**X Jornadas de Jóvenes Investigadorxs**

**Instituto de Investigaciones Gino Germani**

**6, 7 y 8 de noviembre de 2019**

**Paula Cuestas:** *CIMeCS – IdICHS (UNLP/CONICET) y FaHCE (UNLP); paula.cuestas90@gmail.com; Licenciada y profesora en Sociología, becaria doctoral CONICET y auxiliar diplomada en “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología” (FaHCE/UNLP).*

**Rocío Di Bastiano:** *CISH – IdICHS (UNLP/CONICET) y FaHCE (UNLP); rocio.dibastiano@gmail.com; Licenciada y profesora en Sociología, becaria doctoral CONICET y auxiliar diplomada en “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología” (FaHCE/UNLP).*

**Malena Mendez Isla:** *FaHCE (UNLP);* [*malenamendezisla@gmail.com*](mailto:malenamendezisla@gmail.com)*; Profesora en Sociología (UNLP) y adscripta graduada en “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología” (FaHCE/UNLP).*

**Julián Salina:** *FaHCE (UNLP);* [*juliansalina11@gmail.com*](mailto:juliansalina11@gmail.com)*; Estudiante avanzando de la licenciatura y el profesorado en Sociología, adscripto alumno en “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología” (FaHCE/UNLP).*

**Eje problemático:** 14

**Estrategias didácticas disruptivas para enseñar contenidos de sociología**

**en la escuela secundaria**

***Resumen***

Esta ponencia se enmarca en un campo académico algo vacante, aunque en crecimiento, “la didáctica de la sociología”[[1]](#footnote-1). Desde nuestra tarea docente en la asignatura “Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Sociología” de la Universidad Nacional de La Plata, nos proponemos recuperar algunas estrategias didácticas llevadas adelante por practicantes para abordar contenidos teóricos del Diseño Curricular (DC) de Sociología de la Provincia de Buenos Aires. En concreto, nos interesa retomar aquellas actividades que entendemos buscan promover el pensamiento crítico a través de la implementación de propuestas didácticas disruptivas con el cotidiano escolar como lo son los juegos didácticos. Asumimos que experiencias de este tipo resultan transformadoras en el aula y nos permiten, incluso, revisar de forma crítica los propios contenidos del DC.

***Palabras claves:*** didáctica de la sociología – diseño curricular – estrategias didácticas

**INTRODUCCIÓN**

La “Sociología” como asignatura de carácter obligatorio en el nivel secundario del sistema educativo argentino tiene una historia de muy pocos años. Siguiendo a Molinari (2009), la misma recién adquiere este carácter a partir de las reformas educativas los de años ´90 estableciéndose como un espacio curricular para las orientaciones de Humanidades y Ciencias Sociales, con tres horas semanales en el último año, en la provincia de Buenos Aires. La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 trajo aparejadas nuevas modificaciones. Actualmente, y a partir de la LEN, “Sociología” es una materia obligatoria para ciertas orientaciones y se dicta en el quinto año del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria con una carga horaria de tres horas semanales.

El Diseño Curricular (DC) de esta asignatura se encuentra vigente desde el año 2011 (Actis, Cuestas, Di Bastiano, Fux, Mendez Isla, Molinari, Sosa; 2018). En su presentación, se establece la importancia de este espacio curricular en la escolarización de les[[2]](#footnote-2) estudiantes ya que se espera de la sociología una contribución a la formación de sujetos críticos, que sean capaces de problematizar los saberes del “sentido común”, a través de herramientas teóricas y conceptuales que propicien la construcción de una mirada desnaturalizadora de la realidad social (DC Sociología, 2011). En vistas de este propósito, el DC se centra en dos tipos de contenidos conceptuales: las principales tradiciones sociológicas y los temas sobre los cuales estos autores “clásicos” teorizaron (Actis *et al.*, 2018). Estos conceptos se estructuran en cuatro unidades temáticas.

“*Didáctica especial y práctica de la enseñanza en Sociología”* es una de las cinco asignaturas que integran el *Área de Formación Pedagógica-Didáctica* del Plan de estudios del Profesorado en Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dentro de esta área se trata de la última asignatura del cronograma de cursadas sugerido para les estudiantes. El objetivo de esta materia, en línea con el plan de estudios del Profesorado, es contribuir a la formación de docentes en Sociología quienes se desempañarán, en un futuro próximo, en aulas del sistema educativo dictando materias como “Sociología” y otras del área de Ciencias Sociales.

En el marco de esta asignatura, les estudiantes desarrollan una primera experiencia docente como “practicantes” en las asignaturas Sociología, Trabajo y Ciudadanía, Política y Ciudadanía, entre otras, en escuelas públicas de la ciudad de La Plata. Para ello, atraviesan distintas instancias: primero, conocen la institución, a sus directives y el curso con el que trabajarán a través de un registro de observaciones que deben entregar a las profesoras de la materia; más adelante presentan una propuesta didáctica (PD) que guiará de forma general todo el trayecto de sus “prácticas”; y finalmente, desarrollarán dicha experiencia en las aulas. Si bien la aprobación de la asignatura es de carácter individual (así como todas las entregas que se realizan), se contempla la posibilidad de trabajo en parejas pedagógicas.

En este trabajo recuperamos dos experiencias concretas llevadas adelante por practicantes de la asignatura en el año 2018 que presentan como denominador común la puesta en práctica de juegos didácticos[[3]](#footnote-3). El objetivo es reflexionar sobre el potencial de este tipo de juegos como herramienta para, por un lado, favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos teóricos de Sociología en la escuela secundaria y, por el otro, para habilitar formas transformadoras de habitar el aula. Concretamente, se reponen dos experiencias dedicadas a la enseñanza de conceptos de Marx y Bourdieu. Luego de un breve recorrido teórico-conceptual sobre la aplicación de este tipo de estrategias, se presentarán las potencialidades y limitaciones que las mismas implican en las experiencias seleccionadas y los desafíos encontrados.

**DESARROLLO**

***Una aproximación conceptual a la noción de juego didáctico***

El sistema educativo argentino propone, casi desde sus orígenes, un modelo de enseñanza graduado y simultáneo. En este sentido, prevalece un paradigma didáctico monocromático:

*estamos hablando de la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas* (Terigi, 2010).

