

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Informe Final

*Prácticas de la Enseñanza
para las Ciencias de la Educación
2021*

*María Pía Cuacci
101137/4*

Profesoras
Marina Barcia
Susana de Morais
Silvina Justianovich
Silvania González Refojo

Índice

Carta a la lectora	4
PENSARSE PRACTICANTE	6
1. Fase Pre- Activa:	6
1.1. Reflexiones Previas	6
1.2. Ser Practicante	6
1.3 Cierre:	8
2 Fase Interactiva	8
2.1 Dimensión Curricular	10
2.1.1 Diseño Curricular para la Educación Superior de Nivel Inicial y Primario, 2007.	11
2.1.2 Campo de la Práctica I - Profesorado de nivel Inicial y Primario	12
2.1.3 Propuesta- Campo de la Práctica I- ISFD N° 210, sede Abasto. 2021	13
2.1.4 Abordaje del diseño curricular y el programa de Campo de la Práctica I	14
2.2 Dimensión Institucional	16
2.2.1 Descripción Interpretativa	17
2.2.2 Análisis teórico:	19
2.3 Dimensión Áulica	¡Error! Marcador no definido.
2.3.1 Espacio de las Prácticas de la Enseñanza	21
2.3.2 Diseños de clases	22
Cronograma tentativo	22
2.3.2.1 Clase 1	23
Cronograma: Septiembre 2021	26
Ficha de Cátedra: El Trabajo de Campo en Ciencias Sociales	26
Powerpoint: Trabajo de campo y Entrevista	32
Reflexión posactiva Clase 1	34
2.3.2.2 Clase 2	37
Ficha de Cátedra: Ciudad Educadora	39
PowerPoint: Ciudad Educadora y Educación Permanente	43
Reflexión posactiva clase 2	45
2.3.2.3 Clase 3	47
PowerPoint: Lectura del Mundo	50
Reflexión posactiva clase 3	52
2.3.2.3 Clase 4	53
Ficha de Cátedra: Educación Popular	55
PowerPoint: Educación Popular y Social	66
Orientaciones y reflexiones	68
Reflexión posactiva clase 4	70
2.3.2.4. TAIN 2-11	71
Actividad propuesta a las estudiantes:	71
Reflexión pos activa TAIN	73

2.3.3 Evaluación de la Co-Formadora	74
3. Fase Pos-Activa	76
4. Programa Alternativo	78
Bibliografía	90
ANEXO	92
Diseño Curricular para la Educación Superior en nivel Inicial y Primario. DGCYE	92
Programa de Campo de la Práctica I	92
Entrevista Institucional - 19 de Agosto 2021	103
OBSERVACIÓN DE CLASE- 23 de Agosto 2021	107
Consigna de trabajo integrador.	110

Carta a la lectora

Hola querida lectora, voy a asumir tu género como femenino a lo largo de toda mi escritura.

Esta decisión es tomada dado que los espacios recorridos, siendo docente de Artes Visuales y practicante en Ciencias de la Educación, fueron en su mayoría compartidos y habitados con personas que se identifican más con el género femenino que con el masculino. Por tanto, intentaré hablar/escribir/utilizar el género femenino en este escrito, visibilizando así en este proceso de formación, que ciertos espacios son habitados mayoritariamente por mujeres.

En las siguientes hojas usted encontrará un escrito académico el cual dará cuenta de los aprendizajes atravesados en estos últimos meses, las sensaciones personales al transitar este espacio de formación y la realidad contextual en el que se desenvuelven. Tendrá la oportunidad de acercarse, a mi y a mi recorrido personal en las Prácticas Docentes y por ende, all Profesorado en Ciencias de la Educación.

Este proceso será construido y relatado a partir de tres fases, las cuales son propuestas por la cátedra Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación. Dichas categorías de análisis se piensan desde las fases de la enseñanza señaladas por Jackson: fase pre-activa, interactiva y pos-activa. (Barcia, De Morais Melo, Lopez; 2017). También encontrará al final del escrito, un apartado el cual presenta un posible proyecto de la materia Campo de la Práctica I del Profesorado de Nivel Inicial y Primaria.

Transitar las Prácticas de la Enseñanza, es recorrer un espacio colectivo en el cual se aprende y se enseña con otras: compañeras, profesoras, co-formadora, estudiantes. Los encuentros, acompañamientos, debates y charlas informales son parte de la formación, porque aprendemos también a partir de la experiencia y el intercambio.

Por último, es necesario hacer mención del contexto en el que se desarrolla mi formación docente. La pandemia y por tanto el distanciamiento social obligatorio (DSO), nos presentó un escenario distinto y complejo. Este contexto, generó que se reflexionara sobre las lógicas de los encuentros con una otra, como también reflexionar sobre la premisa más conocida de la educación en la modernidad “enseñar todo a todos, en el mismo momento”.

Es preciso destacar que el DSO en el 2021 encontró a la cátedra de Prácticas de la Enseñanza (UNLP) y la cátedra de Campo de la Práctica I (UPCN 210) , con un camino recorrido en la virtualidad.. La experiencia vivida en el año 2020 ofreció reflexiones y herramientas para pensar las nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje que volvía a proponer el 2021

Para finalizar esta carta, me gustaría mencionar, el eje vertebrador del Informe Final. *Este pasaje de ser estudiante a ser docente, implica posicionarse políticamente, porque si algo nos*

*enseña el tránsito por el Profesorado en Ciencias de la Educación y por ende, las Prácticas Docentes es que como profesionales de la educación, y en palabras de Paulo Freire (1992) somos **sustantivamente políticas** y sólo adjetivamente pedagogas.*

María Pía Cuacci

PENSARSE PRACTICANTE

1. Fase Pre- Activa:

1.1. Reflexiones Previas

El informe tiene como intención dar cuenta del recorrido personal y teórico-conceptual en las Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación. En consecuencia, este apartado se enfocará en abordar de forma analítica y descriptiva los saberes y reflexiones previos, sobre el trabajo de campo y los saberes que allí se construyen.

La fase pre activa, o las reflexiones de previas de pensarse como futura educadora que desarrollaremos a continuación, tienen la intención, en palabras de Barcia, De Morais Melo y Lopez (2017), de dar cuenta del recorrido sobre los sujetos y contextos, instituciones, conocimientos y discursos sobre la enseñanza, para ser repensados desde conceptualizaciones teóricas, con la intencionalidad de problematizar los supuestos.

En otras palabras, esta fase tendrá la intención de abordar aquellas reflexiones conceptuales y metodológicas para la entrada a campo, realizadas en el marco de la cátedra de las Prácticas de la Enseñanza. Explicitamos que dichas reflexiones fueron volcadas en un informe de avance, el cual fue realizado previo a la entrada a campo. Dicho informe es re-reflexionado para escribir este apartado, dando cuenta de nuestra perspectiva actual, **un punto de llegada y de partida a la vez** (Edelstein 2011).

Asimismo, nos parece importante dar cuenta del contexto en el cual desarrollamos nuestras prácticas. Entendemos que hoy, 2021, las precauciones y distanciamientos sociales producidos a causa de la pandemia, no son las mismas que el año anterior, encontrándonos más armadas y previstas, aunque más agotadas y cansadas. Es ingenuo pensar que la “nueva normalidad” no nos atraviesa como estudiantes de espacio de la práctica docente, o como personas que terminan su formación. Afirmamos esto, ya que, transitar el “ser practicante” también es habitar el instituto de formación docente, pero también es habitar la facultad, los pasillos, aulas, biblioteca, los espacios verdes y mates compartidos - donde los sentimientos de ansiedad, intriga, miedo, felicidad, etc. se comparten con un otro muchas veces en la misma situación.

Ese no espacio social, también se nos escurre emocionalmente cuando transitamos la materia. Sin ir más allá, pensarnos como practicantes en la virtualidad, también genera emocionalidades, las cuales son nuevas, distintas, fluctuantes; emocionalidades por las cuales solo un puñado de personas en el 2020 transitaron por ellas, y aún así son diferentes.

1.2. Ser Practicante

Ser practicante; noción que como bien *explica Edelstein (2011) está en el medio, es un punto de llegada y partida a la vez*. Ser practicante conlleva a pensarnos como docentes, en un “ser cómo, pero siendo”. La fase pre-activa es esencial para reflexionar sobre qué es ser docente, en palabras

de Tardif (2004) podemos definirlo como una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros. Así mismo, nos parece interesante dar cuenta del doble interés sobre esta premisa reflexionada, desde las Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación. Por un lado, la enseñanza y el aprendizaje son nuestro objeto de estudio y por otro, intervenimos en el campo desde una práctica profesional la cual lleva a construir un saber.

En esta fase, es preciso darnos el espacio para formular interrogantes en la relación docente y saber. ¿Qué sabemos exactamente las docentes? ¿Somos meras transmisoras de saberes producidos por otros grupos? ¿Producimos saberes? ¿Cómo registramos nuestros saberes? ¿Son saberes que se producen de manera colectiva o individual?

En docencia, no solo se transmiten saberes disciplinarios sino, tomando las ideas Terigi (2012) se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico en la docencia: el saber sobre la transmisión. En esta línea es interesante tomar las ideas de Tardif (2004) quién explicita que los saberes docentes se componen de diversas fuentes. En principio por los saberes disciplinares, los que podemos englobar los saberes producidos por las ciencias de la educación y los saberes pedagógicos. Por otro lado, encontramos los saberes curriculares que se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos. Y los saberes experienciales que entendemos como saberes que se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser.

El saber docente o saber experiencial, es construido por sujetos reflexivos, racionales y creativos, que sustentan las prácticas en saberes que han sido producidos y/o apropiados en sus trayectorias escolares y profesionales de diversas maneras, como explica Cometta (2017) el saber docente responde a las nuevas maneras de entender las relaciones entre la teoría y la práctica. Es una acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional” (Basabe y Cols, 2007). Como práctica social, la práctica docente (y la enseñanza) se presenta como una actividad altamente compleja, multidimensional, que demanda una implicación personal según las decisiones éticas y políticas que debe tomar y las intencionalidades pedagógicas que persigue.

De este modo, Schön (1992) propone un nuevo modelo de formación profesional, el profesional reflexivo, donde es necesario pensar en tres niveles de conciencia o explicación del pensamiento: el conocimiento en acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. En esta línea Shulman (1989) expresa que educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago, la obligación como formadores de profesores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito, esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella.

1.3 Cierre:

A partir de las conceptualizaciones y reflexiones realizadas en Prácticas de la Enseñanza, en conjunto con la trayectoria en la carrera de Ciencias de la Educación es que abordamos crítica y reflexivamente el ser practicante. Ahondar en el proceso de prácticas como “punto de llegada” de la trayectoria en la carrera, y el “punto de partida” nos posiciona para pensar la especificidad de la profesora en ciencias de la educación dentro del sistema educativo. El cual creemos pertinente dado que nos ofrece la posibilidad de construir herramientas y abordar de manera crítica la fase activa que tenemos por delante, desarrollando criterios y actitudes profesionales.

La materia de Prácticas Docentes es un pasaje, donde los y las estudiantes transitamos un camino hacia el “ser docente” en términos de legitimidad social y cultural. Por tanto, nos parece importante resaltar desde donde pensamos la intervención docente. Estando de acuerdo con Jackson (1975) y como mencionamos anteriormente, abordar la intervención requiere pensarse desde tres fases: la fase pre-activa, la fase activa y la fase post-activa. Desde la fase preactiva, (la cual es muy activa) abordamos cuestiones académicas y del orden organizacional. Dicha fase no puede ser pensada de manera aislada, dado que y en palabras de Freire (2003), estamos pensando una situación educativa, la cual está constituida por educandos y educadores, el espacio y tiempo pedagógico, contenidos curriculares, una direccionalidad de la educación y la política de la educación, porque ante todo el educador es un sujeto político, porque la práctica educativa es política.

Nos encontramos, construyendo y pensando el contenido, porque como expresa Edwards (1994) la forma hace al contenido.. Por tanto el habitar la fase preactiva nos da la posibilidad de construir y en consecuencia construirnos, de repensarnos y posicionarnos para realizar el pasaje a la fase activa de nuestra práctica.

2 Fase Interactiva

Este apartado tiene la intención de dar cuenta de la fase interactiva propuesta por la cátedra Prácticas de la Enseñanza. Para ello, se ha dividido el apartado en tres dimensiones para abordar todo lo que implica reflexionar sobre/en la fase interactiva.

La Dimensión Curricular estará destinada a las reflexiones curriculares del Profesorado de Nivel Inicial y Primario, como también a la materia Campo de la Práctica I y el programa de la materia ofrecido por Florencia Fontana. Este apartado dará cuenta de las decisiones, negociaciones y reflexiones para construir las clases y por ende el contenido trabajado en la intervención educativa.

La Dimensión Institucional abordará descriptiva y analíticamente el contexto donde se realizaron las prácticas docentes: la institución, el aula, las estudiantes, el distanciamiento social obligatorio y las estrategias para generar situaciones de enseñanza y aprendizaje en este contexto complejo. Este apartado, por tanto, tiene la intención abordar de manera reflexiva la institución y los sujetos que la integran, elementos esenciales para una intervención docente situada.

La Dimensión Áulica será destinada a la descripción del grupo donde se realizaron las prácticas docentes. Se abordarán los contenidos, el cronograma y las principales estrategias de enseñanza para el desarrollo de las clases: Campo de la Práctica I y TAIN. En dicho apartado se encuentran los diseños didácticos, las fichas de cátedra elaboradas para las clases, los PPT usados en las clases sincrónicas y las reflexiones pos activadas de cada clase. Por último, este apartado cuenta con la evaluación de la coformadora que me acompañó en todo el proceso y se adjuntan los agradecimientos de las estudiantes..

2.1 Dimensión Curricular

“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”

Tadeu da Silva, 1998

Los diseños curriculares son un texto pedagógico que organiza y regula el proceso de formación, define los límites del conocimiento a transmitir considerado necesario para el desempeño del rol. Expresan, así “mapas de saber” para la formación de competencias adecuadas a la división del trabajo educacional. En términos de Bourdieu representan el capital cultural que los estudiantes deberán internalizar para ser integrantes legítimos de la docencia (Davini, 1998:13).

En esta línea nos parece preciso tomar la noción de **Currículum** asumida por De Alba (1998) quien entiende dicha concepción como la 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. Por lo cual, la síntesis de elementos culturales se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, desde propuestas conformadas por aspectos estructurales- formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículums en las instituciones sociales educativas.

En consecuencia, situar al currículum como un proceso político, nos lleva a identificar en nuestras futuras residencias las negociaciones, encuentros, desencuentros e imposiciones. La comprensión del proceso en esta clave, es central para leer posibilidades de cambio, horizontes formativos, retóricas de cambio, concepciones subyacentes y posiciones hegemónicas. (De Alba 1998 citado en S.M. Abate 2020) Sostenemos por tanto que el currículum es un concepto que se ha convertido en uno de los núcleos de significación de relevancia para comprender la realidad educativa en el contexto social y cultural en el cual ésta se despliega y que nos ayuda a comprender las diversas formas en las que se la ha institucionalizado. El currículum no sólo es un concepto teórico útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye como una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas (Gimeno Sacristán, 2010 citado en Abate 2020).

Damos cuenta de esta noción de currículum dado que en la provincia de Buenos Aires encontramos, al día de la fecha, distintos diseños curriculares para la Educación Superior, los cuales presentan posicionamientos disímiles frente a la formación docente.

El diseño curricular abordado en la residencia 2021, se construye en el marco de la Ley Nacional de Educación n° 26.206 (LEN), la cual deja sin efecto la Ley Federal de Educación (LEF). En el año 2007 a través de la resolución CFE n°30/07 se crea el INFoD (Instituto Nacional de

Formación Docente), el cual establece que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación Argentina a través de una formación inicial y continua de los y las agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley Nacional de Educación.

En esta línea, el Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario ha sido construido sobre la base de un proceso participativo desarrollado durante el período 2006 - 2007; proceso iniciado con la voluntad política de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, más el impulso concreto dado por la Dirección de Educación Superior (DES).

2.1.1 Diseño Curricular para la Educación Superior de Nivel Inicial y Primario, 2007.

El diseño curricular para la Educación Superior de Nivel Inicial y Primario (ESNIyP), fue abordado a partir de una lectura profunda y atenta la cual para generar las vinculaciones apropiadas: con las conceptualizaciones abordadas y recuperadas en la fase preactiva, el diseño curricular de Campo de la Práctica I, los programas¹ aportados por Florencia Fontana, el contexto de la institución, de los sujetos y el distanciamiento social obligatorio de público conocimiento.

El diseño curricular para la ESNIyP inscribe sus fundamentos a partir de la intersección de dos campos pedagógicos teórico - prácticos: el que corresponde al propio currículum y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes. En consecuencia el diseño curricular explicita que:

“... para la formación de docentes de los Niveles Inicial y Primario vincula fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa, de carácter abierto, que obra como punto de partida. Relacionando distintos conceptos cuya articulación constituye una configuración, matriz o postura epistémica respecto de la selección, la organización, la distribución y la transmisión de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social.”

Diseño Curricular para la Educación Superior; 2007

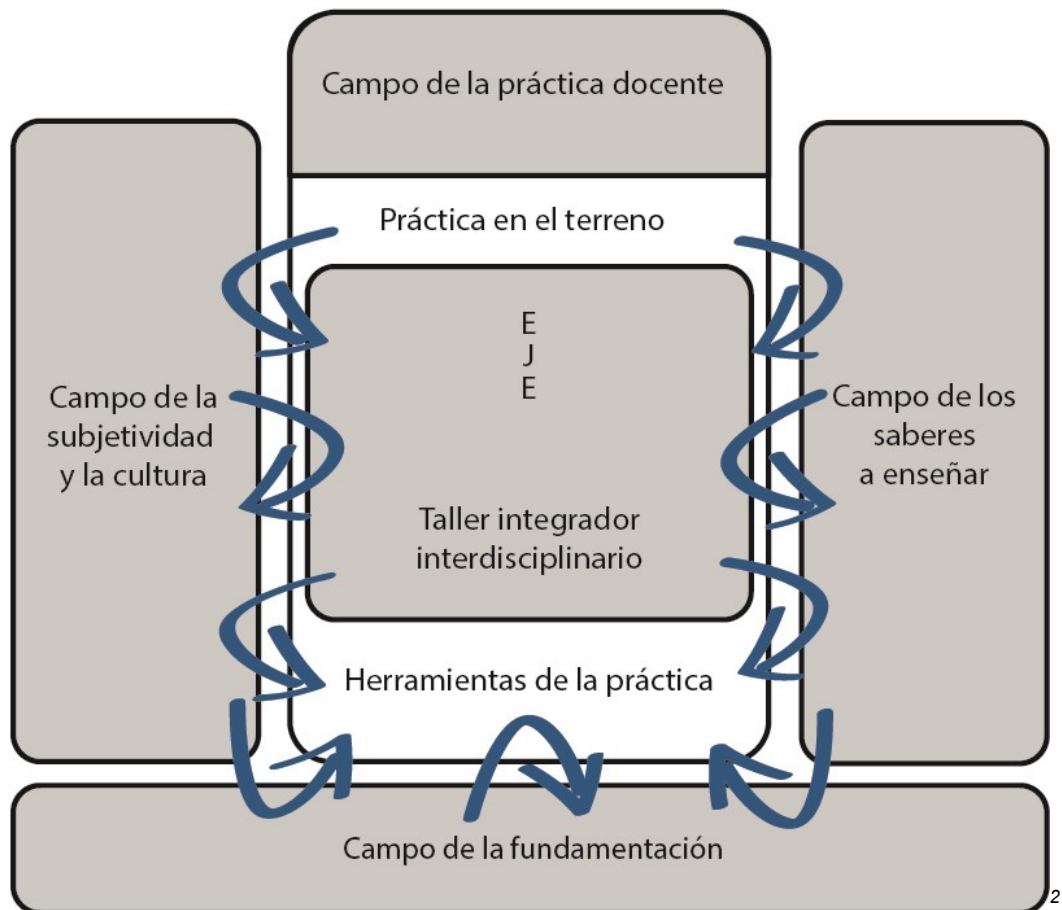
Por tanto, los diseños curriculares y su desarrollo, son una práctica pedagógica, una práctica política, que se presenta como una práctica social que está abierta a la dialéctica entre estas decisiones mencionadas y el contexto en que se materializa.

