbozos que habíamos hecho en espacios de capacitación en las escuelas. Los invitamos a pensar qué actores sociales participan del problema de los residuos urbanos en C.A.B.A., tanto del Estado como de la sociedad civil. Eso implicaba romper con la lógica de que el problema de la basura se reduce a dónde van los materiales reciclables, en qué tacho. Romper a veces con la lógica voluntarista de algunos maestros que decían “si cada uno hiciera lo que tuviera que hacer, este problema de la basura...”. Nosotros lo presentamos como un conflicto de la Ciudad y la provincia de Buenos Aires, incorporamos distintos actores, lo historizamos, pensamos qué había pasado a través del tiempo con esta cuestión, cuál es el rol del CEAMSE<sup>3</sup>, etcétera.

A nosotros también nos costó un montón construir esas preguntas. Les dábamos vueltas, las revisábamos. Muchas veces lo que nos ha pasado a lo largo del tiempo, y nos sigue pasando, es que algunos hechos de la realidad social nos fueron mostrando que los temas que propusimos para las secuencias tienen vigencia, que son significativos. Por ejemplo, la semana pasada salió una noticia sobre el tema de la producción de autos con baterías de litio en Bolivia o de un año al otro cambió la Ley de Basura Cero.

B. A: No sólo intentamos romper con algunas representaciones sociales o dar la discusión en el presente, sino también cuestionar algunos modos más tradicionales de la enseñanza de la Historia. Por ejemplo, a partir de la cronología. Hay ahí un corrimiento bastante evidente. Pero además, algo que no mencionamos, es que en las secuencias nosotros le damos mucho peso a los trabajos con los distintos modos de conocer, no solo desde lo conceptual sino los modos de conocer en Ciencias Sociales. Esto lo planteamos desde el primer ciclo. Lo que veníamos observando en las aulas era mucho trabajo desde la oralidad y poco trabajo de lectura y registro. Eso está muy presente en las secuencias de los cuadernillos y en las propuestas que hacemos durante el año.<sup>4</sup> Es decir, si ven un video, enseñarles a tomar apuntes, a recuperar esas notas en la memoria.

**Entrevistadora:** Como ya comentaron, junto con la oferta de materiales diversos, hay un acento puesto en repensar las intervenciones de los/as maestros/as y las consignas de trabajo para los/as niños/as, fundamentalmente, en las prácticas de lectura y escritura ¿Por qué creen que es importante que los/as maestros/as enseñen a estudiar al tiempo que enseñan Ciencias Sociales?

M. Ma: El Diseño Curricular de la Ciudad tiene todo un capítulo de trabajo alrededor de la formación de los alumnos como estudiantes que es bien interesante. Se plantea la idea de que estudiante no se nace sino se hace y que entonces los maestros, a partir de cuarto grado, tienen que enseñar a estudiar en la escuela. Pero eso no se instaló como una tradición escolar. En general, lo que sucede o sucedía, y nosotros intentamos modificar, es que los maestros llegan a séptimo grado y se dan cuenta de que la escuela media tiene otra cultura escolar donde los estudiantes quedan mucho más solos en ese acompañamiento de la lectura y escritura. Ese enseñar a estudiar se piensa muchas veces como una técnica más vinculada con subrayar ideas principales y secundarias, etcétera. Ese no es el planteo que hace el diseño y que nosotros tenemos como equipo. Asimismo, el diseño propone lo que se llaman “prácticas del lenguaje en contexto de estudio” y nosotros quisimos hacer carne esa veta del diseño en las propuestas. No es tan fácil porque implica enseñar las especificidades de lectura de distintos materiales. Por ejemplo, nosotros hemos compartido como equipo e incorporado a nuestras propuestas el análisis de fotografías, documentales, estadísticas, cartografía, pero no en el sentido que se planteaba en la década del noventa, que a veces está presente en los textos escolares, como un procedimiento por fuera de los saberes que se ponen en juego, sino incorporados en propuestas de enseñanza.

A. C: Yo agregaría, en esta cuestión de enseñar a los chicos, lo que tienen que saber los maestros sobre esos temas. O sea, el maestro tiene que estar formado para poder dar ciertos conceptos, ciertos materiales a los chicos y guiarlos. En muchos casos el maestro utiliza el libro de texto para su propia formación y la idea es que pueda recurrir a otros materiales para estudiar sobre ese tema. Por

eso, los últimos cuadernillos tienen más páginas y nosotros sugerimos bibliografía específica para el maestro, para que pueda explicar.

M. Mu: Sí, en algunas lecturas simplistas, pareciera que estos materiales indican paso a paso qué hacer y en realidad nuestra apuesta es que el maestro estudie el tema, se prepare, tenga herramientas para reponer contenidos y para trabajar en profundidad los temas. Por eso insistimos mucho en esto de preparar y estudiar los temas.

**Entrevistadora:** Desde el año 2006, con la sanción de la Ley 26.150, niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral en todos los establecimientos y niveles educativos. Sin embargo, ha costado y aún cuesta su plena implementación en las escuelas. ¿Cuál fue la disposición de los/as maestros/as para trabajar con estos temas en el marco de la formación situada?