Sin embargo, la propia historia del sistema educativo, en general, y del sistema escolar, en particular, han dado cuenta de sus limitaciones. Por este motivo, acompañamos la propuesta de Terigi (2010) de empezar a pensar en clave de “policronías para el aprendizaje”, que posibiliten diferentes recorridos educativos que no pretendan abarcar todo sino propiciar experiencias de aprendizaje potentes para todo el grupo. En ese sentido, el juego emerge ocupando un lugar inédito, favoreciendo nuevas formas de mirar y pensar el aula. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de juegos?

Recuperando las investigaciones desarrolladas por Aizencang (2005, 2018), podemos decir que desde las prácticas docentes, predomina una mirada instrumental sobre el desarrollo de juegos en las escuelas. En los discursos docentes, situados en la EGB (6 a 12 años) y analizados por la autora, las actividades que se presentaban como juegos a les estudiantes relajaban los temores de ser evaluados, permitían convocar el interés genuino y lograban el compromiso de estudiantes que rara vez participaban (Aizencang, 2005, 2018).

En la tarea de sintetizar lo común de lo que diversas culturas nominan como juego, Aizencang, observó que las actividades lúdicas, en todas sus formas, *“suponen participaciones individuales y colectivas en el devenir del desarrollo del sujeto”* (Aizencang, 2018: 2). En sintonía, podemos pensar que el juego en el aula, además de promover la participación y facilitar la aprehensión de contenidos curriculares, implica aportes más generales al desarrollo de niñes y jóvenes. En esta línea, el juego no es un mero recurso, sino *“una instancia de participación colectiva mediada por artefactos y dirigida hacia un objetivo: jugar”* (Aizencang, 2018:3).

A la hora de analizar la incorporación de juegos en el marco de la enseñanza-aprendizaje de la Sociología, resulta pertinente recuperar aquellas miradas que han trabajado sobre la planificación de este tipo de prácticas docentes. Siguiendo a varios autores (Yvern, 1998; Chacon, 2008; Celi, 2018) podemos decir que un juego didáctico es un juego definido por su objetivo educativo. Este se estructura a través de reglas, acciones lúdicas y momentos de construcción de sentido por parte de les estudiantes. El fin último de los juegos didácticos es construir conocimiento curricular a la vez que ejercitar habilidades personales y grupales (Yvern, 1998; Chacon, 2008; Celi, 2018).

Un juego didáctico está compuesto, en consecuencia, por tres elementos centrales: 1) un objetivo didáctico: es necesario clarificar y explicitar los objetivos didácticos generales y específicos al momento de planificar todo juego; 2) reglas del juego: constituyen el elemento organizativo del mismo, ofreciendo un marco de referencia y pautas para la participación, un qué, cómo y con qué realizar las actividades planteadas; 3) y acciones lúdicas: son un elemento imprescindible, si no están presentes, no hay juego, hay un ejercicio didáctico (Chacon, 2008).

Algunas de las ventajas que implican la puesta en práctica de este tipo de estrategias educativas, son las siguientes: a) ofrecen a les estudiantes, al menos durante algún tiempo, un papel de protagonismo en el proceso de aprendizaje; b) les permiten alcanzar la resolución de problemas que, de otro modo, serían muy difíciles de resolver; c) les entrenan/ejercitan en el campo de las relaciones personales (Piñeiro y Gil, 1984).

Es preciso señalar, que este tipo de juegos no deben realizarse aisladamente, como una experiencia cerrada en sí misma, sino que *“deben integrarse dentro de la programación habitual del curso”* (Piñeiro y Gil, 1984). Esto supone una articulación con las temáticas que les estudiantes ya vienen abordando en las aulas y/o como una puerta de acceso a nuevos temas.

El aspecto lúdico de los juegos didácticos resulta motivador para todes les participantes en el mismo: para les estudiantes, pero también para le docente, contribuyendo a evitar la repetición de clases magistrales (Carbó García y Miranda, 2010), sobre todo en contenidos de teoría social. Respecto de les alumnes, los juegos permiten ejercitar la tolerancia y la empatía, dado que,

*al situar a los alumnos en situaciones imaginarias, pero basadas en problemáticas sociales contemporáneas, podremos hacerles experimentar las sensaciones y los pensamientos de otras personas –de personas de grupos minoritarios o incluso de personajes mediáticos conocidos– en los diversos escenarios de los procesos sociales, reforzando una vertiente empática y de cooperación. Con el “aprendizaje por inmersión integral” que se consigue con el juego de rol –concebido éste como “objeto de aprendizaje”– se construye el conocimiento en colaboración, trascendiendo y/o complementando la tradicional transmisión-recepción de contenidos* (Carbó García y Miranda 2010).

En los siguientes apartados presentaremos las experiencias lúdicas seleccionadas, para luego recuperar, en una clave análitica, los modos en que las prácticas y discursos docentes analizados, abordan los juegos didácticos y de qué manera desarrollan los aspectos vinculados a la planificación de los juegos presentados en la bibliografía.

***Experiencia “Campus” con practicante J***

La escuela I se sitúa en la localidad de Gonnet, una zona residencial de la ciudad de La Plata mayormente poblada por sectores medios. Actualmente su matrícula alcanza les 1.100 estudiantes entre el ciclo básico (1ro, 2do y 3ro) en el turno tarde, el ciclo superior (4to, 5to y 6to) en el turno mañana y el bachillerato de adultes en el turno vespertino. En el ciclo superior cuentan con las orientaciones Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Comunicación y Arte, Literatura; mientras que en el nivel de adultes se encuentran las orientaciones Ciencias Naturales, Salud y Ambiente y Ciencias Sociales. La institución desarrolla diversos proyectos con la comunidad en articulación con la UNLP y el CONICET, así como también en lo que respecta al Plan Mejoras Institucionales del Ministerio de Educación de la Nación. Algunas de las iniciativas que llevaron a adelante son: taller de RCP (reanimación cardio pulmonar), clases de apoyo en las diferentes áreas disciplinares, proyecto de “Escuelas hermanas” de intercambio con la escuela pública Jefferson Country (Kentuky, EEUU), encuentros de lectura de poesía, talleres sobre género, entre otras. Cabe también destacar que la escuela posee un Centro de Estudiantes con rol bastante activo y dos listas estudiantiles.[[4]](#footnote-4)

