

# **PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA**

PROFESORAS:

**MARINA BARCIA  
SILVANIA GONZALEZ REFOJO**

PRACTICANTES:

**CLAUDIA BEVACQUA  
LETICIA GENNUSO**

**INFORME FINAL  
2020**



**UNLP**

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*

Las autoras de este libro queremos agradecer a quienes han sido nuestras formadoras incondicionales, Marina y Silvana, por brindarnos este tiempo y este espacio inolvidable, para emprender nuestro camino.

Queremos agradecer la calidez y la enseñanza de nuestra co-formadora, Lorena.

Y a quienes han sido nuestras inspiradoras, las estudiantes.

¡Hasta siempre!!

*Leti y Clau*

***“CAMINANTE NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR”***



***“En adelante, de aquel pasado suyo verdadero o hipotético, el viajero queda excluido; no puede detenerse; debe continuar hasta otra ciudad donde lo espera otro pasado suyo, o algo que quizás había sido un posible futuro y ahora es el presente de algún otro”***

***(Calvino; las ciudades invisibles)***

# INDICE

<b>CARTA AL LECTOR</b> -----	Pág. 6
<b>FASE PREACTIVA</b> -----	Pág. 7
✓ Carta al lector (septiembre 2020) -----	Pág. 8
<b>Ejes Temáticos</b> -----	Pág. 11
✓ Sujetos, saberes y practicas -----	Pág. 11
✓ El aula como contexto, la institución y lo institucional -----	Pág. 15
✓ Diseño de la enseñanza -----	Pág. 18
<b>EPILOGO</b> -----	Pág. 20
<b>FASE INTERACTIVA</b> -----	Pág. 24
<b>Desde la Dimensión Curricular</b> -----	Pág. 24
<i>Cómo nos preparamos</i> -----	Pág. 24
<i>Estamos listas... A planificar</i> -----	Pág. 26
<i>Reflexiones, ideas, interrogantes</i> -----	Pág. 28
<b>Desde la Dimensión Institucional</b> -----	Pág. 29
<i>La institución, lo institucional</i> -----	Pág. 29
<i>Y de este modo, fuimos sumergiéndonos hacia el interior del ISFD 96</i> -----	Pág. 30
<i>Qué reflexiones construimos</i> -----	Pág. 34
<b>Desde la Dimensión Áulica</b> -----	Pág. 35
<i>Y el andar se hizo camino</i> -----	Pág. 35
<i>Transitando y actuando en el devenir, el desarrollo</i> -----	Pág. 38
• Propuesta de clase nº 7 -----	Pág. 39
• Propuesta de clase nº 8 -----	Pág. 47
• Diseño de Portafolio -----	Pág. 55

<i>A modo de cierre, a modo de reflexión</i> -----	Pág. 60
<b>Evaluación de la Co Formadora</b> -----	Pág. 61
<b>FASE POST ACTIVA</b> -----	Pág. 64
<b>PROPUESTA CURRICULAR LETICIA GENNUSO</b> -----	Pág. 67
<b>PROPUESTA CURRICULAR CLAUDIA BEVACQUA</b> -----	Pág. 82
<b>BIBLIOGRAFIA</b> -----	Pág. 101
<b>ANEXOS I</b> -----	Pág. 103
<b>ANEXOS II</b> -----	Pág. 126
<b>ANEXO III</b> -----	Pág. 147

*“El hombre que viaja y no conoce todavía la ciudad que le espera al cabo del camino, se pregunta cómo será el palacio real, el cuartel, el molino, el teatro, el bazar. En cada ciudad del imperio cada edificio es diferente y está dispuesto en un orden distinto; pero apenas el forastero llega a la ciudad desconocida y echa la mirada...Se confirma la hipótesis de que cada hombre lleva en la mente una ciudad hecha sólo de diferencias, una ciudad sin figuras y sin forma, y las ciudades particulares la rellenan.”*

(Italo Calvino, en Las ciudades invisibles)

## **CARTA AL LECTOR**

Para esta segunda instancia de la elaboración del “informe de avance 2020”, nos proponemos recuperar el primer informe de avance elaborado en el mes de septiembre,

resignificando conceptos y aspectos que hemos ido reconfigurando en el devenir de nuestra experiencia como practicantes, a la luz de la situación y del contexto actual. Es momento de llegar al destino esperado, es el instante en que las imágenes interactúan en nuestra mente, entremezcladas entre conceptos y experiencias que pudimos atesorar. Y que Hoy, se abren camino, se despliegan, para actuar en la particularidad que cobra sentido delante de nuestros ojos.

Invitamos a quienes deseen aprender a que puedan acercarse y comprender cómo fue nuestra experiencia como practicantes, en un contexto impensado, que irrumpió en este inolvidable 2020, y que nos encontró en el último tramo de nuestra carrera de formación.

Comenzamos a imaginar un espacio político interesante para el despliegue de nuestra práctica docente, mirando con más profundidad: Qué se entiende por enseñar, y qué se espera del aprender; en qué lugar nos situamos una y otra, y en qué lugar se sitúan las estudiantes; qué relaciones se establecerán, desde una problematización del hecho educativo.

# FASE PREACTIVA

## INFORME DE AVANCE SEPTIEMBRE 2020

### TÍTULO: "Nuestra bitácora como practicantes"

Imaginamos este título porque la bitácora es un registro de experiencias singulares y grupales que se van atesorando a lo largo de un camino, de un itinerario único. Pensando en que los marinos en sus viajes registraban en sus guardias los datos de lo acontecido, los relatos de sus experiencias de vida, en un cuaderno que resguardaban en la bitácora, para protegerlo de las inclemencias y de los avatares climáticos. Hoy queremos preservar esta bitácora singular y compartida por este grupo de practicantes, para que ilumine nuestro devenir y también el de otros y otras que inicien este recorrido.

### EPÍGRAFE:

*"Cuando el viajero circula por un puente, no está en el agua, no está en tierra firme, no está en el principio ni en el final del viaje; está en el medio, suspendido en un espacio de transición, en un tiempo que no ha finalizado ni ha empezado. Lo que le espera del otro lado puede ser bello o feo, pero durante el cruce de un puente, el tiempo es todos los tiempos: Los puentes son las metáforas de la mediación"*

(El pasaje. Italo Calvino, Las ciudades invisibles)

### ★ ¿Hacemos un breve recorrido?

Pensamos en esta presentación, porque logró condensar los sentidos, los sentimientos que nos invadían en ese momento, como también las reflexiones que hemos ido realizando y resignificando, en vistas a los saberes construidos en el contexto de ASPO. Hoy daremos cuenta del recorrido que fuimos construyendo para la entrada a campo, **desde la relectura crítica del informe de avance, elaborado en el mes de septiembre**. Pensando desde una perspectiva contextualizada que permita leer (nos) de un

modo nuevo, distinto, situado; desde un contexto que nos desafió, y nos “obligó” a mirar y a ejercer nuevas formas de enseñar.

“La enseñanza se va constituyendo mediante procesos reflexivos, y para esto la producción de formatos documentales permite asignar sentidos y anudar, historizando experiencias de grupos que se suceden en diversos ámbitos de enseñanza” (Barcia y otras 2017: El desafío de documentar las prácticas)

Navegar en la enseñanza, permite la reflexión, y la planificación, da lugar a la creatividad, habilita lo auténtico, la invención, la construcción de lo situado. Permite y construye espacios de y para el diálogo, donde la palabra de todos y todas sea escuchada. Busca y trabaja para la democratización de oportunidades, y para una escuela más justa. La enseñanza propone y promueve el pensamiento crítico y reflexivo.

En estos tiempos nos preguntamos, ¿Cómo es ser practicante hoy? ¿Qué nuevos sentidos nos atraviesan? ¿Qué propósitos sostuvimos y cuales tuvimos que resignificar?

El gran Simón Rodríguez nos enseñó que todo educador es inventor y por lo tanto debe inventar a su paso, en su andar. Como futuras educadoras tuvimos que reinventar (nos), y construir camino, andando.

Esta pareja pedagógica inicia un nuevo proceso, revisando y volviendo a mirar, para su análisis, la **bitácora construida**, con las reflexiones grupales que surgieron del trayecto compartido con las otras dos compañeras en el **mes de septiembre**.

### *CARTA AL LECTOR (Septiembre 2020)*

A modo de presentación, a través de este escrito, queremos habilitar la palabra para todos nuestros lectores: docentes, futuros practicantes, compañeros y compañeras de ruta, formadoras, y todo aquél que sienta deseos de aprender, y de **compartir** nuestros sentires, incertidumbres y aprendizajes, de éste, nuestro año de prácticas.

En principio creemos que vale la pena reflexionar sobre las prácticas desde su complejidad, la cual se ha hecho presente más que nunca en este contexto particular que nos atraviesa: la pandemia por COVID-19 y por ello el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Pensamos que las prácticas involucran múltiples dimensiones que demandan ser consideradas interdisciplinariamente en la investigación y en la intervención profesional, y, a su vez, es definida por la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza como objeto de estudio, persiguiendo el mejoramiento de la educación desde distintos posicionamientos. Es por ello que acordamos que las prácticas de enseñanza requieren ser analizadas en contexto, en tanto las personas actuantes y los saberes que circulan se sustentan en procesos sociales más amplios y se introducen en la lógica particular de los procesos educativos. **Y analizar las prácticas “in situ” en este tiempo, que nos impulsó a conocer una dimensión virtual, que desconocíamos.**

También consideramos de interés, dar a conocer los saberes conceptuales e instrumentales que aporta la didáctica para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza desde una perspectiva crítico-social, permitiéndonos reflexionar sobre el ejercicio de la



práctica docente y sus posibilidades de transformación áulica, institucional y social. En este sentido, hoy nos preguntamos ¿De qué otros saberes se estará apropiando la didáctica en este contexto? ¿Qué estrategias diferentes incluirá como parte de las construcciones metodológicas que atesora en su corpus teórico, en diálogo con las prácticas? ¿Qué nuevos conceptos adquieren forma en este contexto inusitado, desde una perspectiva crítica social?

A partir de ejes temáticos, compartiremos el recorrido que venimos llevando hasta ahora, a modo de bitácora del viajero, que incluye pensares, sentires, incertidumbres, saberes y modos de ser practicantes, proyectándonos como futuros docentes. Los ejes han sido organizados de modo que permitan a los lectores focalizar en cada uno, sobre un tema abordado.

En el eje uno, intentamos acercarnos a los saberes implicados en la enseñanza, reflexionando sobre las conceptualizaciones más relevantes que atraviesan las prácticas: los saberes, los sujetos, los contextos y las relaciones que se dan entre ellos. Hoy, frente a la situación tan particular que atravesamos, nos vimos obligadas a resignificar valores y modos de ser. Desde este lugar, nos posicionamos y nos vimos con la obligación de reflexionar sobre nuevas formas de construcción del saber para la práctica. Nos propusimos reflexionar y reformularnos interrogantes que a principio del año nos habían interpelado, como ¿Quiénes son los sujetos de las prácticas de enseñanza? ¿Qué saberes son puestos en juego por dichos sujetos en la enseñanza? ¿Cuáles saberes reconocemos, y cuáles disputamos? ¿Qué desafíos se abren en el campo profesional en relación a las posiciones que asumimos en él? - Hoy creemos que estas preguntas son resignificadas, en tanto nos cuestionamos: ¿Qué saberes y modos de ser se han puesto en juego en este contexto tan particular? ¿Qué desafíos hemos tenido que afrontar como practicantes en este contexto? ¿Cómo será y cómo seremos en el campo profesional luego de la pandemia?

En el eje dos, analizamos y reflexionamos, acerca del aula como contexto, la institución y lo institucional. En aquel momento, nos preguntamos acerca de qué es un aula y una clase; de qué modo inciden los diferentes contextos en las condiciones y posibilidades que permite la enseñanza; y qué lugares ocupamos en ellos, como practicantes. Hoy, reforzamos estos interrogantes desde la realidad de ASPO. Nos preguntamos, ¿cómo hacer para sortear las adversidades que este contexto nos presenta? ¿De qué modo llevar adelante un aula virtual? ¿Cómo sostener y acortar la distancia enfrentada desde la virtualidad? ¿Cómo pensar y ejercer una práctica dinámica, y enriquecedora?

Pero también nos problematizamos acerca de la Institución y lo institucional en esta realidad sin fronteras espaciales, pensando las maneras en que la cultura institucional cobija las prácticas que se van constituyendo y abriendo paso de modo inédito.

¿Qué formas encontró para saber de los destinatarios de la enseñanza? ¿Pudo hallar los medios para contener una matrícula que se escurre entre los dedos? ¿Pudo dar respuestas a las incertidumbres de cada uno/a? ¿Cómo habilitó lo instituyente entre la cosificación instituida?

En los inicios, nos valimos de la lectura rigurosa de informes realizados por ex practicantes, desde el análisis institucional de distintos Institutos Superiores de Formación Docentes y Escuelas Secundarias, nos permitió señalar particularidades, criterios de

análisis, formas de registro, y recursos que se han evidenciado a lo largo de cada uno. Sin embargo, hoy nos enfrentamos a una realidad muy diferente y entonces nos propusimos pensar en las particularidades de este contexto. Pensar en estas particularidades dentro de lo colectivo, es un factor fundamental que tiene que ver con la escucha de las voces de los otros. Referirnos a lo institucional implica pensar en todos sus actores. Escucharnos es un punto de partida esencial para comprender los sentires de los sujetos de la comunidad institucional así como de cada uno de ellos en particular. Saber observar tiene que ver con no perder de vista la singularidad de los sujetos dentro de la diversidad de la comunidad. Estas nociones se hicieron presentes más que nunca, en la actualidad. Nos han permitido reflexionar acerca de nuevos modos de pensar, accionar, e intervenir, sosteniendo el vínculo entre docente, practicantes y estudiantes. Porque la realidad se abrió paso entre nosotras, impulsándonos a diagramar estrategias diversas para el futuro encuentro con las estudiantes. Volvimos a ser atravesadas por la incertidumbre, pero con una direccionalidad clara, un propósito definido, que nos llevó a inventar modos de acercamiento, de sostén, imprescindibles para poder enseñar.

Freire nos plantea la relación dialógica, en el vínculo pedagógico, pensando en el diálogo como encuentro de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo transforman y lo humanizan para todos.

En el tercer y último eje temático, nos propusimos compartir cómo venimos, pensando y planificando nuestros diseños de clase. Reflexionamos sobre qué significa diseñar la enseñanza, con qué criterios, y cómo analizamos una clase. Pensamos acerca de qué cuestiones tendremos en consideración y cómo iremos desarrollando las actitudes profesionales que promueven intervenciones docentes en prácticas democratizadoras y colaborativas. Hoy, reconfiguramos y resignificamos estos criterios, entendiendo que muchos de ellos han sido modificados y han ido transformando el devenir de nuestras prácticas, y las trayectorias de las estudiantes en formación.

Pensando en que la conceptualización del espacio tuvo que reinventarse, que ese ambiente material y esa estructura comunicativa, propia de la coreografía del aula, que dispone los cuerpos y regula el habla, volvieron a dibujarse. Nos apropiamos de las palabras de Dussel, cuando reflexiona sobre el desafío de descubrir cómo sostener el aula como espacio comunicativo, sin disponer de su anclaje material. Un espacio que hoy se nos vuelve intangible, en el cual, en el mejor de los casos, percibimos algunos rostros limitados por una ventana, en ocasiones sólo las iniciales de identidades desconocidas, y muchas otras veces ni siquiera eso; porque la desconexión virtual irrumpe como un viento huracanado que nos deja desprovistos y envueltos en un manto confuso en el que sólo se percibe la desigualdad.

## EJES TEMÁTICOS:

- 1 - Sujetos, saberes, y prácticas
- 2 - El aula como contexto, la institución y lo institucional
- 3 - Diseño de la enseñanza

### 1 - Sujetos, saberes, y prácticas

Empezamos a focalizar en los sujetos de las prácticas, escuchando la voz de formadoras y co-formadoras y encontrando nuestro lugar como sujetos hacedores de las prácticas. Decidimos comenzar incluyendo el primer trabajo de escritura individual que nos invitaba a registrar el significado de ser *practicante*, para nosotras, y a descubrir que el ser practicante no refiere solo al momento en que cada una “realiza prácticas en determinada institución educativa” (Milka, abril 2020), frente a los estudiantes, sino que hay un trabajo previo de diseño, de pensamiento, y de preparación, que forma parte del hacer del practicante y que es sumamente importante.

No solo pensamos, a lo largo de nuestro itinerario formativo, acerca del significado de ser practicante, sino que también nos permitimos imaginarnos ejerciendo dicho rol, y nos volvió a interpelar el hecho de encontrarnos en algún momento con los estudiantes. Momento, de la fase activa, que ocupaba nuestra mente, aquella que nos llenaba de incertidumbres, miedos, ansiedades. Hoy, podemos asegurar que el “ser practicantes” implica y requiere mucho más que estar en los espacios de clases sincrónicas. Este rol nos desafió a pensar estrategias y modos de acercamiento ; a reflexionar en las formas de intervención y no solo a buscar recursos o pensar en los contenidos; a propiciar el intercambio y el diálogo en los encuentros (sincrónicos y asincrónicos). Si hay algo que este contexto tan particular nos ha enseñado, es a repensar todos estos factores, posicionándonos desde una enseñanza situada. Pero también nos permitió comprobar que a pesar de pensar, diagramar, planificar con sumo cuidado y atención cada una de nuestras intervenciones, desde una fundamentación que entreteje cada momento de la clase, utilizando recursos atractivos y seleccionando bibliografía pertinente, el proceso de educar conlleva la imprevisible libertad de los destinatarios (Antelo 2005).

Esto nos lleva a no olvidar el valor de la autonomía, en la constitución misma del vínculo pedagógico; y a admitir que en la educación es posible que el otro se resista, se esconda, se revele. Advertir que la persona que se construye frente a nosotras, nos recuerda que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye (Meirieu, 1998)

### **Al inicio de la segunda etapa de este 2020:**

“Una a una fuimos analizando los sentidos de ser practicantes, con alegría por los tramos recorridos y con altas dosis de incertidumbres, al posicionarnos en el lugar de transición entre el rol de estudiantes universitarias y el de profesoras a cargo de un grupo

de alumnos/as. Llegaba el momento de poner en escena las diferentes lecturas que fueron alimentando nuestras trayectorias, amasadas con las propias adquisiciones autobiográficas, siempre en construcción con un otro. Se abrió paso un camino incierto, colmado de dudas, de temores, de tensiones, de deseos de formar parte de un vínculo pedagógico en el cual se enseña y se aprende. Expectativas por aprender de las formadoras, las co-formadoras y de las futuras estudiantes. Desde las Ciencias de la Educación, la responsabilidad, de adecuarnos al contexto, a las características de los interlocutores, y de pensar el proceso de enseñar desde su complejidad, sin desconocer el valor que tiene nuestra intervención como sujetos enseñantes, así como las huellas que se impregnan en los sujetos que aprenden. Sabiendo que en los distintos peldaños de nuestra carrera nos asimos de marcos teóricos que nos configuran y nos proporcionan distintas maneras de mirar el mundo. Reflexionamos acerca de que para afrontar esta tarea es importante vincularnos con los estudiantes desde una asimetría, que nos permita enseñar y también aprender desde la heterogeneidad, desde sus particularidades y saberes culturales. Deberíamos valorar esa diversidad, incluyendo a todos/as, habilitando la circulación de la palabra y la escucha, y dando lugar a lo imprevisible. ¡Es muy grande el desafío de gestionar una clase! (Claudia, abril 2020)

Hoy, sentimos que los marcos teóricos que fuimos asimilando en nuestra trayectoria, nos permitieron ser arquitectas de los procesos de enseñanza, reconociendo la heterogeneidad del grupo de estudiantes, dialogando con sus intervenciones escritas desde el foro del aula virtual, y planteándonos la necesidad de la escucha de sus incipientes palabras en la virtualidad sincrónica. Pudimos empezar a desarrollar la actitud paciente, del que espera el tiempo del otro, ese tiempo de ejercer la palabra, que nos permite ser parte de un vínculo que se instala, y que nos habla de los saberes que se conjugan y que empiezan a relacionarse con las particularidades de cada trayectoria.

También decidimos incluir un fragmento del trabajo sobre el rol de la co-formadora, un vínculo que esperábamos con ansias y que por momentos parecía que no íbamos a poder concretar. Sin embargo, la relectura de este texto adquirió un nuevo significado, cuando más tarde recibimos la noticia de la confirmación de las prácticas virtuales.

*“Es mi expectativa que pueda construir con mi coformadora y con mis compañeras/os y profesoras una comunidad de prácticas, que podamos influir mutuamente, que haya un vínculo pleno que permita el intercambio. Considero que tengo mucho que aprender de mi coformadora y entiendo que tenemos mucho que acordar. En primer lugar necesito que me refiera al contexto institucional y al grupo de alumnos, en cuanto a los contenidos que ha trabajado en la materia que dicta, la forma de abordarlo y cómo ha planificado la evaluación. Aunque las sugerencias de la coformadora sean fundamentales, me gustaría tener algún margen de decisión para desarrollar mi propia experiencia de diseño y planificación, y que se pueda dar un intercambio para contar con su seguimiento a medida que avanzo con la planificación y la participación en las clases”* (Verónica, abril 2020)

Pensando en el breve tiempo que nos falta para conocer a nuestra coformadora, creemos que no solo nos interpelarán aquellas cuestiones que nos han surgido durante el mes de abril, sino que la conversación girará principalmente en torno a la continuidad

pedagógica, es decir, de qué modo la docente ha organizado la materia en la virtualidad y por cuál/es medios mantiene la comunicación con los/las alumnas.

Recuperando estas ideas y reflexionando sobre el encuentro con nuestra co formadora, tuvimos que aventurarnos a conocernos a distancia, a generar un vínculo desde la lejanía, desde espacios diferentes. Sin embargo, esto no fue impedimento para entablar una relación de trabajo y un espacio de formación firme y sólido entre las tres. La distancia y la no presencialidad nos permitió reforzar esos desafíos y afianzarnos.

Pudimos descubrir a Lorena en su rol de acompañante de nuestras prácticas, como una profesional sensible a nuestras inquietudes, que valoró nuestra acción desde el comienzo, que aceptó incluso nuestras sugerencias, que nos trató en varias oportunidades como colegas, propiciando la interacción para lograr la vinculación con las alumnas y la optimización de los procesos de enseñanza. Nos ayudó a mirar la formación superior como un camino a construir con el aporte de cada una, interviniendo para que podamos mejorar y re direccionar nuestras propuestas.

Además, recorrimos los saberes que se requieren para ejercer las prácticas, de la voz de varios autores que nos interpelaron, invitándonos a reflexionar sobre los saberes que construimos, ¿Son saberes producidos por otros?; Los docentes y nosotras como practicantes, ¿transmitimos saberes que se gestan en la academia? ¿Somos productoras de saber? ¿Somos conscientes de la “invención del hacer”? A partir de un ejercicio de escritura individual construimos un texto colaborativo poniendo en diálogo a autores como Cometta, Tardif y Terigi, con aquellos saberes que hemos construido a lo largo de nuestra carrera, en el caso de una de nosotras, también desde su experiencia docente (Trabajo grupal “Compartiendo Saberes”, Anexo I).

En este momento impensado, creemos y valoramos la importancia de reflexionar sobre la “falsa monocromía” de los aprendizajes, que señala Terigi, que plantea que es absurdo esperar que todos/as avancen al mismo ritmo, que la escuela da cuentas de su carácter obsoleto, de una modernidad que ya no existe, pero a la vez demuestra que es un lugar de encuentro no sustituible. Hoy, la enseñanza en la virtualidad ha requerido de otros saberes por parte de los docentes, y de otros saberes que nosotras también estamos construyendo como practicantes. Saberes que se van configurando en relación a la heterogeneidad del entorno. Esta experiencia excepcional nos ha impulsado hacia el sostén de una relación pedagógica, con los medios que teníamos al alcance, en un interjuego entre lo sabido, lo incipiente y lo nuevo por aprender, porque no tenemos dudas de que hace falta aprender continuamente, para enseñar mejor.

Desde la voz de estos autores consideramos a las Prácticas de la Enseñanza dentro del campo del conocimiento de las Ciencias de la Educación. Las mismas requieren que los practicantes asumamos procesos de involucramiento y distanciamiento, refiriéndonos a la subjetivación y la objetivación, respectivamente. Ambos movimientos son necesarios para la producción, construcción, reproducción y transformación del conocimiento, y del saber de los pedagogos. Asimismo, permiten visibilizar ciertas acciones en tanto sujetos, saberes, contexto, y sus vínculos. En estos vínculos se dimensionan las relaciones de poder en tanto producción del saber hegemónico, su circulación del saber y las posiciones en el campo como así la validación de los saberes de unos por sobre los de otros.

En relación a estos procesos, mencionamos a Cometta (2017), quien refiere que la utilidad y funcionalidad de la teoría es mejorar la base del conocimiento acerca de las decisiones en la práctica. En su texto, menciona a Basabe quien aporta que la teoría es un saber que sirve para dirigir y controlar la práctica. Asimismo, lo que vincula a la teoría y la práctica se presenta a través de la reflexión en la acción, cuya finalidad es mejorar la enseñanza.

*“Los saberes culturales y didácticos que los docentes poseen deben resignificarse y revisarse para que sean ricos y efectivos. Insisto en la formación docente continua y en la investigación como factores claves para el enriquecimiento de la enseñanza, en tanto saberes, sujetos y contexto. Sin embargo, ciertos interrogantes se me hacen presentes, como: ¿qué distancia encuentran algunos docentes en función a sus conocimientos y la acción, en la práctica cotidiana? ¿Cómo achicar esa distancia? ¿Cómo construir saberes según los contextos y en función de los sujetos que aprenden? ¿Cómo construir saberes que acerquen el acceso a la democratización educativa?” (Leticia, abril 2020)*

*“Tomando los aportes de Tardif (2004), los saberes docentes provienen de diferentes fuentes, se los puede clasificar en disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los primeros refieren al conocimiento específico de las disciplinas, los curriculares son los pautados en los diseños curriculares o programas porque una sociedad los considera relevantes, los profesionales se refieren a los requeridos para poder enseñar como los relativos a la pedagogía y las ciencias de educación, y los experienciales son aquellos que se construyen durante la trayectoria en el ejercicio del rol, que se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos, habilidades, saber hacer y saber ser.*

*Sin embargo es cierto que varios docentes se consideran y se sienten devaluados respecto a lo que transmiten, ya que lo ofrecido por la escuela, no parece ser útil al mercado de trabajo. A esto se suma que los docentes son transmisores de saberes que producen otros, y esos otros son los académicos y especialistas. Es por ello que la comunidad científica y el cuerpo docente se convierten en grupos separados sin relación entre sí, unos producen saberes y otros los transmiten. Sin embargo es importante reconocer que el saber producido no tendría valor formativo si no fuera transmitido, por consiguiente es preciso enseñarlo. En este sentido, adherimos en pensar que en la docencia se produce un saber específico que es el saber sobre la transmisión, siendo el docente experto en un campo cultural y a la vez experto en intervenciones pedagógicas. Entonces la escuela es también un lugar donde se produce saber. Esto se visualiza por ejemplo en los entornos rurales con la “invención del hacer” que concretan los docentes, aunque en varias oportunidades este hacer sea informulado, no reconocido por las autoridades ni por los propios protagonistas (Terigi, 2012).*

*Es preciso que tomemos conciencia de la invención de saberes que estamos llevando a cabo los educadores de hoy, saberes que transmitimos y saberes que producimos, para dar respuestas en esta particularidad en la que se hace realidad el hecho educativo.*

*A la luz de este análisis, creemos que tanto académicos como docentes son productores de saberes, unos requieren la colaboración de los otros, para producir mejoras*



*en los procesos de enseñanza. Los saberes de los docentes son diversos, la " invención del hacer" se formula y se reformula en el cotidiano, con la intención de generar aprendizajes mediante un vínculo pedagógico. Como practicantes debemos intervenir en el hecho educativo desde nuestros propios saberes, forjados a lo largo de nuestra trayectoria, pero adecuándonos al contexto, a la realidad en la que vamos a intervenir" (Claudia, abril 2020)*

No fue fácil adecuarnos a este contexto, en el que se dibujó la intangibilidad de los gestos y el silencio de las voces, en un aula incorpórea bidimensional, que se mostró como una réplica de ventanas. Por momentos, nos atravesó la necesidad de saber si de verdad estaban allí, o si sólo un vericuetto mental se empeñaba en hacernos creer que esto en realidad estaba sucediendo.

## 2 - El aula como contexto, la institución y lo institucional

Indagamos la noción de contextos, pensando que los sujetos, los saberes y las prácticas de enseñanza ocupan espacios pedagógicos específicos en los que se inscriben. Analizamos los contextos institucionales y sus singularidades a partir de varios textos que atravesaron nuestro itinerario de formación, descubriendo la existencia de múltiples marcos referenciales que se proponen para indagar lo propio de las instituciones. ¿Es posible articular miradas políticas, éticas, pedagógicas y didácticas para ello? (Trabajo grupal "Reseñas de Contexto Institucional", Anexo I)

Siguiendo la misma línea de ideas, decidimos agregar algunos fragmentos de autores que han sido seleccionados por algunas de nosotras, que creemos que dan cuenta sobre conceptos como la enseñanza, el aula, los contextos, las instituciones, y sus vínculos.

*"La escuela de la que el texto habla, no es una idea, un proyecto o una promesa, sino más bien algo que sucede, algo que nos pasa. Una escuela sentida, conversada, pensada. Una escuela que no se sabe, sino que se crea a cada instante y que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, o de sus fines, o de sus tareas, o de sus prescripciones, sino desde la emergencia de sus acontecimientos. Frente al concepto de Des-armando escuelas, las propias autoras se preguntan: ¿De qué se trata? ¿Desarmar y volver a armar como promesa de otra cosa? ¿Cómo proyecto de un "nuevo hombre", de una nueva escuela? Lo interesante de este libro es que intenta compartir con los lectores la experiencia de un grupo de trabajo que no acaba su armado, sino que, contrariamente, continúa reuniéndose para bucear juntos en el medio de un océano de problemas. Se trata de des-armar imágenes para dibujar preguntas, des-armar seguridades para abrir experimentaciones, des-armar anécdotas para hallar signos de pensamientos, des-armar identidades para armar cuerpos colectivos, des-armar juicios para formular interrogantes."*

(Leticia, mayo 2020, del texto Duschatzky; Silvia y Aguirre Elina (2013) Des-armando escuelas. Prólogo: Escuelas sentidas, conversadas, pensadas y habitadas. Bs. As. Paidós)

*"Lo institucional es definido como una dimensión de la vida humana que opera como un marco externo y como organizador interno, articulando así lo colectivo y lo individual. Su análisis refiere a los marcos reguladores que operan desde los sujetos en la forma que funciona la institución. Reconoce una doble mirada: la de la institución y la de quien realiza*

*el análisis, que puede ser una persona o un colectivo y requiere poner en suspenso los marcos referenciales, los preconceptos, juicios en función de ponerse en contacto con la realidad tratando de comprenderla. La intención es resolver una dificultad o conflicto a través de un análisis profundo de la dinámica de la institución (su capacidad para identificar y resolver conflictos) iniciando un diagnóstico. Otros interesantes conceptos que la autora desarrolla en el texto son: encuadre institucional, estilo institucional, encuadre histórico. Es un texto que leímos en el seminario Orientación para la Práctica Profesional, en oportunidad de acercarnos a la Institución en calidad de interventores para resolver un conflicto. En esta ocasión nos acercamos para intervenir desarrollando una práctica de enseñanza, y me parece una buena lectura previa a una observación por su advertencia sobre la doble mirada y los distintos encuadres que propone.”*

(Verónica, mayo 2020, del texto Fernandez, Lidia. (1996): El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. Praxis Educativa. Volumen 2. Numero 2)

Analizamos de qué modos se jugaba en esta Institución educativa elegida por nosotras, ese marco contextual, contenedor de lo colectivo y lo individual. La descubrimos en ocasiones ausente, con una mirada ingenua sobre la marcha de los procesos de enseñanza, con un crédulo pensar que la Institución condensaba la información de las intermitencias de las trayectorias o de las causales del abandono. Sin embargo, fácilmente pudimos advertir que no se contaba con esas certezas, que se sumaban cuestiones inciertas, y que muchas trayectorias se desvanecían en el aire, por causas desconocidas, sin que ni siquiera fueran advertidas.

Lo que acontece en el aula se inscribe en contextos más amplios que la contienen, tendiendo lazos con lo social y epocal, y para ello nos adentramos en la complejidad de las aulas, a través de relatos (de ex practicantes) que nos permitieron ser parte de esas experiencias. A partir del análisis de sus informes en los distintos ISFD, pudimos “acercarnos” y comprender que cada imagen, cada diálogo presentado con los actores de la institución, cada detalle y descripción, como así relato histórico es acompañado de reflexiones, pensares y conclusiones, por parte de cada autora.

*“Se evidencia también, en el relato, cómo la estética, la disposición de lo material dice mucho acerca de la institución, expresando posicionamientos y tensiones; y cómo entran las emociones en los registros, ya sea para la elección del espacio de prácticas o para la descripción de la institución, la subjetividad aparece muchas veces explícita”* (Milka, mayo 2020)

*“Asimismo, las descripciones y relatos han sido acompañados por la “toma de posición”, es decir, es posible leer en los párrafos un notable posicionamiento que permite “mirar” desde determinado lugar para analizar la institución y lo que constituye lo institucional. Recuperando la voz de Remedi, quien señala que intervenir es tomar partido, es tomar una posición, donde no hay posiciones blandas. Agrega que la educación opera sobre prácticas prescriptivas aun así, trabajar sobre prácticas es trabajar sobre un proceso complejo, sobre un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes”* (Leticia, mayo 2020)



*“A través del relato de las ex practicantes se percibe la complejidad de un entretejido institucional de constituyentes heterogéneos, entre identidades de fuertes filiaciones que irradian situaciones cosificadas y otras que tensionan, aportando elementos instituyentes. Incluso toman de la voz de los entrevistados el concepto de vocación como algo que se pierde en los vaivenes de esta coyuntura social, una vocación que afortunadamente se transforma, dando paso al oficio de ser docente. Una Institución que se modifica, porque no puede protegerse de las demandas sociales, y que en este transitar inevitablemente redefine su función educadora”*

*El atravesamiento de lo instituido se percibe en cada cita, la búsqueda de atesorar, de preservar lo que alguna vez fue, que delineó la identidad de los sujetos que están presentes hoy desde ese ayer. Sin embargo paulatinamente se abren paso los procesos instituyentes de la mano de nuevos actores que intervienen, profesores con un posicionamiento más crítico, alumnos que irrumpen con carteleras y modos de ser y de hacer, que portan vivencias sociales del afuera, entretejiendo un presente que se opone, lucha y negocia con los vestigios de un pasado, que muchos se encargan de defender. Procesos emergentes que empiezan a surgir en los intersticios institucionales”(Claudia, mayo 2020)*

Decidimos incorporar algunos de los aportes que intercambiamos a partir de la invitación de la Cátedra de participar en un Foro. Las participaciones seleccionadas ponen en diálogo una clase de Flavia Terigi “La escuela como revolución”, con los textos de Dubet y Remedí, y la reflexión personal.

*“Escuchar a Terigi me resultó muy interesante para reflexionar sobre los modos de ser y hacer escuela, pensando en cómo desnaturalizar lo instituido de la institución. Aquellos valores sagrados, la vocación del maestro, la escuela/santuario, la liberación y subjetivación como producto de la disciplina, en términos de Dubet. Pienso en una revolución colectiva y nunca individual, donde las singularidades se encuentren en la diversidad. Pienso en el modo de "romper" con los estereotipos de la institución y poder abrir el juego a la imaginación, a lo innovador, a lo distinto, a lo instituyente. Pienso en la transformación de la institución frente a este nuevo mundo tecnológico, en la reinención de la institución y lo institucional, donde la justicia y la democracia sea para todos y cada uno. Adhiero con Flavia Terigi en la idea de apuntar al "universalismo singularizado" de la escuela, donde todos seamos iguales pero diferentes” (Leticia, mayo 2020).*

*“Me parece fundamental analizar las Instituciones para aproximarnos a su complejidad desde distintas miradas, desde diferentes perspectivas. Tomo de Remedí la acción de intervenir en esos modos de ser y de hacer que tienen que ver con la cultura institucional, intervenir entre lo instituido y cosificado y los procesos que emergen como instituyentes. Dubet me señala que la cultura dominante se enmascara detrás de la cultura universal y me hace pensar en esas instituciones "santuario" construidas al margen de la vida social. ¡Qué importante poder redefinir las fronteras de la institución, permitiendo a los individuos desarrollar sus experiencias singulares! Poder pasar de la vocación a hacer oficio, pensando además que el declive de las Instituciones, o la crisis que manifiestan, son instrumentos de transformación. En este sentido la clase de Terigi plantea la escuela como Revolución, pienso que efectivamente pasar de la enseñanza individual para unos pocos, a la masificación de la escuela primaria, conforma una verdadera Revolución; pero que hoy*

*esa escuela del "enseñar todo a todos" se desdibuja, y está en crisis. La búsqueda de igualdad, con economía de esfuerzos, de simultaneidad, de la enseñanza a un grupo homogéneo que aprende con ritmos semejantes, hace mucho tiempo que conduce al fracaso. Es por ello que no dejan de instalarse dispositivos para la crítica. La apuesta es poder pasar de esa monocromía, a enseñar para la diversidad, para las diferentes cronologías de aprendizaje, reconfigurando, transformando la escuela, pensando en una, un poco más justa" (Claudia, mayo 2020)*

La enseñanza es comprendida a partir de este eje como una intervención contextualizada, que se encuentra condicionada también por la política educativa y curricular vigente. Como parte de nuestra aproximación al contexto curricular, tuvimos oportunidad de analizar distintos diseños curriculares vigentes en el nivel superior de la Provincia de Buenos Aires. El trabajo de análisis realizado por nosotras, y la exposición de cada uno de los diseños seleccionados por el resto de los grupos, significó un acercamiento al diseño curricular como contexto donde pensar nuestras prácticas, y también a un posible ámbito laboral, el de los Institutos de Formación Docente (Trabajo grupal Contexto curricular, Análisis del Diseño Curricular para el Profesorado de Inicial, Anexo I)

Lo que acontece en las aulas recibe huellas de los marcos que la contienen, de los contextos más amplios que la originan, de la política educativa, del diseño curricular que determina los saberes a priorizar, sobre todo en esta situación extrema, en la que se han sostenido algunos contenidos y se han dejado de lado otros, que presuntamente serán abordados en el próximo ciclo. La vida en las aulas está contenida en un espacio institucional que también está aprendiendo a dar respuestas en esta indeterminación, dirimiéndose entre lo instituido y lo instituyente, cuestión que nos lleva a comprender sus pasos, por momentos apresurados, o ligeros, pero bien intencionados, negociando entre lo esperado y lo posible,

### 3 - Diseño de la enseñanza

En el eje tres, comenzamos a dialogar con los diseños de las prácticas que se nos ofrecieron desde la cátedra, analizamos distintos registros de clase en los que pudimos visualizar cómo se relacionan los contextos – curricular e institucional- en la cotidianeidad de las instituciones y en las prácticas. Exploramos los componentes de los diseños de clase que realizaron compañeros/as de cursadas anteriores, a la luz de los elementos de la situación educativa propuestos por Freire.

*"Leímos y releímos autores que nos sirvieron de guías para construir nuestro primer diseño de enseñanza, diseños que nos servirán para pensar nuestras futuras clases en toda su extensión, "pensar en el contexto particular en el que estoy trabajando, los sujetos hacia los que me dirijo, cuál es mi posicionamiento y los supuestos de los que parto para elaborar la propuesta de enseñanza. Construir la propuesta en términos de reflexionar sobre mi práctica, sobre lo que incluye y lo que no en el diseño" (Milka, agosto 2020).*

Nos posicionamos en la fase preactiva y comenzamos a producir nuestros propios diseños, aproximándonos a un escenario pensado, para unos supuestos estudiantes que serían los destinatarios. Allí comenzó a tomar forma nuestra intervención pedagógica, pensamos, repensamos, redireccionamos la práctica, en diálogo con nuestra formadora y enriqueciéndonos también con los diseños y aportes de nuestras compañeras y

compañeros. Nos enfrentamos al desafío que implica la concreción de un texto comunicable, para ser leído y comprendido por otros. Descubrimos que el contenido es una construcción que hacemos con intencionalidad pedagógica, que la forma también es contenido, que la fundamentación desde una postura epistemológica, posibilita recuperar el saber experiencial del docente, como espacio donde explicitar las macro-decisiones didácticas, permitiéndonos recuperar todos los momentos de la clase, y que hablamos de construcción metodológica para dar cuenta de variadas estrategias que permiten la aproximación al contenido.