El currículum de Formación Docente (2007) prescribe que se debe sostener el carácter de “eje vertebrador” de la Práctica, es decir, se diseña el Campo de la Práctica Docente como articulador de todos los otros Campos de la organización curricular. De este modo, y tomando las

¹ Fueron socializados los programas de Nivel Inicial y Primario dado que la cátedra donde se realizaban las residencias virtuales contaban con estudiantes de ambas carreras, cabe destacar que los contenidos y abordaje de los mismos son iguales en ambos diseños curriculares.

ideas del diseño curricular (2007) uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica es considerar la práctica docente como un objeto de transformación. De esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos.

En el Campo de la Práctica Docente se especifican tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario



2.1.2 Campo de la Práctica I - Profesorado de nivel Inicial y Primario

La práctica docente no es decidida individualmente, una práctica deliberada, una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales. Es un hacer social que implica una “experiencia práctica”, que es la “aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente” (Edelstein, 1995).

En el primer año del Profesorado de Nivel Inicial y Primario el currículum prescribe que las estudiantes deben realizar una experiencia social, donde la futura docente se vincule con el campo

² Diseño Curricular blabla poner nombre

sociocultural de la comunidad (dicho espacio debe ofrecer una práctica educativa no escolarizada, no reducida a acciones de apoyo escolar).

De este modo, las estudiantes acceden al campo a partir de una estrategia pedagógica y didáctica, que alienta el vínculo de colaboración, a partir de la contribución social, cultural y educativa para el desarrollo local. Así mismo esta interacción favorece al reconocimiento de otras alternativas de formación que potencien otras tareas y roles docentes más allá del ámbito del aula o de la gestión y conducción escolar. (MECyT, 2005) De este modo, el currículum plantea formar educadores que comprendan lo “educativo” como lo “educativo-social”.

Esta experiencia social es pensada entonces como eje de la cátedra, sobre la cual las estudiantes deben reflexionar los contenidos propios de la materia y año. Serán por tanto propósitos de la docente generar espacios de reflexión y debate donde las estudiantes puedan desarrollar los vínculos conceptuales con la realidad desde su formación profesional, como también generar espacios de reflexión donde los contenidos específicos de primer año logren una articulación analítica para abordar la práctica en el terreno.

2.1.3 Propuesta- Campo de la Práctica I- ISFD N° 210, sede Abasto. 2021

A partir de lo ya mencionado, el programa de Florencia Fontana fue pensado en tres unidades temáticas que representan cada uno de los tres componentes mencionados anteriormente: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario. Que si bien se organizaron de esta manera para su dictado durante el año, a lo largo del mismo, explica Florencia F. se realizaran relaciones constantes entre ellas. Las unidades propuestas son:

Unidad I: La práctica en terreno. Una experiencia Social. La cual tiene la intención de generar a través de la lectura de los textos y el trabajo en clase, nos proponemos repensar la práctica educativa y la tarea docente y poder reconocer otras alternativas de formación. Se buscará realizar un diagnóstico socio comunitario de los distintos contextos de aprendizaje.

Unidad II: Ciudad Educadora³. Durante esta unidad se buscará que los/as docentes en formación puedan conocer y comprender los múltiples espacios y actores de la ciudad que forman subjetividades y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje.

Unidad III: Educación Popular en América Latina. El eje de este taller estará puesto en la educación popular y cómo esta puede aportar a resignificar la educación pública y común que imparte el sistema. Se trabajará el carácter político de la educación popular como así también una

³ “...El concepto de “ciudad educadora”...da cuenta de la complejidad del campo educativo (más allá del sistema educativo e incluyéndolo), comprendiendo como escenarios de formación ciudadana a los ámbitos rurales, urbanos, a los movimientos sociales, etcétera.” (DGCyE, 2008 : 57).

historización de la misma. Conoceremos diferentes experiencias de educación popular en América Latina.

De este modo, las actividades y las evaluaciones se enmarcaron de la siguiente manera: una actividad reflexiva propuesta para la mitad del año abordando la unidad I, y una actividad integradora y final que contempla los contenidos trabajados en las tres unidades los cuales son utilizados para abordar y analizar el trabajo de campo realizado en la cursada.

2.1.4 Abordaje del diseño curricular y el programa de Campo de la Práctica I

Las residencias se desarrollaron en el segundo cuatrimestre del año. Los contenidos y por ende, los textos trabajados estuvieron tuvieron correlación con las unidades dos y tres del programa: Ciudad Educadora y Educación Popular en América Latina. Las decisiones tomadas para realizar los diseños de clases, la construcción del contenido, los textos elegidos y las metodologías para abordarlos, fueron trabajados conjuntamente con la cátedra Prácticas de la Enseñanza y con Florencia Fontana co formadora. Florencia acompañó todo mi proceso de construcción de contenido, ofreciendo espacios de encuentro para debatir con ella las posibles intervenciones en el grupo, la construcción del contenido y la posibilidad de modificar la bibliografía en pos de mis propósitos.

La construcción del contenido de las unidades dos y tres fueron pensados en pos de que las estudiantes puedan abordar el trabajo de campo y las entrevistas a los espacios educativos no escolares de manera reflexiva y crítica, para su posterior análisis. En consecuencia, la planificación de la **situación educativa** (Freire) para abordar dichos contenidos tuvo como eje el acompañamiento y elaboración situaciones de enseñanza y aprendizaje para la resolución reflexiva de la propuesta del trabajo final propuesto por la docente:

“(…)Como actividad de cierre de este año, les proponemos el análisis de la entrevista realizada a un espacio educativo no escolar. Luego de la realización de la entrevista a cada espacio, deben analizar la misma a partir de los textos trabajados a lo largo de este año(…)”⁴

En esta línea, las intervenciones fueron pensadas en dos momentos: una primera instancia en las que se abordó el trabajo de campo y la entrevista, donde las estudiantes lograron posicionarse como futuras docentes generando posibles ejes y preguntas para las entrevistas a los espacios educativos no escolares, las cuales dieran cuenta de su inicio de trayectoria como futuras profesionales de la educación; y una segunda instancia, la cual estuvo enfocada en trabajar, debatir y reflexionar la información recolectada a través de las entrevistas poniéndola en diálogo analítico y reflexivo con los contenidos de Campo de la Práctica I.

⁴ Fragmento de la consigna del trabajo final integrador. Ver Anexo.

Los textos curriculares son textos pedagógicos con los cuales debemos generar un diálogo del cual surgirán las bases para elaborar nuestros futuros diseños de clases. A partir, entonces, de la lectura reflexiva y situada generaremos intervenciones acordes a nuestros propósitos y objetivos, los cuales están pensados para ejecutarlos en un determinado tiempo⁵el cual nos lleva a posicionarnos, generar recortes e implicaciones con los contenidos y temas abordados.

⁵ Entendemos que los tiempos educativos pueden variar por diversos factores. Pero comprendemos que al pensar situaciones educativas, hay un tiempo pedagógico (Freire) que debe ser contemplado y asumido.

2.2 Dimensión Institucional

“El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen” Guber 1990

El siguiente apartado, tiene como objetivo realizar un relato descriptivo e interpretativo del Instituto de Formación Docente y Técnica n°210, como también del grupo-clase y sus relaciones con la virtualidad en este nuevo contexto.

Como es de público conocimiento, y dado el momento del año en que se realizó el trabajo de campo, no fue posible ingresar al establecimiento, ni a la sede de Abasto, del mismo modo tampoco se ha podido realizar la entrevista presencial a nuestra informante. Dadas estas condiciones contextuales, se generaron otras estrategias para abordar el trabajo de campo: se optó por conocer la institución a partir de su página web, la entrevista realizada a la Vicedirectora Estefanía Villalba fue mediada por la plataforma meet, también se indagó la plataforma del INFOD la cual fue y es utilizada por los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires y se propusieron encuentros con Florencia A. Fontana, docente de Campo de la Práctica I.

El trabajo de campo realizado tuvo la intención de generar conocimiento sobre el espacio a intervenir, generando así información pertinente para pensar las futuras intervenciones docentes como practicantes. El apartado, es pensado a partir de las reflexiones de Achilli (2009) desde el enfoque antropológico-sociocultural para abordar el trabajo de campo, teniendo en cuenta el carácter relacional dialéctico (Eric Wolf;1993) el cual supone relacionar las distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y las relaciones histórico contextuales. En esta línea, se desprende el carácter de movimiento que se imprime en las prácticas y relaciones sociales aún en su aparente estabilidad o equilibrio (Lefebvre; 1970). Y por último el carácter contradictorio o de conflictividad que se incluye en los procesos sociales con contenidos concretos, no entregados a priori.

Estos ejes de análisis nos permitirán observar, en palabras de Achilli, núcleos problemáticos: cotidianidad social y los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido. De esta manera, nos enfocaremos en las **configuraciones cotidianas** de la institución escolar (Achilli 2009), es decir, los referentes contextuales de las prácticas, las relaciones que se configuran en la cotidianidad de la vida escolar, y las articulaciones de las distintas escalas contextuales. Los cuales fueron y son de sumo interés al momento de pensar las **situaciones educativas** (Freire) ya que, fuera de generar un texto estrictamente analítico de nuestro trabajo de campo, el relato descriptivo e interpretativo tendrá como intención dar cuenta de las herramientas, reflexiones y debates colectivos con los cuales se han pensado las intervenciones docentes de carácter situado.

2.2.1 Descripción Interpretativa

En el 2015 a partir del convenio entre la Dirección General de Cultura y Educación, se crea el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 210 que hoy se encuentra en calle 47 7 y 8, La Plata. El convenio explicita que la institución es de gestión estatal y UPCN aporta los recursos materiales. Con respecto al personal, este es seleccionado por UPCN y se los presenta a la Dirección de Educación Superior. Por otro lado, el instituto responde burocráticamente como otras instituciones de gestión pública: POF; POFA; solicitud de carreras, presupuestos y las vías jerárquicas de la gestión estatal (Director, Vicedirectora, Inspector Areal, Inspector Distrital, Inspector Regional, etc.). Y por UPCN, la institución depende de la coordinación de las instituciones educativas, que está dentro de UPCN, es decir, está el instituto, los espacios de formación profesional y los centros de educación agraria.

La sede de abasto se conformó en 2017. La creación de la sede surge por la necesidad de los vecinos quienes expresaron que las ofertas educativas de nivel superior se encontraban en el centro de la ciudad. Por tanto, a partir de la gestión institucional, UPCN y la DGCyE se logró una extensión áulica de la Tecnicatura de Acción Agrícola y Ganadera en la EES 38; hoy la extensión áulica se encuentra en la EES 72. La matrícula de estudiantes hoy es de 1200, en 2021 hubo más inscriptos, explicitando que durante la pandemia en algunas carreras se ha duplicado y en otras triplicado la inscripción.

Hoy la oferta académica en la sede Abasto se compone: Profesorado de Educación de Nivel Inicial, el Profesorado de Educación Primaria, Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo y Tecnicatura Superior en Acompañamiento Terapéutico. Y en sede central: Profesorado de Geografía, Profesorado en Ciencias Políticas, Tecnicatura en Sistemas y el 4to año del Profesorado en Historia.

El nuevo perfil de los estudiantes que asisten a los institutos de formación superior, ya no son los denominados “estudiantes puros”, sino que son personas que trabajan, tienen hijas e hijos, familias a cargo, entre otras responsabilidades. En el Instituto de Formación Docente y Técnica n°210 los estudiantes puros, o estudiantes recién que recién han terminado el secundario, son perfiles que se encuentran más en las tecnicaturas. En cambio en Seguridad e Higiene y Acompañamiento Terapéutico, el perfil de los y las estudiantes responde a una franja etaria mucho mayor, entre los 20 y los 30 para arriba. En Abasto, el rango etario de las estudiantes responde a un número más alto que los que están en sede.

La institución al ser convenida con UPCN, tiene un perfil político educativo fuerte, donde la inclusión de todos los y las estudiantes es parte del cotidiano, que se resuelve con todos los

estudiantes dentro de la institución. La informante explica que esta situación muchas veces se hace engorrosa dado que no cuentan con tanto personal para la cantidad de estudiantes.

El proyecto institucional de la institución está en permanente revisión. En el día de la fecha, dicho proyecto está orientado a trabajar el perfil de la egresada 2019. El cual tiene la intención de orientar y acompañar a las primeras egresadas, en inserción laboral. Una de las estrategias es convocar a las egresadas, para hacer acompañamientos en la docencia. Estrategia que también se piensa para la formación técnica.

El equipo directivo está compuesto por el director, la vicedirectora, y la secretaria quién en este año se encuentra con licencia, y por tanto la preceptora es quién realiza sus labores. Desde que se conformó la institución son 12 personas trabajando, hoy años después y dado que la institución creció de golpe, son pocas. Por ello las tareas, todas las personas que trabajan allí se generan a partir de gran compañerismo y de forma horizontal.

El instituto tenía centro de estudiantes, pero es un problema, porque a veces no hace falta. Ya que, la institución aloja las demandas, en consecuencia la institución ha decidido poner tensión en estas demandas, para fomentar la construcción del Centro de Estudiantes. Y se ha pedido que busquen un representante por curso, para que se organicen. Y no es que siempre todo funciona bien, hay cuestiones que siempre se resuelven porque la institución es chica entonces los acuerdos son más simples. Pero ocurre que con la sede en abasto es más complejo, por eso debe constituirse el centro de estudiantes.

En relación a la pandemia, este año no concurren las estudiantes dado que la institución no cuenta con un espacio que responda al plan jurisdiccional ni la cantidad de auxiliares para cubrir la demanda por estudiante. Aunque si están concurriendo el equipo directivo: haciendo títulos, papeles con protocolos, o si los estudiantes necesitan sacar fotocopias o internet juntarse con algún docente, con los protocolos ya puede realizarse.

Este año en el Profesorado de Primaria y Nivel Inicial la articulación entre los espacios está en el diseño curricular. Es decir, se pensó en el currículum integrado, que no es pensado por la situación pandemia pero la institución lo utiliza. En ese sentido fue lo que menos les costó como institución, la articulación, y descubriendo nuevos espacios posibles de articulación.

El año 2020, nos comenta la vicedirectora, fue más engorroso, pero al contar con el aula virtual, que ya funcionaba como un recursero, se pudieron sortear distintas situaciones en otros tiempos. Las profesoras de Abasto, ya usaban la plataforma dado las distancias y recursos.

“Metimos al instituto en el aula virtual y en el wsp. Este año estuvimos más organizadas porque teníamos experiencia.” expresa la vicedirectora.

Con respecto a las estudiantes de abasto, su biografía escolar es mucho más compleja para romper, la mayoría de las estudiantes terminó en FINES. Esto tiene su complejidad, porque expresa que la relación con la escuela no fue buena. La institución propone entonces nuevas formas de construir trayectorias por ello los criterios de cursada y promoción de las materias tiene sentidos similares que se construyen de manera colectiva. Para romper la biografía escolar transitada, es necesario que haya otra biografía que plantee otras formas.

Grupo-Clase

Dado el contexto actual del distanciamiento social obligatorio las clases de Campo de la Práctica I, se realizaron de manera virtual todo el año lectivo. La profesora en ambas carreras de la materia Campo de la Práctica I, es Florencia Fontana, por tanto y en coordinación con la institución se decidió tanto en el 2020 como en el 2021, que las cátedras se desarrollen unificadas ya que curricularmente están constituidas por los mismos contenidos y lineamientos en el primer año. De este modo el aula virtual contemplaba 45 alumnas inscriptas.

La modalidad adoptada en la primera parte del año fue asincrónica quincenal mediante la plataforma del INFOD. Florencia Fontana, también ofrecía el espacio de encuentros sincrónicos opcionales quincenales, con la intención de generar un encuentro charlado, donde se resolvieran consultas y dudas sobre las actividades y sus contenidos. Los encuentros se realizaban los lunes de 20 a 22. Esta modalidad de encuentro es tomada, dado que la mayoría de las estudiantes son mujeres jefas de hogar, con hijos e hijas a cargo y trabajadoras, por ello las propuestas asincrónicas y la posibilidad de escuchar los encuentros grabados, les ofrece a las estudiantes a realizar su trayecto formativo en los tiempos que ellas crean pertinentes dado sus actividades diarias.

Por las residencias y las actividades que se desarrollarían en la segunda mitad del año con las cuales iba a abordar el trabajo final, se le planteó al grupo de estudiantes realizar encuentros quincenales sincrónicos de una hora y media o dos horas aprox., para generar los debates y consultas en relación a los contenidos y así abordar las entrevistas y el análisis posterior. Las clases fueron grabadas para aquellas estudiantes que no pudieran asistir a las clases, dado que no era obligatorio asistir. Los enlaces se compartieron por la plataforma de INFOD, como también los powerpoint utilizados, la bibliografía y los videos pertinentes.

2.2.2 Análisis teórico:

Como hemos mencionado a lo largo de estas páginas el trabajo docente, es un trabajo situado, político, social y pedagógico. Estos conceptos teóricos cobran sentido conceptual cuando los confrontamos con las realidades concretas de las instituciones, los sujetos que habitan en ella y el contexto donde se desenvuelven los encuentros educativos, lo que Souto (1996) llama trama

institucional. Por ello en este apartado haremos hincapié en las reflexiones previas que se realizaron en torno al trabajo de campo previo a las intervenciones como residente, ya que como explica Yentel (2006) las instituciones son creaciones culturales destinadas a pautar las relaciones de los hombres entre sí, bajo la forma de normas, leyes, valores, representaciones, significados y organizaciones concretas y específicas.

La lectura del Diseño Curricular, la propuesta y charla con la docente Florencia Fontana y la entrevista a la vicedirectora de la institución ofreció elementos situacionales concretos para pensar y elaborar las intervenciones educativas de forma situada, entiendo no solo el perfil de la institución, sino también el perfil de las estudiantes en el contexto que nos ofrecía el distanciamiento social obligatorio.