En este marco se llevó adelante la experiencia educativa “Campus” en uno de los cursos de Sociología de 5to año en el turno mañana de dicha institución durante los meses de agosto y septiembre del año 2018. El curso con el que se trabajó está compuesto por 22 estudiantes de les cuales, une es de reciente incorporación. Se trata de un grupo que, de acuerdo con el relato de la docente a cargo, es revoltoso y disperso con dificultades para generar instancias de debate e intercambio en clase. La disposición del aula es tradicional, es decir, hay mesas y sillas para sentarse en parejas, hay dos pizarrones (uno a tiza y otro a fibrón) y un escritorio para la docente. El espacio es reducido por lo cual los pupitres se encuentran amontonados y las clases transcurren, a menudo, en un espacio desordenado. En las paredes hay una mandala dibujada de manera muy prolija y diversos carteles que hacen referencia a frases feministas vinculadas al patriarcado, la lucha por el aborto y en contra del Vaticano y la Iglesia Católica. La docente titular de la asignatura es egresada de la carrera de Ciencias de la Educación de nuestra misma Universidad y ha expresado en diversas oportunidades tener dificultad para abordar los temas de la Sociología. La dinámica de trabajo habitual durante sus clases consistía en hacer una muy breve exposición del tema, trabajar con una guía de preguntas (cuestionario estilo cerrado, uno de los ejemplos visto contaba con 14 preguntas) y que las resuelvan con el manual que se encuentra en la Biblioteca de la escuela, el de Aula Taller.

La experiencia de la practicante J inició a principios del mes de agosto, luego de reanudar las clases a la vuelta del receso invernal. Cabe mencionar que, previamente, se realizaron seis observaciones de clases de la docente titular durante los meses de junio y julio con el fin de conocer el grupo y obtener un breve diagnóstico del mismo. Dada la escasa participación de les estudiantes y la ausencia de instancias de debate e intercambio colectivo, la practicante J propuso precisamente posicionar la mirada allí y pensar diferentes propuestas para promover el diálogo. En la PD planteada por la practicante se introdujeron un conjunto de actividades áulicas que tuvieran como eje el debate acerca de fenómenos sociales (imágenes, textos en formatos no convencionales, videos, etc.). En este marco se propuso trabajar la *teoría de los campos* de Pierre Bourdieu desde una experiencia lúdico-pedagógica con un juego titulado “Campus”, de creación de la propia practicante. Esta iniciativa surgió frente a la dificultad de explicar una teoría tan amplia y compleja en un curso de secundaria, recuperamos las palabras de la practicante J:

*El objetivo del juego Campus se enfoca en permitir a los y las estudiantes experimentar las desigualdades sociales, observables a través de la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. Esto permite, en parte, asegurar que la propuesta de enseñanza-aprendizaje no sea un mero ejercicio de memorizar conceptos, sino que se logre asimilar la teoría a partir de su experiencia práctica* (Extracto de PD de la practicante J).

Las tres horas de clase semanales se encontraban distribuidas, ambas hacia el final de la jornada turno mañana, 1 hora los días jueves (de 11.30 a 12.30 hs) y 2 horas los días viernes (de 10.40 a 12.30 hs). El cronograma de clases presentado tenía estipulado trabajar con el juego “Campus” en el séptimo encuentro, en la cuarta semana. En las clases previas se introdujo a Bourdieu como autor a partir de una entrevista realizada a él, en la cual expone la idea de que *la sociología es una ciencia que incomoda*. Luego de ello, lo que se intentó fue ver diferentes recursos disparadores (textos, videos, etc.) sobre diversas temáticas sociales y preguntarse de qué modo incomoda la sociología en cada uno de esos casos. Por ejemplo, se leyó en clase de manera colectiva algunos recortes de “Carta abierta por si un día me asesina un ladrón” de Santiago Gimenez[[5]](#footnote-5) y se planteó la pregunta “¿por qué creemos que la carta abierta es un texto que incomoda?”; luego de un debate entre todes, se les dio la consigna de un ejercicio de escritura que comenzaron en el aula y terminaron de realizar en sus hogares: “Supongan que hace poco les robaron a mano armada en la calle dos chicos varones de aproximadamente su edad y que ahora tienen la posibilidad de escribirles una carta. Redacten en al menos una carilla qué les dirían”.En los encuentros siguientes se abordó el concepto bourdiano de *habitus* y se trabajó con diferentes canciones para dialogar sobre tribus urbanas. De este modo se arribó al encuentro séptimo en que se expuso la *teoría de los campos* de Bourdieu a partir del juego mencionado.

“Campus” es un juego cuyo objetivo es acumular la mayor cantidad de puntos (capitales) en un tiempo estipulado (en este caso por la docente). Contiene 1 tablero, 1 lapicera, 1 dado, 5 tarjetas de posiciones[[6]](#footnote-6), 20 tarjetas de disposiciones[[7]](#footnote-7), 5 fichas de jugadores, 1 planilla de puntajes (suma de capitales). Para jugar en clase se utilizaron cuatro copias del mismo en simultáneo, es decir, para que puedan jugar les 22 estudiantes a la vez. Las instrucciones detalladas por la practicante J señalan:

*Los cinco jugadores saldrán por el casillero de Salida. Primero sacarán una tarjeta de Posición cada uno/a y recibirán las fichas correspondientes. La persona a la que le tocó ser médico/a se ocupará de administrar los puntos del banco. Seguido a eso se dividirán por turnos. Comenzarán en orden siendo primero el que tenga más fichas y último quien tenga menos fichas (es decir 1º médica/o; 2º música/o; 3º Investigador/a; 4º Policía; 5º Cartonera/o). Las tarjetas se sortearán de manera azarosa entre los/as integrantes del juego y definirán su posición de inicio al igual que su habitus (concepto trabajado en clases previas). El/La jugador/a tirará el dado y avanzará los casilleros correspondientes. Sacará una tarjeta de Toma de Disposición y cumplirá con lo que lea en la misma. Recorrerán el tablero avanzando en el sentido y dirección que cada uno/a elija (lo único que no está permitido es retroceder voluntariamente) e irán cayendo en distintos subcampos que integran el gran campo social ofreciéndoles distintas cantidades de capitales (el campo artístico marcado con color amarillo suma 5 capitales, el científico marcado con verde suma 10 capitales, el político de color rosa suma 20 capitales y el económico delimitado con rojo consigue 25 capitales). El recorrido del tablero no tiene meta de llegada, sino que si alguien consigue alcanzar o pasar el casillero rojo deberá seguir avanzando hasta que el/la docente diga lo contrario (es decir, anuncie que finalizó el tiempo de juego)* (Fragmento del Plan de Clase de la practicante J).