Lo cierto es que cuando tuvimos que pensar un diseño de clase para un grupo específico de primer año del profesorado de Nivel Inicial del Instituto N° 96, las ideas surgieron sin dificultad. En un primer momento mantuvimos una entrevista con nuestra Co-formadora, mediante la plataforma zoom. Ella se mostró abierta, respetuosa de nuestras trayectorias, a la vez angustiada por las inconsistencias que la práctica le venía demostrando, a causa de la desvinculación de gran parte de las alumnas, y la sobrecarga de trabajo. Nos contó de la organización que venía sosteniendo desde el mes de abril, nos hizo partícipes de inmediato del aula, como colaboradoras, nos dio lugar a la intervención y de inmediato acordamos que era hora de mantener el primer encuentro virtual con las alumnas. Nos dispusimos a ser parte del proceso de enseñanza, a acompañarla en lo que necesitara, y ella a nosotras, disponiéndose a aportar desde sus saberes experienciales.

Analizamos la materia, se nos proporcionó los temas que abordaríamos, se nos planteó pensar en un dispositivo de evaluación de toda la cursada, y nos aventuramos a organizar el portafolios, a construir el contenido de la primera clase a nuestro cargo, a seleccionar recursos bibliográficos, a diagramar cada momento de los espacios asincrónicos, en el aula virtual, pensando también en los encuentros sincrónicos.

La fundamentación fue dando cuenta de nuestras decisiones detalladamente, desde el inicio hasta finalizar el itinerario. El aporte de nuestra formadora, fue incondicional siempre, y las intervenciones de nuestra co-formadora permitieron acercarnos a las particularidades del grupo, un grupo integrado por estudiantes, que hasta el momento sólo conocía, a través de leerlas en el foro. La complejidad del hecho educativo cubría las diferentes dimensiones de la tarea que se venía desplegando.

Hasta que el momento ansiado no se hizo esperar más, y fuimos parte del primer encuentro con las alumnas. Una mezcla de sensaciones tomaban forma en nuestra corporeidad, una situación de aula en la bidimensión se dibujaba en el espacio web, y las palabras de Calvino se nos hicieron piel, cuando sostuvo que *“El hombre que viaja y no conoce todavía la ciudad que le espera al cabo del camino, se pregunta cómo será el palacio real, el cuartel, el molino, el teatro, el bazar. En cada ciudad del imperio cada edificio es diferente y está dispuesto en un orden distinto; pero apenas el forastero llega a la ciudad desconocida y echa la mirada...de pronto distingue... Así -dice alguien- se confirma la hipótesis de que cada hombre lleva en la mente una ciudad hecha sólo de diferencias, una ciudad sin figuras y sin forma, y las ciudades particulares la rellenan.”* (Calvino, *Las ciudades invisibles*)

## EPÍLOGO:

Finalmente iniciamos el camino de las prácticas, tan esperadas y añoradas durante toda nuestra carrera, en un año diferente, extraño, impensado.

Durante el recorrido de nuestra formación, a lo largo de la carrera, fuimos pensando maneras propias de “ser docente”; de construir una enseñanza situada, más justa y equitativa, una enseñanza para todos/as. Inventamos diversas formas para imaginar cómo sería ese instante en el que por primera vez nos presentaremos frente a un grupo de estudiantes para enseñar desde las experiencias y saberes de cada una. Hoy, más que nunca hemos puesto en valor estos modos propios de ser docente, pensando en una enseñanza situada, resignificando la diversidad de formas de enseñar, reinventando el aula.

¿Cómo poner en palabras todo lo aprendido en estos años? ¿Seríamos capaces de hacerlo, respetando nuestros principios y posicionamientos particulares impregnados de marcos teóricos? ¿Se harían evidentes aquellas contradicciones que deberíamos desandar? ¿Cómo poder encontrar las mejores estrategias para construir el diálogo pedagógico con los/las estudiantes? ¿Cómo gestar un trabajo corresponsable con formadoras y co-formadoras, acordando criterios que posibiliten la puesta en escena del acto de enseñar desde la interacción y la escucha de todas las voces? ¿Cómo propiciar la reflexión preactiva, interactiva y postactiva de la que nos hablaba Jackson, estableciendo un ida y vuelta entre práctica y teoría?

Hoy, nos leemos otra vez, analizamos estos interrogantes y creemos que fuimos capaces de hacerlo. Respetamos nuestros principios y nuestros posicionamientos, actuamos desde nuestra manera de mirar el mundo, de mirar la enseñanza desde aquél que se responsabiliza por el otro, que lo cuida, que lo sostiene para que pueda construir sus propios aprendizajes.

Porque no fue sólo pensar las clases, elaborar las planificaciones y concretar el momento interactivo, nos preocupamos por saber la situación que estaban atravesando las alumnas, así como intentar llegar a todas, pensando y sosteniendo siempre nuestra ideología de democratizar la educación. Intervenimos para convocarlas a encuentros virtuales sincrónicos, que nunca antes habían tenido. La co-formadora sintió que era el momento de hacerlo y que podía contar con nuestra ayuda. Nos sentimos parte, ambas compartimos el sentimiento de entrega hacia el otro, y tuvimos deseos de andamiar y acompañar. Quisimos incluirnos en el grupo de whatsapp, llegar a las estudiantes de otro modo, pero sólo se nos permitió contactarlas a través del Aula web. Así lo hicimos, habilitando la palabra escrita en la mensajería interna, palabras que luego tantas veces buscamos en el encuentro interactivo, y que nos costó encontrar.

Miramos un poquito hacia atrás y descubrimos que pudimos acordar criterios, aportando nuestros saberes experienciales y que la co-formadora se sintió agradecida y hasta aliviada con nuestra llegada, y eso nos llena de alegría.

Conocimos a nuestras formadoras, descubrimos la imagen de nuestras compañeras y compañeros. Nos atravesaba la necesidad de estar juntos, y sólo podíamos lograrlo de modo virtual. Ansiábamos conocernos y compartir nuestras experiencias y, si bien la presencialidad se hizo ausente, pudimos concretarlo.

Hoy miramos ese comienzo y parece tan lejano. Sin embargo, no tenemos dudas de lo afortunadas que fuimos y que somos al contar con el acompañamiento de nuestras

formadoras, en este contexto, jamás imaginado en el tránsito de nuestras prácticas. Formadoras que ya son parte de nuestra vida, que las tuvimos ahí, del otro lado de la pantalla, pero cerca, muy cerca.

En el espacio práctico, nuestra querida Silvania, fue enseñante, sostén, promotora de prácticas pensadas, discutidas, mejoradas, fue manto de calma para tantas ansiedades, fue indispensable para hacernos sentir empoderadas de lo que podíamos hacer y ser. Hoy volvemos la vista atrás y sentimos que no queremos dejar de tenerla a nuestro lado, porque nos aferramos a ella afectivamente y se nos hizo casi indispensable tenerla.

¿Cómo continuar sin contarle los pasos a seguir? ¿Cómo no extrañar su cariño y acompañamiento de siempre, que aún en este contexto, pudimos percibir desde la profundidad de nuestros sentimientos?

A nuestro alrededor, nos encontramos con un sistema educativo atravesado por estas mismas dinámicas colmadas de incertidumbre, que bregaban por encontrar presencia en la ausencia, por intentar hacer comprender que la escuela no tiene anclaje físico, que la escuela es otra cosa y los educadores, tal superhéroes con algo de magia, debían salir a sostener el vínculo pedagógico contra viento y marea, traspasando fronteras.

Sin embargo sabemos que no se trata de magia, se trata de saberes que se resignifican, se registran, se comparten.

Pensamos en la complejidad de la enseñanza, tan leída por todas, y que hoy se manifestaba más que nunca, en la tríada didáctica, desde el vínculo de los diferentes roles con el conocimiento; en la relación de los cuerpos; en la asimetría del que enseña y del que aprende; en la construcción de un saber; en la reinención del hacer; en la dialéctica entre saberes e ignorancias. Y es en este contexto que debemos desplegar nuestras primeras aproximaciones a la práctica, poniendo en escena saberes contruidos y saberes incipientes, que aún requieren de tiempo para la asimilación, desde el diálogo con las propias incertidumbres. Estas incertidumbres, hoy traducidas en interrogantes más concretos, nos llevan a preguntarnos cómo reconceptualizar los tiempos y los espacios del aula, cómo sostenerla como espacio de comunicación y de vínculos. Porque no nos fue fácil lograrlo, porque en varias oportunidades sentimos que del otro lado sólo había iniciales de rostros desconocidos, que aparentemente escuchaban, pero que “no tenían voz”.

¡Qué complejo nos resultó no poder contar con esos rostros y con esas voces, con esos gestos cruciales que dan cuenta del diálogo pedagógico!

La lectura de los textos propuestos y de las producciones de practicantes de años anteriores, se pusieron en diálogo con las particulares vivencias de este año. El esfuerzo por registrar lo que iba ocurriendo tuvo como objetivo atrapar de algún modo una experiencia volátil y nueva, buscar palabras para contar lo que iba ocurriendo, lo que íbamos sintiendo, analizando categorías para el contexto institucional y para el aula, que parecían no iluminar lo suficiente. Pudimos reconocer que esta situación particular evidencia zonas sin nombrar aún, categorías ausentes que probablemente se construyan a partir de las comunidades de práctica, de modo que encuentren la manera de seguir reflexionando en grupo, registrando colaborativamente y construyendo conocimiento. Identificamos áreas que resultaron opacas a la comprensión en este particular contexto.

Nos preguntamos: ¿Qué saberes nuevos han surgido en contexto de continuidad pedagógica en emergencia? ¿Cuál ha sido la reflexión en torno a lo que vale la pena seguir

haciendo, qué prácticas se discontinuaron? ¿Qué maneras han encontrado docentes y equipos directivos para comunicarse? ¿De qué modo la virtualidad ha obturado o posibilitado formas de trabajo colaborativo entre docentes?

Sin lugar a dudas han surgido innumerables saberes nuevos, de los cuales nos fuimos apropiando en el andar del camino, y también pudimos reflexionar sobre cuestiones que deberían haber sido diferentes desde el inicio, como el contacto sincrónico con las alumnas desde el mes de abril, para poder conformar un verdadero grupo, actuando en la zona de desarrollo próximo, durante el acto de enseñanza. Sin embargo somos conscientes de que este manto de incertidumbres que trajo a cuevas la pandemia, provocó diversas maneras de dar respuestas, que deliberaron entre lo deseable y lo posible, y en ese sentido se hizo lo que se pudo, con la mejor de las intenciones. Aunque también sabemos que las buenas intenciones no siempre conducen al camino deseado.

Afortunadamente antes de finalizar este ciclo incierto y alocado, se pudo concretar un encuentro quincenal, al que llegamos nosotras, y del que mucho aprendimos, aunque confesamos que en alguna ocasión, cerramos la clase con un “sabor un tanto amargo”.

Pensando en las nuevas relaciones entre lo instituido y lo instituyente cuando la continuidad pedagógica está ligada a las particularidades de cada grupo de estudiantes. ¿De qué maneras se hizo presente la impronta institucional sin el marco de la presencialidad y cómo puede un practicante acceder a ella?

¿Qué modificaciones ha sufrido el diseño curricular, en el impacto de la política educativa y en el trabajo llevado a cabo por los docentes en un contexto cambiante?

Casi tres meses más tarde, seguimos reflexionando acerca de estas cuestiones, pensando también, ¿De qué modos se ha contenido a las estudiantes? ¿Hubo, por parte de la Institución, seguimiento y acompañamiento de aquellas estudiantes “desconectadas”? ¿Cómo jugó e interactuó lo instituido y lo instituyente, en este contexto? ¿Qué se potenció, qué se reconfiguró y que acciones no pudieron inventarse para llegar a todos/as?

En la búsqueda de categorías nuevas, o de un nuevo uso de las disponibles, adherimos a la concepción de la cátedra de que las prácticas de la enseñanza son una práctica profesional, un espacio de intervención y de construcción de saber y a la vez, objeto de estudio, ámbito de reflexión e investigación. Nos preguntamos si seríamos capaces de intervenir y a la vez distanciarnos para asumir la reflexión. Pensando, en palabras de Freire, que “no debíamos permitir que el miedo a la dificultad nos paralice” (Freire, 2004)

Afortunadamente desde el inicio contamos con nuestras formadoras que han sido y son verdaderas anfitrionas, que nos han hecho sentir acogidas, sostenidas, acompañadas y cuidadas afectivamente, en cada encuentro virtual. Estos modos de ser nos ayudaron a comprender lo esencial de las formas de enseñar, y advertir que aún en este tiempo, podemos inventar nuevas maneras de gestar el diálogo pedagógico. Tal como expresó Ines Dussell (2020) *“Cuando volvamos a las aulas sepamos que este no fue un tiempo perdido. Fue un tiempo excepcional, muy raro en la historia humana, en el que estuvimos dispuestos a seguir construyendo juntos”*.

Y estuvimos dispuestas a seguir construyendo juntas, haciendo escuela, pensando en que la complejidad de la enseñanza de hoy, se abría paso desafiante, para obligarnos a inventar

nuevas formas, porque las implementadas hasta ahora se desvanecían en un encuentro bidimensional añorante. Nos vimos leyendo, escuchando conferencias, pidiendo voces prestadas de pedagogas solidarias que nos decían: *“Hay que hacer escuela en estas condiciones, hay que dar clase en pantuflas, hay que disponerse lo mejor que podamos en este tiempo raro, para dar lo mejor de nosotros, para que el día que volvamos a clase, sepamos que estos no fueron meses perdidos”* (Ines Dussel 2020)

Miramos este “primer tiempo” transcurrido, de la mano de la cátedra, reconstruyendo mentalmente escenas vivenciadas; experiencias singulares y compartidas; caminos que nos llevaron a la búsqueda de un nosotros, reconociendo el aporte de “cada una” desde la posibilidad del hacer; poniendo a disposición la empatía y el trabajo colaborativo. Sentimos que enfrentamos la complejidad de las prácticas en un hacer entre varios, tejiendo una red, como trama de sostén.

Nos encontramos hoy, a mitad del viaje, con una bitácora compuesta por todas esas experiencias e imágenes mentales, compuesta también por diseños, producto de muchos intentos, errores, dudas y reescrituras, contruidos en colaboración y que nos recuerdan que podemos hacerlo, que los saberes entran en acción entramados con otros, en una construcción singular, anclados en tiempo presente. Nuestros relatos nos ayudan a alejarnos y mirar(nos), pensarnos como dueñas de las experiencias diversas que registramos, sabiendo que contamos con ellas, y que son testigo de reflexión e investigación de nuestra tarea como pedagogas.

Nos encontramos hoy al final del viaje, y podemos decir que hemos reconstruido parte de estas imágenes mentales, a través de las experiencias vividas, entremezcladas en un mar de sensaciones. Podemos decir que fuimos navegando, enfrentando inclemencias, que nos han permitido conocer(nos) en el rol de practicantes y futuros docentes. Reflexionando que nada es igual, que nada será igual, que algo se transformó en la enseñanza y en el vínculo pedagógico, y que pudimos reinventar modos de hacer y de ser, en cada situación.

Así, damos paso a una nueva etapa, en la cual las previsiones diseñadas y las reflexiones construidas, se dibujan, toman forma, y abren la puerta de entrada a la *fase interactiva*.



## FASE INTERACTIVA

*“La ciudad se te aparece como un todo en el que ningún deseo se pierde y del que tú formas parte, y como ella goza de todo lo que tú no gozas, no te queda sino habitar ese deseo y contentarte.”*

*(Calvino, Las ciudades invisibles)*

### *Desde la DIMENSION CURRICULAR*

#### *★ Cómo nos preparamos...*

Junto a los saberes de nuestra trayectoria, y las experiencias a flor de piel construidas en la fase preactiva, nos disponemos a adentrarnos en la situación concreta y real que nos espera. Ponemos en acción nuestras vivencias y aprendizajes, para dar la bienvenida a la añorada *fase interactiva*, un 17 de septiembre de este inolvidable 2020, cuando concretamos el primer encuentro virtual con nuestra co formadora, Lorena.

En ese encuentro, nos presentó la materia, sus modos de trabajo en este contexto de ASPO, los perfiles del grupo, la modalidad de cursada, y la evaluación. Nos hizo saber de la complejidad, del sostenimiento y la continuidad de los vínculos en virtualidad, así como también nos compartió su angustia frente a trayectorias que se esfumaban, sin saber con precisión el por qué.

Acordamos el acercamiento de la propuesta curricular, del programa y el cronograma de la cursada, por correo electrónico. Además, fuimos parte de la decisión de concretar el primer encuentro sincrónico con las estudiantes. Con la mejor predisposición nos habilito a las plataformas (INFOD y Classroom) para que podamos acceder a todos los materiales.

A partir de ese momento, nos abocamos a “investigar” las plataformas, nos propusimos navegar en ellas para familiarizarnos y conocer los contenidos y las estrategias que se venían implementando. Tuvimos acceso a los foros, leímos a las estudiantes para conocer un poco más de ellas, nos acercamos a sus intervenciones y reflexiones, lo que nos permitió, desde la distancia, una aproximación más tangible.

En la primera clase sincrónica la docente recuperó los conceptos que se venían trabajando desde el mes de abril: Enseñanza, la tríada didáctica elementos de la situación educativa, aportes de Delia Lerner a la definición de Enseñanza. En ese encuentro



memorable de inicio tanto para la docente como para nosotras, descubrimos sin dudas, la necesidad imperiosa del encuentro, de la voz de una de las alumnas que refirió: **“Yo antes no entendía nada, creo que es bueno encontrarnos” (Rocío, 2020)**

En el encuentro siguiente, la coformadora abordó la noción de Currículum de Alicia de Alba y sus características, en relación con el trayecto formativo iniciado, e incluyendo también como materiales bibliográficos una ficha de cátedra y un documento de la UNIPe sobre la ESI. Nos encontramos participando seguras y confiadas, y en el último momento de la clase presentamos el portafolios, diseñado por nosotras, como instrumento de evaluación de toda la cursada.

Las próximas clases que continuarían el itinerario educativo, estarían a nuestro cargo: Didáctica General y su relación con las Didácticas Específicas; y el Concepto de Transposición Didáctica desde la Teoría de Chevallard.

Como pareja pedagógica fuimos estudiando y analizando el diseño curricular, el campo de la fundamentación en que se enmarca la materia, sus contenidos, su marco teórico.

Nos dispusimos a mirar a la estudiante en formación, desde la óptica del Diseño Curricular, desde sus potencialidades y no desde sus incompletudes, y como sujeto de derecho frente a la hegemonía cultural.

Analizamos los fundamentos de la propuesta curricular, que parte de un paradigma articulador, en tanto marco referencial de la educación superior, articulando de manera compleja los elementos del escenario de formación. Asimismo, desde la lógica disciplinar, y los conocimientos pedagógico/didácticos, con la práctica docente como eje vertebrador, reconstituyendo el carácter político y cultural de la escuela.

Como diseño curricular organizado en cinco campos, pudimos advertir la relación entre ellos: los aspectos necesarios para transitar la formación docente en el campo de la actualización formativa; los sentidos de la docencia en esta sociedad argentina y latinoamericana desde el campo de la fundamentación; los saberes que permiten la comprensión de la subjetividad propia y cultural del sujeto de la educación en el campo de la subjetividad y las culturas; los saberes significativos a incluir, desde el campo de los saberes a enseñar; los saberes indispensables para el logro de una praxis transformadora, a través del campo de la práctica docente, y los recorridos complementarios de la formación a través de los trayectos formativos opcionales.

El Diseño Curricular ofrece un posicionamiento teórico orientado por la política educativa, y organiza conocimientos a abordar como arbitrario cultural. Pero, a la vez, esto posibilita un manto de igualdad, entre las instituciones, sin que ello conlleve a la homogeneidad que invisibiliza heterogeneidades.

Las materias se autodeterminan en un diseño que alienta la interdisciplina, presuponiendo la fragilización de los campos, habilitando un cruce de disciplinas, que genere la articulación de saberes y la convivencia entre ellos. Prioriza la práctica como eje que vertebra las particularidades de las miradas diferentes de los campos del saber. Además, entre tantas cuestiones determinadas, el docente tiene la libertad de construir los

contenidos entre lo pautado y lo que se propone, en diálogo con las características de los estudiantes; y tiene la responsabilidad de organizar sus intervenciones, la construcción metodológica, y los recursos bibliográficos apropiados, en los diseños de escritura de su previsión didáctica.

### ★ *Estamos listas... A planificar ...*

La materia que ya se hacía nuestra. fue, **Didáctica General**, proveniente del Campo de la Fundamentación, que aporta a la formación del docente como enseñante en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana, desde la mirada de la pedagogía crítica. Junto a filosofía y pedagogía, la Didáctica se abrió camino para brindar herramientas conceptuales y prácticas a los/las estudiantes, y para posibilitarles la intervención pedagógica en los actuales escenarios.

La Didáctica General se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada. Desde los sentidos tradicionales se inscribe en las perspectivas actuales, acentuando su capacidad descriptiva y comprensiva de los contextos y sujetos involucrados.

#### **Analizamos los contenidos que prescribe el Diseño Curricular:**

- Nuevos sentidos de la transmisión: la tensión entre conservar y transformar la cultura.
- La enseñanza: prácticas complejas situadas como objeto de estudio de la didáctica.
- Constitución histórica del campo del saber de la Didáctica. Discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica.
- Agenda actual de la didáctica: Currículo, Intencionalidades. Problemas de los contenidos. Construcción metodológica. Interacción social y dinámica de la clase. Evaluación.
- El contrato didáctico, el pensamiento práctico, el conocimiento práctico, el discurso narrativo.
- Innovaciones e investigación didáctica.
- Los sujetos de la práctica en los distintos ámbitos de actuación, modos y criterios de intervención.
- La enseñanza en contextos singulares. Didáctica general y didácticas especiales

**Los pusimos en relación con la organización de contenidos que propuso la co-formadora en la organización del programa de la materia:**

#### **Unidad 1: La enseñanza.**

##### **Contenidos:**

- La Transmisión de la Cultura: La tensión entre conservación y transformación de la cultura.
- Distintas concepciones de enseñanza. Las Teorías educativas: Teoría tradicional, Teoría tecnicista y Teoría Crítica. Modelos o tradiciones de formación docente.
- La enseñanza como práctica compleja situada y objeto de estudio de la Didáctica. Definición genérica de enseñanza y definición elaborada. Elementos de la situación educativa. Características de la enseñanza en el contexto escolar. Modelos y enfoques de enseñanza

## Unidad 2: El Campo de la Didáctica.

### Contenidos:

- El campo de la Didáctica: constitución histórica del campo. Discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica. Didáctica general y didácticas especiales.
- La construcción metodológica en el debate didáctico contemporáneo.

## Unidad 3: Agenda actual de la Didáctica.

### Contenidos:

- Currículum: conceptualizaciones. Niveles de concreción curricular. Proceso de construcción curricular: poder y participación. Currículum prescripto, real, oculto y nulo. Transposición didáctica. Saber, conocimiento y contenido escolar. Presentación escolar del conocimiento. Contrato didáctico. El método y la construcción metodológica. Evaluación.

Pudimos analizar que la docente retoma los contenidos propuestos por el Diseño Curricular, sin modificar demasiado su organización. Parte de la transmisión de la cultura, reconociendo los cambios y permanencias, se introduce en las teorías educativas y en los modelos de ser docente, para luego adentrarse de lleno en el proceso de enseñanza. En este caso la docente lo plantea desde el capítulo de Basabé y Colls, dentro del concepto de Enseñanza de “El Saber Didáctica” de Camilloni. Desde la definición genérica de enseñar, hacia la definición elaborada, retomando la tríada didáctica en la escuela, se nutre de los aportes de la situación educativa de Paulo Freire. Focaliza en la redefinición de enseñanza, con las características del proceso a partir de situaciones problemáticas y de la interacción entre sujetos, de la voz de Delia Lerner. Plantea los enfoques de enseñanza desde Feldman para cerrar la **Unidad 1**.

En la **Unidad 2** plantea el devenir histórico de la didáctica, tomando a Steinmann, que recorre su conformación identitaria atravesando las diferentes teorías, para luego analizar la interacción entre didáctica general y específicas. Propone el método en el debate actual contemporáneo desde la voz de Cristina Davini .

En la **Unidad 3** se impone el Currículum, desde la definición de Alicia de Alba, y su caracterización, sujetos curriculares y tipos de currículum. Aborda el concepto de transposición didáctica desde Yves Chevallard, y otros autores como Gvirtz, y Palamidessi;

incluye luego la construcción metodológica y la evaluación desde aportes de Camilloni y Davini, entre otros.

### ★ *Reflexiones. Ideas. Interrogantes...*

Hoy, podemos analizar y visitar esta dimensión curricular, desde ideas que nos conducen a varios interrogantes:

#### **¿Qué pudimos detectar respecto a la organización del programa de la materia, elaborado por la co-formadora?**

Pudimos dar cuenta que el programa respeta los contenidos que el Diseño Curricular prescribe, que incluso los propone respetando casi por completo su organización, en este sentido no reconocemos demasiado margen de autonomía por parte de la docente. En cambio advertimos que entrelaza los diversos conocimientos, en un ida y vuelta por los mismos, que recupera en cada intervención, seleccionando bibliografía apropiada, adecuada a las características de las destinatarias.

#### **¿Qué se consideró para jerarquizar algunos contenidos por sobre otros?**

En este contexto inusitado, la docente ha prescindido de algunos contenidos, y priorizado otros, quedando por fuera de la propuesta ofrecida: la transformación y la conservación de la cultura, el método en el debate actual contemporáneo, las construcciones metodológicas y la evaluación. Consideramos que la co-formadora tomó estas decisiones en este contexto, porque en las materias de filosofía y pedagogía de primer año, las estudiantes podrían encontrarse con contenidos similares como la conservación y la transformación de la sociedad, la recuperación del valor político de la educación, la universalización de la cultura a través de un vínculo pedagógico. También se podrían conectar con otros contenidos de la materia: Análisis del mundo contemporáneo, como las variables que condicionan la práctica docente.

#### **¿De qué modo se articuló la Didáctica General y la Práctica en Terreno?**

En este sentido nos planteamos de qué maneras la didáctica general contemplaba la práctica en terreno de primer año, respetándola como eje vertebrador del trayecto de formación.

La Práctica de 1er. año, pretende realizar una experiencia social, una práctica educativa no escolarizada, con el objeto de acceder a ella desde el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo. Sin embargo, no hemos podido advertir relaciones entre los contenidos abordados en la didáctica general y los procesos llevados adelante en la práctica en terreno, siendo que en el currículum de la Formación Docente se diseña el Campo de la Práctica como articulador de todos los otros campos de la organización curricular.

Por otra parte, es preciso que contemos que este trayecto formativo se inició con el abordaje del proceso de enseñanza, de la Unidad 1, a través de propuestas asincrónicas

en el aula virtual, y un inicio del concepto de Currículum que fue retomado también en la clase sincrónica, en la cual pudimos participar en interacción con la co-formadora y las alumnas. En un proceso de interrelación con los conceptos teóricos abordados, nosotras como practicantes propusimos el abordaje de Didáctica General y específicas en dos encuentros, uno asincrónico y otro sincrónico. Luego planteamos la Transposición Didáctica, en dos clases con las mismas características, sin dejar de mencionar el tutorial que brindamos sobre el portafolios que nosotras creamos, como instrumento evaluativo que recogió el trayecto de formación de las alumnas desde el inicio.

Analizando todas estas acciones que pudimos llevar adelante, nos vemos más próximas al rol docente, con saberes experienciales que se modifican, se complejizan, se enriquecen y se re-direccionan, para dar respuestas en situación. Pero también nos reconocemos como investigadoras de nuestra propia práctica dando lugar a nuevas preguntas, pensando en lo situacional y motorizandonos a tener un ojo atento y crítico que nos sitúe en cada contexto, pudiendo reconocer la singularidad dentro de la diversidad.

Podemos advertir a través de estas reflexiones, producto de nuestro intercambio, que la práctica docente como práctica social, no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. En palabras de Gloria Edelstein, complejidad que deviene de su desarrollo en escenarios singulares, bordeados y surcados por contextos particulares, y que hacen que las certezas se transformen en incertidumbres, y los perfiles claros en otros borrosos.

Como practicantes aspiramos a poder co-construir entre ambas y también con la co-formadora, porque a través de la interacción con otros, imaginamos una fuerza implicativa adecuada a este contexto, que nos posibilite procesos de transformación.

## *Desde la DIMENSION INSTITUCIONAL*

### *★ La institución, lo institucional...*

Los juegos de relaciones en la enseñanza son muy complejos y pensar desde este posicionamiento los **contextos de enseñanza** nos permite, según entendemos, un adecuado abordaje conceptual y metodológico. Archilli (2011), define los "contextos" desde una perspectiva socio- histórica- antropológica, y tiene un interés, tanto conceptual como metodológico en el sentido de permitirnos comprender, desde sus posibilidades para pensar la cotidianeidad escolar, y las múltiples dimensiones que allí se ponen en juego. Entre ellas, la perspectiva antropológica tiene un anclaje que permite la comprensión histórica de lo que acontece en el aula -tanto lo histórico en sentido amplio como el que enlaza lo cotidiano y lo significa-, permitiendo comprender los particulares lazos de lo local con los social y epocal más amplio. Permite reconocer, a la vez, sus especificidades o "lo local" como cualquier otro enfoque con perspectiva etnográfica. Con esta noción procuramos no perder

de vista las escalas en la que los hechos educativos se juegan, en lo social desde una visión más amplia, como en un espacio institucional y áulico.

A partir del relato de nuestra co formadora pudimos conocer muy sintéticamente el modo en que se estaba llevando adelante la continuidad pedagógica, en tanto la situación actual. Su relato nos acercó a reflexionar acerca de cómo se tuvo que configurar “algo” de lo institucional para abrir espacio a lo instituyente.

Algo tuvo que transformarse en este contexto, en medio de la vinculación y la desvinculación tecnológica. Se habilitó el aula virtual y las estudiantes empezaron su comunicación, dejando de lado la oralidad para tomar forma de escritura, en un intento de intercambio a través de los foros.

Pudimos bucear en la plataforma, analizar las intervenciones, descubrir cómo se dibujaban las clases de la docente, en principio con un audio que explicitaba parte del tema a abordar, formulaba algún interrogante, invitaba a leer la bibliografía, y a participar en el foro. En encuentros más avanzados, esta dinámica se convirtió en una propuesta escrita, que retomaba algunas preguntas y ofrecía los recursos bibliográficos para la lectura, siempre con la propuesta de una actividad en el foro.

En esta asincronía total transcurría la vida de esta Didáctica de primer año del Instituto 96. Pudimos detectar que la participación de las estudiantes se contabilizaba alrededor de veinte en el primer encuentro, descendiendo abruptamente a nueve en los subsiguientes. De la voz de la co formadora supimos que en el grupo inicial eran cerca de setenta. Los datos cuantitativos nos golpeaban la mejilla y no podíamos comprender cuáles eran los intentos que se ponían en juego para dar respuestas a esta situación, y otra vez la complejidad del hecho educativo salía a nuestro encuentro.

Pensando que toda intervención trabaja del lado de lo instituyente. Toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes y no sobre los dominantes. Toda intervención intenta trabajar sobre los intersticios institucionales y esto hay que aprender a observarlo, a reconocerlo y hay que aprender a hacerlo (Remedí 2004). Pero, ¿Cómo se estaba haciendo? ¿Cómo se intervenía para abordar esta situación que se dirimía entre lo institucional y lo áulico?

Desde estas ideas y en este contexto de ASPO, nos repreguntamos ¿cómo conocer y vislumbrar aquellos espacios, huecos, aquellos intersticios que nos abren las puertas a lo instituyente? ¿Cómo atender la individualidad? ¿Cómo dar respuestas en esta particularidad que se dibujaba y se desdibujaba, junto con las trayectorias de personas que un día habían decidido iniciar la formación inicial?

Después de haber conocido e interactuado con nuestra coformadora, pudimos concretar una entrevista virtual con la vicedirectora del Instituto, quien amablemente nos dió una visión panorámica de la situación institucional.

*★ Y de este modo, fuimos sumergiéndonos hacia el interior del ISFD 96...*

Nos adentramos con mayor profundidad, a la institución y su funcionamiento, gracias a la entrevista realizada con la vicedirectora de la misma: Leticia Galindo. Para conversar con ella, organizamos algunos interrogantes y sumamos a un grupo de compañeras de cursada del teórico, con quienes coincidíamos las practicas en el mismo Instituto. La idea era hacer una entrevista abierta y tener a mano las preguntas, para no dejar nada sin preguntar, desde nuestras inquietudes.

La vicedirectora comenzó a dar forma a su relato, contando que junto a la directora Mabel Falacchi, iniciaron su función dentro del ISFD N° 96, en agosto de 2019. Menciona que lo primero que se propusieron, como conductoras del Instituto, fue conocer la situación académica de los estudiantes y la situación administrativa de los docentes, es decir la situación institucional con la que se encontraban, de modo que pudieran ordenar y tener un panorama para el ciclo completo, 2020.

Se encontraron con varias cuestiones a resolver, situaciones de correlatividad de materias en estudiantes; docentes que no estaban percibiendo haberes; aspectos referidos a matriculación en ciertas carreras; entre otras.

En pleno proceso de reconocimiento de la Institución, de sus espacios, de la creación del Centro de Estudiantes (por primera vez en la institución), de sus marcas y antecedentes (la institución cuenta con un “Espacio de la Memoria”), y de proyectos para su mejor organización, se ordena el “cierre” del Instituto debido a la pandemia, dejando a mitad de camino el “curso inicial 2020”. A partir de allí se tuvo que recurrir a la continuidad del mismo, de modo virtual. Esta decisión trajo consigo resoluciones acerca de los bloques de clases, vías de comunicación, metodologías de trabajo, etc.

Destacamos y valoramos la importancia de contar con un Centro de Estudiantes como ámbito democrático de representación y participación de los alumnos y alumnas, así como también reconocemos el valor del Espacio de la Memoria para la construcción de sentidos compartidos plasmados como huellas de la historia. Estos espacios impregnaron la Institución de una dimensión simbólica y significativa, que hacen a la identidad del ISFD 96.

Entendemos de las dificultades que se abrieron paso, la necesidad de un lenguaje virtual desconocido para muchos docentes, que debía hacerse propio, del desafío de luchar contra las propias limitaciones, del incremento de trabajo por la atención de cantidad de cursos, de la ampliación de límites que no encontraban fronteras entre lo laboral y lo personal. Pudimos sentir en la piel estas dificultades, cuando nos aproximamos a organizar nuestras propias intervenciones.

Leticia, continuaba su relato, narrando a modo de historia, la llegada de la primera circular para la continuidad pedagógica en contexto de ASPO, siendo la decisión prioritaria la de crear y trabajar sobre aulas del INFOD (se crearon 100 aulas virtuales). Por otro lado, se llevaron adelante reuniones con profesores para establecer el funcionamiento de las mismas. En el devenir se fueron conociendo las problemáticas que iban surgiendo en las clases sincrónicas y asincrónicas, algunas de las cuales pudimos vivenciarlas como practicantes.

En este marco, recuperamos a Yentel (2006), quien nos recuerda que una institución es lo que da comienzo, lo que establece y lo que forma. Define un modo de regulación y se



propone asegurar la continuidad de ese modo. Asimismo, *“como construcciones culturales e históricas, las instituciones vienen a “resolver· la problemática de la vida en sociedad sobre la base del reconocimiento de la existencia de los otros, de la alteridad, de la aceptación del otro como sujeto pensante, autónomo e irreductible”* (Ibídem pp24)

Nos volvimos a cuestionar sobre los modos de regulación de esta institución educativa. ¿Eran los apropiados? ¿Se podrían intentar otras maneras?

La vicedirectora continuaba compartiendo los modos de resolución y las decisiones que se iban tomando dentro de este contexto. Destacaba la importancia del **CAI (Consejo Académico Institucional)**, en tanto órgano decisorio del nivel superior de la provincia, con participación en todos los claustros, acompañando en las decisiones institucionales y marcando un rumbo en cuanto a decisiones cuando la normativa no era tan precisa. Esto permitía el fortalecimiento de lo institucional, es decir, aquello que diferencia a una institución de otras. En este contexto de distanciamiento social, remarcaba Leticia, fue de gran apoyo desde lo vincular también.

En este sentido pudimos detectar que la entrevistada se sentía contenida y fortalecida por las intervenciones del CAI, percibiendo que las acciones institucionales se deciden con el aporte de varias miradas, generando un margen de tranquilidad en cuanto a criterios consensuados.

Observar la institución, así como también lo que subyace a ella, desde una perspectiva situacional nos ha permitido, a su vez, pensarla desde otra mirada, la de la complejidad (Souto, 1996). Pensarla desde allí, permite reflexionar en *“la confusión, el desorden, la oscuridad y también el orden de lo real y buscando, al mismo tiempo, modelos que faciliten la comprensión, la elucidación a través de un pensamiento complejo que no la mutile”* (ibídem). Reconocer la complejidad nos habilitó a comprender de manera más acabada el tejido institucional en el cual como practicantes nos hilvanamos, sobre todo teniendo en cuenta que *“en toda institución el conflicto es inherente a su funcionamiento, a su propia dinámica”* (Frigerio, Poggi, Tiramonti, en Huergo y Morawicki 2007).

Respecto a la matriculación y seguimiento de los estudiantes, Leticia nos refirió que *“se ha armado un seguimiento sobre los abandonos de las carreras y, sobre una lista de alumnos matriculados, se revisa quienes han dejado de participar. De modo que se los contacta por mail o teléfono para saber su situación”* (Vicedirectora, L. Galindo, 2020).

Nos contó que hubo un desgranamiento de estudiantes de entre el 30 y 50% en relación a distintas materias, sobre todo en los primeros años, mientras que en los años más avanzados muchos alumnos habían decidido por motus propio dejar este año para retomar el siguiente.

En relación a estas consideraciones, hemos inferido que la mirada de la vicedirectora es un tanto utópica, casi diríamos ingenua o impregnada de deseos que no siempre son reales. Ya que estas palabras no son coincidentes con los dejos de angustia que pudimos percibir en nuestra co-formadora, cuando refirió a la cantidad de estudiantes que aparentemente se habían “perdido en el camino”, de las cuales se desconocían las causas de esta determinación, infiriendo que la desvinculación virtual podría ser uno de los



motivos. Aunque sin embargo, una situación similar también se había registrado en ciclos presenciales.

Como futuras docentes nos impactó esta situación, pensando en el diálogo pedagógico imprescindible a la hora de enseñar, en el sostén del otro, en el estar presente para acompañar y andamiar también desde el afecto. Desde este primer momento nos problematizamos, pensando también en las acciones que se podrían haber llevado a cabo desde la Institución para contar con más certezas, o para intentar revertir o cambiar estas realidades que se esfumaban en el camino. Entonces empezamos a inventar posibles modos de acercamiento a las estudiantes, desde nuestro lugar, para contar en principio con más precisiones y para ponernos a disposición de ellas y de Lorena, de modo que se sintieran más fortalecidas y acompañadas.

A lo largo de la entrevista, Leticia continuaba relatando parte de la historia de la Institución: *“El Instituto tiene 75 años de historia, pero hasta los años 90, en el traspaso de Nación a Provincia, se inicio un proceso de desarticulación de las unidades académicas, diferenciando cada jardín, cada primaria.”* Sin embargo, continua, ante la disconformidad de la comunidad educativa, se logró recuperar la estructura de estas unidades, renombrando y permitiendo nuevamente la articulación de un nivel a otro.

Por otro lado, se recuperaban aportes y trabajos sobre la “memoria”, recordando que el instituto había sufrido la desaparición de muchos docentes durante la última dictadura militar. Por ello, desde el año anterior se había comenzado a trabajar en la articulación de dos cátedras de primer año del profesorado en Educación Inicial, acerca de “Educar a los niños y niñas extra académicamente”. En este sentido, se había comenzado a realizar visitas como por ejemplo, a la “Casa Teruggi”, que en trabajo en conjunto con la profesora de historia se había abordado la “biografía de la casa”. Esto permitió recortar la historia de la propia Institución, proyectando acompañar a los ingresantes de cada año, con un recorrido por la misma. De este modo se possibilitó trabajar “La Memoria”, desde lo propio, desde significaciones compartidas, desde *“La historia reciente dentro de la Institución”*.