La información recolectada y su posterior reflexión teórica, aportó elementos para pensarme desde mi rol de “futura” pedagoga, y por tanto pensar las intervenciones educativas de tal modo que fueran significativas, sabiendo que estarían mediadas por plataformas y aplicaciones⁶. Es importante destacar que los aportes experienciales de la coformadora fueron indispensables a la hora de pensar las clases. Dado que ella, habiendo transitado el 2020 y parte del 2021 dando clases de manera virtual, tenía elementos concretos para abordar la planificación de las clases como por ejemplo: grabaciones de las clases sincrónicas, uso del foro, bibliografía y sus formatos para que las estudiantes puedan leerla sin utilizar datos, entre otros elementos y recursos para abordar las clases virtuales.

En relación a la construcción de los contenidos y su abordaje en las clases, la coformadora me ofreció la libertad de modificar la bibliografía y la posibilidad de abordar la unidad 2 y 3. De esta manera, y en conjunto con la experiencia realizada el año anterior en los espacios de educación no escolar, es que se pensó y abordó la planificación de las clases.

2.3 Dimensión Áulica

“La teorización educativa sólo podrá eliminar las sospechas sobre su función ideológica cuando se dedique menos a descubrir la ‘lógica’ de la teoría de la educación y más a recuperar la lógica de la práctica educativa implícita en sus propios desarrollos conceptuales (...)” CARR

Dicho esto, es preciso explicitar que el trabajo previo de preparar una clase, no es un trabajo situado en un contenido aislado, por el contrario conlleva un trabajo previo de reflexión del todo. Es

⁶ Situaciones abordadas durante nuestra cursada, pero siempre desde propuestas y situaciones educativas imaginadas e ideales.

decir, las clases son pensadas de manera global teniendo en cuenta la secuencia de clases en las cuales el contenido tiene un sentido y una direccionalidad en relación con la clase anterior y siguiente, dando una continuidad al trabajo que se realiza a lo largo del ciclo lectivo.

Así mismo, para poder abordar la cátedra de Campo de la Práctica I es preciso realizar una lectura del diseño curricular (correlatividades, horas cátedra, contenidos) y (en el caso de las residencias), la propuesta pedagógica de Campo de la Práctica I. Dichos textos pedagógicos nos ayudan a enmarcar la direccionalidad de nuestra práctica y por tanto, la situación educativa en su complejidad y su articulación con el total de las materias del año y en el total de la carrera.

2.3.1 Espacio de las Prácticas de la Enseñanza

Para comenzar este apartado me parece importante dar cuenta del contexto en el cual se enmarcaron las prácticas docentes. Como es de público conocimiento en el 2021, Argentina atravesó el segundo año consecutivo del DSO, como consecuencia la formación terciaria no universitaria en la ciudad de La Plata, como en otras ciudades de la provincia de Buenos Aires, sostuvo la modalidad remota de enseñanza y aprendizaje. De este modo, los conceptos de sincrónico, asincrónico y bimodalidad fueron parte de las planificaciones diarias de las docentes, como también el uso y planificación de actividades mediadas por plataformas y aplicaciones (ZOOM y MEET).

En consecuencia, las estudiantes de primer año ingresaron en las carreras terciarias y universitarias en un contexto virtual ya contemplado por ellas y por las instituciones. Por tanto, era previsto que tanto docentes como estudiantes tuvieran en cuenta a lo largo de todo el ciclo lectivo el uso de dispositivos electrónicos (computadora, celular) y el acceso a internet para sostener la cursada. Así mismo, encontró las docentes con un año de trabajo en la virtualidad donde se habían generado nuevas herramientas, es decir, el 2021 entró a las docentes con un recorrido realizado en la enseñanza dentro de la virtualidad sincrónica, asincrónica y bimodal, en conjunto con las reflexiones realizadas frente al contexto de pandemia.

1.2.3.2. Prácticas de la Enseñanza

Las observaciones e intervenciones docentes se realizaron desde el mes de septiembre al mes de octubre inclusive, en la ciudad de La Plata. La institución elegida fue el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n°210, sede de Abasto y el espacio curricular, *Campo de la Práctica Docente I*, de las carreras del Profesorado en Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria, los cuales estaban a cargo de la profesora Fontana Florencia Aylén.

Las intervenciones como practicante se han realizado en ambos profesorados en simultáneo ya que, dadas las características contextuales del distanciamiento social obligatorio, dicha institución, generó los acuerdos pedagógicos pertinentes teniendo en cuenta la situación

contextual, los cuales favorecieron la enseñanza y aprendizaje en estas nuevas modalidades. De este modo, se tomó la decisión conjunta con la docente de la cátedra, de dictar la cátedra Campo de la Práctica I de forma simultánea a ambos profesorados entendiendo que el diseño curricular de la materia es equivalente en ambas carreras.

Dado que el aula, donde tuvieron lugar las prácticas docentes no fueron las “habituales” es preciso explicitar en este escrito la modalidad, la temporalidad y los recursos utilizados en estos meses. La modalidad adoptada para la residencia, fue de encuentros sincrónicos quincenales, a través de la plataforma MEET⁷ (google) y la utilización de la plataforma del INFOD para comunicaciones y socialización de los materiales de lectura, clases grabadas, PPT, entre otros; modalidad ya construida y utilizada por Florencia Fontana. Es preciso denotar que todos los textos fueron enviados en PDF con letra legible para una fácil lectura, como también se tuvo en cuenta la duración de los videos por el consumo de internet de las estudiantes. Creo que es importante dar cuenta de estas pequeñas intervenciones en el material de estudio dado que hacen a la accesibilidad de la enseñanza.

2.3.2 Diseños de clases

Cronograma tentativo

Clases		Contenido	Objetivo de la Clase	Recursos	Punteo del Desarrollo	Biblio del Estudiante	Biblio de la Practicante	s/clase	Acción en plataforma
Cuacci Maria Pia									
Campo de la Práctica Docente 1er Año - 210 UPCN									
Espacios elegidos: Colectivo la Casa (abasto); merendero Abasto; La casa de las mujeres Abasto; Biblioteca Itinerante (no pertenece al distrito)									
62 estudiantes en total, 41 de primaria y 21 de inicial									
23/8/2021 sincrónico	Mapeo	Observación de la Practicante- Presentación de los Espacios de observación-		Se presentan los espacios elegidos: Colectivo la Casa (abasto); merendero Abasto; La casa de las mujeres Abasto; Biblioteca Itinerante (no pertenece al distrito)	Once tesis para cartografos ocasionales Como hacer un mapeo colectivo de La aventura de aprender			Video de Olga Vazquez: Entrevista al espacio Cultura. https://www.youtube.com/watch?v=iejWq1Tjo8Q&ab_channel=F.Moretti	Subir link de video y ficha de cátedra de Campo y Entrevista y crónograma
6/9/2021 sincrónico	Componentes del campo: conceptualizaciones y herramientas	Que les estudiantes logren apropiarse de las conceptualizaciones del campo y de las posibles herramientas para pensar las preguntas de la entrevista	PPT	Se inicia la Clase explicando las fechas de entrega de los trabajos de la primer parte del año. Se presenta el calendario de clases, bibliografía y recursos a utilizar en septiembre. Se definen los grupos de los espacios elegidos. A partir del video, Disparador: ¿Qué quiero saber de la Institución? ¿Qué herramientas de relevamiento de información pueden utilizar para abordar el análisis? ¿Qué conocimientos debo contemplar antes de realizar la entrevista? ¿Qué tipo de preguntas puedo realizar? Se abre el DEBATE. A partir de las preguntas se presenta el PPT de campo y entrevista abierto a los aportes de los y las estudiantes	Ficha de Cátedra campo y entrevista Video: Nota al Olga Vazquez 2014 PPT			Video para abordar Ciudad Educadora- Ficha de cátedra ciudad educadora	Subir Clase grabada ; ficha de cátedra de ciudad educadora; video; freire y PPT
6 al 20									
ENTREGA TP PRIMER CUATRIMESTRE									
20/9/2021 sincrónico	Componentes del campo, taller Integrado: Ciudad Educadora	Que les estudiantes puedan apropiarse del concepto "Ciudad Educadora" para volver a repensar las preguntas de la entrevista	PPT - Textos Preguntas disparadora para abrir debate.	Se abre la clase Presentando el concepto de ciudad educadora utilizando como recurso un PPT y se invita a participar a los y las estudiantes sobre el concepto ciudad educadora en relación a su espacio elegido. El Concepto ciudad educadora, que nos hace pensar en relación "de lo que queremos saber" del espacio elegido. Por grupo se presentan las preguntas pensadas para repensarlas desde "ciudad educadora" y los aportes de los y las compañeras	Ficha de Cátedra: Ciudad Educadora	Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación. N 29, pp. 127-142. Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? Revista de Ciencias Sociales "Isonomía" N 23, pp. 127-140. Rodríguez Rodríguez, J. (2006). Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad. Revista de Cultura "Pensar Iberoamérica". N 10.	Freire P. (2002) PRIMERA CARTA: Enseñar – aprender Lectura del mundo -lectura de la palabra en "Carta a quien pretende enseñar"		Subir clase grabada Y PPT
27-9 al 8-10									
ENTREVISTAS									
4/10/2021 sincrónico	Diagnóstico socio comunitario: identificación, caracterización y problematización de los diferentes contextos de aprendizaje	Que les estudiantes puedan...	Algunos estudiantes ya realizaron la entrevista. PPT	Se presenta el cronograma de Octubre Ideas: cerrar ciudad educadora. Si es sincrónico resolver dudas sobre las entrevistas	Freire P. (2002) PRIMERA CARTA: Enseñar – aprender Lectura del mundo -lectura de la palabra en "Carta a quien pretende enseñar"				Subir clase grabada ; ficha de cátedra de educación social y políticas públicas. Cronograma octubre/nov
18/10/2021 sincrónico	Análisis interpretativo de la realidad abordada.	Que les estudiantes puedan...	Educación Popular y pedagogía social	Abordar el trabajo de análisis. Ya pensando que todas hicieron las entrevistas. Trabajar el concepto de educación popular	Educación social y políticas públicas Dana Borzese, Paula Costas y Lizzie Wanger.			Avance de análisis: Integrantes-Espacio-Dudas conceptuales -dudas en el análisis- No debe superar las 10 líneas.	Subir clase grabada

⁷ Se eligió dicha plataforma porque al tener usuario del ABC, se pueden grabar las clases dictadas para luego ponerlas a disposición de las estudiantes.

2.3.2.1 Clase 1

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 210

Profesorado de Educación Inicial y Primario (DC. 2007)

1er año, turno vespertino.

Cátedra: Campo de la Práctica Docente I

Clase 1: Modalidad sincrónica – 2021

Fundamentación General:

La enseñanza del profesorado de Educación Inicial y Primaria tiene como objetivo formar no sólo una maestra⁸ profesional de la enseñanza, sino también de un maestra pedagoga, una trabajadora cultural (transmisora, movilizadora y creador cultural).

En consecuencia las estudiantes, en tanto futuras maestras pedagogas y trabajadoras culturales, realizarán un acercamiento guiado a espacios educativos no escolares, para que puedan conocer y comprender los múltiples espacios y actores de la ciudad que forman subjetividades y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fundamentación primer encuentro:

La siguiente clase tiene la intencionalidad de generar situaciones pedagógicas basadas en el diálogo de saberes previos y saberes en construcción a partir de la presentación del video “Nota al Centro Cultural Olga Vázquez” para realizar un primer acercamiento de las estudiantes al concepto de Ciudad Educadora, el cual nos posibilita conocer y trabajar los conceptos de Trabajo de Campo y Entrevista, los cuales nos proveen de herramientas fundamentales para generar la actividad que se desarrollará durante esta última parte del año.

De este modo, la clase tiene la intencionalidad de generar un primer acercamiento a dichos contenidos, generando debates y preguntas en torno a los espacios elegidos, intentando disipar dudas sobre las posibles herramientas para relevar información de dichos espacios. Es preciso explicitar que los y las estudiantes receptores de la clase son mujeres de primer año de la carrera, las cuales tendrán su primer encuentro con espacios educativos no escolares, por tanto dicha clase tiene la intención de acercar herramientas y conceptos para pensar las futuras entrevistas; como también alojar ansiedades, y generar espacios de debate donde puedan ponerse en común preguntas y dudas en relación a los conceptos trabajados y el trabajo en curso.

Propósitos:

Acercar a los y las estudiantes al concepto de Ciudad Educadora.

⁸ La siguiente clase escrita utilizará el género femenino para referirse a la totalidad de los y las estudiantes receptores de dichas clases, dado que son más las estudiantes mujeres.

Generar un espacio de reflexión y debate donde se abordan los conceptos de Trabajo de Campo y entrevista como herramientas para pensar sus futuras entrevistas en los espacios educativos no escolares.

Objetivos:

Que los y las estudiantes puedan acercarse al concepto de Ciudad Educadora para pensar las preguntas de la entrevista.

Que los y las estudiantes puedan apropiarse del concepto de Trabajo de Campo y la entrevista como herramienta para analizar el espacio elegido

Contenido:

Ciudad Educadora – primera aproximación

Herramientas: Trabajo de campo y entrevista para abordar espacios educativos no escolares.

Desarrollo de la Clase:

Doy inicio a la clase. Me presento como practicante, se graba la clase.

Abro la palabra para cerrar los grupos de trabajo de los espacios elegidos: Colectivo la Casa (abasto); Merendero Abasto; La Casa de las Mujeres Abasto; Biblioteca Itinerante (no pertenece al distrito).

Una vez elegidos los espacios, se presenta el cronograma de trabajo para el mes de septiembre: el cual contiene la bibliografía, videos y la fecha de entrega de trabajos de la primera parte del año. Se abre el espacio para resolver preguntas en torno al cronograma y los materiales de video.

Para la clase propiamente dicha, las estudiantes han tenido acceso a un video el cual presenta una nota al Centro Cultural Olga Vázquez de la ciudad de La Plata de 2014. Se presenta PPT. PPT- Contenidos: Ciudad Educadora- Trabajo de campo- Entrevista. (Se adjunta PPT)

El PPT tomará de referencia el video para abordar los contenidos propuestos en la clase, abriendo el debate con las estudiantes sobre el espacio virtual observado como parte del concepto Ciudad Educadora. Así mismo se abordarán los contenidos de trabajo de campo y entrevista para abordar el espacio elegido. Durante el PPT se invitará a las estudiantes a intervenir con preguntas/ comentarios que surjan a partir de los contenidos abordados o sobre los espacios elegidos. Asimismo se tendrán en cuenta preguntas disparadoras para generar el debate a partir de los conceptos abordados

-¿Qué quiero saber de la Institución? ¿Cómo puedo hacerlo? ¿De qué manera/s procuro esa información? ¿Qué caminos puedo seguir? ¿Qué estrategias podría usar?

-¿Qué herramientas de relevamiento de información pueden utilizar para abordar el análisis?

-¿Qué conocimientos debo contemplar antes de realizar la entrevista? ¿Qué tipo de preguntas puedo realizar?

Cierre de la clase: se indica que la bibliografía y el PPT se encontrará subido a la plataforma como también la actividad para debatir en la siguiente clase.

Actividades para debatir en la clase siguiente:

Pensar por grupo 5 posibles preguntas en relación:

- Los contenidos vistos en la clase del 6 de septiembre: Trabajo de Campo y Entrevista.
- Y la lectura de la ficha de cátedra de Ciudad Educadora y el video propuesto para la clase del 20 de septiembre.

Bibliografía clase siguiente:

Ficha de Cátedra: Ciudad Educadora- Video Ciudad educadora

Recursos:

Se utilizará la aplicación MEET para el encuentro sincrónico, textos en formato PDF, dispositivos electrónicos con acceso a internet.

Temporalidad:

Dado el contexto actual de pandemia en la provincia de Buenos Aires en la Región 1, se prevé que la materia se dicte de manera sincrónica cada 15 días, con una duración de 1:30 a 2 horas.

Evaluación de Enseñanza:

Se revisará y tendrá en cuenta:

Si fueron cumplidos los propósitos; si se comprendió la actividad propuesta; las dificultades que presentó la presentación del contenido; si se presentaron emergentes disparados por el contenido, como se resolvió el tiempo, el video favoreció el acercamiento al contenido propuesto, si los recursos fueron los adecuados, si el encuentro sincrónico funcionó para promover el diálogo entre estudiantes y practicantes.

Evaluación de Aprendizajes:

La evaluación de los aprendizajes de esta clase se observan a lo largo de la actividad cuatrimestral, dado que los contenidos deben ser apropiados para pensar las entrevistas del futuro análisis. Asimismo se tendrán en cuenta las intervenciones por parte de los estudiantes en relación a los conceptos trabajados en dicha clase, como también los debates generados a partir de sus aportes.

Bibliografía del Estudiante:

Ficha de Cátedra I: Trabajo de Campo y Entrevista

PPT I: Ciudad Educadora, Trabajo de Campo y Entrevista

Bibliografía de la Practicante:

Guber Rosana (2004) El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós.

Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? Revista de Ciencias Sociales “Íconos”. N° 23, pp. 127-140.

Freire, P. (1997). La educación permanente y las ciudades educativas. En: Freire, P. Política y Educación. México, Ed. Siglo XXI.

Cronograma: Septiembre 2021

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 210

Profesorado de Educación Inicial y Primario (DC. 2007)

1er año, turno vespertino.

Cátedra: Campo de la Práctica Docente I

Clase	Bibliografía	Videos
6 de septiembre Sincrónico	Ficha de Cátedra 1: Trabajo de Campo y Entrevista	Olga Vázquez: https://www.youtube.com/watch?v=iejWq1Tjo8Q&ab_channel=F.Moretti
6 al 20 de septiembre entrega de trabajos correspondientes a la primer parte del año.		
10 de Septiembre	PANEL DEL TAIN 18 hs	
20 de septiembre Sincrónico	Ficha de Cátedra 2: Ciudad Educadora	Ciudad Educadora: https://www.youtube.com/watch?v=bHjBo46U2KU
27-9 al 8-10	ENTREVISTAS	
4 de Octubre Sincrónico	Freire P. (2002) <i>PRIMERA CARTA: Enseñar – aprender Lectura del mundo - lectura de la palabra</i> en “Carta a quien pretende enseñar”	

Ficha de Cátedra: El Trabajo de Campo en Ciencias Sociales

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 210 UPCN

Ficha de Cátedra⁹

Campo de la Práctica Docente 1

EL TRABAJO DE CAMPO EN CIENCIAS SOCIALES¹⁰

⁹ La siguiente ficha de cátedra fue elaborada a partir de las fichas de cátedra realizadas por Susana De Moraes.

¹⁰ El siguiente texto es un fragmento de Colangelo, M.; Dumrauf, A. y Cordero, S. (2005) Documento de Apoyo Curricular N° 4: Los métodos de recolección y sistematización de la información. Disponible en: <http://www.iflysib.unlp.edu.ar/drupal/sites/default/files/M%C3%A9todos%20de%20recolecci%C3%B3n%20y%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>

Podemos especificar la definición general de “campo” con que comenzamos este apartado, para su aplicación a las ciencias sociales:

“El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que ‘queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y el informante’ (Rockwell, 1986:17). Pero dicho recorte no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre investigador e informantes.” (Guber, 1990: 83-84).