Durante el transcurso del juego, les estudiantes se vieron motivades y participaron activamente, pese a que al principio habían dicho que no entendían el juego. Según la practicante J, pudieron escucharse comentarios de les estudiantes en torno a la Posición que les había tocado, *“les médicos festejaban, les cartoneros reprochaban que era ‘injusto’ y ‘discriminatorio’, etc.”.* También pudieron verse determinados comportamientos, como por ejemplo a partir de la tarjeta de disposición en que se señalaba donar a la persona con menos puntos la cantidad que se quisiera, les estudiantes donaban lo mínimo; no es menor recordar aquí que ganaría quien sumara la mayor cantidad de puntos.

Luego del desarrollo del juego, se realizó en clase una puesta en común con el objetivo de problematizar “las cosas que habían aparecido”. Cabe aclarar que la practicante J tuvo que “cortar” el juego, es decir, ponerle un final aunque les estudiantes estaban muy motivades en seguir jugando. Se armó un debate entre todes a partir de los comentarios que elles mismes habían hecho, coordinado y guiado por la practicante: unes dijeron que el juego era “injusto” y “clasista”; otres dijeron que no era así porque había grupos donde había ganado el cartonero. Desde allí comenzaron a recuperarse conceptos bourdianos que se habían trabajado en la clase (acción social, *habitus*, posiciones, disposiciones, campo, estrategias de acción de los/as agentes, etc.). Se problematizaron también las distintas trayectorias de les jugadores a lo largo del juego, es decir, si por ejemplo les desfavorecides podían terminar ganando y que eso no ocurría en la vida real. En este punto, la practicante enfatizó *“el juego es un objeto de ficción y, por ende, servía como punto de partida para aprender las reglas del campo, pero eso no significa que sea reflejo de la realidad”*.

Con todo lo expuesto, podemos visualizar y afirmar que el juego en esta experiencia motivó la participación de les estudiantes, y desde allí se consiguió generar una experiencia significativa sobre dos aspectos claves: por un lado, cuestionar entre todos los discursos de sentido común que tenemos interiorizados acerca de las desigualdades sociales, objetivo clave de la perspectiva sociológica[[8]](#footnote-8); por otro lado, comprender la *teoría de los campos* de Bourdieu, que presenta muchas complejidades a la hora de abordarla. Esto último es preciso remarcarlo ya que fue precisamente uno de los propósitos de la PD de la practicante J, es decir, poder construir colectivamente conocimiento a partir de una experiencia lúdica y a través del debate colectivo coordinado por la docente y sus explicaciones posteriores. ¿No es acaso este un modo de generar pensamiento crítico?

***Experiencia “Carrera al éxito” con practicantes V y N***

La escuela II fue fundada en el año 1960 en el centro de la ciudad de La Plata. Actualmente, su matrícula es superior a les 1.000 estudiantes, distribuidos en tres turnos (mañana, tarde y noche). En el ciclo superior del nivel secundario conviven cinco orientaciones: Cs. Sociales, Cs. Naturales, Educación Física, Comunicación y Arte Teatro. Les miembres de la escuela han firmado un acuerdo de Convivencia Institucional. La institución cuenta, además con un Centro de Estudiantes muy activo y un gabinete pedagógico de orientación educativa (aunque este último no tiene la misma presencia en el turno tarde que en el turno mañana). La escuela ha sido incorporada al Plan de Mejoras Institucionales que gestiona el Ministerio de Educación de la nación. Cada año, estudiantes de las distintas orientaciones llevan adelante un proyecto anual, en el marco del cual se vinculan con otras instituciones educativas, como la Universidad, así como con otres actores de la sociedad civil[[9]](#footnote-9).

En este contexto, en uno de los cursos de Sociología de 5to año, del turno tarde, se llevó adelante la experiencia educativa “Carrera al éxito” que se recuperará a continuación. La misma tuvo lugar durante la segunda mitad del año 2018. Antes de profundizar en ella, presentaremos algunas características generales del curso con el que se trabajó. El grupo se encuentra compuesto por 15 estudiantes de les cuales dos son de reciente incorporación. Se trata de un grupo que, de acuerdo con el relato de la preceptora a cargo, tuvo muchas dificultades de conducta y disciplina en 2017, cuando atravesaba el 4to año, pero que tras la repitencia de algunos estudiantes “problemátiques” pasó a ser percibido como un curso que “ya no es conflictivo”, aunque sí se registran muchas inasistencias. Dentro del aula, la disposición es tradicional: les alumnes se sientan en pupitres, de frente a un pizarrón que ocupa casi la totalidad de la pared. La docente titular de la asignatura es egresada de la carrera de Sociología de nuestra misma Universidad y se encuentra a cargo de curso desde el mes de abril de ese año lectivo[[10]](#footnote-10). La dinámica de trabajo habitual consistía en la lectura de fichas confeccionadas por la profesora, seguida de una exposición a su cargo, una puesta en común y un registro compartido de los conocimientos trabajados. Frente a estas propuestas, el curso se mostraba predispuesto y participativo.