En relación a este aspecto, retomamos a Yentel (2006), quien expresa que las instituciones son significados que conforman el nivel simbólico de la vida social. En el mismo actúan los sujetos, ordenando la percepción y adjudicación de sentido y significado respecto de la realidad.

También indagamos sobre el espacio de TAIN, a lo que confirmó que no se venía realizando, por la dificultad del encuentro entre los actores institucionales.

Cuando reflexionamos como practicantes al respecto, pensamos que partir desde “el obstáculo”, inhabilita la búsqueda constante de la posibilidad para que las cosas sucedan. ¿Por qué no intentar un encuentro virtual entre la heterogeneidad del plantel para abordar cuestiones inherentes a la vida institucional? ¿Por qué no reflexionar sobre la novedad de los procesos de enseñanza en este contexto y los modos de potenciar destinos más favorables?

Y las palabras de Calvino resonaron entre nuestros pensamientos: *“También yo he pensado en un modelo de ciudad de la cual deduzco todas las otras... Es una ciudad hecha sólo de excepciones, impedimentos, contradicciones, incongruencias, contrasentidos. Si*

*una ciudad así es, cuánto hay de más improbable, disminuyendo el número de los elementos fuera de la norma, aumentan las posibilidades de que la ciudad verdaderamente sea.”*

En otra perspectiva, realizamos una pregunta acerca del **Proyecto Institucional**,

Practicantes: “*¿Cuando llegaron con tu compañera y tomaron la conducción del instituto, se encontraron con algún PROYECTO INSTITUCIONAL? ¿Pudieron verlo, revisarlo, actualizarlo?*”

Vicedirectora: “*NO está escrito el P.I. Es parte de lo que queremos lograr con todos los actores, Pero es muy complejo trabajarlo virtualmente. Si tenemos una estructura y vamos haciendo como un registro de aportes a cuestiones específicas, mas vinculado al orden curricular. Vamos como llenando casilleros desde lo curricular, que van teniendo una respuesta escrita, pero no existe un PI concreto. Lo que había era una normativa escrita, pero no es un PI”*

En este sentido reconocemos las dificultades para concretar la realización del PI, pero también consideramos lo valioso que hubiera sido el logro de una reunión conjunta entre todos/as los actores institucionales, para poder analizar la cultura institucional, proponer y consensuar criterios y establecer pautas comunes de trabajo, resultantes de miradas compartidas, que permitieran sostener los acuerdos, y cumplirlos, porque serían resultado de sus propias iniciativas. El PI otorga un proceso identitario, que se encarna en las raíces de la historia institucional y tiende prospectivamente al logro de procesos de mejora.

EN EL ANEXO 3 COMPARTIMOS LA ENTREVISTA COMPLETA CON LA VICE DIRECTORA

### ★ *¿Qué reflexiones construimos?*

Conocer la realidad educativa nos permitió interpretar sus condiciones y también sus límites dentro del contexto sociohistórico actual, límites que permitieron reflexionar y crear condiciones de posibilidad de la transformación social y educativa desde posiciones críticas. Mirar críticamente las dinámicas institucionales, las intervenciones docentes, desentrañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la relación entre los sujetos desde el capital cultural de cada uno, nos permitió habilitar la pregunta, interpelar, reflexionar para introducir posibles transformaciones.

La transformación es sin dudas un elemento clave para las mejoras, de modo que volver a mirar, habilitar interrogantes, y reflexionar de manera crítica, construyó nuevos modos de ser y de hacer. Y sentimos que nosotras los estamos aprendiendo.

De la voz de Delia Lerner (2007), acordamos, que “*Es un gran desafío para la institución escolar aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción, reconocer la singularidad de los sujetos en el interior de cada grupo social o cultural”*

## Desde la DIMENSIÓN ÁULICA

*“El viento trae a veces una música de bombos y trompetas, el chisporroteo de los disparos en las luces de una fiesta; la explosión de un polvorín en el cielo amarillo de los fuegos encendidos... Los que miran desde arriba hacen conjeturas acerca de lo que está sucediendo en la ciudad... Quizás todo está en saber qué palabras pronunciar, qué gestos cumplir, y en qué orden y ritmo, o bien basta la mirada, la respuesta, el ademán de alguien, basta que alguien haga algo por el solo gusto de hacerlo, y para que su gusto se convierta en gusto de los demás: en ese momento todos los espacios cambian, las alturas, las distancias, la ciudad se transfigura, se vuelve cristalina, transparente como una libélula”.*

*(Calvino, Las ciudades invisibles)*

### ★ *Y el andar se hizo camino...*

Era hora de saber que palabras pronunciar, qué gestos realizar, qué miradas construir, para poner en acto el proceso de enseñar.

Imaginamos la particularidad de este grupo de jóvenes entramadas en un espacio políticamente interesante para el despliegue de nuestra práctica docente: Nos propusimos analizar qué entendemos por enseñar y qué esperamos del aprender, en qué lugar nos situamos unas y otras, qué relaciones establecer desde una problematización un tanto filosófica del hecho educativo.

Después de la primera entrevista con la co-formadora y con la referente institucional, nos quedamos con sensaciones encontradas, y con la necesidad de colaborar desde nuestro lugar para que los sucesos pudieran tomar otro rumbo. Quizás era muy ambicioso nuestro deseo, pensando en que las clases hasta el momento habían sido asincrónicas, diferidas, con un encuentro plagado de desencuentro, con consignas que se

dibujaban buscando respuestas que llegaban en otro momento y en el foro virtual, o que simplemente se perdían en el camino. La primera clase sincrónica, el encuentro simultáneo (“pantalla a pantalla”) llegó, finalizando el mes de septiembre, y creemos, humildemente, que algo tuvimos que ver en esa decisión.

Lorena inició con la bienvenida, nos presentó y comenzó a recapitular el proceso que se venía llevando a cabo hasta el momento. Podíamos descubrir los rostros tímidos de algunas estudiantes, expectantes frente a lo desconocido, entre varias iniciales que pocas veces se animaban a salir a la luz. Nos sentimos cómodas, porque la docente nos hizo parte y participes del encuentro, pudimos interactuar, opinar, aportar nuestras construcciones teóricas en relación a la enseñanza, la tríada didáctica, los elementos de la situación educativa, y los aportes de Delia Lerner al proceso de enseñar. Nos vimos buscando relaciones con las dinámicas del Nivel Inicial, y sentimos que las chicas se interesaban en ello.

¡Estábamos compartiendo el primer encuentro sincrónico con las estudiantes!

Si volvemos a mirar para desentrañar lo ocurrido, sabemos que el intercambio fue más nuestro (entre docente y practicantes), que con las alumnas, pero cuando una de las voces se atrevió a agradecer el encuentro, porque de este modo podía comprender lo que antes no entendía, supimos que algo estaba cambiando.

Desde la dinámica de encuentros cada quince días iba a tomar forma la intervención áulica, una clase asincrónica con las propuestas en el aula virtual y otra “frente a frente”, con las estudiantes. Finalmente llegó la clase del 2 de octubre en la que se abordaría el concepto de Currículum desde el texto de Alicia de Alba, y nos sentimos más fortalecidas para participar, en un ida y vuelta entre la definición, las características, el documento de la ESI propuesto por Lorena y las particularidades del Nivel Inicial. La clase se inició con la presentación del concepto de Currículum, de Alicia de De Alba y pudimos hacer intervenciones claras, recuperando las ideas principales, articuladas con algunos ejemplos que lograron acercar a las alumnas a un ámbito aún desconocido.

Nos percibimos cómodas, con confianza, casi apropiándonos del espacio, aunque la clase estaba a cargo de nuestra co-formadora. Fueron casi dos horas de intercambio placentero, sobre todo entre nosotras, (docente y practicantes). Hubiéramos querido contar con mayor participación de las estudiantes, sin embargo, nos vimos y nos escuchamos en el rol de docentes que próximamente estaríamos abrazando.

Nos sentimos tomando la iniciativa de tender puentes en este proceso asimétrico, en un espacio habitado por heterogeneidades con diversos grados de acceso al conocimiento. Comprendimos que si hay algo común en todas las aulas, justamente es que en todas reinan las diferencias (Lerner, 2007).

Hacia el final del encuentro, presentamos el portafolio, como Trabajo Final Integrador (TFI), instrumento evaluativo diseñado por nosotras para evaluar todo el trayecto formativo de las estudiantes. El portafolio iba a permitir recopilar los momentos de aprendizaje de la cursada para dar evidencias del proceso y del progreso conseguido en la adquisición de saberes, facilitando a las docentes y a las propias estudiantes conocer los aciertos y los errores (Anijovich y González, 2011)

Desde la idea de aprendizaje integrado, de proceso en espiral, de autonomía y autoevaluación (Camilloni 1998), acordamos redefinir el proceso evaluativo a través del diseño de este instrumento con el propósito de que las alumnas recuperen las intervenciones realizadas en el foro, nutridas por los aportes teóricos, y en relación con situaciones de su autobiografía y de prácticas del Nivel Inicial. Porque pensamos en el ofrecimiento de herramientas para que pudieran hacer un trabajo artesanal, creado por ellas mismas, con cierto grado de autonomía y autovalía personal (Celman, 1998).

Las próximas clases fueron totalmente nuestras, las temáticas abordadas: Didáctica General y Específicas, en el aula con modalidad asincrónica, y un encuentro sincrónico. Del mismo modo hicimos el abordaje de Transposición didáctica.

Nos propusimos diseñar los contenidos de nuestras clases como objetos simbólicos, como construcciones sociales y culturales complejas, en sintonía con los propósitos y los objetivos que creíamos pertinentes, dejando plasmados también en ellos nuestro posicionamiento.

Sabemos que como todo mensaje social, el contenido está sujeto a la interpretación, la deformación, y el malentendido, dependiendo de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. En buena medida, lo pensamos como algo relativamente indeterminado, parcialmente abierto y materializado a través de la enseñanza (Gvirtz, Palamidessi, 1998).

Construimos los contenidos de las temáticas abordadas desde el diseño curricular, pero en relación con nuestras propias intencionalidades.

**Para las dos primeras clases, definimos los siguientes:**

- Aportes teóricos que configuraron la didáctica a través de su devenir histórico.
- Contradicciones y vínculos entre didáctica general y didácticas específicas.
- Intercambio de saberes entre didáctica general y didácticas específicas, en una convivencia que evite la fragmentación.

**Para las otras dos situaciones de enseñanza:**

- El concepto de transposición didáctica.
- La importancia de la vigilancia epistemológica.
- La incidencia del contexto social y de las prácticas institucionales (Noosfera) en la determinación del saber a enseñar.

En todo momento tuvimos en cuenta que **la forma también es contenido**, por ello nos propusimos generar situaciones que desafiaron al pensamiento, que involucraran lecturas, intercambios, reflexiones, experiencias propias, así como prácticas en relación con el Nivel Inicial. Pensamos que al concretarse los contenidos en el espacio del aula, se tejerían tramas de relaciones entre nosotras y las alumnas. Que la forma se agregaría al contenido transmitido, porque su presentación, en el contexto escolar, a través de formas distintas, implica también significaciones distintas, que tienen consecuencias sobre la apropiación de los sujetos (Edwards, 1995)

La evaluación formativa estuvo presente en cada clase. Desde leer a las estudiantes en el foro, para seguir interviniendo en base a sus respuestas, hasta en el compartir de los encuentros sincrónicos. En ellos nos vimos en una búsqueda de indicios que se desvanecían, y de gestos que se evaporaban, impidiéndonos precisar el impacto. Sin embargo, nuestra tenacidad seguía intacta y la escucha buscaba caminos para percibir una voz perdida, una sonrisa, un gesto...

### ★ *Transitando y actuando en el devenir, el desarrollo...*

*“Necesitamos de los sueños, de la imaginación, para abrir el deseo. Como necesitamos de la exploración de nosotros mismos y de nuestra relación con lo otro y con los otros para ir abriendo la realidad. Necesitamos del trabajo sobre sí para recuperar, conectar y abrir en nosotros estos espacios de ser y de hacer”.*

(José Domingo Contreras)

Y necesitamos de la imaginación para diseñar las clases pensando en “Ellas”, las que por este breve tiempo, serían nuestras estudiantes. Para ello, requerimos contar con saberes sólidos, contruidos a lo largo de nuestro trayecto formativo, pero también contar con los contruidos en este **aquí y ahora**, en el encuentro con la bibliografía seleccionada, poniendo en juego la particularidad del contexto, posicionándonos siempre desde nuestra ideología y desde nuestro marco teórico. En este punto resaltamos nuestra intencionalidad de democratizar la enseñanza pensando en todas y cada una de “nuestras” alumnas.

Así, comenzamos a trazar caminos, poniendo en el centro la enseñanza, iniciando la clase de Didáctica General, en relación a las didácticas específicas. Nos valimos de viñetas de Mafalda para la apertura del tema. De la voz de Steinman, partimos del nacimiento de la Didáctica, atravesando su devenir histórico y los aportes que la fueron configurando identitariamente, para interpretar su objeto de estudio. A la vez las didácticas

específicas se desarrollaron e instalaron un debate que llega hasta nuestros días. ¿Son posturas divergentes o pueden convivir para contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza?

**A continuación, compartimos el diseño de la clase 7 (decidimos publicar el diseño con los comentarios de Silvania, y su posterior revisión, de modo que quede plasmado el proceso de revisión y re-escritura):**

### **Propuesta de clase N° 7 - ISFD 96 “Dardo Rocha”**

Carrera. Profesorado en Educación Inicial

Materia: Didáctica General

Clase N° 7 “Didáctica general y didácticas específicas”

- **FUNDAMENTACIÓN:**

La **asignatura** Didáctica General se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada. Reinscribe sus sentidos tradicionales en las perspectivas actuales desde las cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados. Constituye un campo de conocimiento medular en la formación docente inicial así como en la formación permanente de los docentes en ejercicio. Resulta vital para la comprensión, y desarrollo de la tarea central de la actividad docente: la transmisión de contenidos de un docente a un alumno o grupo de alumnos. (Araujo, 2014)

Esta **materia** trata de acercar a los alumnos a los aportes que las diferentes teorías han hecho al campo de la didáctica y a las que ha generado la misma disciplina respecto del que es su objeto de estudio, el acto pedagógico como objeto formal, y las situaciones de enseñanza y aprendizaje como objeto concreto. De esta manera, se busca proveer a los futuros docentes de un conjunto de esquemas conceptuales y prácticos que permitan problematizar lo que ocurre a diario en la multiplicidad de espacios educativos, en las escuelas, en el aula, de manera que la vida cotidiana en las instituciones educativas y su propio desempeño en ellas se les hagan inteligibles (Diker y Terigi, 1997)

Pensamos nuestra clase partiendo del nacimiento de la Didáctica Magna de Comenio, y recuperando su trayectoria histórica, en la que durante siglos determinó cómo enseñar, atravesando diferentes hitos fundamentales. Utilizamos, como recurso, para acercar estas nociones a las estudiantes el texto de Steiman Misirlis y Montero: “*Didáctica General, Didácticas Específicas y Contextos Sociohistóricos en las aulas de la Argentina*”, y un

fragmento del texto de Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (apartado de Didáctica general y didácticas específicas pag. 50 a 52)

En su devenir histórico, a partir de los años 80, lenta pero con avances continuos, un movimiento de didactas resignifica la teoría didáctica y construye conocimiento desde la óptica de constituir un saber que facilite la interpretación de las prácticas de enseñanza más que su prescripción. Paralelamente, las didácticas específicas desarrollan su propio campo de estudio e instalan un debate que llega hasta nuestros días:

- ¿Puede constituirse una didáctica por contenidos (didáctica específica) sin considerar un campo de estudio general (didáctica general) en el universo del conocimiento didáctico?

¿Es la didáctica específica una disciplina devenida de la didáctica general?

- ¿Es la didáctica específica una disciplina devenida del objeto de estudio propio de un contenido científico?, ¿es, por ejemplo, la didáctica de la biología una disciplina devenida de la biología misma?

- ¿Es por el contrario la didáctica específica una disciplina del campo de las ciencias sociales?, (Steinmann 2004)

Estos son algunos interrogantes que nos interesa compartir con las estudiantes, de modo que, a través del intercambio podamos conocer algunas conclusiones y formularnos nuevas preguntas. En la interpretación de lo que sucede en el aula, alrededor de las prácticas de enseñanza se constituye el nuevo saber didáctico. Lo valioso es teorizar sobre las prácticas para descubrir en ellas la “buena enseñanza” (Fenstermacher, 1989), pero también para develar sus ocultamientos.

Es en el aula donde podrán compartir sus saberes la didáctica general y las didácticas específicas, por ello decidimos acercar una clase del Nivel Inicial, para que las estudiantes puedan descubrir e interpretar las interacciones entre las didácticas.

Como recurso bibliográfico les ofreceremos el texto de Steiman Misirlis y Montero: “*Didáctica General, Didácticas Específicas y Contextos Sociohistóricos en las aulas de la Argentina*”, con la propuesta de focalizar en situaciones que pautan el devenir histórico de la didáctica: nacimiento, aportes de escuela nueva, del tecnicismo, llegando al constructivismo y a la relación entre didáctica general y específicas. En este sentido también sumamos un fragmento del texto de Davini, *La formación en la práctica docente*, que retoma la relación entre didáctica general y específicas.

Otro recurso, será una viñeta de Mafalda para que las incentive a introducirse en la temática.

La propuesta es invitar a las alumnas a leerla y explicitar alguna escena que las interpele o las impulse a formularse algún interrogante.

**Para el primer momento** de la clase, asincrónica, el propósito es que puedan identificar, analizar y explicar las relaciones que hay entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, descubriendo cuestiones del devenir histórico de la didáctica, que aún hoy se mantienen vivas en la escuela, y que Quino las retoma desde una gracia que interpela. Les proponemos vincular los conceptos teóricos de Steinmann y los sumados de Davini, con escenas recuperadas de las viñetas, e invitarlas a explicitarlo a través de la participación en el foro.

**En el segundo momento** les ofrecemos un video de una clase del Nivel Inicial, para que disfruten un encuentro con la especificidad del Nivel, y analicen las decisiones didácticas



que provienen de la interacción de didáctica general y específica, que hacen posible el desarrollo de la enseñanza. Nuestra intención es que las estudiantes puedan reconocer el valor de estas decisiones didácticas en convivencia, para proporcionar una “buena enseñanza.”

**En el tercer momento** se llevará a cabo la clase sincrónica, partiendo del relato de la situación educativa ofrecida, para analizar las decisiones didácticas que se evidencian, en relación a los marcos teóricos brindados. Se focalizará en los aportes que fueron delineando la identidad de la didáctica, y en la vinculación entre didácticas para generar prácticas de enseñanza que generen posibilidad de aprendizajes.

- TEMA:

- Didáctica General y su relación con las Didácticas Específicas.

- CONTENIDO.

- Aportes teóricos que configuraron la didáctica a través de su devenir histórico.

- Contradicciones y vínculos entre didáctica general y didácticas específicas.

- Intercambio de saberes entre didáctica general y didácticas específicas, en una convivencia que evite la fragmentación.

- PROPÓSITOS:

- Ofrecer material de lectura que permita conocer los aportes de diferentes teorías o movimientos a la configuración de la didáctica.

- Generar interacción **entre estudiantes y docentes**, para analizar las particularidades de la didáctica general, y su relación con las didácticas específicas, **a través de la participación en el foro y del intercambio en la clase sincrónica.**

- Propiciar el reconocimiento y la reflexión de aportes de la didáctica general y de las didácticas específicas en una situación de clase.

- Contribuir a la construcción de criterios compartidos desde el análisis de los **recursos** ofrecidos.

- OBJETIVOS:

- Interpretar de manera crítica y reflexiva los materiales de trabajo propuestos por las docentes.

- Identificar los cambios de posicionamiento que fue recibiendo la didáctica en su trayectoria histórica.

- Analizar y comprender los vínculos entre didáctica general y didácticas específicas.

- Reconocer los aportes de las didácticas en convivencia, para la mejora de las prácticas de enseñanza.

- DESARROLLO DE LA CLASE:

→ **Primer momento:** Para este primer momento (asincrónico), acercamos a los estudiantes unas viñetas del inolvidable Quino. Las invitamos a leerla y reflexionar, pensando en cuál de ellas les parece más significativa, y por qué. El propósito es que reflexionen argumentando (sin responder directamente) acerca de las nociones del carácter normativo de la didáctica, dónde se evidencia y por qué; Y qué aspectos y aportes de la escuela tradicional y tecnicista se evidencian. **En la clase sincrónica retomaremos estas nociones y las profundizaremos de manera conjunta.**



También les ofrecemos el capítulo de Steiman Misirlis y Montero: “Didáctica General, Didácticas Específicas y Contextos Sociohistóricos en las aulas de la Argentina”, y un fragmento del texto de Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (apartado de Didáctica general y didácticas específicas pag. 4 y 5)

Les proponemos realizar su lectura a partir de estas categorías que servirán como guía:

- El nacimiento de la didáctica de carácter normativo.
- Aportes del movimiento escuela nueva a fines del S XIX en oposición a la escuela tradicional.
- La incursión del modelo tecnológico
- Nueva identidad de la didáctica cuando irrumpe el constructivismo.
- Rupturas y convivencias entre didáctica general y específicas

Las invitamos a compartir en el foro una situación de las viñetas que las haya movilizado y su relación con alguno de los conceptos leídos en los textos ofrecidos por la cátedra.

**Segundo momento:** Siguiendo este enlace podrán acceder a una clase desarrollada en la tercera sección del nivel Inicial:

[DGCyE - Situaciones didácticas en el inicio de la alfabetización](https://www.youtube.com/watch?v=qKfY5AVuV2U)  
<https://www.youtube.com/watch?v=qKfY5AVuV2U>

Les proponemos analizar la situación educativa desde los elementos propuestos por Freire, que enriquecen la tríada didáctica, de modo que puedan explicar cuestiones propias de la didáctica general y otras que devienen de las didácticas específicas (estas apreciaciones serán compartidas en la clase sincrónica del 16 de octubre)

**Tercer momento:** Nos encontraremos en una clase sincrónica a realizarse el 16/10 a las 8,30 hs. La idea es retomar la clase puesta a disposición de las estudiantes para ser analizada. El propósito es generar un intercambio con las alumnas y que se pueda recuperar a modo de relato la clase. Analizaremos las decisiones que interactúan, provenientes de la didáctica general y específica, mediante un intercambio. Se irán estableciendo relaciones con las ideas que aparecen en los textos, propias del devenir histórico y dinámico de la didáctica. A través de interrogantes, reflexionaremos críticamente sobre la convivencia de hitos que la fueron configurando.

Pensamos partir del relato de la clase por parte de alguna estudiante, y luego propiciar interrogantes que lleven a los momentos claves de la historia de la didáctica, que figuran en los textos, por ejemplo: ¿Qué aportes relevantes consideran que el movimiento de escuela nueva aporta a las dinámicas del Nivel Inicial? ¿Han podido descubrir alguno de ellos en esta clase compartida?

¿Qué cuestiones del tecnicismo o de la escuela tradicional se pueden apreciar hoy en la escuela? ¿Y en las salas de Jardín?? Y cómo éstos, prácticamente, no aparecen en la clase compartida. Se hará referencia también a las viñetas de Mafalda, para comprobar si pudieron reconocer en ellas indicios de la escuela tradicional o del tecnicismo. También se preguntará si éstos fueron advertidos a lo largo de su propia formación.

¿Qué criterios o acuerdos implícitos se ofrecen en esta clase desde la didáctica general? ¿Qué consideran que es propio de la didáctica específica en relación a los contenidos de la disciplina?

- RECURSOS:

- Texto de Steinmann Misirlis y Montero: “*Didáctica General, Didácticas Específicas y Contextos Sociohistóricos en las aulas de la Argentina*”
- Fragmento del texto de Davini M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (apartado de Didáctica general y didácticas específicas pag. 4 y 5)
- Viñetas
- Guía de categorías y preguntas como acercamiento a la lectura

- BIBLIOGRAFÍA:

- Texto de Steinmann Misirlis y Montero: “*Didáctica General, Didácticas Específicas y Contextos Sociohistóricos en las aulas de la Argentina*”
- Fragmento del texto de Davini M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (apartado de Didáctica general y didácticas específicas pag. 4 y 5)

- EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA:

- En cuanto a la actividad, si las consignas fueron claras, si los estudiantes las comprendieron o pidieron explicación sobre ellas.
- En cuanto a la intervención del docente, si los aportes realizados favorecieron al intercambio y reflexión sobre el contenido o no.
- En relación a los recursos utilizados, si fueron propicios, suficientes, y permitieron el análisis y problematización de las prácticas educativas.
- Se evaluará si los propósitos y objetivos han sido alcanzados, a través de leer la participación en el foro, y de compartir la interacción en la clase sincrónica, escuchando también las dudas que hayan podido presentarse.

- EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

- Se tendrá en cuenta la articulación y análisis de la bibliografía, las preguntas y la consigna requerida.
- Se evaluará si se presenta relación y apropiación de conceptos ya trabajados.
- Se observará si pueden utilizar los argumentos del marco teórico para analizar la situación de clase.
- Se orientarán y acompañarán los intercambios generados.
- Se analizarán los posicionamientos de cada una y del grupo.

Con el sabor de esta primera clase en la boca, salimos del encuentro virtual un tanto temblorosas, con imágenes mentales de nuestras intervenciones, de los aportes de Lorena, para hacernos sentir más cómodas, de la escasa intervención de las alumnas.

Habíamos pensado analizar el video de la situación de enseñanza del Nivel inicial que habíamos colgado en el aula, recuperándolo de las voces de las estudiantes en interacción con preguntas que teníamos cuidadosamente preparadas ¡Grande fue nuestro asombro, cuando comprobamos que no sólo ninguna de las alumnas había leído, sino que además tampoco habían mirado el video! Afortunadamente una sola estudiante se “atrevió” a participar y pudo compartir algunas apreciaciones, que pusimos en discusión.

Finalmente pudimos abordar los contenidos diseñados, pero nos quedamos con un sabor un tanto amargo, ¿Qué no habíamos hecho bien?

Pensamos que quizás si hubiéramos contado con el archivo del video preparado, nos hubiera dado la oportunidad de compartirlo en pantalla para poder retomarlo, aunque fuera sólo una parte. Se lo transmitimos a Lorena, quién consideró que si lo hacíamos de ese modo, las estudiantes iban a asimilar desde el oficio de alumno, que podrían verlo en la clase, en vez de cumplir con la consigna.

Cuando al otro día volvimos a mirar el foro, nos alegró encontrar más resoluciones después del encuentro, relacionando las viñetas de Mafalda con los conceptos abordados. Por supuesto que escribimos respondiendo a cada aporte de las alumnas, valorando sus apreciaciones y alentándolas a seguir participando.

De este modo, **nuestro camino se hacía camino al andar**, llevándonos a transitar por el concepto de Transposición Didáctica de la mano de Chevallard. Fuimos a su encuentro, no sin dificultad, concepto complejo para desentrañar, pero contando también con otros autores como Gvirtz y Palamidessi, lo pudimos abordar.

En este **encuentro** no nos iba a volver a pasar, así es que fuimos a la clase pensando en que las alumnas no iban a leer, que tampoco iban a contactarse con los ejemplos que seleccionamos para comprender el concepto de transposición. También partimos de que no iban a visualizar la propuesta del día de la diversidad de un Jardín de Infantes, que habíamos compartido para ellas. Y de hecho.... así fue.

Esta vez fuimos previsoras, y les escribimos, por mensajera interna, que se contactaran con los ejemplos para la clase, y que tuvieran los textos a mano. También preparamos un Word con fragmentos de Chevallard y, de Gvirtz y Palamidessi, para compartirlos, así como también les pedimos que tengan los ejemplos a mano.

Cuando llegó el momento, socializamos los párrafos, invitando a la lectura, explicando los conceptos, para luego retomar los ejemplos y analizar la vigilancia epistemológica. En esta ocasión Lorena no intervino. Y Sylvania estuvo presente, lejos de tensionarnos nos daba tranquilidad. Sin embargo nos sentimos remando contra corriente, la fría pantalla de la PC se hacía sentir más que nunca, era casi imposible visualizar un gesto o escuchar una voz!

Salimos de allí con un dejo de angustia, siendo muy críticas con nosotras mismas y muy exigentes. Cuando lo conversamos con nuestra formadora Silvania, valoró nuestras intervenciones y la complejidad de este entramado.

Después leímos las intervenciones en el foro, respondimos a ellas y nos preparamos para recibir los portafolios, que retomarían todos los conceptos trabajados, incluso los abordados por estas practicantes.

**A continuación, compartimos el diseño de la clase 8, la cual, al igual que la clase 7, decidimos publicar el diseño con los comentarios de Silvania, y su posterior revisión, para que quedara plasmado el proceso de revisión y reescritura:**

### **Propuesta de clase N° 8 - ISFD 96 “Dardo Rocha”**

Carrera. Profesorado en Educación Inicial

Materia: Didáctica General

Clase N° 8: “Aproximaciones al concepto de TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA”

- **FUNDAMENTACIÓN**:

El contenido es un objeto simbólico, una construcción social y cultural muy compleja. Como todo mensaje social, está sujeto a la interpretación, la deformación, el malentendido; depende de las perspectivas, las capacidades y los intereses de quienes participan en su elaboración y transmisión. El contenido a enseñar es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza (Gvirtz, Palamidessi, 1998).

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma un objeto de saber a enseñar a un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard 1997).

En este sentido, agregamos que el sistema didáctico está situado en el seno de un sistema de enseñanza, que es parte de un contexto social, que Chevallard denomina “noosfera”, compuesta por representantes del sistema de enseñanza y de la sociedad

Definir un contenido es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de la enseñanza, lo que se transmitirá a los estudiantes. El contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan qué debe ser presentado a los alumnos en la escuela.

Cada sociedad, selecciona el saber que considera necesario y conveniente para transmitir de forma sistemática. Decidir qué se enseña, y qué no se enseña, es un asunto que liga permanentemente la selección del contenido con cuestiones de poder y de autoridad.

Por tal, y teniendo en cuenta que parte del contenido a enseñar proviene y es definido por los campos científicos y técnicos, es pertinente pensar de dónde vienen y quién decide el ideal de niño, de maestro, de sociedad; ¿Quién y cómo se determina el sentido del contenido a enseñar? ¿Cómo y con qué criterios se determina lo que es correcto enseñar en la sociedad de hoy? ¿Son los saberes sabios producidos por la comunidad científica, los únicos que se contemplan en un currículum?

Para esta clase, nos proponemos presentar el concepto de “Transposición Didáctica” desde la Teoría de Chevallard y desde los aportes de distintas interpretaciones de autores como Gvirtz y Palamidessi. Comenzaremos por la clase en el aula virtual (asincrónica). Intentaremos vincular el concepto de transposición didáctica con las categorías trabajadas hasta ahora, de modo que se genere un espacio de intercambio y reflexión., para realizarlo apelaremos al uso de diferentes recursos, cada uno de los cuales permitirá la indagación de esta noción, vinculada a la práctica docente del nivel inicial, y la relación con otras categorías que se vienen trabajando (enseñanza, currículum, selección de contenidos, didáctica general y específicas).

**En el primer momento,** ofreceremos los textos de Chevallard, y de Gvirtz y Palamidessi, como recurso bibliográfico, y junto a ellos, una guía que sirva como andamiaje para que las estudiantes puedan focalizar en algunos conceptos. También les compartiremos un power con los conceptos fundamentales, a fin de colaborar en la comprensión de los mismos.

**En el segundo momento,** ofreceremos tres pares de imágenes con algunas preguntas para reflexionar en torno a ellas. La idea es que las estudiantes puedan analizar de qué manera se juega la transposición didáctica en cada ejemplo, cual es la distancia entre el saber de producción y el saber a enseñar, y cómo interviene el docente en la tríada didáctica (sistema didáctico), para poder vincular los conceptos teóricos con los prácticos.

Además, se incluirá un breve video con una propuesta del Nivel Inicial en este contexto de ASPO, enviado a las familias por el día de la Diversidad Cultural. El propósito es invitar a las estudiantes a pensar sobre la distancia epistemológica que encuentra entre el saber original y el que se está transmitiendo en este video, proponiéndoles reflexionar sobre las diferencias y similitudes, en cuanto a sus propias experiencias en tanto, los discursos que las alumnas han recibido, a lo largo de su trayectoria escolar.

**En el tercer momento,** les proponemos a las estudiantes seleccionar uno de los ejemplos, para compartir **en el foro** su análisis, reflexionando y argumentando, a la luz de los marcos teóricos ofrecidos, retomando los conceptos de transposición didáctica, vigilancia epistemológica, noosfera, entre otros. También les planteamos el desafío de imaginarse en el



rol docente, para pensar cómo se posicionarían en ese ejemplo que seleccionaron, y de qué maneras podrían intervenir en la enseñanza de ese saber.

**En el cuarto momento,** llevaremos a cabo la clase virtual por plataforma meet, recuperando la noción de currículum, a modo de puerta de entrada para el nuevo tema. El propósito es relacionar la noción de “contenido” y la selección de ellos para ser enseñados. Desde estos aportes daremos apertura al concepto de transposición didáctica, utilizando como recurso un power point como apoyatura al texto de Yves Chevallard, como así el texto original del mismo autor (de modo de conocer su propia voz), y otras autoras que interpretan estas categorías. Nos proponemos vincular los conceptos trabajados con los ejemplos presentados para esta clase. Invitaremos a las estudiantes a pensar otras situaciones en las que se visibilice la transposición didáctica.

Imaginamos la clase con un inicio de parte nuestra, que recupere la noción de currículum (abordada clases anteriores desde Alicia de alba), y a partir de allí propiciar la interacción con las alumnas, aludiendo a los conceptos de imposición, negociación, para seleccionar aquellos contenidos que serán enseñados, destacando el rol de los diferentes sujetos curriculares y el aporte de las didácticas en el proceso de enseñanza. En relación a este diálogo, vincularemos el concepto de transposición, analizando las transformaciones que el saber científico sufre al convertirse en saber a ser enseñado. Problematizando además a las estudiantes al preguntar si ellas creen que todos los saberes son científicos o académicos, o si consideran que hay otros tipos de saberes. En esta interacción preguntaremos también acerca de los ejemplos, para que cuenten sus apreciaciones personales y argumenten.

- TEMA:

- Aproximaciones al concepto de Transposición didáctica de Yves Chevallard para comprender problemas centrales de los procesos de producción, transformación y circulación del saber en las instituciones Educativas.

- CONTENIDO:

- El concepto de transposición didáctica.
- La importancia de la vigilancia epistemológica.
- La incidencia del contexto social y de las prácticas institucionales (Noosfera) en la determinación del saber a enseñar.

- PROPÓSITOS:

- Ofrecer material de lectura que permita el acercamiento al concepto de Transposición Didáctica, y de Vigilancia Epistemológica, en relación con los saberes que se incluyen en el currículum (abordado en clases anteriores, genérico)
- Generar espacios para el intercambio entre alumnas y docentes.
- Ofrecer ejemplos a través de imágenes, un breve video, y una planificación de ESI, para analizar el proceso de transposición didáctica en cada uno.
- Propiciar la articulación entre los distintos conceptos planteados, así como la relación con los contenidos trabajados (currículum; concepto de enseñanza; didáctica general y específicas, entre otros)

- OBJETIVOS:

- Comprender la significación de Transposición Didáctica y su apropiación en el aula.
- Participar y debatir en el intercambio de ideas, con pares y docentes para analizar la Transposición Didáctica en situaciones de la cotidianeidad escolar.
- Relacionar los nuevos conceptos, con los abordados durante la trayectoria de la cursada (enseñanza- situación didáctica- currículum- didácticas-transposición didáctica)

- DESARROLLO DE LA CLASE:

- **Primer momento:** Se ofrecerá a las estudiantes una selección del texto de Yves Chevallard (1997) “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”, y el texto de Gvirtz S y Palamidessi M (1998) “El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza”. Nos propondremos focalizar en el concepto de transposición didáctica, que remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y a la distancia obligatoria que los separa. Así como analizar y reflexionar acerca de que el saber tal como es enseñado, es necesariamente distinto del saber inicialmente designado. Además, se les ofrecerá una guía, que les permitirá focalizar en ciertos conceptos centrales de los textos:

- La definición de transposición didáctica que ofrece Chevallard.
- El concepto de vigilancia epistemológica
- La transposición en el sistema didáctico
- El concepto de noosfera
- Aportes de Gvirtz y Palamidessi para analizar la transmisión cultural que realiza la escuela en función de los contenidos que se seleccionan, y de quiénes intervienen en la Transposición didáctica: El contenido a enseñar, la transmisión de culturas, la re-contextualización del contenido, la división del trabajo pedagógico.

- **Segundo momento:** En el segundo momento se ofrecerá a las estudiantes tres pares de imágenes. La idea es que puedan analizar y reflexionar acerca de si se genera el proceso de transposición didáctica, y por qué, en cada uno de los ejemplos presentados. Las imágenes muestran contextos reales y saberes enseñados en aulas del nivel inicial.

Formularemos algunos interrogantes, que sirvan como andamiaje para la reflexión y el análisis del tema:

¿Crees que se genera la transposición didáctica en estos ejemplos?

¿Qué piensas acerca de la distancia epistemológica que existe en cada uno de ellos?

¿Puedes imaginar de qué modo interviene el docente en cada situación?

### **Grupo de imágenes n° 1:**



Grupo de imágenes nº 2:



Grupo de imágenes nº 3:



Finalmente se compartirá una propuesta, enviada por docentes de un Jardín a niños/as a las familias, en este contexto particular, para recordar el día de la Diversidad Cultural.

[Enlace a la clase](#)

<https://youtu.be/7Bq6kOt-0Pk>

El propósito es invitar a las estudiantes a pensar sobre la distancia epistemológica que encuentran entre el saber original y el que se está transmitiendo en este video, proponiéndoles reflexionar sobre las diferencias y similitudes, en cuanto a sus propias experiencias en tanto, los discursos que las alumnas han recibido, a lo largo de su trayectoria escolar.

**Tercer Momento:** Invitaremos a las estudiantes a compartir en el foro la reflexión y argumentación que realicen en base a algunos de los ejemplos analizados.

La idea es que a la luz de los textos, puedan comprender y apropiarse de los conceptos teóricos de: transposición didáctica, vigilancia epistemológica, noosfera. Les propondremos a



las estudiantes, el desafío a imaginarse en el rol docente: ¿Cómo se posicionarán ustedes en ese ejemplo de Transposición Didáctica que seleccionaron, y de qué modo imaginan que podrían intervenir para enseñar ese saber?

**Cuarto momento:** Recuperaremos la noción de currículum, a modo de puerta de entrada para el nuevo tema, relacionando con la noción de “contenido” y la selección de ellos para ser enseñados. Desde estos aportes daremos apertura al concepto de transposición didáctica, utilizando como recurso un power point como apoyatura al texto de Yves Chevallard, como así el texto original del mismo autor (de modo de conocer su propia voz), y otras autoras que interpretan estas categorías. También vincularemos los conceptos trabajados con los ejemplos presentados para esta clase. Finalmente, invitaremos a las estudiantes a pensar otras situaciones en las que se visibilice la transposición didáctica.

#### RECURSOS:

- Selección de Textos: Chevallard, Palamidessi
- Imágenes para ejemplificar
- Enlace a videos para analizar
- Guía orientativa para andamiar las actividades
- Preguntas orientativas

#### ● BIBLIOGRAFÍA:

- Yves Chevallard (1997) “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado” Buenos Aires, Aique - Selección de páginas 1 a 11.
- Gvirtz S y Palamidessi M (1998) “El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza”. Bs As. Ed. Aique
- Las practicantes también leerán Araujo Sonia (2006) “Docencia y enseñanza. Una Introducción a la didáctica” Capítulo III, Aportes para la búsqueda de principios para la práctica pedagógica.

#### ● EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA:

##### **Se evaluará:**

- La coherencia entre los componentes de la planificación, para el logro de los propósitos planteados.
- Si las actividades presentadas fueron significativas y comprendidas.
- Si la presentación del contenido, permitió que las alumnas se apropiaran de éste.
- Si los recursos fueron adecuados.

#### ● EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES:

- **Se evaluará :**

- Si las estudiantes lograron comprender, y problematizar la bibliografía.
- Si se generó la participación e interacción entre las estudiantes
- Si las estudiantes lograron realizar las actividades apropiándose de los contenidos y los conceptos presentados.