De allí que el tipo de diálogo que se establezca entre ellos sea crucial para el desarrollo del trabajo de campo.

Esa porción de lo real incluye tanto prácticas como representaciones: se trata de un mundo que ya está pre interpretado por los actores sociales que se desenvuelven en él. Para poder acceder a esos modos de vida y pensamiento, que pueden diferir bastante del investigador, se hace necesaria una presencia más o menos prolongada en el terreno, una relación de confianza y cara a cara con la población y la puesta en práctica de técnicas específicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad. La realización de un trabajo de campo con estas características constituye la base del llamado “**método etnográfico**”, de carácter eminentemente cualitativo, desarrollado por la antropología para comprender otras lógicas sociales desde la perspectiva de los propios actores, y retomado por otras disciplinas.

Inspirándonos en Taylor y Bogdan (1996), podemos reconocer tres actividades principales en la realización de un trabajo de campo, una vez planificado:

1- El establecimiento de un vínculo social no ofensivo y de confianza entre el investigador y el grupo a investigar;

2- La puesta en práctica de modos particulares de obtener datos: estrategias y tácticas de campo;

3- El registro detallado de los datos en forma de notas de campo, grabaciones, fotografías, filmaciones.

1- Al ingresar al campo, el investigador se interna en una trama de relaciones sociales en la cual él también pasará a tener un lugar. Dado que el científico no es un espía, el comienzo del trabajo de campo requiere de su presentación, la explicitación de sus objetivos y la negociación de su relación con los integrantes del grupo a estudiar. La posibilidad de desarrollar su investigación en esa porción del espacio social dependerá de la relación que establezca con los sujetos que, en

el contexto de la investigación, son llamados “informantes”. Una relación fundada en el respeto y el intercambio hará posible que el investigador sea aceptado por sus informantes y que éstos se sientan cómodos en su presencia. Esta relación, denominada “**rapport**”, posibilita hacer de la investigación una construcción conjunta de conocimiento.

2- Una serie de técnicas –observación participante, entrevistas con distinto grado de estructuración, relatos de vida- constituyen las herramientas de que se vale el investigador para acceder a las prácticas y representaciones del grupo a estudiar, en el marco de la situación de encuentro planteada en 1. (Desarrollaremos las características centrales de estas técnicas más adelante).

3- Más que un calco de la realidad estudiada, el registro es la primera construcción de conocimiento del investigador sobre una realidad social. Registrar implica no sólo consignar los aspectos considerados importantes o interesantes acerca del grupo estudiado, sino explicitar cada paso del proceso de investigación que se está llevando a cabo. De esta manera, el registro permite no sólo preservar información, sino reflexionar acerca del proceso mismo de trabajo de campo: “[...] el registro no es una fotocopia de la realidad, sino una buena ‘radiografía’ del proceso cognitivo” (Guber, 1990: 264).

El tipo de técnica de registro utilizada - notas de campo, grabaciones sonoras, fotografía, filmación - dependerá de la disponibilidad de medios técnicos (grabador, video filmadora, etc.), la temática a tratar, la personalidad de los presentes, la relación establecida con ellos, la etapa de investigación y el tipo de análisis que se pretende realizar. Un registro completo debe intentar combinar datos observacionales acerca de las prácticas de los actores sociales, con datos discursivos, producto de las verbalizaciones de éstos. Resulta necesario, asimismo, enmarcar cada registro en las coordenadas de tiempo y espacio (cuándo y dónde fue realizado).

Entrevista¹¹

La construcción de una entrevista puede ser considerada un proceso que abarca bastante más que la conversación concreta entre el investigador y el informante, incluyendo desde su diseño hasta su análisis. Del contexto, el rapport establecido y la técnica de registro utilizada, además de la presencia de entrevistador y entrevistado, depende que ese proceso pueda ser llevado a cabo con éxito.

El investigador realiza la selección temática y la formulación de las preguntas para la entrevista desde su marco teórico- metodológico y su problema de investigación. Es en ese marco

¹¹ El siguiente texto es un fragmento de Colangelo, M.; Dumrauf, A. y Cordero, S. (2005) Documento de Apoyo Curricular N° 4: Los métodos de recolección y sistematización de la información. Disponible en: <http://www.iflysib.unlp.edu.ar/drupal/sites/default/files/M%C3%A9todos%20de%20recolecci%C3%B3n%20y%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>

donde lo verbalizado por los informantes cobrará nuevo sentido como dato. El modo de formular y secuenciar las preguntas variará según se opte por realizar una entrevista estructurada, no estructurada o semi-estructurada, como veremos más adelante.

El informante no debe ser visto como un depósito de información fáctica, sino como un sujeto capaz de articular un pensamiento propio y participar de este modo en la investigación. Asimismo, es necesario tener en cuenta que los sujetos producen información a partir de su experiencia histórica social, por lo tanto, se hace necesario identificar su pertenencia y posición social en el grupo para comprender sus prácticas y representaciones. Para que el diálogo que implica la entrevista llegue a producirse, debe establecerse el **rapport**, es decir, una relación cordial y empática entre entrevistador e informante. El rapport toma distintas características en diferentes contextos y relaciones; nunca es absoluto, pues como en toda relación humana, en la entrevista hay tensiones y contradicciones.

El **contexto** desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la entrevista. Debe tenerse en cuenta tanto el contexto ampliado, es decir, el momento histórico y el conjunto de relaciones que incluyen al entrevistador y al entrevistado (relación de clase social, género, política, generacional, profesional, etc.), como el contexto restringido, dado por la situación social concreta del encuentro que implica la entrevista (momento y lugar donde se lleva a cabo, personas que están presentes).

Aclaremos, no obstante, que no se trata de eliminar estos atravesamientos del contexto, que son inherentes a toda relación social, sino más bien de hacerlos explícitos, a fin de incorporarlos al análisis. La realización de la entrevista requiere de alguna **técnica de registro** de la información que va siendo construida, permitiendo su sistematización y análisis posterior.

El registro puede ser realizado durante o después de la entrevista, dependiendo de las circunstancias, de los medios técnicos disponibles y de la relación con el entrevistado. Entre las técnicas de registro realizados durante la entrevista incluimos:

- Grabación y/o filmación: aseguran una fidelidad casi total de lo verbalizado y/o actuado, permiten que el entrevistador pueda concentrarse en la conversación, pero pueden tener el efecto contraproducente de inhibir al entrevistado (y también, por qué no, al entrevistador), además de requerir la posterior desgrabación.

- Toma de notas: pueden tomarse algunas expresiones textuales del entrevistado o breves indicadores, a modo de "palabras clave", de los temas tratados. Si una libreta de notas bien puede tener un efecto menos inhibitorio para los participantes, la técnica pone al investigador ante el dilema de atender y mirar a su interlocutor o tomar notas, alterando el contacto visual que es fundamental para el establecimiento de una relación de confianza.

El registro realizado a posteriori de la entrevista implica no tomar notas y apelar a la memoria para reconstruir el encuentro y los temas tratados. Es un recurso útil cuando se tocan temas conflictivos o muy personales para el entrevistado. Si bien el registro será menos fiel a lo dicho,

permite entrenar la memoria y la capacidad de asociación del investigador, así como obligarlo a estar especialmente atento a toda la situación.

Tipos de entrevista

Presentamos aquí sólo una de las clasificaciones posibles de los tipos de entrevista, basada en el grado de formalización de su planificación y desarrollo. Esto permite distinguir entre:

- *entrevista no estructurada;*
- *entrevista semi-estructurada;*
- *entrevista estructurada o encuesta.*

La opción por uno u otro tipo se realiza en función de los objetivos de la investigación y las características del objeto de estudio. La **entrevista no estructurada**, también llamada “entrevista en profundidad” o “no directiva”, se caracteriza por ser dinámica y flexible. El investigador establece y propone el tratamiento de ciertos temas, pero no los transforma en una secuencia prefijada de preguntas. Las preguntas se van formulando y encadenando sobre el discurso del informante y pueden aparecer cuestiones inesperadas introducidas por éste.

Tal como lo expresan Taylor y Bogdan (1996) “Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.” Un tipo particular de entrevista en profundidad es la historia de vida. Con ella se apunta a aprehender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. Implica un relato autobiográfico por parte del informante.

La **entrevista semi-estructurada** está más focalizada en una temática. El investigador confecciona una guía de preguntas o ejes a ser abordados en la entrevista, pero su secuencia y modo de formulación se van decidiendo y modificando en el curso de la misma.

La **entrevista estructurada** es también llamada “entrevista dirigida” o encuesta. Implica la aplicación de una secuencia de preguntas preestablecida: a todas las personas entrevistadas se les formulan las mismas preguntas en términos y orden idénticos para asegurar que los resultados sean comparables. Las preguntas pueden ser cerradas (a responder por sí, por no o no sé), abiertas (a responder en palabras del informante) o de elección múltiple entre un determinado número de respuestas optativas. A estas características responden las encuestas y cuestionarios, útiles en estudios a gran escala. Mientras en la encuesta existe un diálogo entre investigador e informante, aunque limitado por la estructura del formulario de preguntas, en los cuestionarios no hay participación directa de una persona en la toma de datos, sino que se realizan en impresos preparados para responder por escrito y hasta pueden ser enviados por correo (cuestionario postal). Esto hace que en algunas clasificaciones el cuestionario sea excluido de la entrevista, estando casi ausente la relación social entre entrevistador y entrevistado.

Cada uno de estos tipos de entrevista presenta ventajas y desventajas, que no son absolutas sino que dependen del tipo de estudio a realizar.

TÉCNICA	VENTAJAS	DESVENTAJAS
----------------	-----------------	--------------------

<p align="center">ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA</p>	<p>Permite explorar un universo poco conocido y dar lugar al surgimiento de temas imprevistos;</p> <p>Permite la coinvestigación, o sea el rol activo de entrevistado en la producción del conocimiento;</p> <p>Estructura menos el proceso de asociación y el pensamiento del informante, posibilitando Requiere gran disponibilidad de tiempo;</p> <p>Hay mayores probabilidades de dispersión respecto de los objetivos iniciales de la investigación;</p> <p>La sistematización y análisis de los datos es más difícil. 5 una mayor espontaneidad y autenticidad en la articulación de las respuestas;</p> <p>Permite una comprensión más profunda de temas complejos</p>	<p>Requiere gran disponibilidad de tiempo;</p> <p>Hay mayores probabilidades de dispersión respecto de los objetivos iniciales de la investigación;</p> <p>La sistematización y análisis de los datos es más difícil</p>
<p align="center">ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</p>	<p>Es más sistemática y completa en relación al tema que se quiere tratar.</p>	<p>Puede dejar pasar inadvertidos temas relevantes que surjan en la entrevista, al no estar contemplados en el diseño;</p> <p>La flexibilidad en la secuencia de preguntas puede dificultar la comparabilidad entre los respuestas de distintos Entrevistados</p>
<p align="center">ENTREVISTA ESTRUCTURADA O ENCUESTA</p>	<p>Se realiza con mayor rapidez que la no estructuradas o la semi estructuradas;</p> <p>Tienen mayor potencial en cuanto a la escala de acción</p> <p>Se ajusta a los intereses de la investigación, sin olvidar ninguna cuestión importante;</p> <p>Aumenta la comparabilidad de las respuestas;</p> <p>Facilita la organización de los datos y su procesamiento estadístico</p>	<p>Descarta información que no es rigurosa, pero que quizá es más relevante que las respuestas pedidas;</p> <p>El papel del entrevistado es más pasivo y menos espontáneo que en el caso de una entrevista no estructurada;</p> <p>Anula la polisemia del lenguaje y el contexto;</p> <p>El orden de las preguntas puede influir en las respuestas, induciendo las asociaciones que establece el informante.</p>

Referencias bibliográficas

Guber, R. (1990). El salvaje metropolitano. Legasa, Buenos Aires.

Saltalamacchia, Homero R. (1998). "Entrevistas". Cuadernos de Investigación de la Sociedad Filosófica de Buenos Aires, Ediciones Al Margen, La Plata.

Taylor, S.J. Y R. Bogdan. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós, Barcelona

Dumrauf Ana, Colángelo María, Cordero Silvina (2005) Documento de Apoyo Curricular 4: Los métodos de recolección y sistematización de la información.

Powerpoint: Trabajo de campo y Entrevista

CIUDAD EDUCADORA
Trabajo de Campo y Entrevista
Clase I – 6/9/2021

Campo de la Práctica 1
Profesorado de Educación Inicial y Primaria
ISFDyT N° 210

CIUDAD EDUCADORA

"La ciudad educadora real, acoge y mezcla las denominadas educación formal, no-formal e informal y es el resultado de la dialéctica entre lo pedagógicamente ordenado y el inevitable juego de encuentros y vivencias educativas que se producen por el hiper-complejo medio urbano"
Trilla 1997

"Lo educativo de la escuela no empieza en ella ni acaba en ella. Lo educativo comienza en la complejidad de las acciones humanas, en el mundo de la vida y en la producción de sus vidas totales y, por eso van más allá de la escuela"
Moll 2000

Centro Cultural Olga Vázquez

¿Ciudad Educadora?

TRABAJO DE CAMPO

en Ciencias Sociales

“El campo de una investigación es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen. Se compone, en principio, de todo aquello con lo que se relaciona el investigador, pues el campo es una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que ‘queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y el informante’ (Rockwell,1986:17). Pero dicho recorte no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre investigador e informantes.” (Guber, 1990: 83-84).

TRABAJO DE CAMPO

en Ciencias Sociales

Inspirándonos en Taylor y Bogdan (1996), podemos reconocer tres actividades principales en la realización de un trabajo de campo, una vez planificado:

- 1- el establecimiento de un **vínculo social** no ofensivo y de confianza entre el investigador y el grupo a investigar;
- 2- la puesta en práctica de modos particulares **de obtener datos**: estrategias y tácticas de campo;
- 3- **el registro detallado** de los datos en forma de notas de campo, grabaciones, fotografías, filmaciones.

El tipo de técnica de registro utilizada - notas de campo, grabaciones sonoras, fotografía, filmación - dependerá de la disponibilidad de medios técnicos (grabador, video filmadora, etc.), la temática a tratar, la personalidad de los presentes, la relación establecida con ellos, la etapa de investigación y el tipo de análisis que se pretende realizar.

Entrevista

en Ciencias Sociales

La entrevista como técnica de obtención de información.

La entrevista es un tipo particular de relación social, fundada en el diálogo, en el que una persona –el investigador- tiene la intención de incorporar ciertos aspectos de la experiencia de otras a través de sus relatos verbales. Para ello, realizará preguntas o propondrá temas de conversación, de acuerdo a los objetivos y preguntas de su investigación. Por lo tanto, podemos afirmar que es una técnica que se centra en el trabajo con material discursivo.

A través de la entrevista es posible acceder a las representaciones, las significaciones de los actores sociales -es decir, al modo en que las personas se ven a sí mismas y ven su mundo-, así como a eventos y acciones pasadas o presentes que el investigador no haya podido presenciar.

Entrevista

en Ciencias Sociales

La construcción de una entrevista puede ser considerada un proceso que abarca bastante más que la conversación concreta entre el investigador y el informante, incluyendo desde su diseño hasta su análisis.

Contexto: contexto ampliado, es decir, el momento histórico y el conjunto de relaciones que incluyen al entrevistador y al entrevistado y como el contexto restringido, dado por la situación social concreta del encuentro que implica la entrevista

Reaport: una relación cordial y empática entre entrevistados e informante
Entrevistado: “informante clave” a “aquel que aparece como principal fuente de información acerca de una amplia gama de temas significativos de su propia cultura y unidad social

Entrevistador/ Investigador: selección temática y la formulación de las preguntas

Entrevista en Ciencias Sociales

La técnica de registro de la información que va siendo construida, permitiendo su sistematización y análisis posterior.

Grabación y/o filmación – Permisos del entrevistado

Toma de notas

Entrevista en Ciencias Sociales

Tipos de entrevista Presentamos aquí sólo una de las clasificaciones posibles de los tipos de entrevista, basada en el grado de formalización de su planificación y desarrollo. Esto permite distinguir entre:

Entrevista no estructurada;

Entrevista semi-estructurada;

Entrevista estructurada o encuesta.

La opción por uno u otro tipo se realiza en función de los objetivos de la investigación y las características del objeto de estudio

Entrevista en Ciencias Sociales

TÉCNICA	VENTAJAS	DESVENTAJAS
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	Es más sistemática y completa en relación al tema que se quiere tratar	Puede dejar pasar inadvertidos temas relevantes que surjan en la entrevista, al no estar contemplados en el diseño; La flexibilidad en la secuencia de preguntas puede dificultar la comparabilidad entre los respuestas de distintos entrevistado

Reflexión posactiva Clase 1

Pasaje de estudiante a practicante.

Primer encuentro.

Al ser la primera reflexión pos activa se ha desarrollado la dinámica de la clases con gran detalle, ya que serán elementos constitutivos para pensar las próximas dinámicas en la situación educativa.

Fase Pre activa:

La clase comenzó semanas antes. Aunque fueron esas horas próximas a la clase las que me generan ansiedad. Con mi mate listo, mi cuaderno en mano el cual contenía las anotaciones pertinentes para aludir al video y la ficha de cátedra es que inicio la clase.

Fase Activa

“...la clase comienza unos minutos antes, en un pre encuentro con Florencia donde recordamos los ejes a trabajar en en la clase. Las estudiantes, siendo las 20:00hs, comienzan a solicitar unirse a la reunión de meet. Esperamos unos minutos para que todas puedan ingresar y comenzamos la clase siendo casi 40 personas en la reunión- Florencia me recuerda grabar el encuentro.” Primera sensación

Las primeras palabras intercambiadas encuentran su recorrido en mi presentación como practicante, la organización de los grupos para realizar las actividades en los espacios educativos no escolares. Las primeras dudas sobre los espacios empiezan a surgir, como también los intercambios sobre las elecciones personales de los mismos.

Una vez organizadas, presentó el tema de la clase: Ciudad Educadora. Explicitando que hoy solo tocaremos el tema pero que lo profundizaremos más adelante. Por otro lado, hoy nos abocaremos a indagar en la construcción de las entrevistas a partir del video y la ficha de cátedra que debían traer ya abordada a la clase.

Las estudiantes comienzan a romper el hielo, aunque son varias las cámaras apagadas, algunas se animan a abrir su micrófono, aunque otras prefieren utilizar el chat de la aplicación.

Antes de dar comienzo al PPT abro el debate sobre las percepciones sobre el video del Olga Vázquez. Las estudiantes abren sus micrófonos y comienzan a realizar sus primeros aportes, algunos a partir de la duda y otros a partir de certezas. De este modo, se abre el tema “Ciudad Educadora” a partir del PPT. – Se conceptualiza el concepto- se abre la palabra para abordar encuentros entre lo visto en el video y “Ciudad educadora”. Las estudiantes comienzan con pequeños aportes, unos minutos más tarde se abren otros micrófonos y el chat empieza a tener más fuerza.