La experiencia de las practicantes inició a mediados de junio cuando fueron por primera vez a la institución a hacer los registros de observación que se solicitaban desde la cátedra. De acuerdo con las características del grupo y lo receptivo que resultaba frente a las dinámicas presentadas por la docente a cargo, ambas practicantes consideraron apropiado continuar con una metodología similar. Se estimulaba, de esa forma, la toma de la palabra por parte de les estudiantes, el debate colectivo y la puesta en práctica de un ejercicio crítico frente a ideas y conceptos previos. Asimismo, en la PD presentada por V, la primera de las practicantes a cargo, se hace explícita mención a la implementación de una actividad lúdica

*….a partir del cual se espera poder reforzar la incorporación de los conceptos trabajados y promover una reflexión crítica sobre las conceptualizaciones en torno a la movilidad y ascenso social. La actividad se propone plasmar gráficamente las desigualdades sociales y la estructura de clases propia de la sociedad capitalista y problematizar las concepciones meritocráticas que ponen el énfasis en el esfuerzo personal para explicar las condiciones de vida de lxs sujetxs* (extracto de PD de la practicante).

Las tres horas semanales del curso se encontraban distribuidas en 2hs los días lunes al finalizar la jornada (de 16.20 a 18.20hs) y 1hs los días jueves (de 14 a 15hs). El cronograma de clases presentado por la practicante preveía la realización del juego “carrera al éxito” en el quinto encuentro. Las dos semanas previas a su implementación, el grupo trabajó con los conceptos fundamentales de la teoría del materialismo histórico de Marx, junto con una contextualización y problematización del autor y su obra. Asimismo, se realizó un primer acercamiento a las nociones de plusvalía y trabajo asalariado buscando reconstruir y analizar el proceso de producción capitalista. Para ello, se prosiguió con la estrategia didáctica planteada en la propuesta general y se utilizaron como disparadores para el debate tanto textos confeccionados por la propia practicante como un *meme* que ilustra de forma irónica las diferencias entre Marx y los filósofos de su tiempo (primer encuentro), y un recurso audiovisual para presentar la noción de plusvalía (tercer encuentro). Sobre esa base y considerando los emergentes de aquellas clases previas, finalmente durante el quinto encuentro se realizó el juego en una jornada que contó con la observación de una de las docentes de la cátedra.

“Carrera al éxito” recrea la dinámica de un juego de mesa solo que el tablero con los 25 casilleros que les personajes de cada alumne (o de cada dupla de alumne) deberán atravesar hasta llegar “al éxito”, no se encuentra arriba de una mesa sino pegado al pizarrón y es la practicante a cargo quien mueve las fichas que representan a cada jugador. Las reglas de “carrera al éxito” fueron presentadas de esta forma a los estudiantes:

*El juego consiste en avanzar todo lo posible en el tablero. Por rondas vamos a tirar los dados y cada personaje podrá avanzar el número de casillas que obtenga en el dado. Tiraremos los dados en el orden que los personajes están en el tablero. Pero antes de la primera ronda vamos a leer la ‘suerte inicial’ de cada personaje. Luego de la segunda y cuarta ronda, sucederán dos ‘situaciones’ que pueden afectar las posiciones de los personajes en el tablero. Jugaremos 5 rondas como mínimo, pudiendo alcanzar el final de la carrera más de un personaje. Si al finalizar la quinta ronda ningún personaje ha completado la carrera, jugaremos hasta que uno lo logre. Prestemos atención al desarrollo del juego, vamos a analizar los resultados entre todo/as cuando termine* (fragmento del Trabajo Final de las practicantes en el que se problematizó esta experiencia).

Luego de esa presentación, efectivamente, en parejas o de forma individual, se le entregó de forma azarosa a cada estudiante (ese día eran 10 en el aula), un sobre con las características de su personaje. Cada une de elles representaba a una persona (Magalí, Juan, Aldana) que vivía en un determinado lugar (“Mariana se crío en un pueblo de La Pampa y con mucho esfuerzo pudo mudarse a la capital, San Rosa”; “Aldana es platense”; “Juan nació en Mar del Plata”), con un determinado recorrido académico (“Magali… se mudó a La Plata cuando terminó la secundaria para estudiar Chef”, “Emiliano...guiado por su pasión por el cine y las películas, decidió estudiar para convertirse en director y productor y de cine”; “Gabriel hizo la secundaria en una escuela técnica”) o un oficio o trabajo (“Aldana aprendió a coser de muy chica viendo trabajar a su abuela y a su papá en el taller familiar”; “Los primeros trabajos que consiguió fueron de niñera y limpiando casas”; “Su familia tiene una empresa de gaseosas y el siempre ha trabajo allí”). La descripción de cada personaje consiste en un relato de unos 5 a 10 renglones donde consta esta información, presentada de una forma simple y clara, que permitió a les estudiantes empatizar con sus trayectorias vitales. El relato finalizaba con una oración que dictaminaba la posición de cada participante (“La suerte inicial de X lo coloca en el casillero 5...1”). Quienes contaban con una trayectoria más “exitosa” iniciaban con mayor puntaje, y viceversa.

De esta forma, la practicante V buscó, a partir de la presentación de personajes no estereotipades, problematizar la sociedad en la que vivimos y el modo de funcionamiento de un régimen capitalista donde “el punto de partida” de unes y otres no es igual. Si bien algunes estudiantes manifestaron cierto descontento por su (falta de) suerte pudieron comprender rápidamente el porqué de esas desigualdades. Luego de esa presentación, comenzaron las rondas de juego con el lanzamiento de los dados y el avance en los casilleros. El azar permitió que algunes de quienes habían iniciado en posiciones muy desfavorables pudieran avanzar varios casilleros, sin embargo, en términos generales, fueron les primeres quienes continuaron ocupando esas posiciones.

Después, y tal como la practicante había anticipado, se leyeron las “situaciones” que modificaron la suerte de cada jugador. La primera de ellas, luego de dos rondas de lanzamiento de dados, es “una fuerte crisis económica que afecta al país” y la segunda, tras la cuarta ronda, es cuando “la economía comienza a mejorar”. En ambos casos, la practicante previó situaciones que ponían en juego, de una forma compleja, la suerte de cada jugador:

*“JUAN: La empresa donde trabaja no ha realizado despidos ni bajas de salario por el momento; sin embargo, la esposa de Juan sí ha perdido su empleo. Se ven en la necesidad de ajustar los gastos familiares. RETROCEDE UN CASILLERO”* (luego de la “situación 1”).