## A CONTINUACIÓN COMPARTIMOS EL DISEÑO DEL PORTAFOLIO ELABORADO COMO TRABAJO FINAL INTEGRADOR:

ISFD N° 96 “DARDO ROCHA”  
Profesorado de Educación Inicial  
Didáctica General  
2020

### **Trabajo Final Integrador**

#### **Consigna Portafolio:**

Evaluar implica siempre una instancia de valoración que tiene por finalidad la toma de decisiones. Es una acción sistemática, continua y contextualizada que tiene como propósito mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, apunta a analizar tanto los puntos de partida, como los procesos y los resultados. En esta ocasión el proceso de evaluación estará al servicio de la posibilidad de apreciar conocimientos adquiridos, valorar habilidades y actitudes construidas, de conocer lo que el estudiante sabe, y también de comprender lo que aún no sabe y tiene que seguir construyendo.

Les proponemos organizar un portafolio, que como instrumento de evaluación, les permitirá tomar conciencia y reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y los saberes construidos, promoviendo la autoevaluación.

En palabras de Anijovich y González (2011), “El portafolio es un instrumento integrador que al permitir recopilar una serie de trabajos a lo largo de la cursada que van dando evidencias del progreso conseguido en el aprendizaje de los contenidos, facilita a los docentes y a los propios estudiantes conocer los aciertos y los errores”

El propósito general para este trabajo es que puedan recopilar, sistematizar y registrar las tareas, que han ido elaborando en los foros durante la cursada, habilitando la posibilidad de reflexionar sobre el propio proceso llevado a cabo, teniendo en cuenta el recorrido realizado, analizándolo a través de los conceptos teóricos.

Como propuesta de evaluación integradora final (EIF) que propone la cátedra, **El Portafolio** incluirá producciones seleccionadas a partir de una reflexión sobre lo aprendido y lo actuado (en adelante se denominará “entradas”). Cada una de estas deberá estar acompañada de una escritura argumentativa justificada teóricamente en función de la bibliografía propuesta por la

cátedra. Se pretende que recuperen las intervenciones realizadas en los foros que hemos trabajado a lo largo de la cursada, tanto las propias como las de sus compañeras, enriquecidas por los aportes teóricos que han incorporado a través de la lectura, y los saberes construidos.

### **Contenido del Portafolio:**

#### **Cada portafolio deberá contener:**

1. **PORTADA**: Deberá incluir institución, materia, curso, apellido y nombre de la/el alumna/o y título del portafolio. La idea es que lleve **un título de invención del alumno/a** y que tenga que ver con que cada una/o pueda apropiarse del trabajo, de la escritura de un proceso que en tanto es personal admite una denominación particular. Para poder comprender el por qué de la elección del título a continuación del mismo, les pedimos expliquen brevemente el motivo o motivos de su elección.

2. **ÍNDICE**: Deberá detallar el contenido y número de página de cada apartado.

3. **INTRODUCCIÓN o CARTA DE PRESENTACIÓN**: Es un texto que describe el proceso de producción, las partes o secciones que van a aparecer, y el contenido de cada una de ellas. **Allí se podrá anticipar aquello que encontrará el lector al recorrer el portafolio, dando cuenta también de alguna reflexión o inquietud desarrollada en su elaboración.**

4. **ENTRADAS**: Las entradas son las partes, capítulos o secciones que van a integrar al portafolio. **Pueden pensarlo como un posible libro**, en el que puedan aportar su creatividad, a la luz de la bibliografía trabajada.

Las invitamos a organizar la primera entrada partiendo del concepto de enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica, y su relación con el aprendizaje. Les proponemos recuperar las intervenciones de los foros, analizando el relato compartido, en el que se explicita una experiencia de enseñanza y/o de aprendizaje, que hayan vivido a lo largo de su autobiografía, teniendo en cuenta el lugar donde se produjo, los sujetos intervinientes y el contenido enseñado o aprendido. Podrán enriquecerse también con los relatos de sus pares, y a partir de allí, a la luz de la bibliografía provista por la cátedra, pensar acerca de la definición genérica de enseñar, el lugar concedido al aprendizaje, las características de la enseñanza en la escuela, las intenciones pedagógicas del docente. **Sería interesante, que al plasmar sus aproximaciones al respecto, puedan incluir interrogantes** que den cuenta de la complejidad de la enseñanza y manifiesten aquellas preguntas que aún hoy se continúan formulando. Recuerden recuperar el concepto de enseñanza, incluyendo las complejizaciones que propusimos, referenciando todos los autores abordados.

Para la segunda entrada, las invitamos a dibujar o armar a través de imágenes, dos escenas de situaciones educativas, una de su propia trayectoria de vida, que puede ser de su infancia, o adolescencia, y otra en la que se imaginen siendo docentes del Nivel Inicial. En ellas les



solicitamos que descubran, mencionen y expliquen los elementos de la situación educativa que desarrolla Freire. Explicítenlos dando cuenta de las relaciones que se juegan entre ellos. Luego **les proponemos que le agreguen a cada una, alguna frase o cita** (de una canción, de un texto, o de una poesía), que las interpele y enmarque el dibujo elegido.

Para la tercera entrada les proponemos visitar el concepto de enseñanza, analizando la idea de “tríada didáctica”, enriquecida con los componentes de la situación educativa que propone Freire, siendo uno de ellos el objeto cognoscente o contenido. El niño/a se transforma en alumno/a, el saber científicamente producido se transforma en saber a enseñar y luego en saber enseñado, y el adulto se transforma en maestro. Al respecto Delia Lerner aporta otra definición del proceso de enseñanza en la escuela, desde una perspectiva constructivista, que sostiene el planteo de problemas. Deseamos que puedan recuperarla y explicarla detalladamente, aclarando además porque les parece que la autora refiere a “saberes socialmente establecidos”.

En la cuarta entrada nos adentramos en los saberes a enseñar, que son los contenidos escolares, como parte del currículum. Les proponemos que analicen la noción de currículum, elaborada por Alicia de Alba, y que recuperen del foro sus propias intervenciones y las de sus pares, para dar cuenta de:

- El currículum como síntesis de elementos culturales
- El currículum como propuesta política educativa
- El currículum como arbitrario cultural y su carácter histórico por tanto no mecánico ni lineal
- La idea de lucha entre grupos o sectores sociales,
- Los mecanismos de negociación e imposición

Así, las invitamos a que, para esta entrada y atendiendo a los mecanismos de imposición y negociación, imaginen un **breve diálogo** entre sujetos curriculares, tomando como referencia el **Documento: Cuaderno de discusión #4 “El desafío de la Educación sexual”. Unipe. Editorial Universitaria, Buenos Aires, 2012.**

*“La sexualidad es el único tema que debe enseñarse en todas las escuelas argentinas por mandato de una ley específica del Congreso Nacional. Tal vez solo ese dato baste para comprender la trascendencia que tiene esta cuestión en la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes”* (Documento Unipe, 2012)

A continuación recuperamos dos intervenciones de diferentes sujetos curriculares que aportan y defienden su posicionamiento político. El propósito es que les sirva como disparador para iniciar la conversación que les proponemos, incorporando a otros actores que consideren necesarios para continuarla. En el diálogo, cada personaje debe manifestar su posicionamiento, proponiendo ideas en relación a la enseñanza de la ESI, defendiendo su postura, dando cuenta de los diferentes sujetos del currículum, así como de los procesos de

negociación, e imposición, y del carácter histórico y no lineal, entre otros. Recuerden siempre apoyarse en la bibliografía trabajada durante la cursada.

- **Legisladora conservadora** (Pueden inventar un nombre): *“En representación de mi sector, sostengo que la transmisión de conocimientos en relación a la educación sexual integral, debe ser absoluta responsabilidad de los padres, no le compete al sistema educativo”*
- **Representante de la iglesia católica** (Pueden inventar un rango, o nombre): *“Adhiero totalmente, y llamo a resistir a los cambios que se proponen desde la ESI, por entender que avasallan el derecho a la libertad de enseñanza, sin considerar los valores que se sostienen desde nuestros colegios católicos”*

En la cuarta entrada les proponemos dirigir la mirada hacia la didáctica, pensándola como una disciplina teórica comprometida con prácticas sociales, que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir las prácticas de enseñanza, que tiene como misión describirlas, explicarlas, e identificar problemas relacionados con el aprendizaje, con vistas a procesos de mejora (Camilloni, 2007)

En relación con las Didácticas Especiales, también denominadas Didácticas aplicadas o específicas: tienen por objeto de estudio la enseñanza de contenidos disciplinares específicos, de una asignatura o de un nivel educativo. Es por ello, que hay didactas (especialistas) en la didáctica del Nivel Inicial, del Nivel Primario, del Nivel Medio o del Nivel superior. Como también hay especialistas en la Enseñanza de la Matemática, de la Biología, de la Filosofía, etc.

El planteo actual es que se genere un espacio de participación en el que didactas generales y específicas puedan interactuar, desde los planteos de la didáctica general, pero sin desconocer los aportes de las didácticas específicas para comprender la práctica educativa. (Steinmann 2004)

- A) Para esta entrada, la propuesta de trabajo es que, a partir de una situación de clase del Nivel Inicial, puedan analizar y reflexionar acerca de estos conceptos, descubriendo cuestiones que ustedes consideren propias de la didáctica general, y otras más relacionadas con las didácticas específicas. Recuerden fundamentar desde el marco teórico y detallar las relaciones encontradas.

Recuperamos de Chevallard, el concepto de Transposición Didáctica, definiéndolo como un contenido de saber de producción, que ha sido designado como saber a enseñar, que sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza (Chevallard 1998)

- B) A partir del análisis de la clase, y teniendo en cuenta la definición del autor, les proponemos que puedan pensar acerca de cómo es esa distancia epistemológica entre el saber de producción y el saber puesto a disposición de los alumnos/as, como práctica social. Les pedimos que lo registren en un breve escrito, conceptualizando y

explicando, desde la bibliografía asignada, en qué consistiría la vigilancia epistemológica.

Las invitamos a disfrutar de esta clase:

<https://www.youtube.com/watch?v=-qkg5IeWDbg>

**5. REFLEXIONES FINALES:** En esta sección las/os invitamos a explicitar y sintetizar sus aprendizajes. En esta instancia el propósito es que puedan hacer una auto reflexión y profundicen acerca de ustedes mismas, su proceso de aprendizaje; sus expectativas frente a la cursada y el contexto particular actual; aquello que más les intereso; y aquellas preguntas que las interpela.

**Presentación y entrega del Portafolio:** (Condiciones propuestas por la co-formadora)

El trabajo deberá realizarse de manera individual en formato Word (Tipografía Times New Roman o Arial cuerpo 12 interlineado normal) y entregado por las actividades de la clase correspondiente-

“Trabajo Final Integrador” (TFI) en la fecha establecida por la cátedra. No se recibirán trabajos por mensajería interna ni tampoco fuera del tiempo de entrega. Una vez vencido el plazo de entrega se procederá al cierre de la sección

Esta instancia deberá ser cumplimentada por todos las/os alumnas/os. Quienes han podido llevar al día la materia no tendrán más que recuperar lo realizado y además elaborar una reescritura a la luz del marco teórico propuesto por la cátedra (ampliar y enriquecer sus Primeras escrituras) además de una conclusión. Quienes por diversos motivos no hayan podido ingresar en los foros en tiempo y forma, tendrán la posibilidad de hacerlo a través del portafolio que será una instancia de cierre de la cursada, de evaluación y de acreditación del espacio curricular.

En caso de que el portafolio requiera ser revisado, las alumnas podrán acceder a una instancia de reescritura y mejora de la producción original.

En caso de no aprobar el portafolio en instancia de reescritura el alumno desaprobará la cursada teniendo que recurrar la materia.

**6. BIBLIOGRAFÍA:** Incluir la bibliografía utilizada. Recuerden atender a las normas para redactar referencias bibliográficas:

Diretrices para redactar referencias bibliográficas

Autor Apellido e inicial(es) de los nombre(s)

Año de publicación (entre paréntesis)

Título del trabajo y subtítulo, si hay, separados por dos puntos (en itálicas o negritas)

Edición a partir de la segunda edición, se abrevia con (ed.)

Lugar de publicación.

Editorial.

Ejemplo de citado: BASABE, Laura, y COLS, Estela. (2007): “La enseñanza” (capítulo 6). Camilloni, Alicia (Comp.), El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós

### **Criterios de evaluación Portafolio:**

- Resignificación de las intervenciones realizadas en los foros, wikis, TP.
- Análisis crítico y reflexivo de sus propias escrituras en donde sea posible observar cómo éstas se amplían y enriquecen a la luz del marco teórico.
- Relaciones claras, precisas y pertinentes entre las producciones recuperadas y los conceptos teóricos.
- Precisión conceptual, claridad y coherencia en la escritura de las ideas.
- Uso de vocabulario específico.
- Presentación general del trabajo: organización del mismo a partir de la consigna planteada.
- Entrega en tiempo y forma.

#### ▪ *A modo de cierre, a modo de reflexión..*

Diseñar el portafolio provocó en nosotras un gran compromiso y responsabilidad. Pensando en que era el momento de “poner en juego” todos nuestros saberes, con la finalidad de producir un trabajo que articulara los contenidos y conceptos que las estudiantes habían trabajado a lo largo de su trayecto formativo. Sentíamos que “debíamos” proponer actividades originales, interesantes, para que las jóvenes pudieran a través de ellas explicitar sus aprendizajes, vinculando los conceptos teóricos con sus propias ideas.

Todo diseño es una instancia creativa respaldada por saberes adquiridos, y con un posicionamiento construido y en continua construcción.

Retomando la idea de evaluación, consideramos que este instrumento que elegimos y diseñamos, más allá de significarnos todo un desafío, fue valioso para las estudiantes. Recuperamos la noción desde la voz de Anijovich (2011) “*la producción del portafolios invita a los alumnos a que se hagan cargo de su aprendizaje y a seleccionar evidencias de ello. En este sentido promueve autonomía. Además, conlleva historicidad y memoria con relación al tratamiento de los contenidos disciplinares y al desarrollo cognitivo del estudiante*”.

*En este sentido*, pudimos comprobarlo en la lectura de todos los portafolios que entregaron las estudiantes, colaborando en su corrección, realizando comentarios y acordando criterios con la coformadora. Sentimos su agradecimiento por nuestra tarea, que le permitió cerrar las calificaciones de la cursada, hasta poder reencontrarse con las alumnas en la instancia final oral.

Y... cerrando este trayecto, nos dispusimos a habilitar momentos de despedida con las estudiantes y con Lorena, nuestra co-formadora.

Así es que decidimos escribir a “**nuestras**” estudiantes, un mensaje en el foro:

**A nuestras queridas primeras estudiantes:**

Hoy queremos agradecerles este breve tiempo compartido, en el que juntas transitamos este devenir histórico tan particular, que nos impulsó a aprender de otras maneras. Les pedimos que construyan sus propios aprendizajes, pensando en las huellas que muy pronto dejarán en aquellas infancias, que lleguen hasta ustedes. Fue muy grato para nosotras analizar situaciones de enseñanza y acompañarlas en la construcción de conceptos, que van tomando forma en la trayectoria de sus experiencias personales y profesionales. Hoy les decimos GRACIAS, por haber sido parte de nuestro proceso formativo! Y les deseamos que todo lo que se proponga hacer, lo hagan con AMOR.

**“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, pueden CAMBIAR EL MUNDO” (Eduardo Galeano)**

**¡¡Hasta siempre!!**

**Leticia y Claudia**

**Días más tarde, leímos las devoluciones de las estudiantes, agradecidas por este tiempo compartido.**

Tuvimos un encuentro sincrónico con Lorena para evaluar nuestro desempeño, a modo de coevaluación. Nos ayudó a analizar, a mirarnos, desmembrando cada momento transitado, reconociendo nuestros logros, pensando en aquellas cosas que quizás podrían haber sido distintas. Pudimos valorar nuestro recorrido, sentimos que la misión estaba cumplida, que **alguna huella** sensible en favor del enseñar a las infancias, habíamos sido capaces de dejar en las alumnas. Pero también percibimos que Lorena nos reconocía como profesionales, casi colegas.

Cada acto crítico es una reconstrucción, una narrativa argumentativa apoyada por las evidencias. Evaluar las prácticas es un acto de aprendizaje, es inherente a la profesión docente, implica la posibilidad de crecer en los análisis y adquirir un conocimiento más profundo de las acciones que desplegamos. Es entender un sentido que está más allá de lo que observamos (Litwin, 1998)

**A continuación, compartimos la evaluación que la Co Formadora, Lorena nos realizo:**

**Evaluación de Leti y Clau**

En este año cargado de incertidumbre, de marchas y contramarchas, de indefiniciones institucionales, de sobre exigencia laboral todo me hacía pensar que la llegada de Leticia y Claudia al espacio de Didáctica General iba a ser una complicación más. ¡Qué equivocada estaba! Nunca fue tan oportuna la llegada de 4 manos y 2 cabezas más para pensar, para

hacer y para decidir cómo enseñar en tiempos de pandemia. La claridad conceptual de ambas, la predisposición para trabajar en lo que fuera necesario, el compromiso, la responsabilidad, la creatividad, las palabras siempre oportunas, fue algo que las caracterizó desde el primer momento.

Nuestro primer contacto fue vía mail, luego intercambiamos números de celular y armamos un grupo de whatsapp, más tarde coordinamos encuentros por meet y rápidamente nos pusimos a trabajar.

En todo momento aceptaron con agrado mis sugerencias e hicieron sus aportes, aportes sumamente criteriosos y siempre sustentados teóricamente. Participaron en un primer encuentro con las alumnas de manera activa, interviniendo de manera precisa y clara. Estuvieron en todo momento no solo dispuestas a colaborar conmigo sino también con las alumnas. Se comprometieron en su propio proceso de aprendizaje con la misma responsabilidad que lo hicieron con el de nuestras estudiantes.

Tuvimos muchísimos intercambios en los que delineamos posibles propuestas para las alumnas, conversamos sobre los recursos más pertinentes y tomamos decisiones de manera conjunta. Desde el primer momento sentí que estábamos conformando un equipo de trabajo, que estábamos trabajando juntas para nuestras alumnas. Debo decir que en los años de trabajo que llevo en formación docente he participado de muchos grupos de trabajo pero en muy pocos el trabajo colaborativo fluyó con tanta naturalidad como con Leti y Clau. Les agradecí infinitamente en varias oportunidades, lo hago ahora nuevamente, por el modo en que me acompañaron y me sostuvieron en momentos en donde me sentía desbordada. Admito que debería haber sido al revés pero en este contexto el trabajo de cofomadora que venía acostumbrada a realizar también, como todo, adquirió características diferentes.

Pensaron en cada detalle a la hora de diseñar las clases para que la claridad de las consignas de trabajo que compartiéramos con las alumnas se ajustaran a las nuevas modalidades de aprender y de enseñar. Rápidamente empezaron a incursionar en el uso del aula virtual, a participar respondiendo a cada consulta de las alumnas e interviniendo en los foros sistematizando las intervenciones y planteando interrogantes para ayudarlas a seguir pensando.

La participación de las alumnas en los encuentros sincrónicos quizá no fue la esperada por Leti y Clau. Conversamos mucho sobre esto para delimitar responsabilidades y diseñar nuevas líneas de acción. La virtualidad no sólo nos desafió a los docentes sino también a las estudiantes que debieron repensar su forma de ser estudiantes, de “estudiantar” Muchas estudiantes sin haber leído el material propuesto se sumaban al encuentro lo que claramente dificultaba la intervención frente a la consigna planteada por Clau y Leti. A pesar de ello no bajaron los brazos frente a la falta de participación, invitaron constantemente de diferentes formas a las alumnas a participar y luego del encuentro pudimos analizar la situación críticamente. Reflexionamos y pensamos diferentes estrategias de intervención a partir de la experiencia lo que permitió tomarnos un tiempo para objetivar la práctica y tomar decisiones.

El motivo de que la devolución sea a la pareja que conformaron Leti y Clau fue un pedido mío. Fue tal el modo en que se complementaron y la forma en la que trabajaron conjuntamente que me resulta difícil evaluarlas por separado. La experiencia de Clau y sus ejemplos del nivel le dieron seguridad a Leti. La tranquilidad de Leti y sus intervenciones oportunas le dieron seguridad a Clau. Ambas desde el primer momento dieron cuenta de un buen manejo teórico y precisión conceptual, siempre criteriosas trabajaron a la par, distribuyendo tareas y responsabilidades. No sólo diseñaron las clases y corrieron conmigo intentando resolver los contratiempos que se presentaban, que no eran de su

responsabilidad, sino que también aceptaron entusiasmadas mi idea de elaborar un instrumento de evaluación que permitiera dar cuenta del proceso de aprendizaje de las alumnas, Aceptaron el desafío de elaborar las consignas del Portafolio y de realizar las correcciones. Al respecto Claudia manifestó que estaban deseosas de ver el modo en que las alumnas habían podido resolver la consigna que ellas habían construido. Y así fue que nuevamente nos pusimos manos a la obra y coordinamos las correcciones luego de haber pensado mucho cómo llevarlas a cabo y de qué modo hacer las devoluciones para que sirvieran a las alumnas para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Hicieron devoluciones precisas y pormenorizadas, se detuvieron en cada detalle y alentaron con lindas palabras el esfuerzo de las alumnas.

Fueron propositivas y tomaron la iniciativa en diferentes situaciones. Por dar un ejemplo, frente a la falta de participación de las alumnas en las actividades propuestas redactaron un escrito que fue enviado por mensajería interna del aula en donde manifestaron su preocupación por la situación y se ofrecieron a colaborar con las alumnas que tuvieran dificultades y estuvieran dispuestas a continuar la cursada.

También elaboraron un mensaje de despedida muy emotivo que publiqué en un foro para que a su vez las alumnas pudieran dedicarles unas palabras.

Lorena

### EN EL ANEXO 3 COMPARTIMOS LA CO-EVALUACIÓN GRABADA QUE REALIZAMOS CON LORENA

Y... Miramos un poquito para atrás, buscando aquellas palabras que a mitad de recorrido nos había enviado Lorena por whats app:

*“Excelente chicas. No puedo sacarle ni ponerle ni una coma. Gracias por la ayuda, por el compromiso y la responsabilidad con que encararon su práctica. Estoy muy contenta de compartir esta experiencia con ustedes. Siento que somos un equipo y que pudimos construir en poco tiempo una dinámica de trabajo colaborativo que no siempre se logra. Son tan criteriosas y están tan bien posicionadas teóricamente que a veces me olvido que son practicantes, me siento trabajando con ustedes como con mis más queridas compañeras (que no son muchas)”*

Y al volver a leerlo, ¡se nos estruja el corazón! son muchas emociones que se entremezclan perfumadas con el final de la carrera, que allá a lo lejos un día comenzamos.

Después de las correcciones de los portafolios, y ya con el sabor de la despedida, le enviamos a su domicilio un pequeño presente con un breve mensaje:



Querida Lorena:

Hoy estamos finalizando nuestro recorrido y queremos darte las Gracias, a vos que fuiste quién nos abrió el camino, enseñándonos y acompañándonos, sin coartar nuestra posibilidad de hacer y de ser.

Fue muy grato para nosotras haber contado con tu presencia y tu cálida mirada, que sostuvo afectuosamente nuestro proceso de aprendizaje.

Nos apropiamos de las palabras de Contreras para decirte “Necesitamos de los sueños, de la imaginación, para abrir el deseo. Como necesitamos de nosotros mismos y de nuestra relación con el otro y con los otros, para ir abriendo la realidad. Necesitamos del trabajo sobre sí, para recuperar, conectar y abrir en nosotros estos espacios de ser y de hacer”

Gracias por compartir tu propio espacio con nosotras.

Hasta siempre !

Lety y Clau.

## **FASE POST ACTIVA**

Con experiencias vividas, con emociones y huellas a fuego selladas en nuestro interior, nos disponemos a volver a mirar nuestro recorrido, para comprobar lo importante de registrar nuestras vivencias en este relato narrativo, acordando con Marina Barcia sobre la necesidad de registrar las prácticas, para la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, ya que la enseñanza aparece no siempre transparente y consciente para el propio sujeto. Desmenuzar, resignificar, reconfigurar con la intencionalidad de transformar y reconstruir el pensamiento provocando nuevos significados, nos permite seguir asumiendo nuevos desafíos. De este modo, analizar y reflexionar las propias prácticas podría servirnos para promover la construcción de conocimientos incidiendo en las futuras propuestas de intervención, Asimismo destacamos la necesidad imprescindible de un proceso de subjetivación/objetivación, de implicación y descentración para lograr la conceptualización, siendo la escritura un recurso, como punto de partida, irrenunciable (Barcia 2017)

A través de nuestra escritura, queridas formadoras, sentimos que pudimos revisitarnos, desentrañar todos los sucesos transitados en este camino, volver a encontrarnos con nuestras intervenciones, volver a aprender el oficio de enseñar. Con saberes plurales entrelazados, como una amalgama provenientes de diversos campos: los saberes profesionales asimilados en el trayecto formativo, los curriculares analizados desde el diseño curricular y desde la selección de saberes institucionales y priorizados por la docente, los experienciales surgidos de la singularidad de la trayectoria de cada una de nosotras, y los didácticos para inventar las mejores maneras de enseñar. Sentimos que nuestra práctica había movilizado todos esos saberes, que se ponían en relación para intervenir (Tardif, 2004).



Destacamos la necesidad y pertinencia de “poner en palabras” los saberes prácticos, de reconceptualizar los diferentes procesos de intervención pedagógicos/didácticos que, a lo largo de diferentes *fases*, nos habían permitido teorizar nuestra propia práctica, pudiendo dialogar entre ambas, y dando testimonio de nuestra cotidianidad.

Desde estas ideas, valoramos la propuesta de producir “**La Carpeta de Practicas**”, como espacio para explicitar y documentar nuestro recorrido en las diferentes etapas, registrando acciones, formulando interrogantes, motorizando reflexiones, generando inquietudes, de cara a mejorar como profesionales de la educación.

Davini (2002:15) sostiene la importancia de *“la documentación del recorrido personal que ha realizado el practicante a lo largo de su proceso formativo; el cual significa y constituye un lugar de “transición, como una fase intermedia, diferenciada, entre ser estudiante y ser profesor”.*

Desde este marco, creemos que en este trabajo de producción, pudimos problematizar situaciones, pensando en la alteridad y en diversos modos de trabajar y de “hacer”, desde lo colectivo y lo colaborativo.

### **¿Qué decirles hoy a las próximas practicantes que inicien su propio recorrido?**

A las practicantes que reciban el 2021, les decimos que les auguramos un año lleno de alegrías, de saberes y de “presencialidad”. Les deseamos que vivan cada momento como si fuera único e inolvidable, porque llegará el día en que quieran atesorar todo lo aprendido, para ponerlo en acto, pero también llegará el instante en que deban soltar las amarras del barco y navegar en el nuevo mar que el destino les elija para emprender otro viaje.

Hoy, esta pareja pedagógica se encuentra en la aventura de enseñar a futuras formadoras.

Lo haremos con la convicción de que construimos nuestra formación de manera responsable y apasionada, en diálogo con formadores/as que nos irradiaron un poco de la pasión por enseñar.

Lo haremos con la certeza de que algún día nuestros/as estudiantes educarán infancias desde el cuidado y la socialización de saberes que democratizan y alojan.

Lo haremos apostando a que cada estudiante puede construir sus propios aprendizajes, porque si enseñamos desde un andamiaje cálido y situado, muchos destinos inciertos, podrán encontrar su rumbo.

Retomando los inicios de este relato narrativo que hoy estamos casi finalizando, traemos la bitácora, singular y compartida por ambas, para preservarla y para que ilumine nuestro devenir y también el de otros y otras que inicien este recorrido. Pero después de este largo tiempo transcurrido juntas, sabemos que hoy, nuestra bitácora está cargada de otras sensaciones, de sentimientos profundos, y de muchas experiencias nuevas entramadas con saberes propios y ajenos.

Entendemos el valor de la interrupción para poder **mirar de otro modo**. Comprendemos la posibilidad de haber hecho lugar a una nueva forma de estar presentes, de enseñar y de cuidar.

Sentimos que estas experiencias construidas y vividas, en palabras de Larrosa  
“...requieren pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio,  
mirar más despacio, escuchar más despacio, parase a sentir, sentir más despacio,  
demorarse en los detalles, suspender el automatismo de la acción, tener paciencia, darse  
tiempo y espacio...” (Larrosa 2006)

## **PROPUESTA CURRICULAR**

**LETICIA GENNUSO**

PROVINCIA DE BUENOS AIRES  
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N° 96 – “DARDO ROCHA”**

CARRERA: *Profesorado de Educación Inicial*  
ESPACIO CURRICULAR: *Didáctica General*  
CURSO: *1º año*  
CICLO LECTIVO: *2020*  
PROFESORA POSTULANTE: *GENNUSO, Leticia Gracia*

PROPUESTA CURRICULAR SEGÚN RESOLUCIONES 5886/03 y 30/05

### **1. FUNCIONES DE LA CÁTEDRA**

Dentro del marco dispuesto por la resolución N° 3121/04, la asignatura *Didáctica General* pretende constituirse en un espacio formativo de permanente reflexión, y en articulación con los marcos teóricos de los diferentes campos que conforman la carrera de Profesorado en Educación Inicial. Se pretende trabajar en el análisis y problematización de la Didáctica como objeto de estudio y de intervención, profundizando en los saberes que constituyen a la asignatura desde su aspecto cultural, constitución histórica, y en articulación con el Curriculum, como factor central de la agenda actual de la Didáctica.

La cátedra se conforma por un profesor responsable, quien deberá generar y propiciar situaciones pedagógicas que fortalezcan, optimicen, y promuevan las actividades académicas, así como de extensión e investigación.

Asimismo, los docentes de la cátedra actuarán como mediadores y coordinadores entre los alumnos, y los conocimientos.

De esta manera, y teniendo en consideración que la asignatura se dicta en el primer año de la carrera, es de suponer que los estudiantes sean en su mayoría jóvenes. Por ello, es preciso respetar los nuevos lenguajes y escrituras, fundados por la multiplicación y densificación cotidiana de las nuevas tecnologías comunicativas y de la información, que

hacen reconocible entre los jóvenes diversas empatías cognitivas y expresivas, y nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo.

Para ello, se propone:

- ✓ Planificar y coordinar las clases
- ✓ Acompañar, guiar, y asesorar a los alumnos a abordar los contenidos de la materia
- ✓ Proponer, elaborar, y organizar guías de estudio y de lectura
- ✓ Acompañar en las actividades de la materia, así como de materias afines
- ✓ Proponer y coordinar actividades como proyectos de investigación
- ✓ Sugerir, acompañar, y asesorar en la búsqueda y selección de material correspondiente a la materia (y en articulación con materias correspondientes al mismo año y correlativas)
- ✓ Planificar y elaborar actividades evaluadoras (diagnosticas, sumativas, formativas)
- ✓ Propiciar instancias y espacios de diálogo entre docentes y alumnos así como entre pares.
- ✓ Generar y promover actividades individuales y grupales

## **2. MARCO TEÓRICO. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA**

La enseñanza, tal como la conocemos, debe ser entendida como una construcción social, destacándose por ser la acción de un docente, quien es a la vez un sujeto biográfico y actor social. La enseñanza es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional. Se inscribe en un tiempo, más precisamente en varios a la vez: el tiempo del docente; el tiempo del grupo; el tiempo de la escuela. Asimismo, ella misma es devenir, duración, transformación y, como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad (Basabe y Cols 2007).

Partiendo de la búsqueda de un método "para enseñar todo a todos" (Comenio 1971), y la pregunta central de la didáctica, ¿cómo enseñar? (o, ¿cómo ayudar a aprender?), debería ser reemplazada por la pregunta ¿cómo ayudar a que muchos otros enseñen?

La obra de Comenio se convierte en una sistematización teórica pionera en torno al método, sin embargo, es una alternativa basada en un modelo que se podría llamar preindustrial: la producción artesanal de un producto masivo. Hoy, el marco en el cual la didáctica funciona, ya no es el del artesano individual elaborando el conjunto del producto, sino una persona que trabaja en una gran organización. *“La necesidad de este cambio obedece al modo en que la enseñanza se produce, hoy en día, en grandes sistemas y en el marco de prácticas muy mediatizadas”* (Feldman 1999:71)

*“La Didáctica es una disciplina sustantiva en el campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo. Disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula. Es una disciplina*

*que responde a un núcleo básico de preguntas sobre la enseñanza, también lo es respecto a la formación de sujeto social y al ser humano en particular”* (Díaz Barriga 2009).

En este sentido, la asignatura ***Didáctica General*** se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada. Reinscribe sus sentidos tradicionales en las perspectivas actuales desde las cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados. Constituye un campo de conocimiento medular en la formación docente inicial así como en la formación permanente de los docentes en ejercicio. Resulta vital para la comprensión, y desarrollo de la tarea central de la actividad docente: la transmisión de contenidos de un docente a un alumno o grupo de alumnos. (Araujo, 2014)

El Diseño Curricular de la Provincia de Bs. As. (D.G.C.y E, 2008), para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, se encuentra organizado en cinco Campos y Trayectos opcionales.

Cada campo del Diseño orienta su trabajo a partir de un interrogante, el cual guía su enfoque de trabajo desde cierta perspectiva. El ***Campo de la Fundamentación*** se centra en, *¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?*, y “Tiene como finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana” (D.G.C.y E., 2008).

De esta manera, ***Didáctica General***, que junto con Filosofía, Pedagogía y Análisis del mundo contemporáneo forman parte del Campo de la Fundamentación de primer año, tiene por objeto dotar a los futuros docentes de herramientas conceptuales que posibiliten el desarrollo de una actitud crítica en el abordaje de las problemáticas actuales de la educación y de la enseñanza. Se trata de saberes que contribuyen a hacer cada vez más inteligible la realidad educativa y el propio trabajo, indispensables para avanzar en la construcción de estrategias de intervención adecuadas para garantizar resultados del trabajo pedagógico acordes con las expectativas socialmente compartidas en torno a la escuela (Diker y Terigi 1997). Se propone acercar a los alumnos los aportes que las diferentes teorías han hecho al campo de la didáctica y a las que ha generado la misma disciplina respecto del que es su objeto de estudio, el acto pedagógico como objeto formal, y las situaciones de enseñanza y aprendizaje como objeto concreto.

### **3. EXPECTATIVAS DE LOGRO**

El Diseño Curricular de la Provincia de Bs. As. para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, propone la noción de ***horizonte formativo***. Esta idea alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de competencias, así como de la ideas de *perfil de formación*, en la

medida en que **pone énfasis en un proceso de construcción** en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias.

“Por eso se opta por hablar no sólo de un maestro *profesional de la enseñanza*, sino también de un maestro *pedagogo* y también *trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural)” (D.G.C.y E, 2008: 15)

Se reconoce en el *horizonte formativo* tres propósitos:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente
- La construcción del maestro como productor colectivo del discurso pedagógico
- El posicionamiento activo del maestro como trabajador de la cultura

Es así como las Expectativas de Logro que se proponen a continuación se articulan con la idea de horizonte formativo y su constante construcción.

### **Expectativas de Logro:**

- ✓ Comprender la tensión entre conservación y transformación de la cultura
- ✓ Reflexionar de manera crítica sobre las significaciones acerca de la práctica educativa construidas a lo largo de la propia historia escolar.
- ✓ Reconocer la constitución histórica del campo de la Didáctica y de las discusiones actuales en torno a su objeto de estudio.
- ✓ Identificar y analizar la interacción de los distintos componentes didácticos (Objetivos, contenidos, curriculum, evaluación, etc.) y las cuestiones acerca del aprendizaje que forman parte de la agenda actual de la Didáctica.
- ✓ Comprender las teorías educativas, las diferentes concepciones curriculares, y las relaciones entre ellas.
- ✓ Comprender los fundamentos de diferentes concepciones curriculares y las funciones del curriculum.
- ✓ Identificar los elementos presentes en la situación didáctica y comprensión de las relaciones entre ellos.
- ✓ Integrar los marcos teóricos trabajados en los diferentes Campos y materias que los componen en el abordaje de las problemáticas actuales de la educación y de la enseñanza.

- ✓ Interpretar de manera crítica y reflexiva los materiales de trabajo propuestos por la docente.

#### 4. **PROPÓSITOS DEL DOCENTE**

Pensar una propuesta curricular implica una innovación/transformación pedagógica y curricular que parta “(...) no sólo de distintos contenidos o experiencias culturales, sino también de procesos de interacción social en la construcción de conocimientos” (D.G.C.y E., 2008)

De esta manera, las intenciones que el equipo de cátedra se propone alcanzar durante el desarrollo de su Proyecto, son:

- Generar espacios de diálogo y reflexión que permitan reconocer la importancia de la formación docente continua y favorezcan la construcción del rol docente.
- Promover y favorecer espacios constructivos y colectivos para la formación de actitudes críticas y reflexivas.
- Favorecer y enriquecer instancias que permitan valorar y comprender la importancia de identificarse y asumir un posicionamiento desde las decisiones de enseñanza.
- Ofrecer herramientas conceptuales propias del campo de la Didáctica que permitan comprender la enseñanza como prácticas complejas situadas.
- Generar espacios para el diálogo y reflexión de problemáticas actuales de la educación y la enseñanza.
- Utilizar y promover el uso de nuevas tecnologías como recurso de producción y exploración de conocimiento.
- Propiciar y reflexionar sobre los materiales de estudio y de lectura ofrecidos por la Cátedra.
- Generar y promover actividades individuales y grupales

#### 5. **ENCUADRE METODOLÓGICO**

Hace varias décadas que la revolución tecnológica ha llegado para asentarse, transformando nuestras vidas, cambiando nuestros paradigmas culturales. Hoy, las nuevas tecnologías nos acercan a nuevos modos de intercomunicación que se nos presentan de manera transversal en cada uno de nosotros, haciendo del esquema comunicativo tradicional, redes múltiples; simultáneas; y globalizadas.

Las múltiples y profundas transformaciones que caracterizan los contextos de las últimas décadas, por mencionar algunas de ellas: el reconocimiento de los derechos, las transformaciones que se han ido dando en la estructura familiar, como así la presencia creciente de las tecnologías de la información y la comunicación, han ido configurando un nuevo escenario contemporáneo.

De este modo, es fundamental asumir el compromiso de generar nuevas estrategias de acción entre los sujetos, producir nuevas miradas, vínculos pedagógicos, y estrategias didácticas que permita a los estudiantes encontrar caminos para la construcción de subjetividades y los orienten durante el recorrido formativo. Sin embargo, no necesariamente éstos deben estar sujetos a la tecnología digital.

Asimismo, es necesario no perder de vista las biografías escolares, producto de sus trayectorias como alumnos del sistema, que ineludiblemente condiciona su proceso de formación docente.

En esta propuesta se toma como guía el concepto de *construcción metodológica* de Gloria Edelstein (1996), para poder pensar los modos en que se diseñan las estrategias de enseñanza. Se entiende que es necesario alejarse de posturas en las que subyacen supuestos de homogeneidad en relación al método de enseñanza o de los sujetos de aprendizaje. Esta posición implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones, y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

En este marco, el o la docente toma un posicionamiento axiológico que se traduce en los fines educativos, presentados a través de las intencionalidades del docente, y las construcciones metodológicas, que son siempre estratégicas y situacionales.

A continuación se presentaran las posibles estrategias metodológicas, que permitirán abordar los contenidos, mas adelante explicitados (Item 8). Dichas estrategias se llevaran adelante de modo que aproximen a los estudiantes, al debate, reflexión, problematización, y construcción conceptual de los contenidos y la bibliografía brindada.

- ✓ Lectura, análisis, e intercambio (entre pares y junto a la docente), acerca de los diferentes conceptos y materiales bibliográficos.
- ✓ Presentación y explicación de núcleos temáticos e ideas centrales de la asignatura por parte de la docente, a modos de orientación teórica.



- ✓ Discusión en pequeños grupos para la problematización de conceptos y núcleos temáticos. Posterior puesta en común.
- ✓ Análisis y discusiones acerca de la agenda actual, y problemáticas actuales, en torno a la Didáctica General.
- ✓ Trabajos áulicos de resolución individual y en grupos.
- ✓ Trabajos de lectura, análisis y reflexión de resolución domiciliaria, a la luz de los conceptos abordados, con acompañamiento de la bibliografía y guías sugeridas.
- ✓ Materiales digitales (videos, imágenes, cortos, etc.) que apoyen a la comprensión de los conceptos e ideas de la asignatura (Estrategia metodológica que será desarrollado en el ítem 7, como recurso)

## **6. IMPACTO ESPERADO**

La propuesta tiene como objeto fundamental dotar a los estudiantes de conocimientos teóricos y prácticos indispensables para sustentar las decisiones que permanentemente deben tomar en el aula, como así también de procedimientos que les permita reflexionar sobre esas decisiones, cuestionarlas, evaluarlas y modificar los cursos de acción. Es decir, tiene la finalidad de proveer de saberes que colaboren con la conformación de la práctica docente como praxis transformadora.