De este modo, comenzamos un recorrido hablado y debatido, a partir de los conceptos del PPT: Trabajo de Campo y entrevista y retomamos la Ficha de Cátedra.

Una estudiante abre su micrófono y se anima a pronunciarse: -“La verdad leí la ficha, es clara, pero no logro entender a donde va”

Otro estudiante muy preocupado consulta:- “Yo leí la ficha, pero nos va a dar una guía para hacer las preguntas”

“A partir de estos aportes pensé que trabajar el PPT a partir de la palabra de los y las estudiantes iba a ser muy enriquecedor.” Sensación

Explico que está bien tener dudas sobre la ficha, que este es el espacio para disipar todas esas dudas. Por otro lado, le comento al compañero que no va haber una ficha, y que el PPT no era una guía, sino que íbamos a trabajar cuestiones que les iban a ayudar a pensar las posibles preguntas.

Abordamos, entonces, las primeras diapositivas: algunas en carácter más expositivo, otras más habladas, pero siempre dando lugar a los y las estudiantes a pronunciarse sobre sus dudas y los aportes que creían pertinentes.

“En un momento empieza a sonar las notificaciones del meet- hablaban por el chat (Yo no podía ver dado que compartía pantalla). Bajo el PPT y quedan las pantallitas del meet. Se rompe el silencio dadas las circunstancias y comprender que ocurría (Yo creía que había alguien para ingresar al meet)”

Florencia y las estudiantes comentan lo ocurrido. El espacio comienza a abrirse al debate, las charlas se distienden; las estudiantes retoman la ficha aludiendo a su espacio elegido. En este momento, las estudiantes comienzan a entablar relaciones entre sus vivencias personales y los espacios elegidos, relaciones entre la ficha y los espacios elegidos. Las dudas y las certezas frente a sus elecciones. Debatimos, escuchamos y entablamos relaciones varios minutos y volvemos al PPT.

Retomamos el PPT, abordamos el concepto de entrevista las estudiante aportan desde la ficha de cátedra y conversamos sobre el concepto en relación a las futuras entrevistas.

Ya sin el PPT, propongo a las estudiantes pensar posibles preguntas para sus espacios. Ellas comienzan a intervenir en la clase de manera activa, con preguntas muy apropiadas a lo que habíamos abordado. A partir de sus aportes, comienzo a organizar en ejes las preguntas. Florencia interviene e indica que anoten las preguntas que estaban realizando.

Cerramos ideas e indico la manera de proceder para la semana del 20 de Septiembre, les recuerdo las fechas importantes, aunque están anotadas en el cronograma del mes. Nos despedimos hasta la clase siguiente. Las alumnas se retiran de la plataforma y nos quedamos unos minutos con Florencia para hablar de la clase transcurrida.

Fase Pos-activa:

Una vez terminada la clase, la plataforma cerrada y llena de alegría.

Hoy un día después, pensando con distancia lo sucedido contenta de haber transitado este primer encuentro pienso en mis intervenciones, en las intervenciones de las estudiantes, en los contenidos y los recursos. Creo que fueron apropiados para este primer encuentro virtual. Por otro lado, pienso que la clase siguiente debería generar otro recurso que no sea el PPT, ya que no puedo observar a las estudiantes, o no puedo tomar los aportes del chat.

Creo que lo mejor es pensar en otra herramienta en donde sistematizar los aportes de las estudiantes, para luego subirlos al campus y que no queden solo en una grabación sino en un documento escrito de acceso más rápido.

2.3.2.2 Clase 2

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 210

Profesorado de Educación Inicial y Primario (DC. 2007)

1er año, turno vespertino.

Cátedra: Campo de la Práctica Docente I

Co- formadora: Fontana, Florencia Aylén

Clase 2: Modalidad sincrónica – 2021

Fundamentación:

La siguiente clase tiene la intención de generar situaciones pedagógicas basadas en el diálogo, el cual tiene como eje los saberes previos y los saberes en construcción en relación al concepto de Ciudad Educadora. Para ello, se utilizará como disparador el video “Ciudad Educadora” y la Ficha de cátedra: Ciudad Educadora y Formación Permanente.

De este modo, se generará una relación, a partir de la palabra, entre los nuevos conceptos y los contenidos abordados en la clase anterior (Trabajo de Campo y Entrevista), generando un espacio que permita una reflexión sobre la construcción de las preguntas de entrevista (destinadas a los espacios educativos no escolares elegidos)

Por otro lado, se buscará tensionar dos conceptos: Ciudad Educadora y Educación permanente. Generando un espacio para pensar de manera conjunta y reflexiva relaciones conceptuales frente a los espacios elegidos, la ciudadanía activa, la comunidad y el rol que construyen como futuras y futuros docentes.

Propósitos:

Generar un espacio de reflexión sobre el concepto Ciudad Educadora y Formación Permanente en relación al espacio elegido, para pensar las posibles preguntas de la entrevista.

Objetivos:

Que los y las estudiantes puedan apropiarse del concepto ciudad educadora y formación permanente para reflexionar sobre las posibles preguntas de la entrevista en relación al espacio elegido.

Contenido:

Ciudad Educadora- Educación Permanente

Desarrollo de la Clase:

Primera parte

La clase comienza retomando los conceptos trabajados en la clase anterior. Para ello se preguntará por el video del Olga Vazquez; el concepto de trabajo de campo: ¿Qué elementos deben tenerse en cuenta para pensar un relevamiento de la información? ¿Qué nos aporta el concepto de Trabajo de campo para pensar las entrevistas?; ¿Qué nos aporta el concepto de entrevista trabajado para pensar las entrevistas a realizar? Se incentiva a los y las estudiantes a debatir sobre los conceptos

abordados en la clase anterior y que aportes hubo desde los conceptos abordados a las futuras entrevistas.

Segunda parte

En esta segunda etapa, se abre el debate sobre el video "Ciudad Educadora" ¿Qué elementos del concepto ciudad educadora les ayuda a pensar las entrevistas? ¿Qué aporta este concepto al trabajo de campo?

Se presenta el PPT "Ciudad Educadora".

Pensando la educación en la ciudad, de la ciudad y la ciudad. ¿Qué posibles preguntas le podemos hacer al espacio elegido?

En relación a la ciudadanía activa, ¿Qué aporta el concepto para pensar las entrevistas? ¿Qué preguntas podemos realizar o modificar las realizadas anteriormente?

Frente a la que diferencias y similitudes encuentran entre ciudad educadora y educación permanente. ¿Qué nos permite pensar ambos conceptos?

Debate:

A partir de los cuatro conceptos: Trabajo de campo; entrevista; ciudad educadora; educación permanente.

Posibles preguntas y sus ejes.

Se sistematiza las preguntas de los y las estudiantes en un archivo el cual se subirá a la clase 7.

Se informa la bibliografía para la clase siguiente. Algunos de los y las estudiantes para dicha clase ya abran realizado las entrevistas.

Recursos:

Se utilizará la aplicación MEET para el encuentro sincrónico, textos en formato PDF, dispositivos electrónicos con acceso a internet.

Temporalidad:

Dado el contexto actual de pandemia en la provincia de Buenos Aires en la Región 1, se prevé que la materia se dicte de manera sincrónica cada 15 días, con una duración de 1:30 a 2 horas.

Evaluación de Enseñanza:

Se revisará y tendrá en cuenta:

Si fueron cumplidos los propósitos; si se comprendió la actividad propuesta; las dificultades que presento la presentación del contenido; si se presentaron emergentes disparados por el contenido, como se resolvió el tiempo, el video favoreció el acercamiento al contenido propuesto, si los recursos fueron los adecuados, si el encuentro sincrónico funciono para promover el diálogo entre estudiantes y la practicante.

Evaluación de Aprendizajes:

La evaluación de los aprendizajes de esta clase se observaran a lo largo de la actividad cuatrimestral, dado que los contenidos deben ser apropiados para pensar las entrevistas del futuro análisis. Asimismo se tendrán en cuenta las intervenciones por parte de los estudiantes en relación a los conceptos trabajados en dicha clase, como también los debates generados a partir de sus aportes.

Bibliografía del Estudiante:

Ficha de Cátedra Ciudad Educadora

PPT- Ciudad Educadora

Video: Ciudad Educadora <https://www.youtube.com/watch?v=bHjBo46U2KU>

Bibliografía de la Practicante:

Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación. N° 29, pp. 127-142.

Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? Revista de Ciencias Sociales "Íconos". N° 23, pp. 127-140.

RodriguezRodriguez, J. (2006). Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad. Revista de Cultura "Pensar Iberoamérica". N°10.

Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) "Revisión del concepto de Educación No Formal" Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

Ficha de Cátedra: Ciudad Educadora

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 210 UPCN

Ficha de Cátedra

Campo de la Práctica Docente 1

Cuacci, María Pía

Ciudad Educadora¹²

"Ciudad educadora es la que reconoce su capacidad de producir educación, no solo en las instituciones educativas o en las escuelas, sino también en cualquier medio humano de los que compone. Toda persona humana es por definición educable, es decir, puede mejorarse así misma, sus conocimientos y habilidades sociales y competencias diversas desde que nace hasta que muere." Joan Manuel del Pozo

¹²El concepto de ciudad educadora en dicho escrito se trabajará a partir de los aportes de tres autores, los cuales están explicitados en la bibliografía de la Ficha de Cátedra.

La ciudad no es solo un fenómeno urbanístico; está constituida por las sinergias entre sus instituciones y los espacios culturales que nos brindan las posibilidades de aprender **en** la ciudad; entre la producción de mensajes y significación que nos permiten -al propio tiempo- aprender **de la** ciudad y también entre su pasado y su presente-muchas veces desconocido- que nos invita a aprender **la** ciudad.

Por tanto la **ciudad educadora** es un proyecto que reivindica lo colectivo y lo público, lo político y lo ético, haciendo uso de la educación como fenómeno comunicativo cuyo desarrollo potencia la capacidad de incidencia de la sociedad sobre sus propios destinos, estableciendo cambios en la conducta y los comportamientos de los ciudadanos, buscando la construcción de la democracia y la ciudadanía como provecho colectivo.

Una tendencia generalizada en la sociedad es pensar que la educación se limita al espacio escolar (instituciones de enseñanza con alto grado de formalidad). Algunas teorías pedagógicas tradicionales aseguran que los procesos educativos sólo pueden ser desarrollados por estas instituciones, siendo ellas las responsables de formar y preparar a los individuos para que formen parte de la sociedad. La educación escolar institucionalizada por el Estado ha contribuido a privilegiar un tipo de razón supuestamente superior y lo ha hecho separando las tareas educativas de la vida cotidiana. Como dice Moll *“la educación escolar pasa a ser pensada como mecanismo central de constitución del orden establecido y simultáneamente se torna uno de sus mecanismos de control”* (2000:57), en contrapartida de esta visión aparece en escena el concepto de ciudad educadora.

Desde esta perspectiva **“Ciudad Educadora”** es una propuesta de origen institucional vinculada con algunos organismos internacionales que surge en la década del 90 en Barcelona, España. Figueras, observa que la familia y la escuela dejaron de desempeñar su papel exclusivo en la educación para pasar a compartirlo con muchas otras instituciones y colectivos tanto públicos como privados que *“manifestaban cada vez de un modo más claro su incidencia sobre los ciudadanos y frecuentemente con efectos educadores”* (Figueras 1990).

Para que el proceso sea consecuente es necesario consolidar la organización y la presencia de los agentes o grupos sociales que forman la red social de la ciudad, como por ejemplo, las comunidades de barrio, los sindicatos, los clubes, las escuelas y las organizaciones de ciudadanos, entre otras; tarea que no le compete al Estado sino a las propias comunidades. La existencia y la presencia de estos grupos pueden motivar la participación de los ciudadanos, generando vínculos con otras personas que tienen vivencias, necesidades y proyectos comunes. El papel importante que estos agentes sociales desempeñan es la lucha por el reconocimiento de una ciudadanía activa.

Los aprendizajes de la vida comunitaria, el aprendizaje del uso de la palabra y la valentía para ello, de alguna manera provocan **la apropiación de lo público**; permite romper con preconceptos del que sabe o del que estudia y por tanto es el que habla, mientras el resto escucha. Entonces el **ciudadano activo** es el que a partir de su realidad participa, crece en la diferencia de

opiniones y argumentos, se apropia de una identidad y lucha por un interés común. Pasa a ser percibido y oído por los demás, no es más un ser invisible.

Estas experiencias que están más allá de la concepción institucional de la ciudad-educadora y que son construidas con las vivencias, las necesidades y el deseo de las propias comunidades, representan la voz viva y propia de estos grupos organizados que están un paso delante de las iniciativas del Estado. Es así como la **ciudadanía activa** coloca en jaque al Estado, quiebra sus límites y cuestiona su legitimidad; no asume pasivamente su existencia y genera acciones *“que pueden colaborar para reinventar al propio Estado, creando esferas de vida pública hasta entonces inéditas”* (Moll 2000:23).

La experiencia de vivir la vida de comunidad, de preocuparse por problemas colectivos, forja sujetos diferenciados en la historia de la ciudad y produce un espacio educativo distinto del escolar, sin dejar por eso de ser atravesado por él. Una de las mujeres (Alcira) que participó de las luchas de la comunidad de Morro Alto explica:

“Es diferente de la escuela, aprendemos más. Uno aprende en la escuela, pero si uno se envuelve en la lucha por alguna cosa para la comunidad, en cualquier sentido que va a ayudar a la mayoría, allí es que es la escuela de verdad, tú traes aquello para dentro de la escuela, aquello que uno aprende allá afuera lo trae. Para mí fue un aprendizaje yo viví una escuela que yo no había vivido antes, yo aprendí en esa escuela una serie de cosas, como lidiar con la política, lo que está bien y lo que no, como luchar por las cosas”

En la construcción de la ciudad-educadora, **la comunidad tiene un papel fundamental e importante**, aun cuando parece ser ignorada. Ella junto con los otros agentes sociales, dinamizan y dan vida a los procesos sociales, genera procesos educativos y formativos que enseñan la convivencia, la solidaridad, el respeto a la diferencia y la justicia, establece un auténtico diálogo intercultural, asunto prioritario en la carta de ciudades educadoras. Todos estos aprendizajes y enseñanzas son interiorizados y transmitidos por la experiencia y la vivencia; ellos hacen parte integral de las personas y por tanto están siempre presentes a lo largo de su vida.

Indagar las relaciones entre educación y ciudad, ha sido propósito de Jaime Trilla, uno de los más visibles expositores del tema, quien llega a esta reflexión desde las formulaciones de la “educación formal e informal”. Trilla propone tres dimensiones de las relaciones entre ciudad y educación, argumentando una línea de reflexión que hiciese del medio urbano no ya únicamente un destacado agente de formación sino el entorno educativo por excelencia.

Estas relaciones parten de reconocer la ciudad como **entorno, vehículo y contenido de educación**, llegando a establecerse simultáneamente, es decir, que se puede aprender en la ciudad y de la ciudad, y por ello se estaría aprendiendo la ciudad misma.

En primer lugar, pensar **la ciudad como entorno educativo**, es considerar al medio urbano como espacio, como *“contexto de acontecimientos educativos”*; un contenedor de múltiples y diversas posibilidades educativas que se desparraman por sus espacios. *“El medio urbano aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de*

formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo casuales". De ello se desprende, primero, que la educación en la ciudad es el resultado de una acción sinérgica: producto de los diversos procesos que en ella se generan y de su acción combinada; y segundo, cada intervención educativa define su espacio y su función, resituando y redefiniendo las otras intervenciones existentes.

En cuanto **vehículo**, como agente o medio educativo, Trilla aborda la ciudad en función de sus dinámicas institucionales, concibiéndola como agente de educación "informal": el medio urbano es un denso, cambiante y diverso emisor de información y de cultura; una tupida red de relaciones humanas que pueden devenir socializadoras y educativas, resultado de una implosión entre personas y elementos culturales, que facilitan las colisiones comunicativas, la creatividad y la adquisición de información. Estas dinámicas se promueven desde los marcos educativos institucionalizados.

Como **contenido** educativo, la ciudad facilita aprender de ella; pero resulta que este conocimiento es "informal", *"informalmente aprendemos muchas cosas que nos resultan útiles para la vida ciudadana"*. Y aunque valioso, este aprendizaje de la ciudad, por una especie de melancolía por la escuela, que parece existir en Trilla, es en cierto grado "superficial", por no dar cuenta de la estructura de la ciudad y dejar ver a sus pobladores sólo su obviedad; y de otro lado, es un conocimiento "parcial", dado que la vivencia que se tiene de ella es también limitada, pues apenas se habitan algunos de sus espacios en itinerarios específicos y selectivos.

Educación permanente:

El concepto de ciudad educadora y su comprensión descansa sobre una concepción tripartita del universo educativo. Desde este punto de vista se admite que la educación puede ser formal, no formal e informal, como retoma Trilla. Pero, nosotros que nos formamos como educadores, debemos saber que esta no es la única manera de concebir el fenómeno educativo. Otra forma de pensar la educación en su complejidad, es tomando el concepto de **Educación Permanente** que propone Sirvent (2006) quien entiende que una visión global o integral del fenómeno educativo va más allá de la escuela, la especificidad de las experiencias educativas pueden comprenderse desde las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos; la interrelación entre la perspectiva sociológica y la psicosocial para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos; y los diferentes grados de formalización. Por tanto en la concepción integral de lo educativo, se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva ya fue planteada históricamente a través del concepto de **educación permanente**.

De este modo el paradigma de la **educación permanente** se asienta sobre ciertos principios y supuestos teóricos y metodológicos:

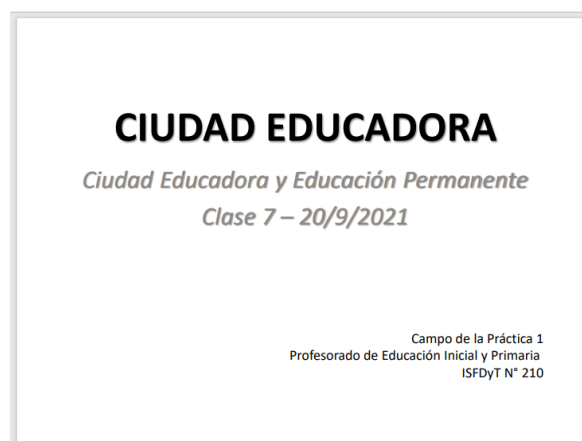
- la concepción de la educación como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales;

- el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia;
 - la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo;
 - el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y “más allá de la escuela”;
 - el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule;
 - el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.
-

Bibliografía:

- Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación. N° 29, pp. 127-142.
- Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora? Revista de Ciencias Sociales “Íconos”. N° 23, pp. 127-140.
- RodriguezRodriguez, J. (2006). Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad. Revista de Cultura “Pensar Iberoamérica”. N°10.
- Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

PowerPoint: Ciudad Educadora y Educación Permanente



Ciudad Educadora

Ciudad educadora es la que reconoce su capacidad de producir educación, no solo en las instituciones educativas o en las escuelas, sino también en cualquier medio humano de los que compone.