*“GUILLERMINA: ha completado finalmente sus estudios secundarios y se postuló exitosamente para un puesto administrativo en la misma empresa. AVANZA 1 CASILLERO”* (luego de la “situación 2”)*.*

A medida que el juego transcurrió, les estudiantes se “engancharon” con la dinámica permitiéndose bromear sobre la suerte de sus personajes. En algunos casos la practicante comenzó a llamarles por el nombre de sus jugadores en lugar de por sus nombres propios y eso favoreció la identificación entre elles. Además, la practicante planeó relaciones entre les distintos personajes (algunes eran empleadores o proveedores de otres) y esto también habilitó una mayor interacción entre les estudiantes. Estos se permitieron aventurar las posibilidades futuras de sus personajes cuando, luego de la lectura de la segunda situación, la practicante les preguntó qué pensaban que le había pasado a cada une de elles. Al tratarse de sujetes concretes que presentaban relaciones entre sí, la posibilidad de tender puentes entre sus experiencias de vida y conceptos teóricos resultó sumamente clara. Al finalizar el juego, con cuatro “ganadores” (personajes que traspasaron los 25 casilleros llegando “al éxito”) la practicante inició un debate que con el transcurrir de los minutos fue complejizándose y se extendió por más de una hora[[11]](#footnote-11). En todo momento, les estudiantes participaron de él de forma activa, vinculando la suerte de sus personajes con contenidos teóricos ya abordados (modelo capitalista, la propuesta del socialismo, desigualdades económicas y sociales) así como con otros conceptos que aún no habían sido analizados, como el de meritocracia. Aquella jornada la clase finalizó luego del debate. Los encuentros posteriores, la practicante V recuperó en más de una ocasión los emergentes de aquel día para explicar conceptos nuevos y profundizar los ya vistos.

Uno de los aspectos más interesantes de esta instancia lúdica fue, justamente, la posibilidad de continuar recurriendo a esta experiencia en el futuro próximo. Fue así como, semanas más tarde, cuando la practicante N inició sus clases recurrió a les personajes presentades por la practicante V, complejizándoles con la incorporación de lo que les ocurrió luego de las situaciones ficticias planteadas en el juego, y les pidió a les estudiantes que señalaran los distintos tipos de capitales (económico, cultural, social y simbólico) que podían identificar en sus respectivas biografías. De esta forma, el dispositivo lúdico le permitió analizar empíricamente conceptos claves de la teoría de Bourdieu, sentando las bases para la introducción de otros como la categoría de *habitus*. La cercanía de les estudiantes con las biografías de les personajes, el hecho de que ya conocieran sus historias y se hubieran permitido empatizar con elles, habilitó otro tipo de aprendizaje y otro vínculo con el saber.

***Limitaciones y potencialidades del desarrollo de juegos en el aula***

Como se mencionó anteriormente, la planificación de un juego didáctico está compuesto por tres componentes: objetivos, reglas y acciones. A continuación, veremos cómo se construyeron y desarrollaron estos tres elementos en los casos seleccionados.

La delimitación de objetivos claros en la realización de un juego didáctico, de acuerdo con Chacon, deberían permitirle al docente “1) promover el interés genuino de los estudiantes, 2) afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes contempladas en el programa, 3) ofrecer un medio para trabajar en equipo de una manera agradable y satisfactoria, y 4) brindar un ambiente de estímulo tanto para la creatividad intelectual como para la creatividad emocional, entre otros” (2008: 3).

En los casos analizados, el objetivo que la practicante J se propuso fue *“que* [el proceso de enseñanza-aprendizaje] *no sea un mero ejercicio de memorizar conceptos, sino que se logre asimilar la teoría a partir de su experiencia práctica”.* De este modo podemos ver aquí cierta concepción del juego como un recurso pero que, veremos finalmente, les llevó más allá. La idea de *“asimilar teoría”* deja al descubierto el énfasis que J había puesto en lo conceptual; noción que fue inmediatamente ampliada luego de su puesta en práctica, según podemos leer en los registros de clase. En el caso de la dupla de las practicantes V y N el objetivo común a ambas dinámicas (tanto cuando V lo presentó como cuando N lo continuó) fue el de reforzar la incorporación de conceptos teóricos y propiciar un espacio de reflexión crítica. Sin embargo, a la hora de redactarlos, y en sus propias palabras, V lo planteaba así: “*analizar la influencia de las condiciones estructurales en diferentes trayectorias de vida en las sociedades capitalistas”*, a la vez que “*problematizar el carácter explicativo de las ideas de ‘mérito’ y ‘esfuerzo personal’ para explicar la posición y posibilidades de movilidad social de las personas en el capitalismo”.* Si recuperamos los objetivos propuestos por la practicante desde su enunciación, el foco está puesto en su carácter conceptual. No obstante, a medida que se avanza en la lectura de la planificación de aquel encuentro es posible entrever que V se proponía desde el inicio un tiempo para el debate y la reflexión.

Analicemos a continuación, el carácter de las reglas de los juegos propuestos. En el caso de J lo que ocurrió es que les estudiantes no se sintieron motivades a jugar a partir de la exposición de la practicante, sino una vez que “la partida” había comenzado, es decir, cuando lograron interiorizarse en cómo era y de qué trataba. En la experiencia que llevaron adelante V y N, especialmente la primera de ella, comenzó aquella jornada aclarando de qué forma debía jugarse, ofreciendo certezas respectos de los pasos a seguir, explicitando las acciones que debían realizar. Si pensamos en los recursos utilizados para el desarrollo de ambas experiencias (un tablero, tarjetas de posición/presentación, tarjetas de contexto/lectura de situaciones, fichas para que los personajes se desplacen por el tablero, dados) parecen cumplir con lo que se espera de un “juego”. Además, podemos sumar dos factores más: el tiempo destinado de forma especial al desarrollo de estas actividades y el juego como una experiencia integrada dentro de la programación del curso(Piñeiro y Gil, 1984).