M. Ma: Yo creo que como equipo venimos haciendo un camino en parte similar al que fue haciendo el sistema educativo. La ley fue una decisión de las autoridades educativas que fue llegando a las escuelas de muy diversos modos y que las apropiaciones fueron muy disímiles. Más allá de que individualmente algunos de nosotros veníamos teniendo una preocupación alrededor del tema, estos últimos dos o tres años estalló. Nos pasó que en nuestras visitas a las escuelas en el marco de la capacitación institucional nos encontrábamos con una demanda que sentíamos que no estábamos respondiendo, que históricamente no habíamos respondido demasiado. Entonces esto también implicó para nosotros volver a revisar la ley y pensar concretamente la transversalización de contenidos que propone y qué respuestas estábamos dando nosotros a eso.

B. A: En el primer ciclo lo que hicimos este año fue reunirnos con el equipo de ESI de capacitación y pensamos cuales son los cruces, las articulaciones que se dan entre los contenidos de ESI que están propuestos para primer ciclo en relación con los contenidos de Sociales. Llevamos ese trabajo a los encuentros de capacitación y propusimos que los maestros miren esos contenidos para darse cuenta que mucho de lo que nosotros veníamos haciendo tenía que ver con poner la mirada desde la Educación Sexual Integral, no tratarla como un tema aparte.

**Entrevistadora:** La capacitación culmina con la invitación a los/as maestros/as y directivos/as a visitar museos, espacios de memoria y/o a realizar recorridos urbanos. ¿Cuáles creen que es el aporte de este tipo de propuestas a la enseñanza de las Ciencias Sociales? ¿Cómo piensan las salidas didácticas?

M. Mu: La famosa salida didáctica tiene una larga historia y la relación de las escuelas y los museos también. Nosotros en la última jornada del 2018 y la de este año, hacemos una experiencia directa en un museo, un espacio de memoria, o una recorrida por un barrio. Entonces, todos los maestros de ese distrito, ese día tienen que estar. En el caso de séptimo, vamos al Parque de la Memoria. En general lo que sucede es que algunos maestros lo conocen y otro no, quizás porque les queda lejos. Además en las escuelas está la preocupación por el alto costo de los micros y muchas veces se hace difícil sostener las salidas con los chicos. Pero más allá de estas cuestiones organizativas, nosotros queríamos instalar la idea de que la salida, la experiencia, el vínculo con los museos o los lugares donde vamos tengan que ver sí o sí con la secuencia didáctica, con la pregunta que se plantea. Porque también hay otra tradición en la escuela primaria: es común que la visita la pida un agente “x” que no tiene que ver con el agente “y” que está trabajando el tema. Entonces, tratamos de instalar esa cuestión. En este sentido, lo que nos ha pasado en el caso del Parque a la Memoria es que muchos maestros que sí lo conocían, van con otros ojos.

M. Ma: A mí me parece también que si nosotros queremos emocionar a través de los materiales, la invitación a los museos y espacios de memoria es un modo de vivenciar el saber más allá del aula. Es desde esta idea de des-aulizar es que invitamos también desde las Ciencias Sociales a pensar el vínculo entre museos y escuelas.

A. C: En el caso de Geografía, en cuarto grado la invitación es a la Reserva Ecológica de Costanera Sur, teniendo en cuenta el bloque sobre Ambientes del Diseño Curricular, justamente para ver que el ambiente es una construcción social. Además, los maestros de quinto grado van a la zona del Abasto para ver los cambios y transformaciones que se produjeron en el barrio a través de la historia. La idea es que vean la ciudad con otros ojos, mostrar los conflictos. Los recorridos los armamos nosotros en función de las preguntas que guían la salida. En el caso de primer grado vamos al barrio de La Boca, para trabajar los cambios que se producen en el espacio a partir de decisiones privadas y del Estado y ver cómo éstas se plasman en la edificación, en los cambios del uso del suelo, en las calles, en las personas que las transitan.

M. Ma: Me parece que nuestra propuesta de salida se corre algo del orden de la estructura. Además de que está buenísimo cerrar la capacitación en un espacio que no sea siempre el espacio conocido y que los maestros experimenten el mismo entusiasmo que muestran los chicos cuando salen de la escuela. Es decir, hacemos las salidas en la misma capacitación. Lo que ofrecemos no es un mero contenido sino una forma. Entonces, esos mismos maestros vuelven al año siguiente diciendo “si vuelvo a estar en séptimo grado o en el grado que sea, voy a planificar con más tiempo esta salida en relación al tratamiento con este tema y no tanto en esto de la urgencia, lo que conseguí el micro, lo que me ofreció un privado o el Gobierno de la Ciudad”. Esas salidas tienen todos estos sentidos.