Joan Manuel del Pozo

Ciudad Educadora

Está constituida por las sinergias entre:

Sus instituciones y los espacios culturales que nos brindan las posibilidades de aprender **EN LA** ciudad.

Entre la producción de mensajes y significación que nos permiten -al propio tiempo- aprender **DE LA** ciudad.

También entre su pasado y su presente-muchas veces desconocido- que nos invita a aprender **LA** ciudad

Ciudad Educadora

Pensar a la educación por fuera del espacio escolar.

Es necesario consolidar la organización y la presencia de los agentes o grupos sociales que forman la red social de la ciudad, como por ejemplo, las comunidades de barrio, los sindicatos, los clubes, las escuelas y las organizaciones de ciudadanos.

La existencia y la presencia de estos grupos pueden motivar la **participación de los ciudadanos**, generando vínculos con otras personas que tienen vivencias, necesidades y proyectos comunes. El papel importante que estos agentes sociales desempeñan es **la lucha por el reconocimiento de una ciudadanía activa**.

Ciudad Educadora

Los aprendizajes de la vida comunitaria, el aprendizaje del uso de la palabra y la valentía para ello, de alguna manera provocan

la apropiación de lo público.

Es así como la **ciudadanía activa** coloca en jaque al Estado, quiebra sus límites y cuestiona su legitimidad; no asume pasivamente su existencia y genera acciones.

La comunidad tiene un papel fundamental e importante,

Ciudad educadora

Estas relaciones parten de reconocer la ciudad como **entorno, vehículo y contenido de educación**, llegando a establecerse simultáneamente, es decir, que se puede aprender en la ciudad y de la ciudad, y por ello se estaría aprendiendo la ciudad misma.

Entorno educativo
Vehículo educativo
Contenido educativo

Educación Permanente (Sirvent)

La especificidad de las experiencias educativas pueden comprenderse desde las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos.

Una **concepción integral de lo educativo**, se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad.

Educación Permanente (Sirvent)

La concepción de la educación como una **necesidad permanente** y como un **derecho** para todos los individuos y grupos sociales;

El reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y **la transformación** a lo largo de toda su existencia;

La consideración de la experiencia vital como **punto de partida** para procesos de aprendizaje continuo;

El reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos **emergentes de una sociedad**, que operan en la escuela y "más allá de la escuela";

El supuesto de **la potenciación** de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule;

El reconocimiento de la importancia y la necesidad de la **participación social** en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

Reflexión posactiva clase 2

Pasaje de estudiante a practicante.

Segundo encuentro – Ciudad educadora

Pre activa

La clase se pensó varios días antes y en relación a la clase anterior y la siguiente, en esta idea de clases encadenadas, dado que todas las clases concluyen en una misma actividad.

La construcción del contenido dio como resultado idas y vueltas con mi docente, dado que el contenido "ciudad educadora" no es un contenido fácil de enmarcar.

Activa:

La clase comienza ordenando los grupos que irán a cada espacio, se comparte el drive. Las estudiantes comentan dudas en relación.

Se hace hincapié en los ejes para pensar las preguntas. Se ayuda a las estudiantes a pensar sus preguntas. Las estudiantes comienzan a tener voz en la clase y proponen preguntas, las cuales muy pertinentes a los contenidos. La palabra comienza a circular y conmigo ordenamos las preguntas realizadas en ejes.

Pos activa

A diferencia de la clase anterior, el powerpoint funcionó de diferente manera, las estudiantes lograron intervenir con su voz y no tanto en el chat. Por otro lado, la conversación se realizó de manera más dinámica, (se “subía” y bajaba “pantalla”) lo cual fue una intervención en el recurso interesante para generar un debate más fluido a partir de los contenidos. Por otro lado, las estudiantes se mostraron más distendidas, más cómodas con la dinámica de la clase lo cual se observó en los aportes e intervenciones en la clase.

Dado que también la clase tenía la intención de socializar las posibles preguntas de las entrevistas, generó mucho más circulación de la palabra y por tanto surgieron preguntas sobre los contenidos y se problematizaron supuestos sobre el perfil profesional de los y las docentes y como también de los espacios.

2.3.2.3 Clase 3

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 210

Profesorado de Educación Inicial y Primario (DC. 2007)

1er año, turno vespertino.

Cátedra: Campo de la Práctica Docente I

Co- formadora: Fontana, Florencia Aylén

Clase 3: Modalidad sincrónica – 2021

Fundamentación:

La siguiente clase tiene la intención de generar dos espacios de reflexión y debate. Se han pensado estos dos momentos a partir de las lecturas de los borradores de las preguntas de las entrevistas generadas por las y los estudiantes. Creyendo necesario volver a rever y reflexionar sobre ¿Cómo se desarrolló el proceso grupal de la construcción de la entrevista? ¿Cómo se pensaron los ejes en relación a la información que se quería recolectar? ¿Qué elementos se tuvieron en cuenta al momento de realizarla? ¿Cuáles fueron los emergentes de dicho proceso? ¿Cómo construyeron el rapport? ¿Cómo se relevó la información pertinente? ¿Qué información es útil recolectar como futuros profesionales de la educación

En un primer momento, el encuentro estará enfocado a modo de conversatorio y exposición de las y los estudiantes, sobre sus propias experiencias en relación al proceso de construcción y realización de la entrevista, haciendo un recorrido verbal por la división de roles en dicha entrevista, la reflexión sobre los ejes a trabajar, las preguntas realizadas y los emergentes propios del encuentro. Para dicha clase, serán dos los grupos que ya hayan realizado las entrevistas: el espacio de la Biblioteca Itinerante y Merendero. Por tanto, el espacio de charla y debate sobre las experiencias de los compañeros y compañeras, aportará a la construcción y delimitación de las producciones de los/las estudiantes que todavía no han realizado los encuentros.

El segundo momento de la clase se trabajará la propuesta del concepto de Paulo Freire “Lectura del Mundo”. Dicho concepto tiene la intención de dar cuerpo y fundamento a la reflexión sobre el material construido en la entrevista y generar un posicionamiento de los y las estudiantes como futuras profesionales de la educación. Así mismo, y entendiendo que no todas las personas han realizado la entrevista, este acercamiento a la metáfora que utiliza Freire de leer y escribir el mundo, ofrece unas primeras categorías para reflexionar el proceso del trabajo de campo y el posterior análisis, ya que una primer lectura del mundo parte desde nuestros supuestos, proceso en el cual aparecen Interrogantes. En un segundo momento, leemos la “Palabra”, a partir de la cual hacemos el trabajo de campo: observamos, analizamos, documentamos, realizamos entrevistas, etc. Y en un tercer y último momento volvemos a “Leer el Mundo”. Dando lugar al análisis propiamente dicho a partir de la información que se ha recolectado, abriendo así nuevos interrogantes.

Propósitos:

Generar un espacio de debate y reflexión para pensar: Tipo de entrevista; construcción de los roles dentro del grupo para llevar adelante la entrevista; rapport; registro de la información; construcción de un texto.

Acercar a los y las estudiantes a la idea de “Lectura del Mundo” de Paulo Freire, para reflexionar sobre la importancia de las preguntas para el futuro análisis.

Objetivos:

Que los y las estudiantes puedan debatir y reflexionar a partir de las experiencias de los compañeros sobre la importancia de los tipos de entrevistas; construcción de los roles dentro del grupo para llevar adelante la entrevista; rapport; registro de la información; construcción de un texto

Que los y las estudiantes puedan reflexionar a partir de las ideas de Paulo Freire sobre la “lectura del mundo” para pensar, debatir y reflexionar sobre las preguntas y el futuro análisis.

Contenido:

Entrevista: tipo de entrevistas, mirada focalizada en base a la entrevista, el rapport, construcción del protocolo, registro, análisis y materialización del texto.

Desarrollo de la Clase:

En el primer momento de la clase, estará destinado a que las estudiantes que hayan realizado las entrevistas cuenten su experiencia a las otras compañeras, generando así un espacio de conversatorio, donde se manifestaran estrategias, dificultades y posibles soluciones a emergentes durante el encuentro con la persona entrevistada. Este momento tiene destinado aproximadamente 30-40 minutos ya que son dos grupos los que para el día de la clase han realizado las entrevistas.

Eje del conversatorio:

Construcción de la Entrevista: roles y constitución del grupo para realizar la entrevista, uso del material de las clases anteriores como material de apoyo, construcción de ejes, preguntas (elegidas y descartadas).

Entrevista: medio, roles establecidos, rapport, relevamiento y registro de la información, emergentes.

Retrospectiva: ¿Qué podrían mejorar? A partir de la experiencia ¿Qué consejos en relación al rapport le darían a sus compañeros? ¿Qué consejos en relación a las preguntas?

En el segundo momento se trabajara el texto de Paulo Freire, que las estudiantes debían leer para la clase, a partir de un PPT. Dicho PPT tendrá la intención de acercar a las estudiantes a las ideas de Paulo Freire, sobre la lectura del mundo, para que las estudiantes se posicionen como futuras

profesionales de la educación. Ya que, una vez realizada la entrevista las estudiantes deberán realizar un análisis crítico y reflexivo sobre los espacios educativos no escolares.

A partir de estos dos momentos, se incentivará a las estudiantes a participar en la clase de manera verbal, dando cuenta de sus dudas y reflexiones de los conceptos abordados hasta el día de la fecha.

Recursos:

Se utilizará la aplicación MEET para el encuentro sincrónico, textos en formato PDF, y PPT.

Temporalidad:

Dado el contexto actual de pandemia en la provincia de Buenos Aires en la Región 1, se prevé que la materia se dicte de manera sincrónica cada 15 días, con una duración de 1:30 a 2 horas.

Evaluación de Enseñanza:

Se revisará y tendrá en cuenta:

Si fueron cumplidos los propósitos; si se comprendió la actividad propuesta; las dificultades que presento la presentación del contenido; si se presentaron emergentes disparados por el contenido, como se resolvió el tiempo, el video favoreció el acercamiento al contenido propuesto, si los recursos fueron los adecuados, si el encuentro sincrónico funciono para promover el diálogo entre estudiantes y la practicante.

Evaluación de Aprendizajes:

La evaluación de los aprendizajes de esta clase se observaran a lo largo de la actividad cuatrimestral, dado que los contenidos deben ser apropiados para pensar las entrevistas del futuro análisis. Asimismo se tendrán en cuenta las intervenciones por parte de los estudiantes en relación a los conceptos trabajados en dicha clase, como también los debates generados a partir de sus aportes.

Bibliografía del Estudiante:

Freire P. (2002) *PRIMERA CARTA: Enseñar – aprender Lectura del mundo - lectura de la palabra* en “Carta a quien pretende enseñar”

Bibliografía del Practicante:

Pinau Pablo (----) Educación Popular

Freire P. (1981) La importancia del acto de leer y el proceso de la liberación. Siglo XXI Editores.

LECTURA DEL MUNDO

CONCEPCIÓN DE PAULO FREIRE

Clase 8 – 4/10/2021

Campo de la Práctica 1
Profesorado de Educación Inicial y Primaria
ISFDyT N° 210

Lectura del Mundo

“El enseñar no existe sin el aprender (...) quién enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para **aprehender** lo que se le esta enseñando ”

Lectura del Mundo

La lectura del mundo precede de la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel.

Por tanto, “ el lenguaje y la realidad se vinculan dinámicamente”.

Paulo Freire 1981

Lectura del Mundo

“La teoría emerge empapada de la vida práctica”

Si llevamos adelante esta premisa, es decir, desde la lectura del mundo, difícilmente se cometerían errores, ya que anteriormente han sido analizados.

Paulo Freire

Lectura del Mundo

- Lectura del mundo desde nuestros supuestos. Aparecen Interrogantes.
- Leemos la “Palabra”. Hacemos trabajo de campo: observamos, analizamos, documentamos, realizamos entrevistas, etc.
- Volvemos a “Leer el Mundo”. Hacemos el análisis del espacio a partir de la información recolectada. Abrimos nuevos interrogantes.

Lectura del Mundo

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer por parte de quien se prepara para la tarea docente, lo que necesariamente implica *estudiar*.

Estudiar, leer, observar, reconocer, las relaciones entre los objetos para conocerlos (...) merecen nuestra atención crítica de estos procesos.

Lectura del Mundo

“Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto”.

P.F.

Educación Popular

Primer acercamiento al concepto

- La **Educación Popular**, como una modalidad pedagógica creada y mantenida por los sectores oprimidos en absoluta contradicción con el sistema escolar. (Pinau)

- **Educación popular** concepción político-pedagógica que implica la apropiación y resignificación de conocimientos socialmente válidos y la posibilidad de comprender la realidad para transformarla, junto con otros, de manera organizada. (Dana Borzese, Paula Costas Y Lizzie Wanger)

Reflexión posactiva clase 3

Pasaje de estudiante a practicante.

Tercer encuentro – Lectura del mundo

Pre activa

El contenido es trabajado a partir del concepto de la lectura del mundo de Paulo Freire, como recurso para el futuro análisis. Así mismo observando las entrevistas (escritas) esta clase fue pensada en dos espacios, en un primer momento donde se dará lugar a las estudiantes que ya hayan realizado la entrevista (donde se recorrerá por ejes ciertos ítems que ayudarán a las demás compañeras a realizar las entrevistas) así mismo se dará un espacio de debate y charla entre ellas para disipar dudas.

El segundo momento está pensado para abordar el concepto de lectura del mundo de Paulo Freire, utilizando un ppt. El eje de este momento es que las estudiantes logren interiorizar este concepto para pensar sus futuros análisis.

Activa

Los dos momentos pensados fueron muy enriquecedores. El primer momento de intercambio fue realmente rico, las estudiantes pudieron preguntar y compartir con sus compañeras las experiencias vividas, los miedos, los supuestos, etc. Se retomaron los conceptos de entrevista y trabajo de campo

Pos activa

Así mismo, este espacio dejó ver la asociación de posicionamiento político como algo que no debe estar en los espacios educativos. A partir de las intervenciones de las estudiantes y de los supuestos de la tarea docente es que se pensó con Florencia las posibles actividades del TAIN, el cual tenía como intención fortalecer la concepción de la Profesionalización docente docente, problematizando el término Política y el término Vocación.

2.3.2.3 Clase 4

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 210

Profesorado de Educación Inicial y Primario (DC. 2007)

1er año, turno vespertino.

Cátedra: Campo de la Práctica Docente I

Co- formadora: Fontana, Florencia Aylén

Clase 4: Modalidad sincrónica – 2021

Fundamentación:

Las estudiantes en esta instancia ya han realizado una experiencia social, es decir una entrevista a un/una referente de un espacio social, con la intención de que la/el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar.

Por tanto esta clase tiene por objetivogenerar situaciones pedagógicas a partir del debate colectivo y el abordaje crítico de la bibliografía, teniendo como eje la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo, donde las futuras docentes aborden la relación teoría-praxis no sólo como “educativa” en un sentido restringido, sino como ampliada a lo “educativo-social”. Los y las futuras docentes en este clase contarán con un espacio en el cual se debatirán los espacios populares y los objetivos populares de transformación de las relaciones sociales de dominación.

De este modo la clase tiene la intención de propiciar un debate estratégico: hoy la educación pública, la educación común tiene que ser entendida en ese sentido. De modo que la educación popular, será abordada desde la perspectiva de que dicha educación no es un tipo de educación enfrentada, marginada o ajena al sistema educativo formal, sino que debe aportar a resignificar la educación pública y común que imparte el sistema. Educación popular implica un posicionamiento político e ideológico y no significa que todas las prácticas de los sectores populares puedan considerarse “populares”. En este sentido, las herramientas a trabajar en esta materia deben estar orientadas a promover un develamiento de lo oculto, de lo aparentemente obvio.

Propósitos:

Propiciar un espacio de análisis y debate donde las estudiantes puedan acercarse a los conceptos de Educación Popular y Educación Social.

Objetivos:

Que las estudiantes puedan apropiarse de los conceptos de Educación Popular y Educación Social para abordar analíticamente las entrevistas realizadas en los espacios elegidos.

Contenido:

Educación Popular

Desarrollo de la Clase:

La clase tiene la intención de generar dos momentos. El primero, estará destinado a la socialización de las experiencias de los y las estudiantes en relación a las entrevistas realizadas. Dicho espacio tiene la intención de socializar las formulaciones de las entrevistas, los espacios visitados, la solución a emergentes, etc. Es importante este espacio de socialización dado que la mayoría de los espacios visitados (tanto virtual como presencial) son aledaños al instituto. De este modo se utilizarán ejes para guiar el conversatorio entre las estudiantes.

Construcción de la Entrevista: roles y constitución del grupo para realizar la entrevista, uso del material de las clases anteriores como material de apoyo, construcción de ejes, preguntas (elegidas y descartadas).

Entrevista: medio, roles establecidos, rapport, relevamiento y registro de la información, emergentes.

Retrospectiva: ¿Qué podrían mejorar? A partir de la experiencia ¿Qué consejos en relación al rapport le darían a sus compañeros? ¿Qué consejos en relación a las preguntas?

Teniendo en cuenta que se ha leído con anterioridad el texto de Freire "Lectura del Mundo" ¿Qué aportó el texto a la entrevista (pre- in situ- pos)?

El segundo momento de la clase está destinado al abordaje de dos conceptos claves para realizar el análisis de la entrevista, actividad integradora del cuatrimestre: Educación Popular y Social. Los conceptos serán presentados a través de un PPT el cual tiene la intención de generar un dialogo entre la información recolectada por las estudiantes, el concepto de los autores y las reflexiones personales y grupales.

El PPT será interactivo dado que por un lado pretende apuntalar conceptos claves, ya que estos están desarrollados en la bibliografía propia de clase. Y por otro lado, el PPT tiene la intención de recolectar y registrar las reflexiones de las estudiantes que surjan a partir del debate colectivo. De este modo, el PPT no tendrá solo un carácter expositivo, sino que se construirá a partir de los aportes conceptuales de las estudiantes, sus lecturas y sus experiencias de las entrevistas.

Por tanto, el PPT construido colectivamente se convertirá en un material de apoyo para el análisis de las semanas siguientes.

Recursos:

Se utilizará la aplicación MEET para el encuentro sincrónico, textos en formato PDF, dispositivos electrónicos con acceso a internet.

Temporalidad:

Dado el contexto actual de pandemia en la provincia de Buenos Aires en la Región 1, se prevé que la materia se dicte de manera sincrónica cada 15 días, con una duración de 1:30 a 2 horas.

Evaluación de Enseñanza:

Se revisará y tendrá en cuenta:

Si fueron cumplidos los propósitos; si se comprendió la actividad propuesta; las dificultades que presento la presentación del contenido; si se presentaron emergentes disparados por el contenido, como se resolvió el tiempo, el video favoreció el acercamiento al contenido propuesto, si los recursos fueron los adecuados, si el encuentro sincrónico funciono para promover el diálogo entre estudiantes y la practicante.

Evaluación de Aprendizajes:

La evaluación de los aprendizajes de esta clase se observaran a lo largo de la actividad cuatrimestral, dado que los contenidos deben ser apropiados para pensar las entrevistas del futuro análisis. Asimismo se tendrán en cuenta las intervenciones por parte de los estudiantes en relación a los conceptos trabajados en dicha clase, como también los debates generados a partir de sus aportes.