Cabe entonces preguntarnos si nos encontramos realmente frente a acciones lúdicas. La respuesta, en ambos casos parece ser afirmativa. Los juegos fueron planteados como una invitación al disfrute y la diversión a partir de una propuesta muy concreta: *“vamos a jugar”*. El hecho de que tuvieran un nombre (“Campus” el primero, “Carrera al éxito” el segundo) también ayudó a delimitar la especificidad de esta instancia. En ambas experiencias relatadas fue posible ver cómo, varios encuentros después de desarrollados “Campus” y “Carrera al éxito”, tanto las practicantes como les estudiantes recurrieron a la categoría de “juego” para referirse a aquella instancia y recuperar lo abordado.

Hecha esta revisión, es preciso pensar que si estos juegos tenían como fin explícito la incorporación y problematización de conceptos teóricos de autores canónicos de la disciplina… ¿De qué modo, concretamente, ayudaron a la compresión de la sociología de Marx y Bourdieu? ¿Despertaron, realmente, un interés genuino por ciertos temas y autores? Y si así fuera, ¿Es posible “medirlo” de alguna forma? Además, si consideramos el carácter, a priori, instrumental que las practicantes le otorgaron a esta actividad con un énfasis en “lo conceptual”, ¿En qué medida los juegos reflejaron los aportes teóricos de estos autores? ¿En un afán por “hacer accesible” la actividad y los temas, se simplificaron de algún modo esos contenidos, como sostienen Piñeiro y Gil (1984)? O más bien esos contenidos se hicieron ¿tangibles, asimilables, comprensibles? Ahora, si todas las transposiciones didácticas[[12]](#footnote-12) suponen una suerte de reducción, ¿no es el juego la más potente, por todo aquello que habilita por fuera de su “carácter instrumental”?

Como se lee en los casos recuperados, la puesta en práctica de estos juegos propició una participación mucho más activa en el aula de parte de les estudiantes, haciendo preguntas y comentarios, inclusive por quienes no solían tomar la voz. En ambas experiencias, por las características comunes de sus dinámicas, la posibilidad de generar empatía con les personajes fue determinante no sólo para el aprendizaje de ciertas categorías análiticas sino, sobretodo, porque al favorecer un involucramiento con sus trayectorias vitales el vínculo con ese saber novedoso fue diferente. Esto se tornó evidente en los análisis y debates posteriores cuando al recuperar los emergentes de esas jornadas la mayor parte del grupo demostró con facilidad el uso y apropiación de los conceptos y categorías que se habían abordado a partir del juego.

Sin embargo, y como vimos con Aizencang (2018) quizás lo más interesante y transformador de estas experiencias estuvo puesto en el hecho mismo del “jugar”. El acto lúdico permitió poner en primer plano el sentir y el pensar de les estudiantes a la vez que abordarlo de manera indirecta, es decir, sin exponer literalmente esos sentimientos en el marco del curso ya que fue trabajado a partir de la suerte de “les personajes”. Esa particular forma de abordar “lo conceptual” habilitó en estos casos un espacio para el disfrute, y la apropiación. Coincidimos con Carbó García y Miranda (2010) cuando señalan que *“el aprendizaje divertido –divertido no tiene por qué chocar con un propósito serio y responsable– resulta mucho más productivo”* (Carbó García y Miranda 2010). En una suerte de enlace complementario entre lo conceptual y lo afectivo, los juegos propuestos generaron un entorno de aprendizaje con sujetes protagonistas que analizaron las situaciones presentadas y argumentaron al respeto.

**CONCLUSIONES**

Dentro de las experiencias genuinas de aprendizaje en las aulas, el juego podría considerarse parte de un repertorio de propuestas novedosas por las condiciones que supone para ensayar distintos vínculos con la realidad y expresar emociones singulares, para interrumpir lo cotidiano, sorprender y habilitar otras formas de pensamiento (Aizencang, 2018). Se trata, en consecuencia, de una posibilidad de poner en otro plano aspectos cognitivos, afectivos y situacionales muchas veces dejados de lado por las propuestas de enseñanza en las aulas (Aizencang, 2018).

Fue con el propósito de rastrear el potencial de los juegos que este trabajo se propuso analizar estas dos experiencias lúdicas llevadas a cabo en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos teóricos del DC de Sociología. Es importante remarcar que en estos casos el foco estuvo puesto en el abordaje de categorías de autores canónicos como Marx y Bourdieu… ¿Es posible pensar experiencias de este tipo para la enseñanza-aprendizaje de los planteos teóricos de pensadores sociales no tan “consagrades” y con propuestas analíticas menos programáticas? ¿Tiene algún sentido “encasillarnos” en la perspectiva de ciertos autores o es en cambio conveniente hacer un análisis temático transversal a la luz de distintos aportes y posicionamientos? ¿Qué lugar le cabe a los juegos didácticos en este caso? Preguntas que comienzan a resolverse en las aulas pero que bien requieren de una (auto)evaluación posterior.

Para finalizar, es pertinente recordar que al inicio de esta presentación anunciamos la inscripción en un área de estudios todavía en vacancia: la didáctica de la Sociología. Al llegar a este punto asumimos que el desarrollo de trabajos que recuperen experiencias didácticas concretas llevadas a cabo en el marco de esta asignatura se impone con urgencia. Esto es así porque el propósito es doble: por un lado, contribuir a la conformación de un campo cognoscitivo, y, por el otro, propiciar la formación de docentes en ciencias sociales, en general, y en sociología, en particular, que sean crítiques, comprometides, capaces de despertar un interés genuino en sus estudiantes y favorecer el desarrollo de instancias transformadoras, dentro y fuera del aula.