Se espera que la propuesta incida, desde la Formación Docente, en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y el sentido de la docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición el camino recorrido por la educación en Latinoamérica.

## **7. RECURSOS**

Los recursos a utilizar serán:

- ✓ Pizarra y fibron
- ✓ Guías de estudio y de lectura
- ✓ Fichas elaboradas por la Cátedra
- ✓ Material bibliográfico citado y propuesto por los estudiantes
- ✓ Vía de comunicación (Correo Electrónico)
- ✓ Documentos como recortes periodísticos; artículos de revistas académicas; etc.
- ✓ Materiales digitales (videos, imágenes, cortos, etc.)
- ✓ Páginas Web:
  - Revista El Monitor de la Educación [www.educ.ar](http://www.educ.ar)
  - Revista de la OIE [www.rie.org](http://www.rie.org)
  - Portal de la FaHCE <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>; entre otras

## 8. CONTENIDOS<sup>1</sup>

### Unidad 1: La enseñanza como objeto de estudio

#### Contenidos:

La Transmisión de la Cultura: La tensión entre conservación y transformación de la cultura. Distintas concepciones de enseñanza. Las Teorías educativas: Teoría tradicional, Teoría tecnicista y Teoría Crítica. Modelos o tradiciones de formación docente. La enseñanza como práctica compleja situada y objeto de estudio de la Didáctica. Definición genérica de enseñanza y definición elaborada. Elementos de la situación educativa. Características de la enseñanza en el contexto escolar. Modelos y enfoques de enseñanza.

#### Bibliografía del alumno:

- Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., Lerner, D. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós, Bs. As., 1996. Cap. 3: La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. Delia Lerner. Pág. 92-113.
- Camilloni, A. (comp.) El saber didáctico. Paidós, Bs. As., 2008. Cap. 6: La enseñanza.
- Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión. Política y pedagogía. Paidós, Bs.As., 1995. Cap. 1: Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales.
- Davini, María Cristina. Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana. Buenos Aires, 2008. Cap. 1 "La enseñanza"
- Feldman, Daniel. Didáctica general. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2010. Cap. 1 "La enseñanza" Cap. 2 "Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora"
- Fenstermacher, G – Soltis, J. (1999) "Enfoques de enseñanza" Amorrortu, Buenos Aires, cap1
- Freire, Paulo. El grito manso. Siglo XXI, Bs. As., 2008. Cap. 3: "Elementos de la situación educativa"
- Gvirtz, S. Y Palamidessi, M. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Aique, Bs.As., 2006. Cap.5: "Enseñanza y filosofías de la enseñanza" Pág. 133-141

### Unidad 2: El Campo de la Didáctica.

#### Contenidos:

---

<sup>1</sup> Es necesario aclarar que los contenidos aquí propuestos, al igual que sus respectivas referencias bibliográficas, están sujetos a adaptaciones, en función al grupo de estudiantes y del tiempo disponible. Lo presentado es a modo de ideal. Se destaca la necesidad de modificarlos oportunamente y en función del diagnóstico que se realice.

El campo de la Didáctica: constitución histórica del campo. Discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica. La enseñanza en contextos singulares. Los sujetos de la práctica en los distintos ámbitos de actuación, modos y criterios de intervención. Didáctica general y didácticas especiales.

### **Bibliografía del alumno.**

- Camilloni, A. (comp.) El saber didáctico. Paidós, Bs. As., 2008. Cap. 1: Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué la didáctica?
- Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Bs. As., 1996. Cap. 2: Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. Cap. 3: Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo.
- Davini, María Cristina. Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana. Buenos Aires, 2008. Cap. 3 “La Didáctica”
- Steiman, Jorge; Misirlis, Graciela y Montero, Mónica. Didáctica General, Didácticas Específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina. Universidad Nacional de San Martín- Escuela de Humanidades- Centro de Estudios en Didácticas Específicas-2004
- Dussel, Inés y Southwell, Myriam. (2005). Dossier ¿Qué es una buena escuela? *El monitor de la educación*, 5, 5º época, pp. 26-33. Disponible en [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor\\_2005\\_n5.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2005_n5.pdf)
- Feldman, Daniel. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica. En Dalva Gonçalves Rosa y Vanilton Camilo de Souza. (Orgs.). *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). Rio de Janeiro y Goiania: DP&A Editora y Editora Alternativa.
- Terigi, Flavia. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. Recuperado de [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Terigi\\_Flavia\\_Conferencia\\_Las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Terigi_Flavia_Conferencia_Las_cronologias_de_aprendizaje.pdf)

### **Unidad 3: Agenda actual de la Didáctica.**

#### **Contenidos:**

Currículum: conceptualizaciones. Niveles de concreción curricular. Proceso de construcción curricular: poder y participación. Currículum prescripto, real, oculto y nulo. Transposición didáctica. Saber, conocimiento y contenido escolar. Presentación escolar del conocimiento. Contrato didáctico. El método y la construcción metodológica. Evaluación. Innovaciones e investigación didáctica.

### **Bibliografía del alumno.**

- De Alba, Alicia. Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. IICE-Uba-Miño y Dávila, Bs. As. 1995. Cap. III: Las perspectivas. 1. En torno a la noción de currículum.
- Gvirtz, S. Y Palamidessi, M. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Aique, Bs.As., 2006. Cap. 1: “La construcción social del contenido a enseñar” pág 17-38
- Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Bs. As., 1996. Cap. 3: Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo.
- Feldman, Daniel. (2010b). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 3: Los objetivos en el currículum y la enseñanza (pp.57-73).
- Meirieu, Philippe. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro. Segunda parte cap. 2: El camino didáctico (pp.115-138)
- Monetti Elda y Malet Ana María. Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente: Didáctica General y Didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires, 2014. Cap. 4: “Reflexiones acerca del concepto de transposición didáctica y su tratamiento en la formación docente”
- Yves Chevallard (1997) “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado” Buenos Aires, Aique - Selección de páginas 1 a 9.
- Araujo; Sonia. Docencia y enseñanza: Una introducción a la didáctica. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, 2014. Cap. III. “Aportes para el debate en torno de la finalidad, los contenidos, el método y la evaluación: en búsqueda de principios para la práctica pedagógica” Pág. 150- 157: “Acerca del concepto de transposición didáctica”
- Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53).
- Davini, María Cristina. Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana. Buenos Aires, 2008. Cap. 11 “Evaluación”
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 5-13. Recuperado de [http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/183-nmero\\_30\\_evaluar\\_no\\_es\\_calificar](http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/183-nmero_30_evaluar_no_es_calificar)
- Cometta, Ana Lía. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica. ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? *Fundamentos en Humanidades*, 2 (3), 56-76. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400303>
- Díaz Barriga, Ángel. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Revista Perfiles Educativos*, 20 (79-80), 5-29 (selección pp. 13-29). Recuperado de: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=1998-79-80-5-29](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1998-79-80-5-29)
- **Video sugerido para acompañar las lecturas:**  
Coloquio 30 años de Investigación Educativa en Argentina – 27, 28 y 29 de abril de 2015. Mesa Didáctica:  
[https://www.youtube.com/watch?v=w3g\\_c8nq4rU&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=w3g_c8nq4rU&feature=youtu.be)

## 9. **BIBLIOGRAFÍA del docente**

(Además de la indicada para los alumnos)

- ❖ Alliaud, Andrea. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós. Cap. 1: Sobre las instituciones: las escuelas ya no son lo que eran (pp.19-32) y cap. 2: Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva del oficio (pp.33-55)
- ❖ Pruzzo, Vilma. (2014). Didáctica general. Investigación empírica y discusiones teóricas. Argentina: AMAX. Cap. 2: La enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica (selección pp.37-44) y cap. 3: La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la Didáctica general (pp.55-78)
- ❖ Steiman, Jorge. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Cap. 1: Los proyectos de cátedra (selección pp.29-35)
- ❖ Sanjurjo, Liliana y Vera, María Teresita. Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Homo Sapiens, Rosario, 2006. Cap. IV: El currículum como proyecto integrador.

## 10. **CRONOGRAMA DE ACCIONES.CALENDARIZACIÓN**<sup>2</sup>

El siguiente cuadro representa el desarrollo de las actividades que se llevarán a cabo, durante el tiempo estimado de clases, y en función a los contenidos a abordar en la cursada.

Se calcula un total de 24 clases de 2hs cada una.

<b>Tiempo Estimado</b>	<b>Contenido</b>	<b>Actividades</b>
<b>24 clases</b>		

---

<sup>2</sup> La distribución es ideal. Deberá ser ajustada convenientemente a la realidad concreta.

<i>Primer cuatrimestre</i>		
Abril (3 clases)	La enseñanza como objeto de estudio	Acuerdos iniciales. Evaluación diagnóstica.
Mayo (3 clases)		Presentación de la asignatura. Recorrido conceptual. Análisis de la bibliografía propuesta.
Junio (3 clases)	El campo de la Didáctica	Evaluación formativa
Julio (3 clases)		Video sobre una situación de enseñanza en el Nivel Inicial. Análisis y Discusiones en torno a éste y la bibliografía propuesta.
		Evaluación sumativa
<i>Segundo cuatrimestre</i>		
Agosto (2 clases)	El campo de la Didáctica	Actividades en grupos reducidos. Posterior puesta en común.
Septiembre (3 clases)		Análisis y posterior intercambio en torno a la bibliografía y guías de estudio.
Octubre (4 clases)	Agenda actual de la Didáctica	Actividades sobre imágenes acerca de modos de transmisión del contenido.
Noviembre (3 clases)		Debates y discusiones en torno a los textos propuestos.
		Recuperación de la experiencia. Evaluación final

## **11. ARTICULACIÓN CON EL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

El Diseño Curricular reconoce a la **Didáctica General del Nivel Inicial** en estrecha relación con la Práctica Docente. Dicha relación esta prescripta en éste, colaborando y acompañando, de esta manera, la asignatura de Didáctica General desde el Campo de la Fundamentación con el Campo de la Práctica Docente.

El Diseño reconoce también, al Campo de la Práctica Docente en tanto eje vertebrador de la carrera, considerando la **práctica docente** como “una experiencia social internalizada. Es un hacer social que implica una experiencia práctica (...) siendo uno de los principales propósitos de la Formación Docente, considerar la práctica docente como un **objeto la transformación**, que puede ser señalado a partir del análisis histórico–crítico de la practica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él”. (D.G.C.y E., 2008 pp 25).

La experiencia en terreno permitirá que el maestro en formación aborde, comprenda, y desarrolle su accionar de manera situada. Por tal, la asignatura de didáctica colaborara para ello, partiendo del reconocimiento de las problemáticas desde un marco teórico, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto.

## **12. EVALUACIÓN**

Evaluar implica una instancia de valoración que tiene por finalidad la toma de decisiones. Es una acción sistemática, continua y contextualizada que tiene como propósito mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, apunta a analizar tanto los puntos de partida, como los procesos y los resultados.

De esta manera, el proceso evaluador que se propone tiene como propósito acompañar y mejorar los procesos de construcción de los aprendizajes de los docentes en formación.

El mismo estará al servicio de la posibilidad de apreciar conocimientos adquiridos, valorar habilidades y actitudes construidas, de conocer lo que el estudiante sabe, y también de comprender lo que aún no sabe y tiene que seguir construyendo.

De este modo, y siguiendo la resolución 4043/09 y su ampliatoria Com. 32/2010, se propone:

- a) Evaluación diagnóstica: Evaluación que inicia el proceso, con el propósito de conocer las historias personales de los alumnos, sus experiencias, y sus conocimientos respecto del campo de la Didáctica. Sus modos de percibir la realidad, argumentaciones y fundamentos. Podrá ser planteada a partir de una charla, el análisis de un texto, una situación, una imagen, etcétera.

- b) Evaluación de proceso o formativa: Evaluaciones que, mediante guías, lecturas, análisis, reflexiones, intercambios orales, compromiso, y participación en los encuentros, permitan un seguimiento de los alumnos donde se pueda apreciar tanto avances como dificultades en sus procesos.
- c) Evaluación de producto o sumativa: Evaluación a partir de una problemática o un estudio de caso, consignas de resolución obligatoria en los trabajos propuestos. Se tendrá en cuenta la integración y reelaboración de los conceptos trabajados. Se estima la organización de un coloquio final, tal vez en pequeños grupos, para dar un cierre reflexivo y crítico a la temática analizada.

El desempeño práctico de los docentes en formación, será analizado teniendo en cuenta los siguientes **criterios de evaluación**, atento a lo propuesto en el Diseño Curricular:

- desarrollo de las capacidades críticas
- participación en las actividades sugeridas.
- transferencia de los conocimientos a diversas situaciones.
- resolución activa de las problemáticas presentadas.
- compromiso responsable con la materia.
- aprobación de las instancias de evaluación estipuladas.
- entrega y aprobación de los trabajos prácticos pautados.
- dominio conceptual de los contenidos

Tal como pauta la normativa actual, se realizará un acuerdo pedagógico con los alumnos que incluirá la modalidad con la cual se llevará a cabo el proceso evaluativo.

La asignatura será acreditada mediante **cursada regular con examen final**, cuyos requisitos son:

- Aprobación de la cursada (con 4 o más puntos)
- Asistencia a clase en un 60%
- Aprobación de trabajos prácticos con cuatro puntos o más, en un 70%.
- Aprobación de las instancias evaluativas cuatrimestrales y/o recuperatorios, con cuatro puntos o más, para acceder a la instancia de acreditación con examen final.
- Asistir en los horarios prefijados tanto a las clases teóricas como a las distintas acciones planteadas por el profesor (visitas, prácticas, etc.). Se tendrá una tolerancia de diez minutos de llegada tarde por módulo; pasado ese plazo será considerado ausente en dicho módulo.



- Aprobación de un examen final ante comisión evaluadora, con 4 o más puntos.

### **Modalidad para alumnos libres**

Los alumnos que se anotaran en esta materia en calidad de “libres” deberán rendir acorde al programa del año en el cual se presentan a rendir. La instancia constará de dos momentos: el primero será escrito (que deberá ser aprobado con un mínimo de 4 puntos) y su desaprobación resultará eliminatoria. El segundo, será oral. La nota final resultará del promedio de ambos.

## **13. ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN**

La investigación y reflexión resultan actitudes necesarias para atender a la constante toma de decisiones pedagógicas y didácticas propias de la tarea áulica. De modo que no pueden considerarse disociadas de la tarea docente.

En este sentido se propondrá, a los estudiantes en formación, actividades de investigación y extensión, en diversos contextos particulares, a través de entrevistas a diferentes actores institucionales, observaciones, análisis de documentos, etc.

Asimismo, el espacio de las clases se utilizara para orientar y acompañar el trabajo de investigación.

El objetivo de estas actividades es identificar, conocer, reflexionar críticamente, analizar, y producir conocimiento en torno a las practicas educativas que llevan a cabo instituciones, organizaciones (barriales, comunitarias, etc.) diferentes a las que se desarrollan al interior de las instituciones escolares.

Conocer diferentes espacios educativos y actores, permitirá a los estudiantes en formación, la desnaturalización de las ideas construidas acerca del rol docente, a lo largo de la experiencia escolar previa, así como de las prácticas que se desarrollan al interior de la escuela (origen, génesis, cambio y su relación con la crisis de la escuela en el contexto actual).

Además, el reconocimiento de la existencia de otras prácticas podrá ser tomado como referente para enriquecer la tarea docente y para posibilitar el desarrollo de experiencias innovadoras en el aula.

Gennuso, Leticia  
La Plata, noviembre 2020

## **PROPUESTA CURRICULAR 2020**

**CLAUDIA BEVACQUA**

**PROVINCIA DE BUENOS AIRES  
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N°**

**CARRERA: Profesorado de Educación Inicial  
ESPACIO CURRICULAR: Didáctica  
CURSO: 1° año  
CICLO LECTIVO: 2021  
PROFESORA POSTULANTE: Claudia Bevacqua**

CANTIDAD DE HORAS SEMANALES: 2 módulos

PROPUESTA CURRICULAR SEGÚN RESOLUCIONES 5886/03 y 30/05

### **1. FUNCIONES DE LA CÁTEDRA**

Dentro del marco dispuesto por la Resolución 3121/04, que pauta la estructura de la cátedra en el nivel de Educación Superior, la asignatura Didáctica General pretende constituirse como un espacio formativo de reflexión, análisis y problematización de lo que constituye su objeto de estudio : las prácticas de enseñanza dentro del entramado sociocultural actual desde una mirada histórica y dinámica.

La estructura de la cátedra se conforma con un profesor responsable y como tal, debe propiciar acciones que fortalezcan las actividades académicas de formación, de investigación y de extensión. Para lograrlas se proponen realizar las siguientes acciones:

- Elaboración de propuestas en consonancia con el Proyecto de la Institución.
- Previsión y puesta en acto de situaciones de enseñanza, en relación a la características del grupo de estudiantes.
- Planificación de actividades de evaluación, (diagnósticas, formativas, sumativas, autoevaluación, metaevaluación).
- Enseñanza, acompañamiento, andamiaje y orientación de los alumnos.
- Selección de recursos adecuados y pertinentes para la materia.

- Planteo de trabajos prácticos, guías de lectura, análisis de situaciones didácticas del Nivel Inicial
- Propuesta, organización, y acompañamiento, de actividades de investigación.
- Proyectos interdisciplinarios, actividades compartidas con otras materias.
- Planificación e implementación de actividades de extensión.
- Evaluación de las tareas realizadas (de formación, investigación y extensión).

*“No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos”.*  
*Paulo Freire (1996)*

## **2. MARCO TEÓRICO. FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA.**

Con el propósito de contribuir con los/las estudiantes en un recorrido que les permita crecer en el cuerpo de las tramas y en la reflexión de la acción, a través de la lectura crítica y de la observación y análisis de prácticas de enseñanza, se iniciará la propuesta de Didáctica General de Nivel Inicial.

La Didáctica de Nivel Inicial pertenece al primer año de la Carrera de Profesorado de Educación Inicial, siendo parte del Campo de la Fundamentación junto con Filosofía y Pedagogía. El campo de la fundamentación se propone establecer los marcos referenciales para la formación de docentes posicionados como enseñantes, pedagogos y trabajadores de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana.

Desde la complejidad de este campo, la Didáctica General junto a Filosofía y Pedagogía, se propone brindar a los/las estudiantes herramientas sobre las tradiciones y debates actuales en relación a la educación y a la enseñanza, desde una mirada crítica que interpreta, comprende y problematiza en pos de procesos de transformación.

Dentro de la concepción de currículum articulado, el campo de la fundamentación se relaciona con los otros campos:

Campo de Actualización Formativa, plantea la necesidad de fortalecer la identidad de la Formación Docente, dando respuesta a los saberes que requiere el ingresante para construir su propio proceso de formación.

Campo de la Subjetividad y las Culturas se preocupa por conocer al sujeto en formación, y comprender su identidad en permanente cambio, reconociéndolo como miembro de una cultura.

Campo de los Saberes a Enseñar conjuga los saberes a enseñar desde una mirada dinámica histórica, que necesariamente se pone en diálogo con la Didáctica general y el currículum del Nivel .

Campo articulador de la práctica docente como “eje vertebrador” articula todos los campos del currículum, con el propósito fundamental de considerar las prácticas como objeto de transformación.

Teniendo en cuenta la pregunta central que se plantea el Campo de la Fundamentación, y que a su vez orienta la perspectiva de trabajo del mismo :

*¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?*

Se construye el sentido de la docencia y la intervención pedagógica en los actuales escenarios de la sociedad, desde una mirada dialéctica que recupere lo mejor de las tradiciones educativas y culturales, y los desafíos actuales que se enfrentan en este contexto argentino y latinoamericano. Desde estos sentidos se ubicará la Didáctica posicionándose en una lógica interpretativo-crítica y a la vez propositiva, porque la verdadera didáctica no puede ser ajena a un compromiso con el docente ni con los requerimientos de la práctica cotidiana.

Debe resaltarse que el **núcleo fundante** de la formación docente es la enseñanza, articulándola con el contexto ( Davini, 2002). En este sentido, también es necesario asumir las diferencias entre práctica pedagógica y práctica docente . La primera alude a la práctica que se desenvuelve en el aula, caracterizada por la relación docente, alumno/a y conocimientos; en tanto la práctica docente, si bien se constituye a partir de los procesos fundantes del quehacer educativo, los rebasa al implicar “un conjunto de actividades e interacciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro/a o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (Achilli, 2000).

Descubrir la buena enseñanza en el ámbito del aula, develar sus ocultamientos, y plantear instancias de mejora, constituirá el objeto de estudio de la didáctica. Pero a la vez será preciso reconocer que la educación se encuentra descentrada de la escuela y que constituye un campo más amplio que el sistema educativo. Vincular la educación a otros espacios sociales que intervienen también en la formación subjetiva y ciudadana, será interactuar con el núcleo del campo de la práctica 1, Ciudad educadora, que atiende a los procesos que se desarrollan en relación a las dinámicas culturales. Así entonces, la propuesta de la asignatura **Didáctica General** establece la necesidad de interpretar las prácticas de enseñanza , estableciendo criterios fundamentados para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas propias de la tarea docente, además de tener en cuenta la labor educativa en otros contextos que exceden a la institución escuela.

El propósito es concebir a la didáctica como ciencia social, , descubrir y abordar los problemas de la enseñanza dentro del entramado sociocultural , y comprender las prácticas educativas en relación directa con la interpretación, la reflexión y la producción de sentidos que se entraman, desde la complejidad de la enseñanza. De esta manera, se busca proveer a los futuros docentes de un conjunto de esquemas conceptuales y prácticos que permitan problematizar lo que ocurre a diario en la multiplicidad de espacios educativos, en las

escuelas, en el aula, de manera que la vida cotidiana en las instituciones educativas y su propio desempeño en ellas se les hagan inteligibles.

Analizando la didáctica desde Comenio que se atrevió a prometer un artificio para enseñar todo a todos, basado en un modelo artesanal, hasta el problema de la didáctica actual en el que la enseñanza no se trata, solamente de enseñar a un grupo de personas, sino de enseñar en grandes organizaciones a una enorme cantidad de personas; enseñando en redes institucionales (Feldman, 1999). Entendiendo a la Didáctica surgida en el siglo XVII, como un campo disciplinar diverso conformado por teorías que se ocupan de estudiar la enseñanza, y con una extensa tradición en Argentina; se la caracteriza por la producción de un *corpus* propio de conocimientos así como por la integración de saberes de otras disciplinas que le permiten alcanzar sus finalidades. La Didáctica busca comprender e intervenir en las prácticas de enseñanza, en este sentido, se propondrá el reconocimiento de la enseñanza como práctica social situada, atravesada por la diversidad y la complejidad. Así la didáctica puede aportar un conocimiento definido históricamente para establecer criterios y modos de intervención adecuados a las particularidades del contexto, permitiéndoles reflexionar a los estudiantes en torno a los problemas del enseñar. No obstante, la Didáctica es una disciplina que aporta categorías conceptuales e instrumentales para el mejoramiento de la enseñanza, teniendo por delante el desafío de construirse permanentemente desde una perspectiva crítica, social y latinoamericana.

### **3. EXPECTATIVAS DE LOGRO**

En el diseño de Educación de Formación Docente de Superior para el Nivel Inicial y Primario, se establece la noción de horizonte formativo, que alude a la zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial, y un sujeto deseado (siempre imposible). Desde una noción histórico-prospectiva, toma distancia de la enumeración de “competencias”, y de la idea de perfil de formación, para focalizar en un proceso de construcción que se realiza en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente.

Concibe al docente como “maestro *profesional de la enseñanza*, maestro *pedagogo* y *trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural)...” (Diseño curricular de Educación Superior)

No se proponen expectativas de logro para la asignatura ***Didáctica General***, por ello, se construyen las siguientes:

- ✓ Comprensión de la definición y complejidad de la enseñanza.
- ✓ Identificación de los elementos presentes en el contrato didáctico, y comprensión de las relaciones entre ellos.
- ✓ Análisis de diversas situaciones de enseñanza del Nivel Inicial

- ✓ Comprensión de los procesos de transformación de la cultura.
- ✓ Reconocimiento de la constitución histórica del campo de la Didáctica y de las discusiones actuales en torno a su objeto de estudio.
- ✓ Comprensión de las teorías educativas, las diferentes concepciones curriculares y las relaciones entre ellas.
- ✓ Identificación del currículum como un proyecto de construcción colectiva.
- ✓ Acercamiento al Diseño Curricular del Nivel Inicial para su conocimiento y análisis.
- ✓ Reconocimiento de la labor docente en relación al desarrollo y construcción curricular en el marco institucional y áulico.
- ✓ Conocimiento y análisis de la construcción metodológica y de la evaluación como elementos constitutivos de la enseñanza.
- ✓ Integración de marcos teóricos trabajados en las diferentes asignaturas, para el abordaje de situaciones actuales de la educación.

#### 4. **PROPÓSITOS DEL DOCENTE**

- ✓ Orientar la comprensión de las funciones de conservación y transformación de la cultura.
- ✓ Promover la integración de marcos teóricos trabajados en los diferentes Campos, en el abordaje de las problemáticas actuales de la educación.
- ✓ Generar la reflexión sobre los procesos de enseñanza y su relación con los procesos de aprendizaje.
- ✓ Favorecer la identificación de los componentes del triángulo didáctico y la comprensión de las relaciones entre ellos.
- ✓ Facilitar el reconocimiento de la constitución histórica del campo de la Didáctica y de las discusiones actuales en torno a su objeto de estudio.
- ✓ Promover un espacio constructivo y colectivo de conocimiento que promueva la problematización del campo de la Didáctica.
- ✓ Contribuir a la construcción de criterios compartidos desde el análisis de los insumos ofrecidos.
  
- ✓ Posibilitar la comprensión de las funciones que se le adjudican al currículum desde diferentes concepciones curriculares.
- ✓ Generar espacios que propicien el abordaje de la construcción metodológica y la evaluación como componentes de los procesos de enseñanza.
- ✓ Favorecer la formación de actitudes críticas y reflexivas.

#### 5. **ENCUADRE METODOLÓGICO**

La implementación de **Didáctica General** debe promover experiencias de aprendizajes que conmuevan, interpelen y desnaturalicen lo que se ha aprendido en relación a la escuela y lo que en ella acontece. Por lo tanto se deberá propender a ofrecer situaciones valiosas y significativas para los alumnos/as, generando espacios para el intercambio.

Los/las estudiantes en general son jóvenes, muchos de ellos adolescentes, constituyen los grupos más afectados por los procesos de globalización que transformaron de modo radical la trama institucional moderna, están atravesados por bienes simbólicos y materiales, y por la desigualdad en cuanto al acceso a los mismos. Llegan a la formación con sus biografías escolares, producto de sus singulares vivencias como alumnos/as del sistema, lo cual condiciona en cierta medida, su proceso de formación docente.

El/la joven en formación es mirado/a, desde sus potencialidades, se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho, reconociendo la peculiaridad de sus culturas y contribuyendo a su autonomía.

*En cuanto a las estrategias, se propone la implementación de clases con amplia participación del alumno/a en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, incorporando el trabajo y la discusión grupal, la elaboración de proyectos, la presentación de propuestas y la acción educativa.” (Diseño Curricular; 2008:23)*

En el marco de lo expuesto , se presentarán los contenidos para ser abordados en las clases, mediante la utilización de estrategias que permitan el análisis, la construcción conceptual, la problematización y la reflexión de dichos conocimientos.

Las posibles estrategias metodológicas que se proponen para ello son:

- ✓ Lectura y análisis de diferentes materiales bibliográficos, con guías de orientación para ello.
- ✓ Interacción en pequeños grupos para la problematización de núcleos temáticos.
- ✓ Socialización de situaciones abordadas en pequeños grupos.
- ✓ Análisis de situaciones de enseñanza del nivel provistas por medio de videos, para establecer relaciones con los conceptos abordados.
- ✓ Explicación del docente ampliando los conceptos ofrecidos en la bibliografía.
- ✓ Lectura y análisis del Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires.
- ✓ Escucha de conferencias de especialistas sobre situaciones de enseñanza en contextos singulares.
- ✓ Se orientará a la investigación de temáticas a elección, en pequeños grupos, en relación los/las destinatarias del Nivel Inicial, como por ejemplo concepto de infancias, derechos de las niñeces, diversidad, ESI, ofreciendo como extensión , espacios alternativos de educación para llevar adelante esa investigación, bajo la guía y asesoramiento de esta docente.

Se propondrán instancias de trabajo individual, grupal, de resolución en clase y de elaboración domiciliaria. Se propondrá también la realización de un portafolio como

instrumento de autoevaluación , que posibilite el análisis y la reflexión sobre los diversos conocimientos adquiridos en la cursada , explorando también sus propias experiencias.

Se ofrecerán lecturas de artículos actuales, revisión de imágenes y cortos publicados en la web<sup>3</sup>, para problematizar la enseñanza , objeto de estudio de la didáctica.

## **6. IMPACTO ESPERADO**

Se espera que lo propuesto en el presente proyecto logre en las estudiantes:

- ✓ Reconocer el carácter complejo de la enseñanza , como objeto de estudio de la didáctica.
- ✓ Valorar el devenir histórico de la didáctica y las huellas que ha dejado, a lo largo de su trayectoria.
- ✓ Reconocer los aportes de la materia para comprender y problematizar la enseñanza con una mirada crítica y a la vez propositiva.
- ✓ Identificar el currículum como construcción social y colectiva, que puede significarse desde los sujetos de desarrollo curricular.
  
- ✓ Instalar una actitud permanente de reflexión, crítica, responsabilidad y compromiso con la tarea docente.

## **7. RECURSOS**

Se utilizarán: pizarrón , tiza, pizarrón ,fibrón, material bibliográfico, artículos periodísticos.

Dinámicas grupales, trabajos prácticos, guías de lectura, e-mail, páginas web (se sugieren, entre otras):

- Centro de investigación educativa: [www.mec.es/cide](http://www.mec.es/cide)
- Centro de documentación CENDIE, disponible en [www.abc.gov.ar](http://www.abc.gov.ar)
- Reduc: [www.reduc.cl/reducindex.htm](http://www.reduc.cl/reducindex.htm)
- Revista Zona Educativa: [www.zona.mcy.gov.ar](http://www.zona.mcy.gov.ar)
- Revista El Monitor de la Educación [www.educ.ar](http://www.educ.ar)
  
- Cuadernos de Pedagogía de Rosario [www.revistalattia.com.ar](http://www.revistalattia.com.ar)
- Revista La educación en nuestras manos- SUTEBA [www.suteba.org.ar](http://www.suteba.org.ar)
- *Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, escuela de Capacitación docente* [www.buenosaires.gov.ar/cepa](http://www.buenosaires.gov.ar/cepa)
- Revista de la OIE [www.rie.org](http://www.rie.org)
- IIPE, sede Buenos
- Educ.ar

---

<sup>3</sup> El detalle de los materiales se realiza en el ítem 7



Se utilizarán los registros de visitas a entidades educativas no formales .

Se utilizarán videos de situaciones educativas del Nivel para abordar diferentes conceptos, analizándolos en relación a prácticas reales.

Se ofrecerá la escucha de entrevistas a especialistas para ampliar los conocimientos abordados.

## **8. CONTENIDOS**<sup>4</sup>

Marco orientador: “La Didáctica General se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada. Reinscribe sus sentidos tradicionales en las perspectivas actuales desde las cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados” (Diseño Curricular de Educación Superior).

### **1-La enseñanza como objeto de estudio de la didáctica.**

La Transmisión de la Cultura: Entre conservación y transformación de la cultura.

La enseñanza como práctica social. Definición genérica de enseñanza. Definición elaborada de enseñanza en el contexto escolar. Características.

El contrato didáctico Elementos de la situación educativa.

Distintas concepciones de enseñanza. Relaciones entre enseñanza y aprendizaje. La enseñanza como objeto de estudio de la didáctica. La enseñanza y los saberes docentes.

Enfoques y modelos de enseñanza.

Intervención didáctica en contextos formativos diversos.

### **Bibliografía del estudiante:**

Alliaud, Andrea. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 1: Sobre las instituciones: las escuelas ya no son lo que eran (pp.19-32) y cap. 2: Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva del oficio (pp.33-55).

Basabe, Laura y Cols, Estela. (2007). La enseñanza. En Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J., Ferreiro, E., Kohl de Oliveira, M., Lerner, D. Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Paidós, Bs. As., 1996. Cap. 3: La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. Delia Lerner. Pág. 92-113.

---

4 Desea destacarse el carácter provisorio de lo propuesto, ya que se realiza en términos ideales y abstraídos del grupo concreto con el cual se trabajarán. Por ello, se destaca la necesidad de modificarlos oportunamente y en función del diagnóstico que se realice.

Davini, María Cristina. La formación docente en cuestión. Política y pedagogía. Paidós, Bs.As., 1995. Cap. 1: Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales.

Feldman, Daniel. Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular. Instituto Nacional de Formación Docente (Infod) Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2010. Cap. 1 “ La enseñanza” Cap. 2 “Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora” (Página 20 a 32)

Freire, Paulo. El grito manso. Siglo XXI, Bs. As., 2008. Cap. 3: “Elementos de la situación educativa”

Gvirtz, S. Y Palamidessi, M. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Aique, Bs.As., 2006. Cap.5: “Enseñanza y filosofías de la enseñanza” Pág. 133-141

Litwin, E (2008). “El oficio de enseñar”. Paidós, Bs. As., Cap 5

Meirieu, Philippe. (1997). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro. Segunda parte cap. 2: El camino didáctico (pp.115-138).

Terigi, Flavia. (2004). “La enseñanza como problema político”. En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp.191-202). Buenos Aires: Novedades Educativas.

### **Bibliografía complementaria**

Davini, María Cristina. Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana. Buenos Aires, 2008. Cap. 1 ”La enseñanza”

Davini, María C. Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores. Santillana, Bs. As., 2008. Cap.10: Gestión de la clase: enseñanza y aprendizaje en acción.

Fenstermacher, G – Soltis, J. (1999) “Enfoques de enseñanza” Amorrortu, Buenos Aires, cap1

Terigi, Flavia. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. *Panel “Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos”*. Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo.

## **2- El campo de la Didáctica.**

Breve recorrido histórico de la constitución del campo de la Didáctica.

Las Teorías y movimientos educativos: Teoría tradicional, Movimiento Escuela nueva, Teoría tecnicista , Teoría Crítica

Las finalidades de la Didáctica . La Didáctica y sus relaciones con otras disciplinas.

Carácter normativo/propositivo de la Didáctica. Relación directa con la mejora de la práctica

Discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica. Didáctica general y didácticas especiales. Una mirada hacia la convivencia entre didácticas.

### **Bibliografía del estudiante**

- Camilloni, Alicia. (2007). Justificación de la didáctica (cap. 1). En Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. *Op.Cit.* (pp.19-22).
- Camilloni, A. - E.- Cols, E (2007) “El saber didáctico”; Paidós, Buenos Aires; Los profesores y el saber didáctico, cap 3.
- Cometta, Ana Lía. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica.
- Davini M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (fragmento de Didáctica general y didácticas específicas )
- Monetti Elda y Malet Ana María. Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente: Didáctica General y Didácticas específicas. Estrategias de enseñanza. Ambientes de aprendizaje. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires, 2014. Cap. 4: “Reflexiones acerca del concepto de transposición didáctica y su tratamiento en la formación docente
- Steiman, Jorge; Misirlis, Graciela y Montero, Mónica. Didáctica General, Didácticas Específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina. Universidad Nacional de San Martín- Escuela de Humanidades- Centro de Estudios en Didácticas Específicas-2004

### **Bibliografía Complementaria**

- Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Bs. As., 1996. Cap. 1: De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia. La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós, Bs.As., 1997. Cap. 3: La formación docente en debate.

### **3- El Currículum como construcción social, política y cultural.**

El currículum como proyecto social, como construcción colectiva. Concepciones y funciones del currículum.

Curriculum y Diseño Curricular.

Currículum como estructura normativa, como organizador institucional, como experiencia educativa.

Niveles de concreción curricular. Proceso de construcción curricular: poder y participación.

Currículum prescripto, real, oculto y nulo.

Diseño curricular del nivel Inicial, como prescripción de la práctica docente.

Transposición didáctica. Saber, conocimiento y contenido escolar. Presentación escolar del conocimiento.

## **Bibliografía del estudiante**<sup>5</sup>

Araujo; Sonia. Docencia y enseñanza: Una introducción a la didáctica. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, 2014. Cap. III. “Aportes para el debate en torno de la finalidad, los contenidos, el método y la evaluación: en búsqueda de principios para la práctica pedagógica” Pág. 150- 157: “Acerca del concepto de transposición didáctica

Camilloni, A. - Litwin y otros (1998) “Corrientes didácticas contemporáneas”; Paidós, Buenos Aires; cap 4.

Da Silva, T.T. (2001) “Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum”; Octaedro, Barcelona; pp 11 – 20.

----- (1998) “Cultura y currículum como prácticas de significación” en Revista de Estudios del currículum, vol1, nº 1, pp 59 – 76.

De Alba, A. (2006) “Currículum: crisis, mito y perspectiva”; Miño y Dávila, Buenos Aires; parte III.

Gvirtz, S – Palamidessi, M (1998) “El abc de la tarea docente: Currículum y enseñanza”; Aique, Buenos Aires; cap 2.

Diseño Curricular del Nivel Inicial , para la provincia de Buenos Aires (2008) D.G.C.yE.

Chevallard, Yves (1997). “La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado”. Buenos Aires, Aique. Capítulo “¿Por qué la transposición didáctica?”

Sanjurjo, Liliana y Vera, María Teresita. Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Homo Sapiens, Rosario, 2006.Cap. IV: El currículum como proyecto integrador.

## **Bibliografía complementaria**

Guglielmino, M.E. - Díaz, G. (1998) “El currículo en la trama de construcciones socio – culturales” en Rev. Novedades educativas, nº 168.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. La transposición didáctica: historia de un concepto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 1, núm. 1. Colombia, 2005.

Terigi, Flavia. Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana, B. s. A. s., 1999. Cap. 3: Para entender el currículum escolar

Terigi, Flavia. (2012). “El currículum en acción: los actores institucionales y la cotidianeidad”. Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC), FLACSO.

Conferencia disponible en cinco (5) partes en:

Parte 1/5: <https://www.youtube.com/watch?v=d1ruZsVbgBE>

Parte 2/5: <https://www.youtube.com/watch?v=ZBCMvew0TSY>

Parte 3/5: <https://www.youtube.com/watch?v=PS6Z8kSHos8>

---

<sup>5</sup> Del mismo modo, se desea aclarar el carácter provisorio de la bibliografía. Ésta será recortada y establecida acorde al grupo y tiempo disponible. Aquí sólo quiere establecerse un abanico de posibilidades y recorridos.

Parte 4/5: <https://www.youtube.com/watch?v=j1T1aeVYS1Y>

Parte 5/5: <https://www.youtube.com/watch?v=K215MdQuXkk>

#### **4 – La Construcción metodológica y la evaluación como partes constitutivas de la enseñanza.**

El método. La construcción metodológica. Estrategias de enseñanza. Interacción dinámica de las situaciones de enseñanza.

La evaluación: Definición, Concepciones, tipos, ámbitos y funciones.

#### **Bibliografía del estudiante:**

Anijovich, R y Mora, S (2009)“ Estrategias de enseñanza”; Aique, Buenos Aires, cap3  
Anijovich, Rebeca y González, Carlos. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique. Cap. 2: Develando los criterios de la evaluación (pp.39-53).

Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Bs. As., 1996. Cap. 3: Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo

Feldman, Daniel. Didáctica general. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2010. Cap. 5 “La evaluación”

Santos Guerra, Miguel Ángel. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigación en la Escuela*, (30), 5-13.

#### **Bibliografía complementaria**

Bixio, C. (2003) “Cómo planificar y evaluar en el aula”; Homo Sapiens, Rosario, segunda parte, pag 89 a 118.

Camilloni, A. - E.- Cols, E (2007) “El saber didáctico”; Paidós, Buenos Aires; cap 5

Camilloni, A. (2004): “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”. Revista Quehacer educativo, Montevideo, 2004.

Camilloni, A. y otros (1998) “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, Paidós, Buenos Aires, cap 4.

Davini, M.C. ( 2008) “Métodos de enseñanza” Santillana, Buenos Aires, parte II

Didáctica General para maestros y profesores”. Santillana, Bs. As. Cap. 4 y 8.

Feldman, D (1999) “Ayudar a enseñar” Aique, Buenos Aires, cap1 y 3.