Bibliografía del Estudiante:

Ficha de cátedra Educación Popular

DANA BORZESE, PAULA COSTAS Y LIZZIE WANGER (2011) "Educación social y políticas públicas" en Borzese Costas y Wanger *Educación social y políticas públicas*

Bibliografía del Practicante:

Pineau Pablo (----) Educación Popular

Colectivo la Casa (2020) Educación popular hacedora de comunidad.

Paulo Freire (2012) "Elementos de la situación educativa" en El grito Manso. Ed. S.XXI

Ficha de Cátedra: Educación Popular

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 210 UPCN

Ficha de Cátedra

Campo de la Práctica Docente 1

Cuacci, María Pía

Educación Popular

Politicidad de la educación

Esta ficha de cátedra tiene la intención de dar cuenta lo polisémico del término Educación Popular. Por tanto, realizaremos un recorrido histórico del término entendiendo que al ser un concepto que responde a una **situación educativa** (Paulo Freire) la cual tiene una direccionalidad. En palabras de Freire (2012) mucha gente confunde direccionalidad con dirigismo, con autoritarismo. Sin embargo, la direccionalidad puede visibilizar tanto la posición autoritaria como la democrática, de la misma manera que la falta de direccionalidad puede visibilizar la espontaneidad. Es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la **politicidad de la educación**.(Paulo Freire)

Siguiendo con las ideas de Freire, esta no es una intervención de los subversivos, como piensan los reaccionarios. *Por el contrario, es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi condición misma de educador me lo impone. Esto no significa ser partidario de este o de aquel partido, aun cuando yo considero que todo educador debe asumir una posición partidaria.* La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa. Esto significa que como profesor o profesora debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque, al final ¿Qué es lo que me mueve y me alienta como docente, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueños tengo para soñar, para discutir con mis estudiantes? (Paulo Freire)

Concepto de educación popular un rastreo histórico

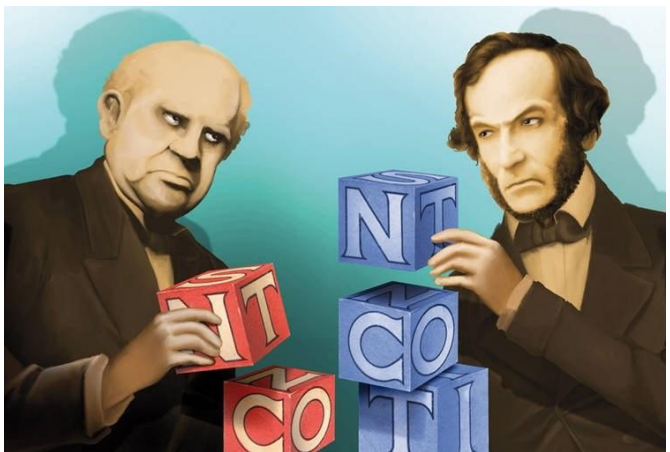
Al concepto de educación popular se le ha asignado diferentes sentidos a lo largo de la historia argentina y latinoamericana, según los diferentes momentos, y los distintos autores y corrientes, por tanto "**Educación Popular**" se ha definido en referencia a *los sujetos* a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc), a los *conocimientos* a impartir, (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos "nacionales", etc), a *sus finalidades* (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión, etc), a *sus formas y métodos* (asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc) y a *las entidades educativas* que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc).

Finales del siglo XVIII

Comienza a pensarse la educación popular. Simón Rodríguez, centrado en su compromiso con la independencia, piensa un proyecto social y pedagógico que propone la formación del pueblo para sostener la república democrática y soberana, teniendo como propósito que los sujetos se reconozcan en el ser colectivo, entendiendo lo popular como infinitivo de hacer pueblo.

1850-1900: La homología entre la Educación Popular y la Instrucción Pública

La Educación Popular y la Instrucción Pública se constituyeron, en el período de organización nacional, en temas prioritarios en la conformación del Estado y de la Nación. **Principalmente dos modelos opuestos** fueron sostenidos por los grupos dominantes, los que pueden ser ejemplificados por las posturas de **Juan Bautista Alberdi** y **Domingo Faustino Sarmiento**.



En 1852, cuando la caída de Rosas ya era un hecho, y la necesidad de organizar al país por medio de una Constitución era aceptada por la mayoría de los integrantes de las élites gobernantes, J. B. Alberdi publicó su famoso “*Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*” y por tanto un modelo educativo. Alberdi consideraba que la solución a los problemas nacionales pasaba por la modernización económica y la generación de riquezas que le permitiera a la nueva Nación insertarse en el mercado mundial capitalista.

A partir de esto, propone un modelo de desarrollo por el cual finalmente la Argentina se convertiría en un país productor de materias primas. Pero para que este desarrollo pudiera darse era necesario establecer un gobierno fuerte y estable. En función de esto, Alberdi categoriza a la población argentina en tres grandes grupos gracias a diferentes interpelaciones:

a) **Los sectores indígenas**, compuesto por los aborígenes que aún habitaban el territorio, en especial la Patagonia y el Chaco, quienes, en propias palabras del autor, "no tienen derechos sobre la tierra que ocupan". No existe forma de integración posible; la única solución es su eliminación material.

b) **Los sectores populares, los “habitantes”**, integrados por la ya existente y futura fuerza de trabajo, en especial los gauchos, los proletarios urbanos y los inmigrantes. Para éstos era necesario establecer los derechos civiles en términos del derecho burgués, comprendiéndolos en tanto, posibilidades dependientes de la voluntad y capacidad personal.

c) **Los sectores aristocráticos, los “ciudadanos”**, conformados por los poseedores de los medios de producción, en especial los terratenientes vinculados al comercio internacional. Estos eran los grupos destinados a guiar al país, y por lo tanto quienes debían monopolizar los derechos políticos.

Coherente con esto, Alberdi presenta una fuerte división entre *la educación del pueblo* (lo que entendería como "educación popular") y *la educación de las élites* (lo que él comprende como "Instrucción"). La primera debía limitarse al aprendizaje de costumbres y hábitos de trabajo, y no a contenidos académicos. **La educación popular**, diferenciada de la instrucción, debe darse por imitación, por el "aprendizaje de las cosas". La mejor forma de lograrlo es poner a los sectores trabajadores en contacto con quienes pueden enseñarles y servirles de ejemplo. De esta forma, la solución pasa por estimular la inmigración de los países anglosajones, quienes ayudarían a nuestro

hombre de campo a volverse más productivo. No casualmente la frase por la que se recuerda a Alberdi es "Gobernar es poblar".

Pero otras propuestas son identificables en esa época. Podemos situar como uno de los primeros hechos que finalizarán con la construcción del Sistema de Instrucción Pública a la publicación en 1849 *De La Educación Popular de D. F. Sarmiento en Santiago de Chile*. En el mismo, Sarmiento presenta su modelo ideal de educación, inspirado en las reflexiones generadas por la gran cantidad de viajes que había realizado (sobre todo a EEUU y Francia) y que luego intentará llevar a cabo, con mayor o menor éxito, en la Argentina.

Sarmiento parte de establecer un par de categorías dicotómicas e irreconciliables: "**Civilización y Barbarie**" que ordenan su imaginario. Para Sarmiento, el primer término implica el desprecio de lo americano y el ensalzamiento de lo europeo, pero también se refiere a la democracia, la alfabetización, el antidogmatismo y el minifundio. La barbarie simbolizaba lo americano y lo autóctono, así como el analfabetismo, el dogmatismo, el autoritarismo y el latifundio. En función de esto, Sarmiento, al igual que Alberdi, interpela a la sociedad argentina en tres grandes grupos diferenciados:

a) **Los sectores "americanos"**, conformados por los aborígenes no integrados. Estos sujetos no lograban siquiera formar parte de la categoría de barbarie, y por lo tanto, estaban biológica y esencialmente determinados a ser un estorbo para el desarrollo. No había ninguna forma de redimirlos. La única solución era entonces el exterminio.

b) **Los grupos bárbaros**, que estaban integrados por los sectores rurales, los gauchos, los "indios amigos" (Fischman Y Hernandez, 1989), los sectores urbanos "pobres e incultos" y los inmigrantes internos. Estos sectores eran posibles de ser redimidos por la Civilización, y de esta forma convertirse en participantes del progreso propuesto.

c) **Los grupos civilizados**, que estaban integrados por los sectores urbanos "cultos y de buena posición" (en especial de Buenos Aires), y los inmigrantes del norte de Europa o EEUU. Estos sujetos tenían la misión de civilizar a los sectores bárbaros, tanto por instancias intencionales como por medio de la socialización al estilo propuesto por Alberdi.

La estrategia que Sarmiento va a proponer para *civilizar a la barbarie es un sistema educativo formalizado*, y que combinó elementos provenientes de los modelos norteamericano y francés. De esta forma, constituye a la Instrucción Pública como una necesidad de las clases gobernantes para la construcción del Estado Nacional y por medio de las leyes provinciales y nacionales, fue establecido hacia 1880 el sistema educativo oficial.

El potencial democrático de este modelo radica en que, al menos a nivel retórico, todos los sujetos posibles de ser "civilizados" debían concurrir a la escuela en igualdad de condiciones. Esta política explica la rápida difusión de la escuela así como la acelerada elevación de la tasa de alfabetización a partir de dicho momento. De esta forma, **Instrucción Pública, como sinónimo de Educación Popular**, se refiere al sistema educativo oficial en todos sus sentidos (agentes educadores, contenidos, dispositivos de control, de punición, de dirección, de acreditación y

validación, etc), y está dirigida a los ciudadanos, esto es, a sujetos destinados a actuar en cierto marco político y jurídico determinado, a cumplir obligaciones y gozar de derechos, a partir de una selección curricular de conocimientos a impartir.

La ley nacional 1420/84 es considerada la mayor expresión política de este hecho. En ésta se plantea la obligatoriedad de la instrucción para todos los niños de 5 a 14 años y la creación del sistema educativo oficial para realizar dicha empresa. De esta forma, la Instrucción Pública se asimila a la Educación Popular por medio de la modificación de los sujetos pedagógicos. Al hacer desaparecer la categoría "pueblo" y convertirla en "población" se establecen los límites al modelo y se excluyen otros elementos por medio de la homologización de los conceptos.

131900-1943: La complementariedad entre la Educación Popular y la Instrucción Pública.

En este período se verifica la existencia de un doble circuito educativo vinculado complementariamente entre sí. Por un lado, **el sistema de Instrucción Pública**, fuertemente organizado y monopolizado por el Estado, y por el otro, una serie de **asociaciones de la Sociedad Civil**, la mayoría de las mismas englobadas en el movimiento de Sociedades Populares de Educación (SPE), que se presentará en forma más desarticulada. Por otra parte, este período será muy fecundo también en una gran cantidad de nuevos discursos, prácticas y propuestas "alternativas", como la Reforma Universitaria o la emergencia del discurso nacional popular.



Decíamos en el apartado anterior que el modelo sarmientino estableció límites muy claros en ciertos aspectos y fronteras más difusas en otros. Entre ellos, destacamos que dicho *modelo determinaba fuertemente a los sujetos a ser educados, planteando el modelo de Estado educador, pero estableciendo fronteras difusas a la participación de la Sociedad Civil*. Entre 1885 y 1915 aproximadamente se da en el seno del sistema educativo oficial el enfrentamiento entre dos tendencias diferenciadas: **los "normalizadores" y los "democrático- radicalizados"** (Puiggrós 1990). Se bregó a partir de entonces, por establecer la mayor distancia posible entre el Sistema de instrucción pública centralizado (SIPCE) y toda otra institución externa, así como de limitar sus instancias de participación existentes, por tanto las Sociedades populares de Educación quedaron a la vera del sistema oficial.

¹³3000 alumnos desfilan en la Plaza San Martín en el marco de los festejos del 25 de mayo. Santa Fe, 1938

Es fuera de estos nuevos límites donde se fue constituyendo una también **nueva definición de Educación Popular**. Desde distintas posturas se intentó interpelar al sujeto pedagógico no ya como un ser asocial sino a partir de integrar otros atributos significantes constitutivos. Es posible establecer tres tipos de estas instituciones en función de su origen.

En primer lugar, las originadas a partir de escuelas oficiales. En los primeros años del sistema, y a partir de la influencia norteamericana en el modelo sarmientino, el SIPCE planteaba la conveniencia de vincular a la escuela con la Sociedad Civil, ya sea por medio de las Bibliotecas Populares, de instituciones creadas en apoyo a las escuelas o de cooperativas escolares, las cuales son rastreables aún antes de las leyes de educación (CARLI, 1991). Los sectores democráticos radicalizados se ocuparon de desarrollar esta línea de acción y de fundar y estimular estas instituciones. Luego de 1915 aproximadamente se intentó alejarlas del SIPCE, por lo que comenzaron a vincularse más íntimamente con el resto de las instituciones educativas externas.

En segundo lugar, los grupos sindicales, en especial los socialistas y anarquistas, habían comenzado ya a desarrollar prácticas educativas destinadas a aquellos sectores excluidos del SIPCE (adultos analfabetos, mujeres y niños trabajadores, menores abandonados, inmigrantes no integrados). Estas prácticas conformaron un currículum a partir de los contenidos ausentes en la educación oficial. De esta forma, se orientaron a la alfabetización de adultos, la formación ideológica y doctrinaria, la extensión y difusión cultural, la capacitación laboral, las prácticas de prevención médica, la educación sexual y profiláctica, etc.

Finalmente, es posible establecer un tercer tipo **de instituciones educativas organizadas por la Sociedad Civil**, como las asociaciones de inmigrantes, las escuelas vecinales, las casas maternas, los clubes de niños jardineros, las Escuelas Normales Populares, etc.

En resumen, en este período, "popular" se convirtió en sinónimo de "no oficial" como en el caso de las SPE-lo que permitió la construcción de una nueva definición de Educación Popular a partir de una relación de complementariedad con el SIPCE-. En un primer momento, como entidades de apoyo a éste último y en un segundo, como encargadas de atender a aquellos sujetos excluidos y de brindar los contenidos relegados o negados por el currículum oficial.

1943-1955: Un intento de síntesis¹⁴

El peronismo representa un intento de síntesis de los dos sistemas recientemente presentados lo que dio como resultado una nueva definición de "educación popular". Consideramos que, si bien el peronismo produjo una serie de rupturas con los modelos anteriores y estableció una particular articulación de ciertos significantes, la persistencia de continuidades y la aparición de nuevos elementos que actuaron en la red trazada por sus fuertes contradicciones internas no le permitieron terminar de construir una propuesta alternativa.

¹⁴Escuela de Artes y Oficios de Bell Ville: vista del taller de mecánica. Córdoba, 1940.

En la década del 30 se encuentran una enorme y disímil cantidad tanto de instituciones educativas como de discursos y propuestas pedagógicas dentro y fuera de la esfera estatal. A su vez, es necesario sumar a las ya nombradas las instituciones dependientes de los sectores oligárquicos o vinculados a la Iglesia, como las escuelas y orfanatos de la Sociedad de Damas de Caridad, los talleres para obreras sostenidos por la tradicional Sociedad de Beneficencia y las prácticas desarrolladas por las Vanguardias Obreras Católicas, o el discurso tradicionalista católico entre los más destacados.



Además de los problemas generados por este "conglomerado" institucional, los debates entre positivismo y espiritualismo (en las distintas formas que éstos adoptaron), entre la (o las) Escuela Nueva y la (o las) Escuela Tradicional, entre la necesidad de enseñar saberes prácticos o saberes teóricos, entre el nacionalismo y el internacionalismo o el cosmopolitismo, entre el imperialismo y el antiimperialismo, entre la laicidad y la religiosidad, sólo para nombrar algunos de las discusiones principales, constituyen elementos de la crisis a los que el peronismo tuvo que dar respuesta y sobre los que construyó su propuesta.

Como sostiene MARENGO (1985), es posible rastrear en el discurso peronista tres concepciones diferentes de Educación, que, según dicho discurso, se convierten en Educación Popular al ser enunciado por el peronismo y tener como destinatarios al "pueblo".

En primer lugar, el peronismo continuó con el modelo de la Instrucción Pública -con la clara exclusión del problema de la laicidad- haciendo especial mención a la necesidad de que la escuela llegara a aquellos sectores que aún no concurrían, y asume así parte del discurso desarrollado por el liberalismo progresista hasta el momento sobre cuestiones educativas.

En segundo lugar, a partir de una fuerte influencia del espiritualismo, se comienza a hablar de una "educación integral" que englobe tres elementos: las formaciones intelectual, física y moral de los alumnos.

En la tercera aproximación donde el peronismo presenta una nueva definición de "Educación Popular". Este tercer acercamiento presenta una síntesis del modelo de la Instrucción Pública y de las Sociedades Populares de Educación en un rescate de los elementos democráticos de ambas propuestas, ya que parte de establecer la necesidad de una educación diferenciada para sectores sociales diferenciados en vistas de su promoción social, con la participación de los mismos para tal fin, como sostenían las SPE, y la obligación del Estado de garantizar dicha educación a los sujetos interpelados, como sostenía el modelo de la Instrucción Pública

A partir de estos análisis, puede sostenerse que, hacia 1940, comienza a constituirse un nuevo sujeto pedagógico: *los aprendices*. De esta forma, se rompieron algunas de las fronteras establecidas por el modelo triunfante de la Instrucción Pública: en primer lugar, los sujetos eran

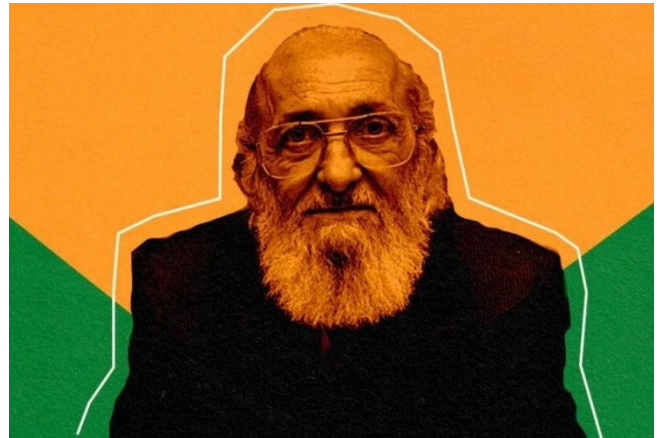
interpelados en función de significantes previos, como su origen social y su condición de obreros. En segundo lugar, se amplía el currículum a impartir: no sólo los contenidos "académicos", sino también conocimientos técnicos y tecnológicos y saberes políticos vinculados a su condición de "obrerros" tales como nociones de derecho laboral o historia del gremialismo.

De esta forma, puede concluirse que el peronismo intentó *una nueva definición de "educación popular"* tanto por romper los límites del modelo complementario previo como por medio de la rearticulación de elementos en una nueva y particular condensación opuesta a "educación oligárquica".