**BIBLIOGRAFÍA Y NORMATIVA DE REFERENCIA**

* Actis, C.; Cuestas, P.; Di Bastiano, R.; Fux, J.; Méndez Isla, M.; Molinari, V.; Sosa, N. (2018). Sociología y educación secundaria: reflexiones en torno a los contenidos del DC de sociología de la Prov. de Buenos Aires. *X Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2018, Ensenada, Argentina.* En Actas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
* Aizencang, N. (2005) *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares.* Buenos Aires: Manantial.
* Aizencang, N. (2018). Vivencia de jugar o jugar una vivencia, En *Revista Lúdicamente*, Vol 7, n° 14. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/issue/view/669>
* Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
* Carbó García, J, R. y Miranda, I. P. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua. En *Revista digital de la Universidad de Salamanca*, 2010.
* Celi, M. G, (2018). ¿Por qué Jugar en Ciencias Sociales en el Nivel Secundario? Reflexiones sobre el rol docente y el juego. En *Revista Lúdicamente,* Volumen 14 No 7. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/11276/pdf>
* Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. En *Revista Nueva Aula Abierta,* nº 16, Año 5 julio-diciembre 2008. Disponible en: <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>
* Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.
* Diseño Curricular de Sociología para la Provincia de Buenos Aires (2011). Disponible en: www.abc.gov.ar
* Etchegaray, M. (2015). ¿Cómo enseñamos qué es el poder? Una propuesta a través de estrategias didácticas basadas en el juego para estudiantes de escuelas secundarias. En *Revista Lúdicamente*, Vol. 4, N°8, Año 2015 octubre, Buenos Aires
* González Gallego, I. (2001), El juego en la historia social y el juego en el aprendizaje de las ciencias. En *Revista* [*Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*](https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=672)*,* [Nº 30, 2001](https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/17971) (Ejemplar dedicado a: El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales), 7-22.
* Greco M. B. y Entín, C. (2008). La información no alcanza para el cuidado. Una experiencia de teatro-foro en la formación docente (pp. 273-289). En Morgade, G. y Alonso G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia.* Buenos Aires: Paidós.
* Marrón, M. J. (2001). El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía. En *Revista* [*Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*](https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=672)*,* [Nº 30, 55-68, 2001](https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/17971) (Ejemplar dedicado a: El juego, recurso didáctico para la enseñanza de las ciencias sociales).
* Molinari, V. (2009) La enseñanza de la Sociología en el nivel medio: Una mirada desde los practicantes de Sociología de la UNLP. En *Cuestiones de Sociología* (5-6), 391-405.
* Piñeiro R. y Gil, P. (1984). Los juegos de simulación en la EGB: una investigación en el área de las Ciencias Sociales. En *Revista Infancia y Aprendizaje,* 27/28, 185-204, Universidad de Oviedo.
* Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. En *Ministerio de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de La Pampa*, Jornadas de apertura ciclo lectivo 2010. Santa Rosa, La pampa. 23 de febrero.
* Vacca, A. M., Bonelli, J. & Pioli, A. (2008). *Los juegos de rol como objeto de aprendizaje*. Disponible en http://eljuegoderol.com/JDR/JDR\_archivos/JDR\_LOGIN.htm.

1. En este punto reconocemos la extensa trayectoria de Diego Pereyra, en la dirección de proyectos de investigación radicados en el Instituto de Investigaciones Gino Germani abocados a comprender el desarrollo y la trayectoria de les sociologues en nuestro país así como a indagar respecto de la situación de la enseñanza de la sociología en la escuela secundaria. Asimismo, desde el año 2017, Isabelino Siede dirige un Proyecto de Investigación y Desarrollo-UNLP denominado “La enseñanza de la Sociología en la escuela secundaria”, desde el cual se indaga el currículo real de la asignatura en la Provincia de Buenos Aires y se apunta a desarrollar una didáctica específica de este campo de conocimientos. Estos antecedentes dan cuenta de la vacancia, pero también del creciente interés en esta área cognoscitiva. [↑](#footnote-ref-1)
2. Las formas en que (nos) nombramos dejan entrever nuestra visión del mundo. A lo largo de la presente ponencia utilizaremos la “e” en lugar de la “o” para referirnos a cuestiones que aluden a situaciones genéricas. La “e” nos permite salir de la perspectiva binaria de varón-mujer, permitiéndonos pensar en aulas plurales y diversas. [↑](#footnote-ref-2)
3. Agradecemos a Juliana Díaz, Virginia Fernández Michelli y Noelia Magnone sin cuya generosidad para compartir estas experiencias, este trabajo no hubiera sido posible. [↑](#footnote-ref-3)
4. Esta presentación fue redactada a partir de la información que figura en el sitio web de la escuela así como de la lectura de los registros de los practicantes que desarrollaron sus prácticas en la misma institución. [↑](#footnote-ref-4)
5. Disponible en línea:<http://www.unidiversidad.com.ar/carta-abierta-por-si-un-dia-me-asesina-un-ladron> [↑](#footnote-ref-5)
6. Ejemplo de tarjeta: *Tenés 49 años. Sos especialista en medicina. Tu desempeño profesional es reconocido internacionalmente. Vivís en un barrio privado, pero trabajas en clínicas del centro de la ciudad. Tenés pareja y dos hijos. Suma 10 capitales.* [↑](#footnote-ref-6)
7. Ejemplo de tarjeta: *Fuiste víctima de una inundación. Pierde 10 capitales (si tenés menos de 10 capitales, perdés todos los que tengas). Quienes quieran de los otros jugadores pueden donarte capitales. Suma 1 capital quienes donen. Retrocede un casillero.* [↑](#footnote-ref-7)
8. Aquí aparecieron discursos por ejemplo sobre el mérito, el esfuerzo y el sacrificio individuales. [↑](#footnote-ref-8)
9. Esta presentación fue redactada a partir de la información que figura en el sitio web de la escuela así como de la lectura de los registros de los practicantes que desarrollaron sus prácticas en la misma institución. [↑](#footnote-ref-9)
10. El curso recién inició sus clases de Sociología en el mes de abril ya que no contaban con un docente a cargo hasta entonces, y lo mismo ocurrió en otras asignaturas. [↑](#footnote-ref-10)
11. Si bien estos no fueron los tiempos previstos en la planificación presentada, que contemplaba el desarrollo de una instancia lúdica más extensa; la practicante V fue siempre atenta y reflexiva a lo que iba ocurriendo en la clase, controlando y favoreciendo una circulación organizada y respetuosa de la palabra de les estudiantes. [↑](#footnote-ref-11)
12. Por “transposición didáctica” nos referimos a la acepción clásica acuñada por Chevallard (1991) en el ámbito de las matemáticas para explicar el proceso por el cual el “saber sabio” (del académico, del experto) se transforma en un “saber enseñado”. [↑](#footnote-ref-12)