#### **9. BIBLIOGRAFÍA del docente**

##### **(Además de la indicada para los alumnos)**

Achilli, E. (2000): *Investigación y formación docente*. Rosario, Laborde Editor

Alliaud, A. – Duschatzky, L (comp) (1998) “*Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*”, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Anijovich, R (2009) “Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias” Paidós; BsAs.

Bixio, Cecilia (2010) “Maestros del siglo XXI. El oficio de educar”; Homo Sapiens ediciones; Rosario.

Davini, Maria Cristina (1991) “Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano” en Revista argentina de Educación, Vol:09,no.15 ,p.35-55, jun. 1991, Buenos Aires.

Diker, G – Terigi, F (1997) “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”, Buenos Aires, Paidós

Duschatzky, Silvia; “Maestros errantes”; Paidós, Buenos Aires.

Feldman, Daniel; (2008) “Ayudar a enseñar”; Aique, Bs As.

Feldman, Daniel (2002), “Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica” en *Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* XI ENDIPE DP&A editora Ltda., Río de Janeiro.

“La difícil tarea de aprender a enseñar” (2004) Informe periodístico n° 22; IIPE – Buenos Aires.

Davini, María Cristina. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana. Cap. 3: La didáctica (pp.53-74).

Díaz Barriga, Ángel. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Revista Perfiles Educativos*, 20 (79-80), 5-29 (selección pp. 13-29). Recuperado de: [http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles\\_articulo.php?clave=1998-79-80-5-29](http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1998-79-80-5-29)

#### **14. CRONOGRAMA DE ACCIONES.CALENDARIZACIÓN<sup>6</sup>**

Tiempo	Contenidos	Actividades
Primer cuatrimestre  Abril ( 4 clases de dos horas cada una)	La enseñanza como práctica social. Definición genérica de enseñanza. Definición elaborada de enseñanza en el contexto escolar. Características. El contrato didáctico Elementos de la situación educativa.	Acuerdos iniciales: contrato pedagógico. Evaluación diagnóstica  Relación con escenas de la vida autobiográfica.  Recorrido conceptual con análisis textual. Interacción en pequeños grupos. Resolución de trabajo práctico  Evaluación formativa
Mayo (4 clases)	Distintas concepciones de enseñanza. Relaciones	Video de situaciones de enseñanza del Nivel.

<sup>6</sup> La distribución es ideal. Deberá ser ajustada convenientemente a la realidad concreta.

<p>entre enseñanza y aprendizaje. La enseñanza como objeto de estudio de la didáctica. La enseñanza y los saberes docentes. Enfoques y modelos de enseñanza. La Transmisión de la Cultura: Intervención didáctica en contextos formativos diversos.</p>	<p>entre enseñanza y aprendizaje. La enseñanza como objeto de estudio de la didáctica. La enseñanza y los saberes docentes. Enfoques y modelos de enseñanza. La Transmisión de la Cultura: Intervención didáctica en contextos formativos diversos.</p>	<p>Análisis bibliográfico, interacción en grupos. Inicio de portafolios, con trabajo domiciliario. Evaluación formativa. Dramatización de modelos de enseñanza. Trabajo grupal.</p>
<p>Junio ( 4 clases)</p>	<p>Breve recorrido histórico de la constitución del campo de la Didáctica. Las Teorías y movimientos educativos. Las finalidades de la Didáctica y sus relaciones con otras disciplinas. Carácter normativo/propositivo de la Didáctica. Discusiones actuales en torno a su objeto de estudio . Didáctica general y didácticas especiales.</p>	<p>Análisis bibliográfico, guías de orientación. Videos del impacto de teorías y movimientos en el Nivel Inicial (Malajovich) Interacción en pequeños grupos. Análisis de situaciones de enseñanza en relación a didácticas general y específicas. Evaluación Formativa</p>
<p>Julio (2 clases)</p>	<p>El currículum como proyecto social, como construcción colectiva. Concepciones y funciones del curriculum. Currículum prescripto, real, oculto y nulo</p>	<p>Analisis bibliográfico, debate entre grupos, imposición, negociación con documento de ESI (UNIFE). Entrega de avance de Portafolio. Autoevaluación Análisis bibliográfico de conceptos,</p>

<p>Segundo cuatrimestre</p> <p>Agosto (2 clases)</p>	<p>Niveles de concreción curricular. Proceso de construcción curricular: poder y participación.</p> <p>Curriculum y Diseño Curricular del Nivel Inicial.</p> <p>Currículum como estructura normativa, como organizador institucional, como experiencia educativa.</p> <p>Transposición didáctica.</p>	<p>definiciones y características.</p> <p>Interacción grupal.</p> <p>Acercamiento al Diseño Curricular, organización , estructura, análisis, indagación de partes en grupos.</p> <p>Trabajo grupal.</p> <p>Lectura y explicación.</p> <p>Trabajo con fotografías e imágenes relacionadas con situaciones en el Nivel para analizar concepto de transposición Didáctica.</p>
<p>Septiembre (3 clases)</p> <p>Octubre (4 clases)</p> <p>Noviembre (2 clases)</p>	<p>La construcción metodológica. El método. Estrategias de enseñanza. Interacción dinámica de las situaciones de enseñanza.</p> <p>La evaluación: Definición, Concepciones, tipos, ámbitos y funciones.</p> <p>Investigación y extensión, relación entre conceptos y ámbitos de ciudad educadora.</p> <p>Integración de contenidos.</p>	<p>Recorrido conceptual con análisis textual. Guías de lectura y discusión en clase.</p> <p>Reconocimiento de estrategias utilizadas en diversos ejemplos.</p> <p>Recuperación de experiencias.</p> <p>Análisis textual con guías de orientación. Interacción en grupos.</p> <p>Resignificación de portafolios.</p> <p>Investigación de Conceptos relacionados a los destinatarios del Nivel Inicial, vinculándolos con ámbitos de la ciudad educadora. (Se propiciará bibliografía de acuerdo</p>



		<p>con el concepto elegido en cada grupo). Potencial educativo de diferentes espacios. Trabajo grupal.</p> <p>Instancia de Recuperatorio.</p> <p>Entrega de portafolios. Autoevaluación.</p> <p>Evaluación Final sumativa. Coloquio integrador. Metaevaluación.</p>
--	--	---

## **11. ARTICULACIÓN CON EL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

**Didáctica General del Nivel Inicial** colabora desde el Campo de la Fundamentación con el Campo de la Práctica Docente I, la cual se constituye como eje vertebrador. En consecuencia inicialmente desde la prescripción curricular la articulación está prevista. En la Práctica en terreno de 1er. Año, se realiza una **experiencia social**, en la que el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, en una práctica educativa no formal, que promueva la construcción de una mirada que permita repensar la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean en el contexto (DC,2007).

En este caso se propone articular con contextos formativos no formales, en relación al núcleo temático del Taller integrador interdisciplinario: Ciudad Educadora. La intención es acercar a las estudiantes a algunos contextos del entorno cercano de la ciudad, a fin de que puedan observar, describir y analizar las propuestas que se brindan, y su potencial educativo, en relación al concepto elegido ( infancias, derechos del niño, diversidad, ESI). Se propondrá el trabajo en pequeños grupos, invitando a cada uno de los grupos a elegir un concepto a investigar y un espacio a explorar. La idea es realizar procesos de reflexión crítica, que tengan que ver con algunos aportes que los estudiantes reciben en la Formación, desde las materias de los diferentes campos. Esta situación de aprendizaje puede abordarse en consonancia con el Campo de la Práctica y también aportar a los saberes que en el ciclo próximo se ofrezcan en la Institución del Nivel, destinada para Campo de la Práctica II. Se organizará la transmisión de lo investigado en espacios de TAIN y en un encuentro con la comunidad.

## 12. EVALUACIÓN

La evaluación formativa acompañará el proceso de aprendizaje, dado que tiende a comprender y andamiar los procesos de aprender de los alumnos/as, en diálogo con el proceso de enseñanza. Será un proceso de comprensión, de ajuste y redirección pedagógica. Por tales motivos, se prevén varias instancias de evaluación durante distintos momentos, a fin que resulte continua, formativa, e integral.

Así, y atento a la resolución 4043/09 y su ampliatoria Com. 32/2010, se proponen:

- d) Evaluación diagnóstica: iniciando el proceso, para conocer las historias autobiográficas de los/las estudiantes, sus experiencias respecto a la enseñanza y el campo de la Didáctica. Sus modos de percibir la realidad y las argumentaciones que puedan realizar. Planteada a partir de la interacción, el análisis de un texto, de una frase, de una imagen, una situación, etcétera.
- e) Evaluación de proceso o formativa: mediante guías, lecturas, análisis, reflexiones, elaboración del portafolio, intercambios orales, análisis de situaciones de enseñanza, dramatizaciones, participación en encuentros, se efectuará un seguimiento de los alumnos que permita apreciar tanto avances como dificultades en sus procesos.<sup>7</sup>
- f) Evaluación de producto o sumativa: a partir de resignificar el portafolio que se viene realizando, para la integración de los conceptos teóricos adquiridos en las diferentes unidades temáticas, consignas de resolución obligatoria en los trabajos propuestos, y trabajo final de investigación en Ciudad educadora, que será compartido en un TAIN y en un encuentro con la comunidad educativa.

- d) Se estima además la organización de un coloquio final, tal vez en pequeños grupos, para dar un cierre reflexivo e integrador a toda la materia.

Instancias de autoevaluación: Se prevén momentos que permitan a cada alumno obtener una apreciación de su propio proceso de aprendizaje, para la toma de conciencia de sus avances, logros y/o dificultades. Se prevé un relato autoevaluativo a incluir al final del portafolio, para posibilitar la integración conceptual y el cierre.

Metaevaluación: Acabadas las instancias formales de evaluación se les pedirá a los alumnos apreciaciones que permitan mejoras en los instrumentos de evaluación.

El desempeño práctico de los docentes en formación será analizado teniendo en cuenta los siguientes Criterios de evaluación, atento a lo propuesto en el Diseño Curricular:

---

<sup>7</sup> Puntualmente se elaborará un portafolio de proceso y evaluación. El mismo incluirá instancias de evaluación formativa, reflexiones personales y autoevaluaciones.

- desarrollo de las capacidades críticas
- participación en las actividades sugeridas.
- transferencia de los conocimientos a diversas situaciones.
- resolución activa de las problemáticas presentadas.
- compromiso responsable con la materia.
- aprobación de las instancias de evaluación estipuladas.
- entrega y aprobación de los trabajos prácticos pautados.
- entrega del portafolio integrador.
- dominio conceptual de los contenidos

La asignatura será acreditada mediante **cursada regular con examen final**, cuyos requisitos son:

- Aprobación de la cursada (con 4 o más puntos)
- Asistencia a clase en un 60%
- Aprobación de trabajos prácticos con cuatro puntos o más, en un 70%.
- Aprobación de las instancias evaluativas cuatrimestrales y/o recuperatorios, con cuatro puntos o más, para acceder a la instancia de acreditación con examen final.
- Asistir en los horarios prefijados tanto a las clases teóricas como a las distintas acciones planteadas por el profesor (visitas, prácticas, etc.). Se tendrá una tolerancia de diez minutos de llegada tarde por módulo; pasado ese plazo será considerado ausente en dicho módulo.
- Aprobación de un examen final ante comisión evaluadora, con 4 o más puntos.

### **Modalidad para alumnos libres**

Los alumnos que se anotaran en esta materia en calidad de “libres” deberán rendir acorde al programa del año en el cual se presentan a rendir. La instancia constará de dos momentos: el primero será escrito (que deberá ser aprobado con un mínimo de 4 puntos) y su desaprobación resultará eliminatória. El segundo, será oral. La nota final resultará del promedio de ambos.

### **13. ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN**

La tarea pedagógica no puede dissociarse de la investigación y reflexión permanente de la propia práctica profesional. A la vez, la investigación y reflexión resultan actitudes necesarias para analizar las decisiones pedagógicas y didácticas que conllevan el proceso de enseñar. En este caso se estima pertinente, proponer la realización de investigaciones que indaguen diferentes conceptos que se relacionan con los

destinatarios/as, del Nivel inicial. Se propone explorar diferentes espacios de la ciudad educadora para describir , analizar y reflexionar , en relación a los conceptos elegidos (infancias, derechos del niño, diversidad, ESI) Ejemplo: La biblioteca del árbol, la República de los niños, plazas céntricas, ECAS, Teatro argentino, etc.

Seguramente podrá enriquecerse lo investigado en este ámbito con los aportes que puedan provenir de las otras asignaturas, para producir modos de conocimiento interdisciplinario y posicionamiento crítico de los docentes en formación, en relación a otras instancias educativas que benefician a las infancias en el contexto sociocultural.

*“La investigación no parte de la elaboración de un conocimiento externo, sino que contempla los interrogantes, interpelaciones que surgen de la propia experiencia. Investigar sobre la práctica, es investigar sobre aquellos espacios en los que intervenimos y de los que pretendemos algo de lo que pensamos, es investigar sobre la forma en que las circunstancias y los contextos están afectados por la manera que actuamos en ellos y es investigar sobre la forma en que esas situaciones también nos afectan” (Alliaud, 2003).*

Practicante Claudia Bevacqua  
La Plata, 30 de Noviembre 2020

## BIBLIOGRAFIA

- **Achilli, E.** 2009. "Investigación socioantropológica en educación" En: Escuela, Familia y Desigualdad Social. Rosario, Laborde Libros Editor.
- **Anijovich** Rebeca (2011) "Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos". 1era edición. Bs As. Aique.
- **Antelo** Estanislao (2005). Educar ese acto político I compilado por Graciela Frigerio y Gabriela. Diker. Ed. Buenos Aires: Primera **edición**, 2005. © del estante editorial. Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar.
- **Barcia, M.,** De Morais Melo, S., López, A. (Coordinadoras) (2017). Prácticas de la enseñanza. Libros de Cátedra. EDUPL.
- **Basabe, Laura y Cols, Estela.** (2007). La enseñanza. En Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. El saber didáctico (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós
- **Calvino** Italo 2013 Las ciudades invisibles. (Primera edición 1972,Italia) Editorial Grupal. Buenos Aires.
- **Camilloni, a, Celman, s., Litwin, E., Palou de maté,** M.C. 1998. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As., Paidos
- **Cols, Estela.** (2004). "Programación de la enseñanza". Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- **Cometta,** Ana Lía. La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 11, nº 11, 2017. UNLP
- **Davini, M. C.** (1998). El currículum de formación del magisterio. Buenos Aires, Miño y Dávila. Cap.1
- **De Alba, A.** (2001) Curriculum Crisis, Mito y Perspectivas, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995, (parte III).
- **Diker, Gabriela L.** (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. Revista Colombiana de Educación, (52), 150-171. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009>
- Dubet, F. 2008. "El declive y las mutaciones de la institución". En: Jociles, M.I. y Franze, A. ¿Es la escuela el problema? Madrid, Editorial Trotta.
- **Duschatzky;** Silvia y Aguirre Elina (2013) Des-armando escuelas. Prólogo: Escuelas sentidas, conversadas, pensadas y habitadas. Bs. As. Paidós.
- **Dussel, I.** [Canal ISEP]. (2020). "La clase en pantuflas" Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- **Edelstein, Gloria.** (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- **Edelstein** Gloria E.. Formación de profesores, currículum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil [et.al.] ; compilado por Estela M. Miranda y Newton A. Paciulli Bryan. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2013.

- **Edwards, V.** 1995. "Las formas de conocimiento en del aula". En: ROCKWELL, E(coord.) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México.
- **Freire, Paulo.** Cartas a quien pretende enseñar.- la ed. 2a reimp.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.
- **Frigerio, G; Poggi, M.** 1996. Un análisis de las instituciones educativas (AIE) para un proyecto. En: El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Santillana. Buenos Aires.
- **Guber, Rosana** (2001). La etnografía: Metodo, campo y reflexividad. Ed Norma. Bs As. Barcelona. Caracas y otros.
- **Gvirtz y Palamidessi** (1998) El ABC de la tarea docente. Ed Aique. 1era edición. Capital Federal.
- **Lerner, D** (2007) Enseñar en la diversidad. Conferencia Con fe ren cia dic ta da en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos A res, Argentina: "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares con temporáneos". Dirección de Educación Intercultural, La Plata, Argentina, 28 de junio de 2007.
- **Litwin, E.** 2008. El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.
- **Merieu (1998)** Frankenstein Educador Barcelona: Ed. Laertes.
- **Nassif, Ricardo** (1983). Teoría de la educación. Cap. 14. Dialéctica de la educación.
- Presentación/Propuesta de Cátedra "Los saberes de las prácticas de la enseñanza". Vía Aulas Web.
- **Remedi, E.** (2004) "La intervención educativa". Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F. Disponible en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortal ecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1 .pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortal ecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1 .pdf)
- **Shön, D.** (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós. Caps. 1 y 2
- **Souto, Marta** (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal, en Corrientes Didácticas Contemporáneas. Ed. Paidos. Bs As. Barcelona. Mexico.
- **Steiman, Jorge.** (2012). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Capítulo 1: "Los proyectos de cátedra" (selección pp.29-35).
- **Tardif, M.** 2004. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea
- **Tardif, M.** 2004. Los saberes del docente y su Desarrollo profesional. Madrid, Narcea.
- **Terigi, Flavia.** "Presentación" VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2013.
- **Yentel, Nora S.** (2006) Institucion y cambio educativo: una relacion interferida. 1era Ed. Buenos Aires. Magisterio del Rio de la Plata

**ANEXO I**

**TRABAJOS GRUPALES**

## “Compartiendo saberes”

Recuperando los aspectos en común de las cuestiones consideradas como centrales para pensar los saberes sobre y en la enseñanza, **coincidimos y destacamos la relevancia de considerar la práctica docente y la enseñanza como práctica social, como actividad compleja y multidimensional que exige la toma de decisiones éticas y políticas.** Asimismo, **entendemos la enseñanza como una acción situada que transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional.** Además conforma **una tarea colaborativa que responde a una función institucional** porque se desarrolla en un micro espacio, **que se inscribe en espacios más amplios:** la institución escolar, el sistema educativo y la formación social (Pogré, 2011 en Terigi, 2012).

En torno a las producciones realizadas **hemos considerado otras nociones** en común, tales como **la relación entre la teoría y la práctica a lo largo del devenir histórico.** Entendemos que a través de la historia se ha registrado un divorcio entre ambas, debido a la urgencia de lo cotidiano y la demora de la construcción teórica. Siguiendo esta idea, citamos a Schon (1998) quien propone la articulación de la teoría y la práctica, a través de la reflexión en la acción, que convierte al docente en sujeto de la acción e investigador de su propia práctica. Desde estas ideas y en concordancia con el autor, mencionamos a **Ana Lía Cometta (2017) quien reflexiona sobre los saberes docentes y su relación con la acción, siendo la didáctica el campo que contribuye a las acciones docentes dentro de los contextos,** en sus prácticas cotidianas. Cabe aclarar que la didáctica tiene un carácter propositivo que requiere de un movimiento de reconceptualización, es decir que a partir de discusiones y contribuciones al campo didáctico es necesario reactualizar su carácter como tal y su relación con la enseñanza y el sujeto docente. La autora propone a la intervención docente como sustento de la investigación didáctica, y a partir de allí identificar y explicar la teoría y perspectiva pedagógica que subyace en ella, teniendo siempre como objetivo el mejoramiento de las prácticas. Considera al docente y sus saberes un constructo articulador en la relación Teoría-Práctica.

**La acción del docente tiene un carácter político,** Diker y Frigerio en un libro que recupera este concepto desde el título (Educar: ese acto político, 2006) hacen referencia a la transmisión a las nuevas generaciones de lo que tenemos en común. Esa construcción de lo que es lo común es una operación política, es dinámica y una negociación abierta de la que los docentes forman parte, en principio porque en sus manos recae la transmisión de ese saber y la posibilidad de resignificarlo, lo que Nassif llama una relación dialéctica entre la función de reproducción y una función innovadora, transformadora y crítico-creativa. Además toda acción educativa implica lo valorativo, es intencional hacia ciertos fines sociales, subyace una ideología por lo que necesariamente es política

Por otro lado, **coincidimos también en los diferentes modos de distinguir los saberes.** Aquellos producidos por los académicos y los de transmisión producidos por los docentes, en niveles diferentes de la estructura social e institucional. **Recuperamos a Tardif (2004),** quien expresa que **estos saberes provienen de diferentes fuentes,** clasificándolos en **disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Dentro de los saberes no producidos por los docentes encontramos los que se hacen presentes en las prescripciones curriculares y en diferentes textos.** Acordamos en



que los saberes se producen como resultado de diversas negociaciones entre grupos con intereses contrapuestos, y que son atravesados por luchas hegemónicas, siendo validados generalmente los saberes que sustentan aquellos ubicados en una posición superior en la estructura social. En este sentido, los saberes que se ofrecen en la escuela parecen no ser útiles al mercado del trabajo, y los docentes se sienten devaluados respecto a ese saber producido por otros, que ellos deben transmitir. Sin embargo, es importante reconocer que el saber producido no tendría valor formativo si no fuera transmitido, por lo tanto requiere ser enseñado. Siguiendo esta idea, acordamos en pensar que en la docencia se produce un saber específico que es el de la transmisión, siendo el docente experto tanto en un campo cultural como en las intervenciones pedagógicas. Por lo tanto en la escuela también se produce saber. Creemos que esto se ve reflejado en lo que **Terigi (2012) llama “invención del hacer”, un hacer informulado, no reconocido por las autoridades ni por los propios protagonistas.**

El reconocimiento de estos saberes informulados en términos de adquirir visibilidad y ser compartidos, requiere algunas condiciones que los autores que venimos recorriendo se encargan de señalar. **Según Tardif los docentes podrían convertirse en un grupo productor de saberes provenientes de su práctica, si se asocian con otros grupos en la sistematización,** y lo considera una condición de una nueva profesionalización docente. En el movimiento de lucha por la hegemonía por la producción de los saberes hace un llamado a la universidad a reconocer a los docentes como portadores de este saber, y en ir en su búsqueda en la construcción de saber relacionado a la enseñanza (Tardif, 2004).

**Terigi considera que el reconocimiento de los saberes de transmisión y sobre la transmisión forma parte de un replanteo de las condiciones de trabajo docente** caracterizado como complejo, político, institucional y colectivo, en el que la enseñanza es tomada como un problema político. En el marco de la educación como un derecho y en este sentido una responsabilidad del Estado, la búsqueda de conocimiento didáctico no debería quedar en el ámbito de lo doméstico ni en el monopolio académico (Terigi, 2013). Remarcamos el carácter propositivo en estos autores que señalan no sólo el análisis sino las propuestas de intervención como constitutivas de las disciplinas pedagógico-didácticas como un saber comprometido con el mejoramiento de la intervención.

Estos aportes nos ayudan a pensar cuál es el lugar epistemológico y pedagógico del pedagogo en la construcción de los saberes en educación y de la formación docente, y que desde un lugar de simetría construya un diálogo entre los distintos saberes que exigirá movimientos de doble intelección, al mirar un campo intervenido por otros, en términos de Remedí, y mirarse en la propia acción (Presentación de cátedra).

Un último aspecto, refiere a las prácticas de la enseñanza en el campo del conocimiento dentro de las Ciencias de la Educación, que son a la vez objeto de estudio y práctica profesional. Las mismas exigen que los practicantes asumamos procesos de involucramiento y distanciamiento, es decir movimientos de subjetivación y objetivación respectivamente. Ambos movimientos son necesarios para la producción, construcción, reproducción o transformación del conocimiento y del saber de los pedagogos, permitiendo visibilizar ciertas acciones en tanto sujetos, saberes, contextos y los vínculos entre sí.

**Coincidimos en que los saberes de las prácticas son diversos. Los marcos conceptuales que fuimos adquiriendo en nuestras trayectorias, permiten que nos posicionemos de un modo determinado frente al mundo y que actuemos en el hecho educativo.** Sin embargo conviene advertir que pensamiento y acción no son lineales, aún nuestro propio posicionamiento puede no ser transparente, en ocasiones se nos presenta como contradictorio y será necesario ejercer vigilancia sobre nuestro propio hacer. Sabemos de la complejidad de la enseñanza y de su imprevisibilidad, que determinará nuestra invención del hacer, formulando y reformulando estrategias y modos de actuar, con la intención de generar aprendizajes mediados por el vínculo pedagógico.

“El Aula como Contexto, lo institucional y las instituciones”

A partir de la propuesta de la cátedra, decidimos seleccionar algunos textos que den cuenta (en ciertos casos de manera tangencial, en otros de manera más central), de las instituciones y lo institucional. Sin embargo, en ambos casos consideramos que los autores aportan distintas miradas para comprender lo inherente a las instituciones educativas.

Por otro lado, pensamos que al seleccionarlos y agruparlos, desde las distintas perspectivas, se invita al lector a una búsqueda más ordenada, lineal y efectiva, de los textos sugeridos.

No obstante, algunos textos comparten categorías que podrían abordarse desde múltiples enfoques. Pensamos que a través de las diferentes miradas, podremos conformar un abordaje multirreferencial que nos enriquezca a cada uno/a.

## • Perspectivas Organizacionales

- ASPRELLA, Gabriel (2013) La interpelación de lo cotidiano a la políticas educativas. (Políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana. En Tello, César Epistemologías de la política educativa. Posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas, Brasil. Editorial Mercado de Letras.
- Duschatzky; Silvia y Aguirre Elina (2013) Des-armando escuelas. Prólogo: Escuelas sentidas, conversadas, pensadas y habitadas. Bs. As. Paidós
- SCHLEMENSON, Aldo, Lejtman, Silvia K. de y otros (1999): “Organizarse y conducir la escuela”, Paidós, Buenos Aires. Introducción, Parte I y Parte II
- TYLER W. (1997) Organización Escolar. Editorial Morata

### **¿Por qué decidimos seleccionar estos textos y estos autores?**

Archilli (2011) habla acerca de la *cotidianeidad escolar* y la caracteriza en tres niveles diferentes, que se interrelacionan e interseccionan, en tanto distintas escalas contextuales. El contexto de la escala cotidiana (escolar y familiar/urbana); contexto socio urbano que refiere a la escala de la ciudad y, dentro de una escala más amplia, la referente a un nivel nacional/internacional.

En torno a estos tres niveles que menciona la autora, fuimos recuperando y decidiendo qué textos y autores/as aportar en función a aquellos que consideramos necesarios e interesantes. Asimismo, también tuvimos en cuenta algunos marcos teóricos de cátedras

que hemos transitado a lo largo de nuestro recorrido como estudiantes en Ciencias de la Educación.

El primer ejemplo en tomar la *noción de institución* desde las perspectivas organizacionales, nos llevó a pensar en textos de la cátedra de Administración de la Educación.

La Administración de la Educación y su campo de las organizaciones educativas conforman un área de saberes específicos dentro del campo de Ciencias de la Educación. Tiene como núcleo temático central el reconocimiento de las organizaciones educativas, como objeto de estudio. Las principales perspectivas teóricas operan sobre la interpretación de los distintos sentidos, formas, dinámicas y procedimientos, de las organizaciones educativas donde la escuela aparece como centralidad de estudio. Las formas y dinámicas que asumen las organizaciones educativas son modelos organizacionales, en las cuales vamos a intervenir y ser parte.

Incluimos abordajes que señalan temáticas que exceden la estructura escolar, normativas reguladoras del sistema, la comunidad educativa, la democratización y la participación, la educación en el contexto regional, la educación y el trabajo, porque consideramos que son valiosos aspectos que hacen a la vida institucional y que devienen de contextos sociales más cercanos, y de la coyuntura sociohistórica y cultural que atraviesa la dinámica de las instituciones.

- **Perspectivas en relación a la etnografía escolar**

- BENNO Sander “NUEVAS TENDENCIAS EN LA GESTIÓN EDUCATIVA: DEMOCRACIA Y CALIDAD”

[https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F177499%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F1%2FBenno%20Sander.pdf](https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F177499%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FBenno%20Sander.pdf)

- ROCKWELL, Elsie (2000): La escuela cotidiana. México. Fondo de Cultura Económica.

- ROCKWELL, Elsie: (1991) “Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina” en Revista Perspectivas Nro. 78, UNESCO, París.

### **¿Por qué decidimos seleccionar estos textos y estos autores?**

Achilli (2011) define desde una perspectiva socio- histórica- antropológica, y tiene un interés tanto conceptual como metodológico en el sentido de permitirnos comprender, desde sus posibilidades para pensar la cotidianidad escolar, múltiples dimensiones que allí se ponen en juego. Entre ellas, esta perspectiva antropológica tiene un anclaje que permite la comprensión histórica de lo que acontece en el aula, tanto lo histórico en sentido amplio como en el que enlaza lo cotidiano y lo resignifica, permitiendo comprender los particulares lazos de lo local con los social y epocal más amplio.

La etnografía tiene varias finalidades íntimamente relacionadas: la descripción cultural, la interpretación de los datos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, la mejora de la realidad educativa y la transformación del investigador (Woods, 1987; Goetz y Lecompte, 1988; Martínez)

El uso de la etnografía en la experiencia escolar busca comprender los procesos que se desarrollan, y las particularidades de cada institución, posibilitando acciones dirigidas a la mejora educativa.

La intencionalidad en la selección de estos autores es acercar el uso de la etnografía institucional como una alternativa metodológica en la investigación educativa para generar información y delinear estrategias que permitan atender problemas frecuentes que se encuentran en las instituciones.

Desde un enfoque antropológico, creemos que podemos “ver” la Institución e intervenir de modo que

la observación y comprensión nos aporten herramientas para las mejoras educativas.

## • Perspectivas sociológicas

- BOURDIEU, P. (1988) [1979] “Los tres estados del capital cultural”. Original en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 30, Noviembre 1979. París.
- BOURDIEU, P. (1990) “El racismo de la inteligencia”, en Bourdieu, P. Sociología y cultura, Editorial Grijalbo, México.
- BARDISA Ruiz, T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. Madrid. En: Revista Iberoamericana de Educación Número 15. OEI
- BRACCHI, C; GABBAI, M. I. (2013) “Subjetividades Juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”. En Kaplan, C. (Dir) Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la Escuela. Miño y Dávila. Buenos Aires
- KAPLAN, C. V. (2008). Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino. Buenos Aires: Colihue.
- FREIRE, Paulo (2006). Pedagogía del Oprimido. Argentina: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1987) “Los medios del buen encauzamiento”, en Vigilar y castigar. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- LARROSA, Jorge (2006). Una lengua para la conversación. En Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Coords.) Entre Pedagogía y Literatura (pp. 25-39). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- ZEMAITIS, S. (2013) “El tratamiento social del cuerpo. Contribuciones de Pierre Bourdieu como sociólogo de la educación”. Capítulos II y III. Tesina de Licenciatura. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en:  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.885/te.885.pdf>

### ¿Por qué decidimos seleccionar estos textos y estos autores?

Los textos que incluimos en la **perspectiva sociológica** nos permiten comprender el escenario sociopolítico, socioeconómico y sociocultural que enmarca el desarrollo de las Instituciones educativas. Conocer la realidad educativa nos permite interpretar sus condiciones y también sus límites dentro del contexto sociohistórico actual, límites que permiten reflexionar y crear condiciones de posibilidad de la transformación social y educativa desde posiciones críticas, que no conciben al orden social como un orden natural sino básicamente como un orden injusto.

Recurrir a una perspectiva histórica y situada, resulta una opción válida para poder interpretar en sentido democratizador al papel de la escuela y su relación con la sociedad, desnaturalizando el orden social e introduciendo el elemento de lucha y de poder en la comprensión de la dinámica institucional.

Adscribimos a la definición de sociedad como un orden histórico y socialmente construido y constitutivamente conflictivo y consideramos que lo educativo es una dimensión específica de este proceso social de producción y reproducción de modelos societales concretos.

- **Perspectiva Institucional Crítica**

- MEIRIEU, Philippe. (1997). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro. Segunda parte capítulo 2: "El camino didáctico" (pp.115-138).

- TERIGI, Flavia (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares". Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa

- FREIRE, Paulo y Faundez, Antonio (2013). La pedagogía de hacer preguntas. En Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes (pp. 69-80). Buenos Aires: Siglo XXI.

- KOHAN, Walter (2013). El maestro inventor. Simón Rodríguez. Argentina: Miño y Dávila.

- RANCIERE, Jacques (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona, Laertes.

- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. (2003). "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres". Revista Enfoques Educativos, 5 (1), 69-80. Recuperado de: [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos\\_DimeComoEvaluas.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)

- NASSIF, Ricardo (1980). Dialéctica de la educación. En Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea (pp. 247-269). Madrid: Cincel.

### **¿Por qué decidimos seleccionar estos textos y estos autores?**

La inserción de políticas educativas ha ido transformado la escuela, en general. Estas transformaciones son visibles en cuanto a la infraestructura, curriculum, y organización escolar, afectando el quehacer cotidiano de todos los integrantes de las instituciones.

En este sentido hemos ido seleccionando algunos textos que consideramos relevantes para comprender el funcionamiento de la Institución. Mirar críticamente las dinámicas institucionales, las intervenciones docentes, desentrañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la relación entre los sujetos desde el capital cultural de cada uno, permitirá habilitar la pregunta, interpelar, reflexionar para introducir posibles transformaciones. La transformación es sin dudas un elemento clave para las mejoras, de modo que volver a mirar, habilitar interrogantes, y reflexionar de manera crítica, construyen nuevos modos de ser y de hacer.

- **Abordajes que estudian la historia y/ o la genealogía de la institución escolar**

- CARUSO, Marcelo (2005). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad (pp. 93-134). Buenos Aires: Paidós.

- FLORES, Valeria (2013). Pedagogías antinormativas: una herida en el corazón del saber. En Interrupciones. Ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía (pp. 214-252). Neuquén: Editora La Mondonga Dark.

### **¿Por qué decidimos seleccionar estos textos y estos autores?**

La Institución/escuela atraviesa nuestras vivencias desde la infancia, de manera que poder verlas en un sentido profundo y comprensivo requiere desnaturalizarlas, preguntarnos por qué es de esta manera y no de otra. Esta perspectiva indaga sobre el origen de la escuela, y el devenir histórico que echa luz acerca del por qué y el cómo del funcionamiento de la Institución escolar.

Los textos seleccionados abordan la historia de la Institución escolar desde distintos enfoques. Desde una mirada genealógica, con recorrido histórico no neutral, se indaga la conformación del aula como espacio educativo privilegiado, analizando las experiencias que impactaron en los procesos de enseñanza, en la dinámica de la clase y en la escuela como Institución.

Pensamos también que es importante reconocer que nuevas pedagogías transgresoras hoy se ocupan de analizar las diferencias y jerarquías entre los géneros, cuestión que marcó el devenir histórico escolar como modelo normativo, constituyendo un discurso moralizador que hoy es cuestionado en busca de generar espacios más democráticos con menor desigualdad.

#### **• Abordajes centrados en la Relación Contenido-cultura**

- DE ALBA, A. Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995, (parte III).

-LUNDRÉN, U. P. Teoría del Curriculum y Escolarización, Morata, Madrid, 1992, (capítulos I y II).

- SALINAS FERNÁNDEZ, D. "Curriculum, racionalidad y discurso didáctico". En: Poggi, M. (Comp.) Apuntes y Aportes para la gestión curricular, Kapelusz, Buenos Aires, 1997, (pp.21-59)

- TERIGI, F. Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio, Santillana, Buenos Aires, 1999, (capítulos 1 y 2).

- PERRENOUD, Philippe "El "currículum" real y el trabajo escolar" en Gimeno Sacristán, J; Feito Alonso, Rafael, Perrenoud, P. y Clemente Linuesa M. Diseño, desarrollo e innovación del currículum, Morata, Madrid 2012 (Cap.V)

### **¿Por qué decidimos seleccionar estos textos y estos autores?**

Las prácticas educativas procesan conceptualizaciones, deseos y valores diversos; rastros del pasado, sucesos del presente e intencionalidades del porvenir, que se plasman en sus múltiples facetas y adquieren en el curriculum especial conformación. El currículum es territorio humano y social que vincula distintos sujetos que lo propician, cuestionan, resisten y en definitiva lo habitan en conflicto y/o consenso construyendo su identidad individual y colectiva.

Los estudios sobre el curriculum constituyen un campo disciplinar instalado en el ámbito de debate nacional, latinoamericano e internacional. Habitar el currículum en una institución educativa permite tender lazos entre diversas instituciones que conforman un ámbito jurisdiccional, evitando la fragmentación y aportando en contra de la desigualdad. Permite que se reconozcan los saberes que fueron validados por la sociedad, fruto de disputas y

negociaciones, para ponerlos a disposición de los estudiantes. La dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículum, se organiza la estructura, la organización de tiempos y espacios para su abordaje; pero es en el aula especialmente donde el currículum se despliega conformando la propuesta educativa de los estudiantes que habitan ese espacio.

- **Perspectivas respecto al Análisis Institucional**

- BASABE, Laura, y COLS, Estela. (2007). "La enseñanza (capítulo 6)". Camilloni, Alicia (Comp.), El saber didáctico (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- EDWARDS, Verónica. (1995). "Las formas del conocimiento en el aula (capítulo V)". Rockwell, Elsie (Coord.), Op. Cit. (pp.145-172).
- FELDMAN, Daniel. (2010b). Enseñanza y escuela (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós. Capítulo 3: "Los objetivos en el currículum y la enseñanza" (pp.57-73).
- FENSTERMACHER, Gary, y SOLTIS, Jonas. (1999). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu. Capítulo 1: "Enfoques de la enseñanza" (pp.15-29).
- FERNÁNDEZ, L. (1996): El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. Praxis Educativa. Volumen 2. Numero 2
- FRIGERIO, Graciela (2003). Los sentidos del verbo educar. [Conferencia Web]. México: Crefal. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxpc2ZkcGVkYWdvZ2lhMjAxNHxneDo3NmJhNjBkMjcyMjJhOTll>
- FRIGERIO, G., POGGI, M: (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. FLACSO Troquel Educación
- FERRY, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Novedades Educativas. Cap. "Acerca del concepto de formación" (p. 53-58)
- GARAY, L. (1994). Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Universidad Nacional de Córdoba.
- JACKSON, Philip. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu. Capítulo 1: "Acerca de saber enseñar" (pp.17-52).
- SCHVARSTEIN, L. Psicología social de las organizaciones. Cap 5 El espacio organizacional.
- TONUCCI, F. (2020) Por una escuela en tiempo de coronavirus. Conferencia online Integratek-España.

### **¿Por qué decidimos seleccionar estos textos y estos autores?**

Porque en las Instituciones educativas, los procesos centrales que se despliegan, son los de enseñanza, y describir y problematizar el funcionamiento propio de la dimensión pedagógica, caracterizada por la multiplicidad y variedad de reflexiones, enfoques y perspectivas, permiten que abordemos lo institucional desde su función central, la de enseñar.

Pensar desde el quehacer educativo, problematizando las prácticas a la luz de conceptualizaciones teóricas, reinventando también la teoría en un diálogo permanente; señalar experiencias educativas disidentes, en oposición a las sociedades de las que emergieron, destacar los saberes pedagógicos de aquellos que protagonizaron el mundo escolar, imaginar lo inimaginable, pensar lo impensable, aportan a la transformación educativa.

Pensar en los modos de ejercer el oficio de educar, desde sus sentidos pedagógicos, políticos e históricos, desde los cuales reflexionar, tensionar y cuestionar el campo pedagógico, mirar las particularidades de la relación educativa que se da en la tríada didáctica, pero poniéndolas en diálogo con los problemas y desafíos de este tiempo. Estas cuestiones nos llevan a repensar la educación y la escuela, interrogando el quehacer pedagógico del presente.

Nos pareció fundamental que textos como estos formen parte del abordaje institucional, porque consideramos que los procesos de enseñanza son la razón de ser de toda institución educativa.

#### “Análisis Curricular”

A partir de la propuesta de la cátedra, hemos elegido y decidido analizar el Diseño Curricular para la Educación Superior en los niveles Inicial y Primario, documento elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, entre los años 2006 y 2007.

Dentro del bloque de trabajo, encontramos el equipo de coordinación general y el de la asesoría pedagógica curricular, tanto para el nivel inicial como para el de primaria.

El diseño está dividido por áreas, junto a ellas las y los profesionales que han elaborado sus aportes y sugerencias (más adelante presentaremos el detalle de las mismas, dentro de los campos correspondientes) La disposición estructural está organizada, inicialmente, en un marco general de la formación docente para ambos niveles. Más adelante, se diversifican, por un lado los contenidos del profesorado del nivel inicial y, por el otro los del nivel primario. Finalmente, se presentan las principales líneas para el desarrollo curricular.