\*\*\*

Esta propuesta de formación ya está dando sus frutos, pero aún le queda mucho camino por recorrer. Los materiales producidos y las experiencias compartidas durante estos tres años de trabajo sostenido se hacen presentes en las aulas con distintas apropiaciones por parte de los/as docentes. Invitamos a su socialización, para que sus interesantes planteos se expandan, propicien el descubrimiento de otras capas de sentido en los temas de enseñanza, inspiren nuevas formas de intervención y continúen generando intercambios entre maestros/as.

### Materiales.

**Calvo, A. & Jakubowicz, J. (2019).** La valorización y apropiación de elementos naturales. Los recursos mineros. Estudio de caso: el litio. Secuencia didáctica. En: *Entre maestros. Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes 5* (102-137). Escuela de Maestros. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: [https://3fbd88ad-7ab9-4dad-abe0-e02baaba2e94.filesusr.com/ugd/9a7535\\_56e938a42aef4e8ab4355038a2cd23cf.pdf](https://3fbd88ad-7ab9-4dad-abe0-e02baaba2e94.filesusr.com/ugd/9a7535_56e938a42aef4e8ab4355038a2cd23cf.pdf)

**Calvo, A.; Azurmendi, E.; Damen, D.; Massone, M. & Muñiz, M. (2019).** La articulación de territorios a partir de la producción y comercialización de soja en la Argentina. Secuencia didáctica. En: *Entre maestros. Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes 7* (86-122). Escuela de Maestros. Buenos Aires: Min. de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: [https://docs.wixstatic.com/ugd/9a7535\\_7d6574b8761f4b5798ec5b2d7f20caa4.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/9a7535_7d6574b8761f4b5798ec5b2d7f20caa4.pdf)

**Calvo, A. (2018).** ¿Por qué los daños del huracán Matthew se miden en Haití en vidas humanas y en Florida- EE.UU. en dólares? Secuencia didáctica. En: *Entre maestros 6* (105-134). Escuela de Maestros. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: [https://3fbd88ad-7ab9-4dad-abe0-e02baaba2e94.filesusr.com/ugd/9a7535\\_53ff7878521b42139714a45012d9aad7.pdf](https://3fbd88ad-7ab9-4dad-abe0-e02baaba2e94.filesusr.com/ugd/9a7535_53ff7878521b42139714a45012d9aad7.pdf)

**Giuliani, A.; Kogan, N.; Massone, M. & Muñiz, M. (2018).** ¿Cómo cambió la vida de los esclavos en la Era de la Revolución? Desde la Revolución Francesa hasta la Revolución de Mayo. Secuencia didáctica. En: *Entre maestros 5* (100-130). Escuela de Maestros. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: [https://3fbd88ad-7ab9-4dad-abe0-e02baaba2e94.filesusr.com/ugd/9a7535\\_129f9b6ca63f4b1384ald091c68191fd.pdf](https://3fbd88ad-7ab9-4dad-abe0-e02baaba2e94.filesusr.com/ugd/9a7535_129f9b6ca63f4b1384ald091c68191fd.pdf)

**Massone, M. & Muñiz, M. (2018).** ¿Quiénes eran los desaparecidos? ¿Por qué fueron desaparecidos? Trayectorias de vida para explicar el terrorismo de Estado y la dictadura cívico-militar (1976-83). Secuencia didáctica. En: *Entre maestros* 7(110-138). Escuela de Maestros. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: [https://3fbd88ad-7ab9-4dad-abe0-e02baaba2e94.filesusr.com/ugd/9a7535\\_dceed21a19dd4d4ba8d9be7e6e9c7bd3.pdf](https://3fbd88ad-7ab9-4dad-abe0-e02baaba2e94.filesusr.com/ugd/9a7535_dceed21a19dd4d4ba8d9be7e6e9c7bd3.pdf)

**Massone, M.; Muñiz, M.; Incarnato, C. & Giuliani, A. (2019).** Todos somos migrantes. Escenas de la historia de las migraciones en Argentina. Secuencia didáctica. En: *Entre maestros. Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes* 6(80-116). Escuela de Maestros. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: [https://docs.wixstatic.com/ugd/9a7535\\_a4f03565b637431f9bcd9896a29a0426.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/9a7535_a4f03565b637431f9bcd9896a29a0426.pdf)

---

## Notas

<sup>1</sup> Para tomar mejor dimensión del alcance la propuesta, pueden observarse la cantidad de distritos que abarcó cada Área: Prácticas del lenguaje y Matemática 21 distritos cada una, Ciencias Sociales 9 distritos, Ciencias Naturales 4 distritos y Conocimiento del Mundo 9 distritos.

<sup>2</sup> “Escuela de Capacitación - Centro de Pedagogías de Anticipación”. En 2015, el ex Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Esteban Bullrich, cambió su nombre por el de “Escuela de maestros”.

<sup>3</sup> “Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado”, es la empresa pública encargada de la gestión integral de los Residuos sólidos urbanos del Área Metropolitana de Buenos Aires.

<sup>4</sup> Akselrad se refiere a los guiones de las clases de los encuentros distritales que incluyen sólo propuestas de secuencias didácticas, pero no su desarrollo completo para el resto del año.