*<El currículum es esencialmente un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas; por eso no puede verse simplemente como un espacio de transmisión de conocimientos. “El currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce; el currículum nos produce” (cf. Tadeu da Silva, 1998).* Recuperando la expresión del autor, podemos entender que el presente diseño para la formación de docentes de Nivel Inicial y Primario, articula fundamentos, categorías, conceptos, ideas, y experiencias significativas de carácter abierto, en relación con el contexto de producción del diseño, relacionados con los procesos de reflexión y discusión producidos en las instituciones de formación docente. La vinculación de todos estos marcos teóricos actúa como punto de partida para la discusión y elaboración del diseño, configurando una postura epistémica en tanto selección, organización, distribución y transmisión de conocimientos para la transformación personal, institucional y social.

La introducción del diseño identifica la intersección de dos campos pedagógicos teóricos articulados: el *currículum* y la formación de docentes. Los reconoce como manifestaciones y prácticas del campo sociocultural. Hace mención a la centralidad de la educación pública y de la política cultural y en ese sentido remarca la potencialidad del diseño de ser recreado a medida que se nutre del diálogo entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que se materializa, así como a las posibles modificaciones del Diseño curricular de los niveles Inicial y Primaria.

El presente diseño trabaja con la **noción de horizonte formativo**, aludiendo a una zona de imaginación entre un sujeto real y un sujeto deseado, distanciándose de la enumeración de



competencias o de la idea estática de perfil de formación. Pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, complejo y marcado por encuadres institucionales. Con esta noción de horizonte formativo, el *currículum* posee efectos de producción de identidades sociales particulares. Reconoce tres propósitos: el fortalecimiento de la identidad del docente como un profesional de la enseñanza, como pedagogo en tanto productor colectivo del discurso pedagógico y como trabajador cultural, aludiendo a un trabajador del campo intelectual. Esto viene a cuestionar el divorcio entre el sujeto cultural; el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas; y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza.

Reconocer al docente como sujeto de cultura, es identificarlo como un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva, reconociendo las diferencias y la interculturalidad. Por lo tanto, el maestro ha de ser agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.

Asimismo, se destaca que la enseñanza es el núcleo fundante de la formación docente, procurando un compromiso de la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida, de allí la explicitación de las dimensiones histórica, cultural y territorial.

Es importante destacar que la formación docente se ve atravesada por una complejidad particular, reconociendo tres tipos de sujetos en ella: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación. La consideración de estos diferentes sujetos implica pensar en un diseño curricular intercultural, que necesita partir de la diversidad y la complejidad de repertorios culturales que se producen, pensando en que reconocer la diferencia es reconocer a individuos y grupos diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. Al referirnos a **los sujetos en formación** es importante considerar la autobiografía, el habitus de cada uno, desde las experiencias transitadas en su propia vida social y escolar. Pensando además que un alto porcentaje de estos sujetos son jóvenes, y que existen muchas formas de ser joven. El joven docente en formación no es mirado, en este Diseño Curricular, desde sus incompletitudes, sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho.

**Los docentes formadores** son sujetos de la Institución de Formación Docente, la institucionalidad que los configura comprende aspectos que dan cuenta del poder de regulación social sobre el comportamiento individual. Son agentes de una gramática que abarca regulaciones gestadas a lo largo del tiempo. Constituyen un colectivo heterogéneo y su condición de formadores los ubica en un nudo problemático de su trabajo docente. Sus modos de desarrollar el currículum provienen especialmente de sus campos disciplinares específicos y secundariamente del campo pedagógico.

**Los futuros alumnos de los docentes en formación**, desde la modernidad han sido vistos desde su incompletud, siendo la escuela necesaria para encauzar su naturaleza infantil, ligandolos a la obediencia y sumisión al adulto. Este diseño reconoce la multiplicidad de formas de ser niño o niña, pluralidad que pone en crisis las representaciones sobre la infancia; el enseñar y el aprender; el modelo del docente como portador del saber y del niño/a, como depositario del mismo. La escuela ya no es el único ámbito en el cual se

puede adquirir conocimientos, por ello se le pide que tome lo que los estudiantes traen “de afuera”, de las culturas extraescolares. Para esto es necesario un docente que resigne su posición de portador de un saber “indiscutido” y reconozca los saberes que portan sus alumnos/as. Esto no significa desconocer que en un contexto cada vez más globalizado, se corroboran procesos de exclusión que afectan la constitución de niñas y niños como sujetos de derecho. Ante estos mecanismos de exclusión, la escuela debe producir condiciones de inclusión para quienes habitan en los bordes.

**La Práctica docente** es considerada objeto de transformación, partiendo de su análisis histórico-crítico, cuestionando los sentidos hegemónicos de la escuela, y generando instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica. Pensar la práctica docente desde la subjetivación, implica experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica misma, convocando a la reflexión compleja entre los formadores y los docentes en formación.

La formación docente debe apuntar al fortalecimiento del **saber del docente** y ofrecer algunos elementos para la reconstrucción de su autoridad social y legitimación en nuestras sociedades conflictivas y complejas. Los saberes que se poseen y transmiten, pueden intervenir en la educación ciudadana crítica, en la producción de un imaginario de posibilidad; o pueden fortalecer la desigualdad cultural, excluyendo diversos modos de lenguaje y de identidades socioculturales, invalidando otras formas de capital simbólico. Reconoce que el saber y el conocimiento están íntimamente relacionados con el poder, pueden alentar la contestación y la transformación o favorecer el control social y el conformismo. Un campo que experimenta complejidades, tensiones y contradicciones abre espacios para los cuestionamientos, y modificaciones provenientes de las fuerzas socioculturales instituyentes. Por lo tanto, el diálogo cultural, entendido en su sentido conflictivo y constructivo, entre los campos de saber y sus contextos, no puede quedar desligado de las cuestiones de poder. Esto implica promover el establecimiento de un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizar (Southwell, 2004)

Hasta aquí hemos señalado las referencias que conforman este diseño curricular de formación profesional en el nivel inicial y primario. A continuación queremos adentrarnos en su organización (todos los apartados antes detallados y los subsiguientes se ubican dentro del marco general correspondiente a ambos niveles).

Dentro de la organización del diseño curricular encontramos, como punto de inicio, la presentación de los fundamentos de la propuesta. Los mismos parten de un paradigma articulador, que vincula de manera compleja algunos elementos emergentes del escenario de formación de los docentes, con el posicionamiento de sus “sujetos curriculares” (docentes formadores, docentes en formación y futuros alumnos/as de los docentes en formación). Se estipula la práctica transformadora de la Formación como concepto eje; alrededor del profesional de la enseñanza, pedagogo y maestro/a hacedor de cultura, con posicionamiento transformador frente a los desafíos que le plantea la problemática áulica, institucional y social; en un continuum formativo que se produce en los espacios de actuación, entre sujetos que se entrelazan en el desarrollo curricular, que se construye participativamente.

El currículum se estructura en un paradigma articulador con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera articulador porque en él se interrelacionan la lógica disciplinar, la lógica psicológica, la lógica de los saberes pedagógico-didácticos y la lógica de la práctica docente. Se organiza sobre la base de cinco campos y Trayectos Formativos Opcionales que no aluden a espacios con fronteras cerradas en sí mismas, sino

que son pensados como complementarios. Cada uno de estos campos está vinculado a preguntas centrales.

- Campo de Actualización Formativa. ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la Fundamentación. ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la Subjetividad y las culturas ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campo de los Saberes a Enseñar. ¿Cuáles son los saberes significativos y productivos que se articulan?
- Campo de la Práctica Docente. ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales. ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que propone cada Institución?

Se denomina “campos” a los diferentes componentes curriculares, que considera un conjunto de materias que se articulan. Así el **Campo de la Actualización Formativa** incluye dos tipos de materias, las que tienen contenidos definidos en el diseño, como lectura, oralidad y escritura y Pensamiento lógico matemático; y la que será definida, en un Taller de definición institucional, por cada institución. El **Campo de la Fundamentación** tiene como finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana. El Sistema Educativo Provincial debe garantizar la formación de docentes convencidos del potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia que toda pedagogía crítica conlleva (Filosofía, Pedagogía, Didáctica General). La intervención pedagógica en los actuales escenarios debe ser construida a partir de una mirada dialéctica que recupere lo mejor de nuestras tradiciones educativas y culturales y los desafíos actuales que enfrenta la sociedad. Por su lado, el **Campo de la Subjetividad y las Culturas** tiene por objeto abordar la construcción de la subjetividad comprendida como la interrelación dialéctica entre los sentidos, las significaciones y las resonancias que imprime determinada cultura. Viene a preguntarse cómo conocer al sujeto en formación, cómo integrar los datos de las disciplinas del hombre para comprender la identidad en permanente cambio, cómo reconocerlo actor de una cultura compleja, transformada por las tecnologías. El **Campo de los Saberes a Enseñar**, articula el dinamismo histórico-crítico en la construcción de saberes con la enseñanza de los mismos. Es un Campo que necesariamente se articula, se pone en diálogo y trabaja con los elementos de la Didáctica general y el currículum del nivel. El Campo está constituido por las materias que tradicionalmente conforman los contenidos a enseñar por los docentes de los Niveles Inicial y Primario. En este sentido, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Educación Física y Educación Artística son las áreas del conocimiento a ser incluidas en función del contexto y de los sujetos pedagógicos destinatarios de la acción educativa. En cuanto al **Campo de la Práctica Docente** se especifican tres componentes: herramientas de la práctica; la práctica en terreno; y el taller integrador interdisciplinario, en el cual se habilitan espacios de reflexión acción, entre los diferentes miembros. Las herramientas de la práctica abarca tareas que contribuyen al mejoramiento de la práctica docente, se trabajarán registros y análisis cualitativos, otros espacios sociales educativos y los procesos de investigación acción relativos a la práctica docente.

La práctica en terreno, como eje vertebrador, se desarrolla durante toda la carrera en condiciones reales, en el campo educativo, en el campo institucional y en el campo áulico, partiendo del reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios educativos, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto, y llegar al interior de la escuela y del aula.

El Taller Integrador Interdisciplinario, atendiendo a que una de las características de la Formación Docente es la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre los actores involucrados, tiene por objeto promover el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la Formación Docente. Este Taller es el espacio de encuentro mensual de la comunidad de los docentes y los estudiantes de cada año de la Carrera. No posee “contenidos” prescriptos, sino que los mismos son el producto de la integración interdisciplinaria que se suscite alrededor del eje de trabajo propuesto.

Los trayectos formativos opcionales: deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones de las necesidades de Formación, pensados de manera situada y local.

El currículum está organizado por materias, a su vez articuladas en campos curriculares. Los objetos expresados en las materias se constituyen a partir de:

- Los sujetos del proceso y de las prácticas formativas.
- Los saberes y disciplinas que se ponen en juego en la formación.
- Los contextos de diferentes niveles: sociocultural, político, institucional, curricular y áulico.

Asimismo, los contenidos de las materias expresan los temas, saberes y nudos problemáticos que contribuyen a constituir los objetos de estudio y de prácticas. Los contenidos no son un “programa” neutro y naturalizado, sino que incorporan la dimensión político-cultura, que provienen del legado pedagógico latinoamericano. Esto se vislumbra en los aportes pedagógicos de Simón Rodríguez, Saúl Taborda, Paulo Freire, Susana Barco, Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, entre otros. Por otro lado, permiten inscribir el proceso de formación de docentes en la construcción de un proyecto latinoamericano alternativo a la modernización educativa, idea central de la agenda didáctica hegemónica (cf. De Alba, 2007). Los contenidos articulan las prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas. En cada materia se presentan y proponen contenidos con un breve marco orientador.

En cuanto a los **ciclos de la Formación Docente**, podemos destacar que tal como lo expresa la Ley de Educación Nacional (Ley 26206/06), la Formación Docente se estructura en dos (2) ciclos: una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa; y una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. El Ciclo de formación básica común está comprendido por dos campos: el Campo de la Actualización Formativa y el Campo de la Fundamentación, mientras que el Ciclo de formación especializada está integrado por los demás campos: el Campo de la Subjetividad y las Culturas, el Campo de los Saberes a Enseñar, el Campo de la Práctica Docente y los Trayectos Formativos Opcionales.

En cuanto a la Aptitud Fonoaudiológica, queremos mencionar y resaltar que la palabra y la voz configuran los aspectos centrales de la práctica de enseñar y le otorgan al docente su lugar en el proceso formativo dialógico. A través del examen de aptitud se relevará información respecto de los ingresantes para detectar posibles trastornos fonoaudiológicos.

Habiendo analizado y desarrollado hasta aquí, el marco general del diseño, quisiéramos adentrarnos en el nivel inicial y su estructura organizacional.

En cuanto a **El Profesorado de Educación Inicial**, creemos que el Campo de la Fundamentación se relaciona directamente con nuestro campo profesional. A partir de nuestra formación podemos discutir la pregunta central y organizadora de ese campo: ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina? Lo mismo podemos decir para el Campo de la Práctica docente, contribuyendo a dar respuesta a ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?

Las materias correspondientes al Campo de la Fundamentación son: Filosofía, Didáctica General, Pedagogía y Análisis del mundo contemporáneo en primer año; Teorías sociopolíticas y educación y Didáctica y currículum de Nivel Inicial en segundo año; Historia y prospectiva de la educación y Políticas, legislación y administración del trabajo escolar en tercer año; y Reflexión filosófica de la educación y Dimensión ético-política de la praxis docente en cuarto año.

Las correspondientes al Campo de la práctica docente son las mismas en los cuatro años: Práctica en terreno, Taller integrador interdisciplinario y Herramientas de la práctica, cada una con sus especificidades según su año.

La estructura curricular del profesorado está organizada en cuatro años de carrera. Cada uno de ellos integra un marco orientador y sus contenidos. Cabe aclarar que todos los años de la carrera comparten los mismos campos, aunque las materias son diferentes.

El primer año de la carrera está conformado por:

- ❖ El Campo de Actualización Formativa, organizado a su vez por tres talleres:
- ❖ Taller de lectura, escritura y oralidad
- ❖ Taller de pensamiento lógico matemático
- ❖ Taller de definición institucional, que se renovará anualmente de acuerdo con

las necesidades de trayectoria de los sujetos que ingresan a la institución

➤ El campo de la fundamentación, incluye las áreas de :

- Filosofía
- Didáctica General
- Pedagogía
- Análisis del mundo contemporáneo

➤ El Campo de la Subjetividad y las Culturas:

- Psicología del desarrollo y del aprendizaje I
- Educación temprana

➤ Campo de los Saberes a Enseñar:

- Corporeidad y Motricidad

➤ El Campo de la práctica docente:

- Práctica en terreno
- Taller integrador interdisciplinario
- Herramienta de la práctica

El segundo año:

➤ Dentro del campo de la fundamentación, se incluye:

- Teorías sociopolíticas y educación
- Didáctica y Currículum de Nivel Inicial

➤ Dentro del Campo de la Subjetividad y las Culturas

- Psicología del desarrollo y del aprendizaje II
- Psicología social e institucional
- Cultura, comunicación y educación
- Campo de los Saberes a Enseñar:
  - Educación plástica
  - Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura
  - Didáctica de las Ciencias Sociales
  - Didáctica de las Ciencias Naturales
  - Didáctica de la Matemática
- Campo de la Práctica Docente
  - Práctica en terreno
  - Taller integrador interdisciplinario
  - Herramienta de la práctica

#### Tercer año:

- Campo de la Fundamentación:
  - Historia y prospectiva de la educación
  - Políticas, legislación y administración del trabajo escolar
- Campos de la Subjetividad y las Culturas:
  - Juego y Desarrollo Infantil
  - Medios audiovisuales, TIC's y educación
  - Campo de los Saberes a Enseñar:
    - Educación Musical
    - Educación Física escolar
- Campo de la Práctica Docente:
  - Práctica en terreno
  - Taller integrador interdisciplinario
  - Herramienta de la práctica

#### Cuarto año:

- Campo de la Fundamentación:
  - Reflexión filosófica de la educación
  - Dimensión ético-política de la praxis docente
- Campo de la Subjetividad y las Culturas:
  - Educación en y para la Salud
  - Campo de los Saberes a Enseñar:
    - Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura
    - Ateneo de Matemática
    - Ateneo de Naturaleza y Sociedad
    - Ateneo de nuevas expresiones estéticas
- Campo de la Práctica Docente:
  - Práctica en terreno
  - Taller integrador interdisciplinario
  - Herramienta de la práctica

A modo de mención y sin entrar en su desarrollo, queremos aclarar que **El Profesorado de Educación Primaria**, está organizado en cuatro años de carrera, y comparte con el profesorado de Educación Inicial los mismos campos, dentro de la estructura curricular.

## **Síntesis valorativa**

Recuperamos algunas categorías centrales observadas durante la lectura y análisis del diseño, con la intención de producir una síntesis valorativa, que articule estos conceptos e ideas, dentro de un marco teórico. Pensando el currículum a partir de su complejidad, adherimos a la definición que propone Alicia de Alba, como síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, A. 2001:3). En efecto, estos elementos culturales se incorporan en el currículum no sólo desde sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega en la práctica concreta. Se presenta como una totalidad en cuya articulación aparecen, el juego de negociaciones e imposiciones, la síntesis se expresa en el carácter de lucha que se desarrolla, tanto en la conformación inicial del currículum como en su desarrollo y evaluación. El haber incluido determinadas áreas del conocimiento, determinados contenidos, dejando por fuera otros, permite visualizar el juego de intereses que se pone de manifiesto. Es importante tener en cuenta que los elementos culturales que se consideraron valiosos, generalmente son los que sostienen los grupos dominantes de una sociedad. Sin embargo los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales logran incorporarse a esa síntesis. En términos de Bourdieu (1970) el currículum es un arbitrario cultural conformado por elementos de diversas conformaciones culturales y su carácter es relativamente estable. En palabras de Diker, ella postula que “la pedagogía se sostiene y se desarrolla a fuerza de articular, ordenar y jerarquizar los saberes, los objetos y las prácticas fragmentarias y dispersas acerca de la enseñanza en un momento histórico dado, proceso éste que, obviamente, no se despliega sin conflicto. Por el contrario, es resultado de luchas de poder –cuyo contenido histórico puede establecerse en cada caso– libradas en el territorio del saber: luchas por visibilizar unas prácticas e invisibilizar otras, por habilitar unas posiciones desde las cuales el saber puede pronunciarse e invalidar otras, por establecer unas ciertas jerarquías de los discursos, por monopolizar la autoridad en ese campo de saber, en fin, por delimitar qué queda dentro y qué queda afuera de la pedagogía” (Gabriela Diker 2007:154). Por otro lado, queremos resaltar el enorme trabajo realizado que implica poner en juego una gran cantidad de conceptos teóricos, reflexiones, negociaciones, una gran cantidad de decisiones y supuestos que, como diría Steiman (2012), develan un posicionamiento teórico e ideológico y que constituyen los “marcos de referencia” tanto del nivel Inicial que elegimos analizar, como del Primario. Dentro de las decisiones tomadas, encontramos aquellas que podrían ubicarse dentro del campo de la didáctica, decisiones que tienen que ver por un lado con la definición de los propósitos, con la necesidad de marcar una dirección hacia la cual moverse y crear una representación de aquello que se anhela; y también decisiones en torno a contenidos, estrategias y evaluación. El proceso de construcción de los contenidos supone tener presente los propósitos, supone una selección y estructuración que involucra criterios de organización y secuencia. Como diría Cols (2004), el Diseño Curricular supone la toma de decisiones en torno a la selección del contenido (definir prioridades, alcances), la secuencia (orden de acuerdo la estructura lógica del conocimiento y al proceso de aprendizaje) y la organización (para promover la integración de los aprendizajes). En este caso, los contenidos se estructuran en campos que organizan las relaciones entre las distintas áreas. Pensar al diseño curricular como un producto histórico, como objeto en permanente transformación y negociación, que se dota de sentido en los contextos

institucionales locales, permite definir los límites del conocimiento a transmitir. En términos de Bourdieu, representa el capital cultural que los estudiantes deberán internalizar para ser integrantes legítimos de la docencia (Davini, 1998).

Como centralidad curricular, la enseñanza es considerada como forma de intervención destinada a mediar en la relación entre quien enseña, un aprendiz y un contenido a aprender. Es una acción que no se inicia en el salón de clases, sino que atraviesa diversos ámbitos: el contexto social ; el contexto institucional; y el ámbito de la decisión y actuación del docente . La comprensión de la enseñanza requiere considerar todos estos ambientes simultáneamente, ya que lo social, lo político, lo institucional, y lo instrumental son dimensiones constitutivas de la enseñanza (Basabe y Cols 2007).

A diferencia de diseños que refieren a un perfil profesional fijo o a una lista de competencias, en el actual diseño se destaca como una de sus características distintivas la noción de horizonte formativo, que permite que la propuesta posea efectos de producción de identidades sociales particulares. Creemos que las tres dimensiones que hemos desarrollado en el análisis del diseño (fortalecimiento de la identidad docente, maestro como trabajador de la cultura y como productor colectivo del discurso pedagógico) son cambios muy importantes que hablan de una nueva concepción de docente y su práctica, que la vincula con la reflexión y lo coloca en posibilidad de acción para la transformación de las condiciones de vida. Entendemos que la enseñanza es el núcleo fundante de la formación docente, y este diseño la prioriza. Esta concepción se distancia de la tradicional visión del docente como aplicador, y lo coloca como un trabajador intelectual capaz de producir discurso pedagógico. Por tal, reconocemos al docente como sujeto de cultura, siendo un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela y la educación como una política cultural inclusiva, reconociendo las diferencias y la interculturalidad.

Articulando estos conceptos, no podemos dejar de pensar(nos) al docente como sujeto de transformación, en lucha por la integración y la equidad. A partir de estas ideas, nos vemos interpeladas y nos preguntamos, la diversidad de experiencias escolares, ¿legitima la desigualdad social y cultural? ¿Cómo se conjuga la heterogeneidad y el respeto, con la fragmentación y los problemas de distribución de la cultura en una sociedad injusta?.

Luego del análisis del Diseño Curricular como propuesta formativa para los docentes que se desempeñarán en el Nivel Inicial, siendo conscientes que este diseño se articula con el diseño curricular del Nivel, valoramos como una de las características sobresalientes del diseño actual su carácter prescriptivo, que lo distancia de los diseños abiertos y flexibles correspondientes a la política curricular de los años 90. La prescripción hace referencia al carácter normativo del currículo que dice qué y cómo enseñar, con el sentido de garantizar la unidad del sistema educativo provincial, y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación.

A modo de cierre, este Diseño Curricular de Formación Docente posibilita a través de marcos comunes, que como formadores de formadores, generemos prácticas transformadoras, que cuestionen los sentidos hegemónicos de la escuela, a través de diálogos colectivos, que valoren la diversidad cultural, aportando a la construcción de subjetividades, para una sociedad más justa y menos desigual.



## **INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN SUPERIOR N° 96 "DARDO ROCHA"**

**- Ubicado en calle 5 n° 577, en la ciudad de La Plata, provincia de Bs As -**

Entendemos que, próximamente, estaremos realizando nuestras prácticas, nuestra residencia, en alguna institución de Formación Docente. En esta oportunidad, hemos decidimos elegir el ISFD N° 96 "Dardo Rocha" para comenzar a "adentrarnos" en ella.

Considerando que las prácticas de enseñanza son prácticas pedagógicas que operan desde el sentido de la reflexión y la intervención educativa, las entendemos como prácticas sociales, complejas que se desarrollan en escenarios singulares condicionadas por el contexto (Barcia y otras, 2010). En este momento tan especial de nuestra sociedad, debemos buscar estrategias para adentrarnos en esta institución educativa, y como primera acción, pensamos en acercarnos a la página web del instituto, blog o alguna red social, como herramienta que nos permita conocer, de forma objetiva e indirecta, la Institución. Asimismo, valernos del encuentro virtual con otros, mediante entrevistas, serán insumos que nos permitirán "mirar" a través de las palabras de los entrevistados, para conocerla, y así situarnos en ese contexto institucional, para poder desarrollar nuestras prácticas contextualizadas.

El contexto institucional es parte del contexto de desarrollo de nuestras prácticas por lo que es necesario realizar un análisis de él, en términos de las lógicas específicas que lo caracterizan. Teniendo en cuenta, como expresa Dubet, que la institución se define por su capacidad de "instituir" y "socializar", es decir, por su capacidad de hacer acontecer "un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a ese orden", lo que involucra "un tipo específico de socialización y de *trabajo sobre el otro*" (2006, p.41). Nos preguntamos ¿cuáles son los sujetos que forman parte de la institución? ¿cuál es la cultura, las normas y valores compartidos?... Pensando también en las concepciones de instituido e instituyente que elabora Remedi, tenemos que tener en cuenta que nos encontraremos con prácticas instituidas que por más que parecieran inalterables poseen espacios que no terminan de cerrarse, y es ahí donde surge lo instituyente. Entonces, ¿cómo pensamos lo instituido y lo instituyente en este contexto? ¿cómo podemos conocer o vislumbrar aquellos espacios, huecos que nos abren las puertas a lo instituyente? ¿qué pasa dentro de la institución?, ¿cómo se atiende la individualidad?, pensando también que la buena escuela no es solo la más eficaz sino también la más justa "y la que permite a los alumnos construirse de manera singular"(Dubet, 2006, p.63).

Existen también otros contextos que entran en juego al pensar en nuestras prácticas, contextos entre los cuales se producen interacciones relacionales, según el decir de Achilli (2011), el áulico y el social más cercano, se van configurando mutuamente. Los diferentes contextos suponen sujetos y dinámicas diferentes, por eso nos preguntamos ¿cuál es la relación que se da entre ellos? ¿qué sujetos intervienen? ¿cómo influye eso en el contexto particular del aula?

La relación de la institución con la sociedad nos interesa particularmente por las demandas que logran ingresar en ella y producir tensiones; según Dubet (2006, p.63), "las instituciones ya no pueden protegerse de las demandas sociales", por lo que es necesario redefinir las fronteras, ya que no pueden encargarse de todas las demandas. Nos

preguntamos entonces por aquellas demandas que ingresan a la institución y que se reflejan en su accionar y la influencia que éstas revisten en el proyecto institucional. Pensando en el proyecto institucional también retomamos una frase Poggi (1996, p.18), "Mejorar implica cambiar y cambiar requiere un sentido". Entonces, de acuerdo a esto nos preguntamos, ¿Cuáles son los puntos centrales del proyecto institucional? ¿Hubo modificaciones para mejorar el proyecto? ¿cómo influyen los cambios de la sociedad en el proyecto? ¿Cuáles son los actores involucrados en su conformación? ¿Existen diferentes significaciones dadas por los sujetos? ¿Cuáles son las tensiones entre autonomía institucional y regulaciones del sistema educativo? La identidad institucional, lo instituido y lo instituyente en términos de Remedí, ¿Se tendrán en cuenta en el proyecto institucional?

Pensar en dichas preguntas involucra centrarnos en los medios a través de los cuales podremos obtener la información necesaria que nos permita responder a ellas. Uno de esos medios es **la observación**. Entendemos que la observación, nos brinda información acerca del espacio físico, detalles edilicios, y simbolismos, permitiéndonos tener una mirada propia sobre la institución y lo institucional. Este espacio es una construcción social, no es neutro, "sino signo, símbolo y huella de la condición y relaciones de quienes lo habitan. El espacio dice, comunica; por tanto educa" (ViñaoFrago,A., 1995, pp.69)

La observación permite revelar significados diversos, implícitos y explícitos; es un analizador, un organizador técnico, y puede ser provocador de transformaciones, al salirse de lo instituido (Souto, 1999). Asimismo, en la observación está implicado "un proceso hermenéutico en el cual tienen importancia no sólo los datos explícitos, sino particularmente lo "no-dicho", los elementos que surgen en forma imprevista" (Rodríguez Ousset: 3; citando a Ardoino 1993).

Sin embargo, en los tiempos que hoy atravesamos, no podremos utilizar la observación para conocer las dinámicas institucionales que se juegan al interior del edificio de manera concreta y directa. Entonces ¿de qué maneras podremos analizarla y comprenderla para intervenir en ella?, ¿de qué modo podremos apropiarnos de "lo no dicho", en este contexto? Intentaremos hacerlo desde las entrevistas y el análisis documental y sabemos que muchas cuestiones quedarán ocultas también por el tiempo que tendremos para hacerlo.

Nos interesa conocer las relaciones, los vínculos de los actores (profesores, alumnos, directivos), sus tensiones, acuerdos, conflictos. Sus roles. Vamos a intervenir en un campo de afiliaciones, donde hay identidades y haceres al que intentaremos acercarnos a comprender, nuestra intervención es sobre un campo ya intervenido (Remedí, 2004). Los aspectos de la cultura, la historia institucional, la historia pedagógica - didáctica constituyen una trama institucional, que es compleja y de la cual pasaremos a formar parte con nuestra presencia (virtual en este caso). Nos posicionamos como parte de esa trama, no es algo ajeno a nosotras que vamos a conocer, es una construcción que requiere nuestra implicación y la necesidad de análisis (Souto, 1999).

Para poder concretar nuestras intenciones debemos tomar decisiones que suponen un posicionamiento ético y político. Consideramos que, a través, de **entrevistas virtuales** con las autoridades del Instituto, con algún docente de mayor antigüedad y con otro de reciente incorporación a la Institución, podremos inferir algunas cuestiones como: relación vincular entre los actores, relación de la institución con el contexto, características de la

comunicación mediada por tecnologías, distribución y manejo del poder, organización, rituales, aspectos más normativos, y también indagar sobre cuestiones instituidas y otras instituyentes que hacen a la cultura escolar, desde la mirada subjetiva de los propios sujetos. También pensamos que será necesario poder participar de las clases virtuales que se están llevando a cabo para observar "en situación", las relaciones, el interjuego de la tríada didáctica, la circulación de la palabra, el vínculo pedagógico que se instala para acceder al conocimiento.

A través del diálogo y el encuentro virtual quizás podremos apropiarnos no sólo de los datos explícitos que se nos proporcionen, sino también de lo "no-dicho", con el propósito de pensar nuestras prácticas de forma situada, habilitándonos a producir conocimiento mediante el análisis, conociendo y construyendo saber sobre el espacio de intervención en el que realizaremos las prácticas de la enseñanza.

**Información institucional y documental:** aspectos formales, normativas, pautas de enseñanza y promoción.

- Red Infod:<https://red.infed.edu.ar/>
- Página del Instituto n° 96 <https://isfd2-bue.infed.edu.ar/sitio/>: a través de esta página podemos conocer un poco sobre la historia de la institución, las carreras que se dictan, los nombres del equipo de gestión y de los docentes (habría que constatar si están actualizados), las condiciones de utilización de la biblioteca, las especificidades de los 2 profesorados con los que cuenta. Cuenta además con información para los alumnos sobre condiciones de regularidad, equivalencias y modalidad de cursada. También hay una solapa donde describe al Consejo Académico Institucional, que sería interesante indagar acerca de las funciones que cumple hoy en día, cómo se toman las decisiones, qué cuestiones se discuten en el contexto actual y demás. También nos permite saber que existe un Centro de Estudiantes que supuestamente organiza actividades variadas y una Asociación cooperadora que involucra a las familias, quienes pueden ser miembros mientras tengan pagas las cuotas. Todo esto nos puede dar información sobre lo que sucede dentro de la institución.
- Facebook:<https://www.facebook.com/Instituto-Superior-de-Formaci%C3%B3n-Docente-N%C2%BA-96-1575409879406515/>
- Instagram:<https://www.instagram.com/isfd96/?hl=es-la> Tanto la página de Facebook como el perfil de Instagram no cuentan con mucha actividad, la publicación es esporádica y remite a avisos de fechas de inscripción o fechas de inicio de cursadas. Funcionan como si fuera una cartelera de anuncios, pero no están explotadas como espacio de encuentro, intercambio o puesta en común de producciones.
- Entorno virtual del ISFD. Para poder entrar tendríamos que tener la clave de alguien que nos permita verlo, preferentemente de una alumna. Aquí podemos observar si tienen la opción de mensajería interna, si usan foros, si sólo es un

repositorio de bibliografía, o sí permite la comunicación y el intercambio entre alumnos.

### **Metodología: LA ENTREVISTA – (GUBER)**

La entrevista será una herramienta fundamental para adentrarnos en la vida del Instituto 96, ya que no tendremos la oportunidad de visitar físicamente la institución, observar la forma en que se dan las conversaciones informales en los pasillos, el trato entre los distintos actores y otras vivencias que podrían darnos pistas sobre el contexto en que desarrollaremos nuestras prácticas. En términos de Guber la entrevista es una relación social, un encuentro entre dos reflexividades (la del entrevistado y el entrevistador) pero donde se produce una nueva reflexividad. Así, lo que tendremos a partir de las entrevistas no será un reflejo de lo que pasa en el Instituto, sino una interpretación producida conjuntamente entre nosotras y los entrevistados.

Guber, siguiendo a Briggs, advierte sobre el peligro de imponer nuestras normas de comunicación a los entrevistados, por lo que debemos aprender el repertorio metacognitivo de los informantes. Las respuestas que obtengamos estarán definidas por el contexto y por las preguntas que diseñemos, que llevan implícitas el marco interpretativo de las respuestas. Aquí es muy importante reconocer nuestro marco interpretativo acerca del Instituto de Formación y sus actores, y tener en cuenta qué rol nos asignan los entrevistados, que en nuestro caso por la relación que tiene la cátedra con los Institutos no suele ser un inconveniente.

Comenzar con una entrevista no directiva puede ayudarnos a comprender los marcos interpretativos de los entrevistados, a entender cómo es la interpretación de cada uno. En este caso tendremos que estar atentas a qué preguntas están respondiendo implícitamente. Nos permitirá descubrir también temas que no habíamos tenido en cuenta y poder preguntar sobre ellas. Utilizaremos los tres procedimientos desarrollados por Guber: la atención flotante del investigador y la asociación libre del informante, es decir que si bien llevamos a la entrevista algunas preguntas que sirven de nexos o guías provisorias se permite que los entrevistados conversen informalmente permitiendo que se introduzcan temas que no habíamos tenido en cuenta. Vigilaremos que nuestras intervenciones sean mínimas, el centro estará puesto en los entrevistados, aceptando sus marcos de referencia[MB8] . El tercer aspecto es la categorización diferida, utilizando como insumos toda la información proporcionada por los entrevistados, no sólo la que en principio tenga sentido para nosotras.

En la entrevista con una profesora o alumna comenzaremos pidiéndole que nos cuente cuánto tiempo hace que está en el Instituto, cuánto hace que dicta la materia, cómo están desarrollando las actividades este año, de manera general, permitiendo que sean las entrevistadas quienes elijan por dónde comenzar la conversación. Este primer momento Guber lo llama de apertura. Tenemos en cuenta que se tratará de una videollamada y que no tendremos el mismo tiempo del que se dispone en un encuentro presencial, sumamos también que mediados por tecnología perdemos parte de la riqueza del lenguaje corporal. Intentaremos ir descubriendo preguntas a partir del relato de las entrevistadas, y de promover la conversación retomando sus propias palabras.

Siguiendo a Guber podemos identificar un segundo momento en el que, de acuerdo a la información obtenida en la primera etapa, podemos profundizar y focalizar. Tendremos que verificar rápidamente cuáles preguntas fueron respondidas de manera espontáneas y cuáles son tópicos que nos interesan y quedaron sin mencionar. Las entrevistas serían idealmente con un miembro del equipo de conducción, profesoras y alumnas.

Teniendo en cuenta que nuestra búsqueda está centrada en la práctica que vamos a desarrollar en la Institución, y que vamos a necesitar información para tomar decisiones relacionadas al diseño de la clase, algunas de estas preguntas pueden ser:

Relacionadas con la comunicación:

-¿Cómo se da la comunicación interna en la Institución?

-¿Cuáles son las prioridades que se han comunicado desde el equipo de conducción?

Relacionadas con el modo en que la Institución lleva adelante la continuidad pedagógica:

-¿Cuáles son los principales desafíos y preocupaciones a la hora de llevar adelante la continuidad pedagógica en el contexto actual? ¿Qué decisiones y estrategias ha desarrollado la Institución para atender estas dificultades? ¿Que se ha tenido que modificar y cómo?

-¿El Instituto utiliza el entorno virtual? ¿Cuál es su relación con el entorno virtual que posee el Instituto? ¿Considera que es útil a la hora de acercar la propuesta y de comunicarse?

-¿Cuál es la situación de las alumnas en cuanto a dispositivos y conectividad?

-¿Cuáles son los principales logros y cuáles los límites que encuentran en el desarrollo de los contenidos?

-¿Cómo hacen posible el trabajo colaborativo en este contexto? ¿Cuáles han sido sus experiencias?

-¿De qué forma evalúan la enseñanza y el aprendizaje?

- ¿Cuál o cuáles proyectos en común están trabajando?

En cuanto a las **aulas** nos preguntamos ¿Cómo las miramos? ¿Cómo llegamos a conocer la dinámica de la institución y de las clases? Entrevistas a la coformadora y estudiantes, la observación de páginas y entornos virtuales, y la observación de clases virtuales nos darán un acercamiento a ellas.

# **ANEXO II**

## **DISEÑOS DE ENSAYO**

Estudiante: Leticia Gennuso  
Carrera. Profesorado en Educación Inicial  
Materia: Didáctica General  
Primer año de la carrera

### **Fundamentación:**

Para la clase de hoy, propongo avanzar en los conceptos y nociones que caracterizan a la enseñanza como prácticas complejas situadas, en tanto objeto de estudio de la didáctica. Inicialmente, quisiera recuperar y destacar la importancia de estudiar en profundidad el campo de la didáctica general, la cual nos ofrecerá herramientas para la comprensión de las didácticas específicas; Didáctica y Currículum (por mencionar algunas aéreas del segundo año de la carrera). Analizar y profundizar en las diversas perspectivas y aspectos de un campo desde su generalidad nos permite, en adelante, recuperar el qué de las especificidades. La intención de la propuesta para esta clase, y en continuidad con toda la cursada, tiene la finalidad central de problematizar el campo de la didáctica general, desde la recuperación de las propias voces, permitiendo a los y las estudiantes escuchar y escucharse (recurso clave para la construcción colectiva del conocimiento). Además, relacionar aspectos de este campo con postulados correspondientes a otras áreas (ya sea del mismo año de la carrera, como de años siguientes), a modo de articular ideas, categorías y sentidos, que permita comprender la importancia de construir lineamientos, diversidad de perspectivas y posicionamientos como proceso de integración y apropiación de los saberes.

Partiendo desde estas ideas, reflexionaremos teniendo en cuenta ciertos interrogantes disparadores (los mismos nos permitirán adentrarnos en tema): ¿Qué enfoques de enseñanza y aprendizaje reconocemos? ¿Qué significa y caracteriza a la “buena enseñanza”? ¿De qué hablamos cuando mencionamos la enseñanza situada?

Estas son algunas preguntas que me interesa compartir y pensar con los estudiantes, de modo que, a través del intercambio podamos conocer algunas conclusiones y formularnos nuevas preguntas.

Reconocer al docente como sujeto de cultura, es identificarlo como un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela y de la educación dentro de una política cultural inclusiva, asumiendo las diferencias y la interculturalidad. El maestro es agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permite repensar la relación, y promueve el compromiso de la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida. Desde estas concepciones es que parto para reflexionar y construir conocimiento con mis estudiantes, acompañados por la bibliografía y las experiencias propias.

En cuanto a la bibliografía decidí seleccionar tres textos que aportan una multiplicidad de perspectivas, a su vez interrelacionadas. La bibliografía prevista para esta clase nos permitirá conocer y “ver” la enseñanza en sus distintas concepciones, y la relación con sus actores, (cabe aclarar que se espera que los textos hayan sido leídos por los estudiantes, previamente, para poder ser recuperados en este encuentro). La variedad de miradas nos brindará diferentes enfoques desde donde podremos entender y observar el aprendizaje y la enseñanza

Para ello, propongo dos actividades (la primera grupal) la cual permita la reflexión entre pares desde las categorías de los autores y los propios sentidos y posicionamientos. Luego de forma individual acercarnos, a través de relatos sobre experiencias vividas, a comprender y tomar conciencia de lo que saben sobre enseñar y aprender, y el modo singular en que lo saben. La reconstrucción de una experiencia vivida, a través de un

relato, tiene como finalidad promover la revisión y ampliación de las ideas e intuiciones de los alumnos acerca de la enseñanza; el ser profesor/a; el aprendizaje; y la clase. Estas creencias recuperadas incluyen valoraciones que sirven para que cada futuro profesor/a se pregunte acerca del docente que quiere llegar a ser.

En encuentros subsiguientes se continuará avanzando en esta actividad realizando puestas en común, de modo que se construyan instancias de diálogo, discusiones, tensiones, acuerdos, cuestionamientos, etc.

**Tema:** Modelos y enfoques de la enseñanza

**Contenido:** La enseñanza: prácticas complejas situadas como objeto de estudio de la didáctica

**Propósitos:**

Se espera que la practicante pueda: **explicitar las herramientas**

- Ofrecer herramientas conceptuales propias del campo de la Didáctica que permitan comprender la enseñanza como practicas complejas situadas
- Promover instancias para el dialogo, intercambio y reflexión sobre los enfoques de la enseñanza, los enfoques del aprendizaje y sus sentidos.
- Favorecer y enriquecer instancias que permitan valorar y comprender la importancia de identificarse y asumir un posicionamiento desde las decisiones de enseñanza.
- Promover la comprensión de la enseñanza situada, contextualizada
- Avanzar en la categoría de enseñanza como objeto de estudio de la didáctica.

**Objetivos:**

- Apropiarse de las ideas centrales de la enseñanza y sus enfoques
- Comprendan y pongan en valor lo sustancial del contexto, la enseñanza situada y sus sentidos.
- Construir y asumir un posicionamiento frente a las decisiones de enseñanza.
- Reflexionen sobre la enseñanza en tanto objeto de estudio de la didáctica.

**Desarrollo de la clase:**

**Primer momento:**

Teniendo en cuenta que durante encuentros anteriores venimos trabajando temas y contenidos relacionados con el que abordaremos en esta clase, la idea es recuperar, reflexionar, y avanzar en el análisis y fortalecimiento de nociones y categorías en torno a la bibliografía sugerida para este encuentro. La propuesta será recuperar ideas y categorías que plantean Fenstermacher y Soltis, en Feldman (2010), en tanto los enfoques del ejecutivo, del terapeuta y el del liberador, a partir de algunas preguntas disparadoras y, desde ellas, poder identificarse en uno o varios modelos de enseñanza, pensando ¿desde dónde vamos a observar(nos)?



Se convocará a reunirse en parejas o grupos de 4 estudiantes, con el fin de dialogar, intercambiar y discutir diferentes posicionamientos a asumir.

Primeramente, recuperaremos una cita del propio autor, con la intención de adentrarnos en el tema:

*“Un enfoque no es, en sentido estricto una manera concreta de enseñar. Es, más bien, una síntesis, una imagen que agrupa y describe una tendencia a realizar las cosas de algún modo. Puede servir, también, como un modelo a seguir. Cuando se adopta o se adhiere a un enfoque se adquiere una manera de pensar en los alumnos, en la clase, en el propio rol y en cuáles serán los propósitos fundamentales. Incluye la elección de un tipo de valores”* (Feldman, 2010:27)

Las preguntas que orientarán esta actividad serán:

1. ¿Con qué enfoque/s se identifican? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles son las características o los rasgos que les ayudan a identificarse?
3. ¿Es posible reconocerse con más de uno? Si así fuera, ¿Cómo vincularían las características de los diferentes modelos?
4. ¿Es importante el contexto en el cual desarrollaremos nuestro trabajo como docentes? ¿Por qué?

### **Segundo momento:**

En un segundo momento de la clase, se hará una puesta en común. Momento de intercambio de cada grupo, donde se irá plasmando y registrando, la practicante escribirá en el pizarrón o afiche, las ideas, posturas, tensiones y conclusiones discutidas en los grupos. Haremos “memoria colectiva” para registrar y recuperarlo en las clases subsiguientes). Asimismo, la practicante irá interviniendo y orientando la puesta en común cuando lo considere necesario.

**Tercer momento:** ver comentario en mail. Articular este momento con los anteriores, además de proponer la otra actividad.

En un tercer y último momento de la clase, se propondrá una actividad que será retomada en encuentros siguientes y a lo largo de la cursada. Se solicitará a los estudiantes que reconstruyan una clase vivida en cualquiera de los niveles del Sistema Educativo, que resulte, por alguna razón, de interés o tensionante y que la describan detalladamente, desarrollando un relato escrito. Esta actividad, a priori, de carácter individual, se seguirá desarrollando en clases subsiguientes, de modo que sirvan como insumo para avanzar en el concepto de la enseñanza contextualizada y, asimismo, permita generar espacios de intercambio y diálogo colectivo)

### **Bibliografía para la docente:**

- ✓ FELDMAN, Daniel. (2010a). Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Argentina: Ministerio de Educación. Cap. II: Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora (pp.20-32). Recuperado de: [http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)

- ✓ PRUZZO, Vilma. (2014). Didáctica general. Investigación empírica y discusiones teóricas. Argentina: AMAX. Cap. 2: La enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica (selección pp.37-44) y cap. 3: La enseñanza entre la praxis y la poiesis. Aportes a la Didáctica general (pp.55-78). Recuperado de: [https://www.academia.edu/24020409/Did%C3%A1ctica\\_General\\_Investigaci%C3%B3n\\_emp%C3%ADrica\\_y\\_discusiones\\_te%C3%B3ricas](https://www.academia.edu/24020409/Did%C3%A1ctica_General_Investigaci%C3%B3n_emp%C3%ADrica_y_discusiones_te%C3%B3ricas)
- ✓ EDWARDS, V. (1995). "Las formas de conocimiento en el aula". En Rocwell, E. (coord.) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México
- ✓ FREIRE, P. 2003, Elementos de la situación educativa. En El grito manso. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina
- ✓ Diseño Curricular para la Educación Superior del Nivel Inicial. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires 2007. Selección de páginas 19 a 28; Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_inicial\\_2008\\_web2-17-11-08.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf)

#### **Bibliografía para los estudiantes:**

- ✓ ALLIAUD, Andrea. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 1: Sobre las instituciones: las escuelas ya no son lo que eran (pp.19-32) y cap. 2: Sobre la enseñanza: recuperar la perspectiva del oficio (pp.33-55)
- ✓ FELDMAN, Daniel. (2010a). Didáctica General. Aportes para el desarrollo curricular: Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Argentina: Ministerio de Educación. Cap. II: Modelos y enfoques de enseñanza: una perspectiva integradora (pp.20-32). Recuperado de: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf)
- ✓ DIAZ BARRIGA, Frida (2006) Enseñanza situada: vinculo entre la escuela y la vida. Cap. 1. Disponible en: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

#### **Recursos:**

- ✓ Preguntas orientadoras (copiadas en el pizarrón para recuperarlas en la puesta en común y puedan ser registradas por los estudiantes)
- ✓ Selección del texto de Feldman (2010), a citar
- ✓ Computadora

#### **Evaluación de la enseñanza:**

- Se evaluará si la decisión y modo de agrupamiento de los alumnos favoreció o no el trabajo grupal.

- En cuanto al tiempo, se evaluará si el tiempo estimado para la realización de las actividades fue adecuado
- En cuanto a la actividad, si las consignas fueron claras, si los estudiantes las comprendieron o pidieron explicación sobre ellas.
- En cuanto a la intervención del docente, si los aportes realizados favorecieron al intercambio y reflexión sobre el contenido o no.
- En cuanto a la bibliografía, si fue pertinente y precisa para este tema
- Se evaluará si los propósitos y objetivos han sido alcanzados.
- Se evaluará cómo fueron sorteados los emergentes, si es que surgieron.

### **Evaluación de los aprendizajes:**

- Se tendrá en cuenta la articulación y análisis de la bibliografía, las preguntas y la consigna requerida.
- Se evaluará la participación activa en la puesta en común
- Se evaluará si se presenta relación y apropiación de conceptos ya trabajados
- Se evaluará los intercambios generados entre los grupos y desde cada grupo.
- Se evaluará y pondrá en valor los posicionamientos de cada una y como grupo.

Alumna: Ivanoff, Milka

Carrera: Profesorado de Educación Primaria

Año: primero

Materia: Didáctica General

## Fundamentación

\_\_\_\_\_ El diseño de esta clase se centra en el análisis y reflexión sobre diferentes hitos que conforman el pasado del campo de la didáctica que nos permita pensar el propio presente e intervenir en el futuro a través de nuestra acción.

En la elaboración del diseño se tienen en cuenta los contenidos trabajados con anterioridad en la materia: concepto de enseñanza y los sentidos de la transmisión (tensión entre conservar y transformar la cultura); así como también los que forman parte de la materia correlativa de segundo año: Didáctica y Currículum de Nivel Inicial, de acuerdo a lo especificado en el Diseño Curricular para la Educación Superior del Nivel Inicial y Primario (2008). Uno de los contenidos de dicha materia de segundo año tiene una fuerte vinculación: Construcción histórica del campo del conocimiento didáctico y curricular. Por este motivo, es necesario tener en cuenta lo enseñado y trabajado en esta clase para el desarrollo de la clase del año siguiente, es decir, pensarlo como punto de partida para el

desarrollo de una vinculación con lo específico de lo curricular. Además, el concepto de curriculum también es parte de los contenidos a trabajar en la materia objeto del presente diseño.

También se tienen en cuenta los contenidos que se trabajarán en las clases siguientes, principalmente los relacionados con la agenda y discusiones actuales sobre la didáctica. De esta manera, es que se pretende analizar el pasado para poder contribuir en el presente y el futuro en cuestiones del campo de la didáctica, generando continuidad e interrelación entre los contenidos.

En la elaboración del diseño también se considera a los sujetos que serán partícipes del desarrollo de esta clase. Dichos sujetos recién comienzan su trayectoria en este profesorado pero vienen a su vez cargados de diferentes experiencias educativas y de distintos conocimientos teóricos. Es por eso que es necesario propiciar el intercambio grupal en la clase para enriquecer la formación individual.

El desarrollo de la clase consiste en 5 momentos. En un primer momento se les mostrará una línea del tiempo que pretende otorgar una cierta continuidad a los hitos que serán objeto de estudio, pensando en que luego los estudiantes se dividirán en grupos y cada uno trabajará solo un hito. Entonces, podrán tener una idea general del desarrollo histórico para ubicarse según el texto que les tocó. En el segundo momento, se propone una actividad organizada a partir de 5 grupos. Esta división se realiza suponiendo que cada uno de ellos tiene por lo menos 4 estudiantes, para enriquecer el intercambio con las diferentes miradas. Dicha actividad, además de las formas y características de la enseñanza en diferentes tiempos, también hará hincapié en los marcos teóricos que nutren o contribuyen al desarrollo histórico del campo ya que, como expresa Camilloni(1996), la disciplina didáctica se caracteriza por una pluralidad de teorías que dejan entrever las problemáticas que cada una trata de resolver.

En un tercer momento se irá armando una especie de red conceptual que parta del concepto “contribuciones históricas”, lo que permitirá pensar en los “legados” de la historia que contribuyen a la construcción de criterios didácticos para la acción docente en el presente. En el cuarto momento se pretende incorporar los conocimientos trabajados a partir del análisis de 20 imágenes. Al observar las imágenes con sus características y relacionarlas con lo leído y conversado, supongo que permitirá surgir dudas o contradicciones o reforzar la elaboración de ideas y conceptos.

Por último, se establecen una serie de preguntas para la evaluación de la propuesta luego de su concreción. Éstas se dividen según su relación con la enseñanza y con el aprendizaje y refieren a todo el proceso desde la planificación de la clase hasta su concreción.

## Tema

Constitución histórica del campo del saber de la didáctica

## Contenido

Se desarrollarán los 5 hitos que desarrolla Davini(2008) y que conforman el pasado de la didáctica “como espacio estratégico de construcción de la enseñanza y de transformación de las escuelas, en el marco de un proyecto pedagógico” (p.59):

- La tradición clásica
- Renovación de la escuela activa: primeras décadas del siglo XX
- La revolución cognitiva versus el impacto tecnicista
- La perspectiva práctica
- Perspectiva socio-cultural

## Propósitos

- Lograr una participación activa de los estudiantes.
- Contribuir con el aprendizaje de conocimientos relevantes para la acción docente.
- Abordar el concepto de enseñanza desde una perspectiva situada.
- Abordar diferentes perspectivas teóricas para resignificar la capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención de los estudiantes.

## Objetivos

- Que los estudiantes distingan los diferentes hitos que marcaron el pasado del campo didáctico según Davini.
- Que los estudiantes reflexionen sobre las diferentes maneras de pensar la enseñanza para transformarla.
- Que los estudiantes construyan, a partir del diálogo y la reflexión, ideas, criterios y posicionamientos propios acerca de la enseñanza para direccionar la acción.
- Que los estudiantes se entiendan como constructores del campo de la didáctica y contribuyentes del futuro.

## Recursos

- 5 fragmentos del texto de Davini(2008). Cada uno correspondiente a un determinado hito del pasado de la didáctica.
- 2 afiches y fibrones. Un afiche contendrá la línea del tiempo con los hitos y el otro tendrá el concepto “contribuciones históricas” en el centro para luego elaborar una red conceptual.
- 20 imágenes de momentos de la enseñanza para relacionar con los hitos.

## Desarrollo de la clase

Primer Momento (25 min): se retomará la clase anterior sobre el concepto de enseñanza, se preguntará acerca de las dudas. Luego se presentará el tema a abordar aclarando que se recorrerán algunos hitos relacionados con la historia de la didáctica y en consecuencia de su objeto de estudio, que es la enseñanza, y que se ha trabajado la clase anterior. Se mostrará un afiche con una línea del tiempo donde estarán ubicados los 5 hitos. Luego se instará al intercambio a partir de la pregunta: ¿Qué importancia piensan que puede tener el conocer la historia de constitución del campo? Se anotarán en el afiche para reverlas al final de la clase.

Segundo Momento (30 min): se dividirán en 5 grupos y cada uno trabajará con un hito del texto de Davini. Lo tendrán que leer y hacer foco en los siguientes puntos:

1. Intenciones de la forma de enseñanza que se desarrolla. Es decir, poder responder a la pregunta ¿por qué se elige dicha forma de enseñanza?
2. Marcos teóricos de los que se nutre dicha forma de enseñanza. ¿Dé qué disciplinas provienen?
3. Criterios relevantes para pensar el campo en el presente.

Tercer Momento (40 min): se realizará una puesta en común acerca de los intercambios grupales anteriores y a la par se irá armando una especie de red conceptual que parta del concepto “contribuciones históricas”.

Cuarto Momento (15 min): si queda tiempo suficiente, se mostrarán 20 imágenes sobre distintos momentos de la enseñanza escolar que permitan reflexionar sobre los diferentes hitos. La actividad se realizará de manera grupal y se espera que participen todos los estudiantes. No se pretende encasillar cada imagen en un momento en particular sino permitirnos seguir pensando sobre las diferentes formas que puede adquirir la enseñanza y

elaborar criterios propios acerca de ella. Si nos queda poco tiempo, esta actividad se realizará la clase siguiente como repaso de esta clase.

Quinto Momento (10 min): para cerrar, se leerán las respuestas a la pregunta del primer momento para invitar a sumar alguna otra opinión a partir de lo trabajado a lo largo de la clase.

## Evaluación

### De la enseñanza:

- ¿Las actividades propuestas cumplieron con los objetivos para los cuales fueron creadas? ¿pudieron desarrollarse en el tiempo esperado? ¿propiciaron el intercambio grupal y la reflexión individual? ¿qué dificultades se presentaron?
- ¿Las intervenciones permitieron enriquecer el aprendizaje? ¿fueron claras y pertinentes en cuanto a tiempo y forma?
- ¿El análisis de los hitos propuestos permitieron la comprensión de la constitución histórica del campo didáctico y de los distintos hitos en particular?

### Del aprendizaje:

- ¿Hubo participación de todos los estudiantes?
- ¿Demostraron interés en el tema propuesto?
- ¿Tuvieron dificultades para resolver alguna actividad? ¿qué dudas les surgieron?
- ¿Pudieron construir criterios propios acerca de la enseñanza y pensando en su propia práctica futura?
- ¿Se observaron reflexiones individuales?
- ¿Se escucharon durante la puesta en común e intervinieron con repreguntas?
- ¿Pudieron identificar las cuestiones relevantes del texto?

## Bibliografía

- BASABE, Laura, y COLS, Estela. (2007). "La enseñanza (capítulo 6, p.143)". Camilloni, Alicia (Comp.), El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, Alicia. (1996). "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica (capítulo 1)". Camilloni, Alicia y otros. Op.Cit. (pp.17-39).
- DAVINI, Ma. Cristina. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana. Capítulo 3: "La didáctica" (pp.53-74).

- DGCyE (2008). Diseño curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario. Provincia de Buenos Aires.

Alumna practicante: Claudia Bevacqua

### **Fundamentación:**

Pienso esta primera práctica inscripta en la materia Pedagogía, que forma parte del Campo de la Fundamentación del Diseño Curricular para la Educación Superior para el Nivel Inicial. Considero importante tener en cuenta que en el campo de la Fundamentación, se interpela cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual, desde una mirada Latinoamericana. El diseño Curricular plantea para el primer año Pedagogía, la cual se encuentra en articulación con otras materias en este campo: Filosofía, Didáctica general y Análisis del mundo contemporáneo. Implica un alto compromiso social, considerando que el alumno/a de Educación Superior es un sujeto en formación, que se irá constituyendo a lo largo de su carrera en sujeto formador, siendo fundamental la apropiación de una perspectiva pedagógica para lograr un saber y una intervención crítica, recuperando el núcleo político de la educación. En este sentido se articulará con los problemas filosóficos relacionados con la cultura y la educación, con la didáctica que plantea la enseñanza como eje central, desde sus sentidos tradicionales en las perspectivas actuales y con las variables que condicionan la práctica docente, como la educación Intercultural y la cuestión ambiental.

A su vez en segundo año desde el mismo campo, se abordarán las Teorías sociopolíticas y educación y Didáctica y Curriculum del Nivel Inicial, con la intencionalidad de comprender las teorías sobre lo social y lo educativo y los discursos que disputan la hegemonía, necesarios para el posicionamiento ético-político del docente. Siendo indispensable el conocimiento del curriculum como construcción colectiva, que orienta las prácticas de enseñanza.

En esta oportunidad mi intención es problematizar la función de la escuela en el contexto de la modernidad, recuperando la dimensión política de la educación, y a su vez permitir la aproximación a la conformación del Nivel Inicial, en este contexto histórico social.

Partiendo de concebir a la escuela como una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes, es importante resaltar que generó la alfabetización masiva, la expansión de los derechos, así como la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones y la imposición de la cultura accidental.

Se analizará la escuela de la modernidad como producto de una amalgama no exenta de contradicciones, desde su matriz eclesiástica, el uso del tiempo y el espacio, el fenómeno colectivo, la constitución del campo pedagógico, el docente como ejemplo de conducta, la consideración especial de la infancia, y los dispositivos de disciplinamiento que le dieron



forma. A través del texto de Pineau (2001) se puede analizar el desarrollo de la institución escuela, como constitutiva de la modernidad y los vestigios que aún hoy permanecen, entrelazados en el cotidiano, debido a su fuerte intencionalidad hegemónica, que atravesó las distintas décadas. En este sentido me propongo que la clase parta de la lectura previa del texto de Pineau P. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' " en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Buenos Aires, Paidós. (Apartado "1. ¿Qué es una escuela?, para recuperar nociones fundamentales del mismo, en diálogo con los/las estudiantes.

En un segundo momento ofreceré un video de 14 minutos, que relata la historia del Nivel Inicial en Argentina, recuperando funciones de la escuela de la modernidad, con elementos propios de la pedagogía tradicional e insumos que el movimiento escuela nueva, ha dejado en la construcción del Nivel.

En un tercer momento se propondrá trabajar en pequeños grupos, dialogando a la luz de algunas preguntas. Se finalizará socializando lo acontecido en la dinámica grupal en el cuarto momento.

Considero que este contenido es relevante para los docentes en formación, porque permite iniciarlos en un proceso de reflexión en torno a la escuela como construcción social, recuperando su sentido político. Pienso que de este modo ofrecemos herramientas para que puedan analizar e intervenir en las diferentes realidades.

**Tema:** La función de la escuela en el contexto de la modernidad.

**Contenido:** La escuela como construcción social, producto de la modernidad.. Atributos de la escuela que trascienden el devenir histórico.

**Propósitos:**

- Generar la interacción analizando y problematizando el sentido de la escuela como conquista social y como aparato de inculcación ideológica.
- Propiciar el reconocimiento de atributos de la escuela de la modernidad, presentes en las prácticas cotidianas de la actualidad.
- Ofrecer el devenir histórico del Nivel Inicial de la provincia de Buenos Aires, para analizar sus características esenciales.
- Contribuir a la construcción de criterios compartidos desde el análisis de los insumos ofrecidos.

**Objetivos:**

- Reconocer atributos esenciales que se amalgamaron para dar forma a la escuela, como producto de inculcación ideológica, en el contexto de la modernidad: La

homología entre la escolarización y educación, la matriz eclesiástica, el uso específico del espacio y el tiempo, la condición de fenómeno colectivo, la formación de un cuerpo de especialistas, el docente como ejemplo de conducta, la especial definición de infancia, la relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, la generación de dispositivos de disciplinamiento, la conformación de currículos y prácticas uniformes, la descontextualización de contenidos, la creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación.

- Establecer relaciones entre las características de “La máquina de educar” y la escuela de hoy.
- Analizar y comprender los atributos del Nivel Inicial a través de su devenir histórico.

**Primer momento:** Se pedirá un voluntario/a para escribir la crónica de la clase y de este modo dejar registro y también colaborar con aquellos estudiantes que no han podido asistir. Iniciaré la clase indagando sobre la lectura del texto ¿Por qué triunfó la escuela?.

Preguntaré sobre sus apreciaciones personales, o dudas que hubieran podido generarse. Previamente les habré ofrecido a las estudiantes para la lectura (en sus domicilios) una guía, para que focalizaran en tres aspectos:

- Cuestiones que se amalgamaron para constituir la escuela en el contexto de la modernidad.
- El porqué les parece que se menciona como aparato de inculcación ideológica.
- Huellas de la máquina de educar en la escuela de hoy.

Pienso que las/los estudiantes podrán tener dudas sobre la matriz eclesiástica y la escuela como heredera de monasterio, pero que podrán aportar acerca de la organización de los tiempos y espacios propios de la escuela (timbre, campana, aulas, disposición), se podrá aclarar la idea de fenómeno colectivo y simultaneidad, y ellos/ellas quizás intervengan con opiniones sobre el disciplinamiento, la acreditación y el sistema de evaluación. Se preguntará sobre sus consideraciones acerca de la figura del docente y la relación con los alumnos, intentando que reconozcan aquellas huellas que permanecen hoy.

Se propiciará un breve análisis sobre la escuela como producto de la modernidad, a través de determinados atributos que se fueron ensamblando para constituir la forma educativa hegemónica: la matriz eclesiástica, la regulación artificial, el uso específico del espacio y el tiempo, la condición de fenómeno colectivo, su condición de enseñanza simultánea, el docente como ejemplo de conducta, la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, entre otros. Se dejará escrito en el pizarrón, un punteo de estos elementos que surjan del aporte de los/las estudiantes.

**Segundo momento:** Posteriormente se les ofrecerá un video que muestra la historización del Nivel Inicial, a cargo de Ana Malajovich, directora de gestión curricular del Nivel, en la actualidad. El video tiene una duración de 14 minutos.

<https://www.youtube.com/watch?v=tHavaNSEHvA>

Se les pedirá que atiendan a descubrir si existen atributos de la máquina de educar en las características del Nivel y si descubren otros elementos que intentan discutir con ellos.

¿Cuáles creés que deberían advertir?

Pienso que pueden advertir por ejemplo la homogeneización de actividades de los comienzos: todos jugando con masa, o bloques, las formaciones perfectas, el guardapolvo blanco para todos, las lógicas asistencialistas y sanitaristas como el desayuno, almuerzo, el lavado de dientes, también la inculcación de respeto por símbolos patrios y los valores nacionalistas.

Al finalizar se propiciará un momento para que expresen sus apreciaciones, invitándolos a compartirlas en pequeños grupos.

**Tercer momento:** Se los invitará a organizarse en pequeños grupos, a fin de interactuar y responder algunos interrogantes. Se les ofrecerá una fotocopia con fragmento de la Trayectoria del Nivel Inicial bonaerense, del marco General para la Educación inicial (2008)

Se plantearán tres preguntas:

1-¿A qué hace referencia Pineau cuando caracteriza a la escuela de la modernidad como conquista social y aparato de inculcación ideológica?

2-Luego de haber compartido el video de Historización del Nivel Inicial en nuestro país, y a la luz del texto “La trayectoria del Nivel Inicial Bonaerense” (2008)

¿Qué atributos de la máquina de educar (analizados por Pineau) encuentran presentes en el devenir histórico del Nivel Inicial?

3- Recuerden espacios, situaciones, elementos, juegos, personas, personajes, vivencias de su propia trayectoria por el nivel Inicial, compártanlos al interior del grupo. ¿Encuentran relaciones con algunos de los atributos analizados a partir del texto, o del video?

**Cuarto momento:** Se socializarán las abordajes intergrupales de manera colectiva. Es probable que surjan las características del movimiento escuela nueva que aparece en nuestro país en las primeras décadas del siglo xx, del cual, la relatora (Malajovich) hace mención en el video. De no surgir se propiciará dirigir la atención al mismo, ya que tiene fuerte peso en las dinámicas constitutivas del Nivel. Se prevé profundizar en la clase siguiente sobre el movimiento escuela nueva, que surge en oposición a la pedagogía tradicional.

**Recursos pedagógicos:** Pizarrón, fibrones.

Video de historización del nivel, a cargo de Ana Malajovich.

Propuesta de trabajo al interior de los grupos (formato papel).

Diseño Curricular del Nivel Inicial (2008)- Marco general para la educación inicial. La trayectoria del Nivel inicial bonaerense.

**Evaluación de la enseñanza:**

El diseño de la clase ¿guarda coherencia entre los componentes?

¿Se cumplieron los propósitos previstos?

¿El texto seleccionado fue pertinente?

La introducción del video de la historización del nivel ¿Permitió establecer la relación con los atributos de la máquina de educar?

¿Las intervenciones de la practicante fueron pertinentes?

¿Se generó la participación, la escucha y circulación de todas las voces?

¿El uso del tiempo fue adecuado?

**Evaluación de los aprendizajes:**

¿Los/las estudiantes pudieron apropiarse de los atributos y funciones de la escuela de la modernidad?

¿Pudieron establecer conexiones con la historización del Nivel Inicial?

¿Pudieron interactuar en pequeños grupos a partir de las consignas dadas?

¿Los diferentes grupos pudieron socializar en el colectivo lo abordado?

¿Demostraron interés por las propuestas?

**Bibliografía para el docente:**

Pineau, P. (2001) "*¿Por qué triunfó la escuela?*, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' " en *Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós. (Apartado "1. ¿Qué es una escuela? O nombrando al camello que los árabes no ven")

*Diseño Curricular del Nivel Inicial* (2008)- Marco general para la educación inicial. La trayectoria del Nivel inicial bonaerense.

Carli, Sandra.2012. *Niñez, pedagogía y política*. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina ( 1880-1955).

## **Bibliografía para las alumnas:**

Pineau, P. (2001) "*¿Por qué triunfó la escuela?*, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' " en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós. (Apartado "1. ¿Qué es una escuela? O nombrando al camello que los árabes no ven")

Diseño Curricular del Nivel Inicial (2008)- Marco general para la educación inicial. La trayectoria del Nivel inicial bonaerense

Alumna: Verónica Irrazábal

Nota: las correcciones escritas a partir de la devolución aparecen en rojo

Profesorado de Educación Inicial.

Materia: Didáctica general – 1er año

**Tema:**La enseñanza.

**Contenido:** La enseñanza como práctica compleja situada como objeto de estudio de la Didáctica.

**Contexto hipotético:** Es una clase sincrónica virtual, a través de la plataforma de VC. Los recursos y bibliografía están a disposición en un entorno digital y se reponen en un grupo de Whatsapp. Para esta clase se les pidió que lean a partir del subtítulo "La enseñanza en la escuela", del Capítulo 6 de El saber didáctico, de Alicia Camilloni y otros.

En la clase anterior se trabajó en la primera parte del texto de Camilloni y se analizó el concepto de enseñanza. Para la presente clase se les ha pedido a les alumnas que lean el subtítulo 3: La enseñanza: de una actividad natural espontánea a una práctica social regulada, y el 4: La enseñanza en la escuela. El diseño contempla seguir trabajando en el próximo encuentro con el mismo texto.

Se piensa en un grupo de 16 alumnas.

Didáctica general pertenece al Campo de la Fundamentación, junto con la materia Pedagogía, Filosofía y Análisis del mundo contemporáneo.

**Fundamentación:** En la presente clase retomaremos el concepto de enseñanza y nos adentraremos en ésta como actividad social regulada, objeto de la Didáctica. De acuerdo al Diseño del Profesorado la materia Didáctica General se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada que reconoce una dimensión histórica y sociocultural.

Teniendo en cuenta que se trata del primer año de la carrera y de las primeras unidades, se ha propuesto el texto de Camilloni porque presenta en una extensión apropiada para el grupo, una serie de ideas propicias para trabajar el contenido en tres clases. Con el propósito de reponer lo tratado en la clase anterior, y sumar la voz de otro autor, se realizará el visionado de un video, donde Daniel Feldman habla de muchos de los temas que fueron objeto de análisis en la primer parte del texto. En la introducción del Capítulo 6 y en el Subtítulo 2: Recorridos conceptuales, la autora define a la enseñanza como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona y señala distintos aspectos de esta

idea general como son los tres elementos de la enseñanza, el concepto de transmisión y la intencionalidad. Se propone el audiovisual como una estrategia significativa para un grupo de jóvenes que inician una carrera y que están comenzando su experiencia en la lectura académica, para ofrecer elementos que acompañen la lectura y que permitan tramar una clase con otra. El video puede funcionar como una aproximación a lo que fue leído previamente y que será retomado y ampliado en el presente encuentro.

El capítulo de Camilloni es seleccionado también porque funciona al adentrarse en los sentidos tradicionales de la Didáctica y cómo se entrelazan en “las perspectivas actuales desde las cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados” (Diseño del Profesorado de Educación Inicial). La constitución histórica del campo del saber de la Didáctica será el próximo tema a desarrollar, por lo que se establece un sentido de recursividad del contenido de la materia, al ser retomado y ampliado sucesivamente.

**Propósitos:** Analizar el objeto de la Didáctica: la enseñanza y sus implicancias.

Acercar a los alumnos a la comprensión de la enseñanza como una práctica social compleja a través del texto de Camilloni

Promover la comprensión de la enseñanza como una práctica social compleja a través del texto de Camilloni

Proporcionar un acercamiento desde el autor Daniel Feldman a través de un video.

Poner en diálogo el texto de Camilloni con un audiovisual de Daniel Feldman, para enriquecer el concepto de enseñanza

Dar oportunidad de trabajar en grupo para producir un material que se compartirá y presentará a sus compañeros, que permita dar cuenta de las características de la enseñanza escolar tal como se presentan en el texto de Camilloni. Mientras se vincula con la biografía.

Dar oportunidad de trabajar en grupo para producir un material que se compartirá con sus compañeros, que permita analizar las características de la enseñanza escolar tal como se presentan en el texto de Camilloni, a la vez que reflexionar sobre ellas a partir de la vivencia propia.

**Objetivos:** Comprender que el objeto principal de la Didáctica es la enseñanza y cuáles son sus implicancias.

Analizar el concepto de enseñanza como actividad social regulada

Participar en la producción de un material audiovisual para compartir con el grupo y que les permita analizar el texto propuesto a la luz de su propia biografía.

**Desarrollo de la clase:** Los momentos que se detallan corresponden a una parte sincrónica por VC, mientras que los minutos restantes corresponden a un trabajo grupal por whatsapp

**Primer momento (15 minutos):** Se recuperan los afiches digitales producidos en la clase anterior para recordar el concepto de enseñanza analizado en el texto de Camilloni. Se abre la posibilidad a plantear dudas con lo desarrollado hasta aquí. (Estos afiches deberían presentar los tres elementos de la enseñanza –el que enseña, el que aprende y el contenido-, el concepto de transmisión y la intencionalidad, entre otros).

**Segundo momento (20 minutos):** Se invita al visionado del video de Feldman, **aunque no está dirigido al nivel Inicial, subrayan conceptos fundantes de la didáctica.** Se aclara que en los dichos del autor podremos identificar algunos de los conceptos analizados en el encuentro anterior, se anima a tomar nota de ellos. **A fin de ordenar esta actividad, probablemente nueva para algunas, se indicarán algunas pistas, como por ejemplo: identifiquen las palabras no conocidas, identifiquen espacialmente las palabras abordadas hasta aquí, en clases anteriores, con la lectura del texto de Camilloni.**

Al finalizar el video se comparten **oralmente**, y se reponen en caso de que no hayan sido percibidos por les alumnes (Ver Anexo).

Los conceptos conversados se irán apuntando en chat de la plataforma, a la manera de registro escrito para ser recordado y para ser compartido con les ausentes.

**Tercer momento (20 minutos):** Es probable que del visionado surjan conceptos que aún no han sido abordados, pero que se relacionan con la segunda parte del texto de Camilloni, y que estaba propuesto como lectura para esta clase. Se explicitan dichos fragmentos, teniendo también en cuenta lo que dicen las imágenes y se invita a encontrar los vínculos con el texto de Camilloni.

-“La educación, para instalarse como practica social universal hace 200 años, recurrió no solo a la eficacia de su aparato, sino a recubrirlo de un sistema de legitimación, ligado con los nobles destinos de la humanidad y en algún punto la educación aparece tal como se la rodea discursivamente como una empresa que flota por encima de los asuntos terrenales y no se contamina con ellos.

-¿Por qué es exitosa la escuela?

-Sería mejor que fuéramos menos ángeles y más terrenales y nos exigieran como si fuéramos personas terrenales con compromisos”.

Breve exposición de la docente para acompañar el recorrido histórico que establece Camilloni entre el concepto de enseñanza general al de enseñanza escolar. Se remarcan los hitos: Adaptación al medio e inscripción en la cultura, disposición de espacio formalizado y personal especializado, administración de la Iglesia y más tarde del Estado, la formación del ciudadano y el trabajador.

**Cuarto momento (20 minutos):**

Presentación de la consigna de trabajo para trabajar durante la semana y a exponer en el próximo encuentro: En pares, producir un material audiovisual que tenga una duración de 5 a 7 minutos, donde se ilustre y/o desarrolle alguna de las características señaladas por Camilloni como constitutivas de la enseñanza escolar. Para ello pueden recurrir a su propia biografía, fotografías familiares, manuales escolares, textos de otras materias, recursos de internet entre otros.

Se le asignará a cada grupo una de las siguientes:

- 1 - La escuela como un espacio social especializado.
- 2 – La enseñanza descontextualizada
- 3 – La segmentación del tiempo en ciclos
- 4 – Delimitación de roles
- 5 – Enseñanza como situación colectiva

6 – Estandarización de contenidos

7 – Evaluación y acreditación

8 – Práctica pedagógica uniforme

Aquí el encuentro sincrónico se cierra para dar lugar a videollamadas a nivel grupal, donde puedan discutir, proponer y avanzar con el armado de su presentación. La docente queda a disposición para consultas telefónicas o por mensajes. Antes de que termine el horario estipulado de la clase deberán escribir un mail detallando los primeros lineamientos de su trabajo, incluyendo las dudas o dificultades para que puedan ser contestadas por la docente. Este momento de trabajo grupal se piensa como parte del tiempo de la clase, entendiendo que dejar para el transcurso de la semana esta instancia de organización no colaboraría con la intención de acompañar a los alumnos en las instancias iniciales del año, cuando podemos sospechar que la autorregulación aún no es fuerte entre ellos.

**Recursos:** (separé Recursos de Bibliografía)

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=OPzdfmCkjJE>

(Explicité la elección anteriormente)

**Bibliografía para los estudiantes:**

Camilloni, A et al (2007). El saber didáctico. Capítulo 6: La enseñanza. Ed Paidós.

**Bibliografía para la docente:**

Camilloni, A et al (2007). El saber didáctico. La enseñanza. Capítulo 6. Ed Paidós.

Feldman, D (2010). Didáctica General. Capítulo I: La enseñanza. Ministerio Educación de la Nación.

**Evaluación de la enseñanza:** ¿Sirvió el video propuesto como vínculo a los conceptos de Camilloni? ¿Fue claro para los alumnos? ¿Propició el avance al siguiente tema? Mi intervención en la reposición, ¿propició la participación o la interrumpió? ¿Pude gestionar los tiempos de la presentación? La propuesta de trabajo grupal ¿cumple su función de generar espacios de trabajo colectivo en una situación de encuentro no presencial?

**Evaluación de los aprendizajes:** ¿Pudieron retomar el desarrollo del concepto de enseñanza trabajado en la clase anterior? ¿Pudieron vincularlos con los conceptos de Feldman? ¿Participaron en la reposición de estas ideas? ¿Pudieron involucrarse en el trabajo grupal propuesto? ¿Respetaron las instancias de comunicación con la docente?

**Anexo:**

Fragmentos de La enseñanza, con Daniel Feldman que se vinculan con lo trabajado hasta ahora.

“Se necesitan dos, que se alía con un tema de asimetría. Alguien sabe algo que el otro no sabe.

Enseñar siempre es un tipo de asociación o de comunidad para permitir que al final del proceso dos sepan lo que al principio sabía solamente uno.

La enseñanza implica que el que al principio carecía de ese conocimiento no podría adquirirlo solo.

Enseñamos cuando asumimos que el aprendizaje necesita una ayuda especializada.



Implica un alto grado de implicación personal.

Poner a alguien en lugar de estudiante es lo mejor que la enseñanza puede hacer porque el estudiante es el que aprende. La enseñanza consiste en generar ese camino, que al final del proceso dos sepan lo que al principio sabía solamente uno”.

#### BIBLIOGRAFIA:

Achilli, E. 2009. “Investigación socioantropológica en educación” En: *Escuela, Familia y Desigualdad Social*. Rosario, Laborde Libros Editor.

Barcia, M., De Morais Melo, S., López, A. (Coordinadoras) (2017). *Prácticas de la enseñanza*. Libros de Cátedra. EDUPL.

Basabe, Laura y Cols, Estela. (2007). *La enseñanza*. En Alicia Camilloni, Estela Cols, Laura Basabe y Silvina Feeney. *El saber didáctico* (pp.125-161). Buenos Aires: Paidós

Cols, Estela. (2004). “Programación de la enseñanza”. *Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*.

Cometta, Ana Lía. *La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes*. Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 11, nº 11, 2017. UNLP

Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila. Cap.1

De Alba, A. (2001) *Curriculum Crisis, Mito y Perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995, (parte III).

Diker, Gabriela L. (2007). *Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía*. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150-171. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009>

Dubet, F. 2008. “El declive y las mutaciones de la institución”. En: *Jociles, M.I. y Franze, A. ¿Es la escuela el problema?* Madrid, Editorial Trotta.

Dussel, I. [Canal ISEP]. (2020). “La clase en pantuflas” Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

Duschatzky, Silvia y Aguirre Elina (2013) *Des-armando escuelas. Prólogo: Escuelas sentidas, conversadas, pensadas y habitadas*. Bs. As. Paidós.

Edelstein, Gloria. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, Paulo *FRE Cartas a quien pretende enseñar.- la ed. 2a reimp.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2004.*

Frigerio, G; Poggi, M. 1996. *Un análisis de las instituciones educativas (AIE) para un proyecto*. En: *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Santillana. Buenos Aires.

Nassif, Ricardo (1983). *Teoría de la educación*. Cap. 14. *Dialéctica de la educación*.

Presentación/Propuesta de Cátedra "Los saberes de las prácticas de la enseñanza". Vía Aulas Web.

Remedi, E. "La intervención educativa". Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, 2004. México, D.F. Disponible en:

[http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancodecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimientode-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancodecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimientode-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós. Caps. 1 y 2

Steiman, Jorge. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila. Capítulo 1: "Los proyectos de cátedra" (selección pp.29-35).

Tardif, M. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea

Terigi, Flavia. "Presentación" VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana, 2013.

# ANEXO III

NOVIEMBRE 2020

1. ENTREVISTA A LA VICEDIRECTORA DEL ISFD 96
2. CO EVALUACION ENTRE PRACTICANTES Y LA CO FORMADORA

1.

[https://drive.google.com/file/d/1JUnl2tjplwCYzJeEbd1YL\\_SpcejwrgaO/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1JUnl2tjplwCYzJeEbd1YL_SpcejwrgaO/view?usp=sharing)

2.

<https://drive.google.com/file/d/1s9d5NA-P9dLlcsd1smWHTnqpWOmDCk2s/view?usp=sharing>