151955-1983: La oposición entre la Educación Popular y la Instrucción Pública

A partir de 1955, y sobre todo en las décadas de los 60 y los 70, se construyó una nueva definición de Educación Popular en oposición a la Instrucción Pública. Dicha condensación se expresará educativamente en la denominada Pedagogía de la Liberación, representada por las ideas de Paulo Freire.

Mientras el desarrollismo y el funcionalismo construían una nueva forma de comprender a las sociedades contemporáneas en términos de desarrollo y subdesarrollo, de sociedades modernas y tradicionales, y de analizar al cambio social como "vías de desarrollo" o por el establecimiento de "sociedades en transición", una visión distinta era construida desde sectores vinculados a la izquierda, en especial de corte nacionalista, y que fue denominada como la *Teoría de la Dependencia*.



Según ésta, *el subdesarrollo no era la etapa previa al desarrollo sino su cara dialécticamente contraria y necesaria*. Se comenzó entonces a hablar dualísticamente de Liberación o Dependencia, palabras que inundaron el discurso político progresista de la época. La situación de pobreza en que se encontraba el Tercer Mundo no se debía, como sostenía el desarrollismo, a problemas intrínsecos de estas sociedades o al estado de desarrollo alcanzado sino a su relación de dependencia con los países centrales.

Esta dependencia se manifestaba en todos los campos de lo social. Para enfrentarla era necesario construir estrategias de liberación que permitieran romper con esta situación que generarían un cambio social positivo. Estas estrategias de liberación, en cualquiera de los campos, sólo podían ser construidas por los oprimidos, ya que era imposible resignificar las prácticas desarrolladas por los sectores dominantes para que sirvieran a la causa de los dominados. Educativamente, se identificó como *el arma de dominación por excelencia a la escuela y al sistema escolar*, por lo que no sólo se le negó la posibilidad de generar cambios en la sociedad, sino que

¹⁵Paulo Freire

también se le asignó un rol principal en la reproducción del "statu quo", y por ende, de generación y justificación de las desigualdades sociales. Por tal, surgió la necesidad de crear estrategias educativas alternativas fuera y opuestas a éstos

Se fue constituyendo una visión idealizada del "pueblo" y de su relación con los "intelectuales". El pueblo era incontaminado, y sólo en él y a partir de él era posible construir armas de cambio. Este "saber popular" puro e impoluto que debe ser incorporado por los intelectuales se construye a partir de la "vivencia". Esta característica es la que le permite al pueblo tener siempre una visión correcta de sus verdaderos intereses. No existe entonces la falsa conciencia ni la conciencia invertida, sino que se trata de verdades enunciadas no sobre el pueblo sino por el pueblo, único e indiscutible criterio de verdad.

En este contexto se desarrollaron en Brasil las prácticas y reflexiones de P. Freire, y que influyeron con gran fuerza en nuestro país sobre todo en la década de los 70. Dentro de su amplia, difundida y discutida producción, nos interesa destacar para este trabajo una de sus características centrales: el discurso dualista.

Finalmente, este dualismo se manifestó educativamente en la oposición entre educación bancaria-educación dialógica, imposición de contenidos generación de contenidos, pedagogía de la imposición-pedagogía de la participación, etc. El nuevo término que retomó estos significados fue el de **"educación popular"** que surgió a partir de la condensación de todas las características opuestas a la educación oficial sistemática representada por el SIPCE. Mientras esta última se daba en la escuela en forma "bancaria" e impositiva (Freire, 1974), y no permitía la participación de los sujetos, limitándose entonces pura y exclusivamente a ser una herramienta de dominación de los oprimidos, la "educación popular" tenía su lugar fuera de la escuela, era dialógica y participativa y servía para la concientización de los dominados.

En Argentina esta concepción político pedagógica es tomada por diferentes grupos de educadores y militantes, que buscan una alternativa a la educación bancaria impartida por el sistema formal, reafirmando la oposición entre los dos tipos de educación. A partir de este período se comienza a relacionar fuertemente a la educación más allá de la escuela con la educación popular. Desde 1983 se ha relacionado lo popular a lo democrático y a experiencias educativas no autoritarias ni discriminatorias.

Durante toda la última dictadura militar (el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional), esta oposición entre escuela y Educación Popular se intensificó. El sistema educativo oficial se convirtió en uno de los espacios privilegiados para la implantación del modelo represivo autoritario. (Tedesco et al, 1984) Estas prácticas, desde la restricción del curriculum y la prohibición de la bibliografía, pasando por formas de dominación más capilares como la obligatoriedad de uso de uniforme, hasta llegar a la desaparición lisa y llana de profesores, investigadores, alumnos y personal, si no imposibilitaron, al menos dificultaron fuertemente las alternativas de desarrollo de prácticas o discursos sobre "Educación Popular" en su seno. Por otra parte, muchas de las instituciones vinculadas a la defensa de los Derechos Humanos se acercaron a las propuestas

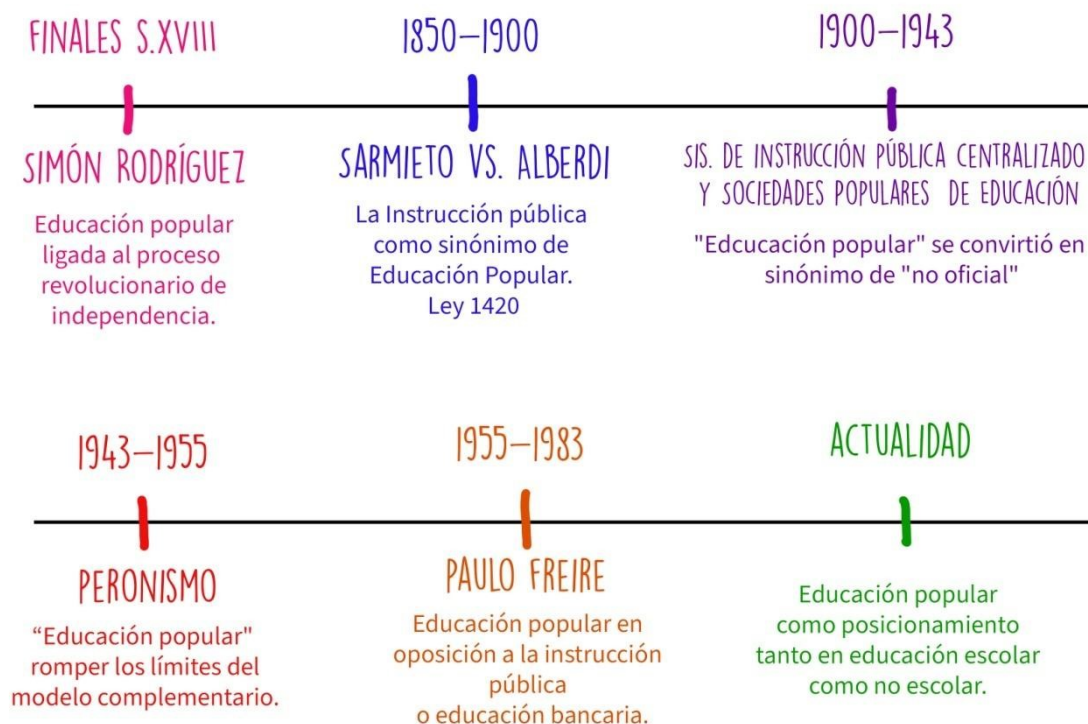
freirianas (v. g. el CEDEPO, Centro Ecuménico de Educación Popular), lo que sumó una oposición más entre la escuela y la Educación Popular.

Mientras la primera era el lugar donde los derechos humanos eran violados sistemáticamente por los medios ya enunciados, las prácticas desarrolladas por estas organizaciones se presentaban como el lugar donde los mismos eran defendidos y mantenidos.

Actualidad

En la actualidad podemos pensar en la educación popular como un posicionamiento que atraviesa distintos espacios educativos tanto formales como más allá de la escuela, porque “hacer educación popular es reconocer el carácter político de la educación y su papel en la búsqueda de un sociedad más justa y democrática; es asumir una opción explícita por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten acciones emancipadoras y de transformación social por parte de estos sujetos populares; es generar alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas coherentes con los postulados anteriores.” (Torres Carrillo, 2007, p.22).

EDUCACIÓN POPULAR RASTREO HISTÓRICO



UNA MIRADA SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR HOY

Para comprender la educación popular como una propuesta político-pedagógica, y no reducirla a una metodología, cinco dimensiones nos pueden ayudar a comprenderla. Se parte de creer que la educación no es una práctica neutral, sino que nos posicionamos eligiendo dentro de muchas opciones (dimensión política); en este posicionamiento se pone en juego una imagen de sociedad y del ser humano, permeada por distintos valores y propósitos (dimensión axiológica); y las relaciones de poder que se construyen en la praxis educativa (dimensión dialógica); que centra su atención en el acto de conocer (dimensión gnoseológica); y que piensa diferentes técnicas y estrategias para llevar a cabo esta tarea (dimensión metodológica). Desde estas dimensiones la educación popular propone:



- 1) **Axiológica:** Humanización / sujeto como ser inacabado-histórico / intervención en el mundo / transformación sociedad capitalista / emancipación.
- 2) **Política:** dimensión no neutral / compromiso social / lucha por derechos humanos / contextualización / crítica al sistema capitalista y al sistema educativo tradicional.
- 3) **Dialógica:** democratización de la palabra y saberes / horizontalidad / alteridad / respeto identidad cultural.
- 4) **Gnoseológica:** curiosidad / pregunta / criticidad / praxis transformadora / acceso a la información / conocimiento territorial / responsabilidad / construcción colectiva.

5) **Metodológica:** participación / construcción y re-construcción de saberes / coherencia / reflexividad.

Bibliografía

Paulo Freire (2012) "Elementos de la situación educativa". El grito Manso. ED. Siglo XXI.

Colectivo la Casa (2020) Educación Popular hacedora de comunidad.

Pablo Pineau (-----) El concepto de educación popular, un rastreo histórico.

PowerPoint: Educación Popular y Social

EDUCACIÓN POPULAR Y SOCIAL

Clase 9 – 18/10/2021

Campo de la Práctica 1
Profesorado de Educación Inicial y Primaria
ISFDyT N° 210

EDUCACIÓN POPULAR

Se ha definido a lo largo de la historia en referencia:

- A los sujetos a los que se dirige (sectores analfabetos, trabajadores, grupos étnicos, etc),
- A los conocimientos a impartir, (saberes vinculados al mundo del trabajo y/o a la difusión política, actividades expresivas y participativas, contenidos "nacionales", etc),
- A sus finalidades (cambios políticos, justicia social, concientización, participación, comunicación, discusión, etc),
- A sus formas y métodos (asistemática, no formal, activa, dialógica, participativa, etc)
- A las entidades educativas que la imparten (escuelas, sindicatos, comunidades de base, asociaciones de inmigrantes, clubes de barrio, etc). Finales del siglo XVII

EDUCACIÓN POPULAR

EDUCACIÓN POPULAR RASTREO HISTÓRICO



EDUCACIÓN POPULAR

Atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico.

Violeta Núñez 1999

POLITICIDAD DE LA EDUCACIÓN

- Esto significa que como profesor o profesora debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque, al final ¿Qué es lo que me mueve y me alienta como docente, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueños tengo para soñar, para discutir con mis estudiantes?

Paulo Freire



Orientaciones y reflexiones

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 210 UPCN
Campo de la Práctica Docente I
Cuacci, María Pía

Orientaciones y reflexiones: sobre posibles relaciones de los textos abordados y los espacios entrevistados.

Los registros de las entrevistas, realizados en las semanas anteriores, son el insumo para realizar el análisis final y por tanto, su punto de partida para indagar y rever los contenidos abordados en la materia. En consecuencia, el siguiente escrito tiene la intención de recopilar aquellas orientaciones y/o reflexiones realizadas en el último encuentro.

Partimos de la base de que los espacios abordados tienen la característica de ofrecer a la comunidad, en palabras de Paulo Freire (2012) situaciones educativas. Siguiendo con sus ideas, entendemos que *“es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político.”*

“Esto significa que como profesor o profesora debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque, al final ¿Qué es lo que me mueve y me alienta como docente, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueños tengo para soñar, para discutir con mis estudiantes?” Paulo Freire

Por tanto, es necesario preguntarnos: ¿Qué elementos de la entrevista nos aportan recursos para realizar una lectura profunda sobre estas situaciones educativas? ¿En qué parte del relato podemos observar y dar cuenta de los posicionamientos políticos en relación a estas prácticas? Para poder responder estas preguntas debemos indagar en nuestras notas o registros: La historia del lugar y las distintas relaciones con los otros, es decir, las relaciones con la comunidad y como se desarrollaron y desarrollan, las relaciones del espacio con otras instituciones, las relaciones para el interior del espacio, las continuidades de estas prácticas y sus rupturas, etc.

Las relaciones con los otros y por tanto las decisiones que se van tomando como espacio en relación a estas, nos darán también la información necesaria para pensar el concepto de **Educación Popular**.

(...) porque “hacer educación popular es reconocer el carácter político de la educación y su papel en la búsqueda de un sociedad más justa y democrática; es asumir una opción explícita por el fortalecimiento de las organizaciones y movimientos gestados por los sectores populares; es trabajar en la creación o desarrollo de las condiciones subjetivas que posibiliten acciones emancipadoras y de transformación social por parte de estos sujetos populares; es generar alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas coherentes con los postulados anteriores.”
(Torres Carrillo, 2007, p.22).

De este modo, las y los invitamos a pensar en su registro que elementos encuentran que den cuenta de acciones de fortalecimiento, de acciones emancipadoras, de transformación. Estas acciones pueden ser intervenciones muy pequeñas si las pensamos en las relaciones macro de la vida, por ello las y los invitamos a poder realizar una mirada profunda sobre sus registros en el cual puedan detectar si los espacios entrevistados, realizan aunque sea en actividades pequeñas, situaciones educativas que puedan dar cuenta de la búsqueda de prácticas sociales más justas y democráticas. Por otro lado, el concepto de **Educación Social** también nos posibilita pensar la politicidad de la educación. *Ya que, las autoras explicitan que “existe un campo educativo denso y complejo, que incluye a los diferentes actores y sectores que en él se relacionan, disputando sentidos, saberes y formas de transmisión de la herencia cultural, ámbitos de legitimación, etc”.* (Borzese, Costas y Wanger)

Las autoras consideran que *“las prácticas de educación social son aquellas experiencias pedagógicas diversas que promueven la inclusión educativa y se presentan como alternativas, las cuales se proponen la transmisión de bienes culturales de una sociedad o comunidad a sus generaciones más jóvenes, fomentando también el involucramiento y compromiso de los propios sujetos para transformar la realidad.”.*(Borzese, Costas y Wanger)

De este modo, las autoras nos invitan a pensar, y en relación al trabajo a realizar, en donde podemos encontrar estas prácticas pedagógicas en el relato de los espacios.

Es necesario comprender que ambos conceptos se presentan como puros y acabados en los textos, pero en la realidad las prácticas educativas no son lineales, ni puras. Justamente porque las prácticas educativas son llevadas adelante por personas en momentos históricos y sociales

determinados. Por tanto las prácticas educativas o formas en las cuales se llevan adelante las actividades, pueden verse modificadas en algunos aspectos, o pensadas desde diversas posturas, dado que estos espacios también tienen relaciones con la comunidad, con situaciones específicas de los sujetos que habitan el espacio o situaciones que se vieron modificadas por fuerzas mayores o porque ya no funcionan o no pueden realizarse (ejemplo, la pandemia).

Reflexión posactiva clase 4

Pos activa clase 4

Hace dos días fue la última clase de mis prácticas docentes, y muchas emociones atravesaron mi cuerpo, de manera emocional y corporal. La clase cerró presentando el concepto de Educación Popular de Paulo Freire, creo que nada más poético para cerrar las prácticas con las cual voy dando fin a la carrera.

La clase comienza sin tener esos minutos con Flor dado que a ella se le complicó poder ingresar un ratito antes, por tanto comienzo a recibir a las estudiantes en el zoom de nuestro último encuentro. Hoy ellas no ingresan a tiempo y esperamos a todas las compañeras hasta las 8 15

La clase comienza charlando sobre este último encuentro y el encuentro del 1 de noviembre el cual estará destinado a resolver dudas del trabajo final. Les consulto si pudieron observar el trabajo final y si tienen algunas dudas sobre ello, con Flor disipar esas dudas sobre cómo realizar el escrito y la utilización del material.

Informo como vamos a trabajar en la clase (similar a la anterior)

Las estudiantes que fueron a Colectivo la Casa y casa de mujeres comentan su experiencia, como realizaron la entrevista y comentan a sus compañeras como es el espacio. También compañeras que fueron a otros espacios intervienen en la clase realizando aportes en relación a si espacio y los textos abordados para la clase de hoy.

De esta manera los dos momentos de la clase comienzan a unirse dado que las estudiantes comienzan a citar la ficha de cátedra y el texto, comienzan a surgir dudas sobre algunas partes del texto que resolvemos juntas. Para dar cierre al espacio de socialización y reflexión de las entrevistas, pregunto a algunas de las compañeras si quiere realizar algún aporte, así comenzamos a trabajar los contenidos previstos para la clase de hoy pero que igualmente vamos a seguir trabajando en relación a las reflexiones sobre las entrevistas dado que ese ejercicio es parte del trabajo final.

Comenzamos a trabajar el concepto de educación popular en relación a su historicidad y su polisemia, un posicionamiento político, para ello tomó la situación educativa de Freire. Al comenzar a trabajar educación social con el PPT, me baja la presión, interrumpo para tomar agua y flor comienza a trabajar el texto con las estudiantes. Como no puedo reponerme del todo, entre las dos hablamos de educación social y popular como conceptos que no se contraponen, flor comenta sobre trilla y sirvent haciendo relación a los grados de formalidad y o formal o no formal.

La clase termina unos minutos antes, pero con los textos y ficha de cátedra abordados, me despido de las estudiantes que entienden que no me siento muy bien. Así mismo les agradezco el espacio, y la oportunidad de compartir con ellas. Y les comento que voy a subir las reflexiones realizadas para que ellas puedan tomarlas como insumo para el trabajo final

2.3.2.4. TAIN 2-11

El taller institucional interdisciplinario se compone de 4 horas, una vez al mes los días sábados. En este espacio se trabajan temas de manera transversal a la carrera. La primer parte del año el espacio de TAIN fue destinado al encuentro entre docentes, y la segunda parte del año es trabajar con las estudiantes, desde la planificación de encuentros con temas elegidos por ellas, con seminarios, etc.

El encuentro del 10 de septiembre fue pensado con Florencia Fontana a partir del Tain anterior donde Miriam Volosin Directora de la Escuela Primaria n° 2 de Oliden, no pudo participar para hablar sobre la educación rural. A partir de ello, con Florencia pensado en convocar para este encuentro a Mariza Cardoso, directora del Jardín de Infantes n° 907 quién trabaja en relación con la Escuela Primaria n°2.

El encuentro se pensó a partir de la actividad que estaban trabajando las estudiantes en la clase, por ello se realizó una actividad en el foro del INFOD para que las estudiantes pensaran ejes y preguntas entendiéndose como futuras profesionales de la educación.

Actividad propuesta a las estudiantes:

Teniendo como precedente, la actividad realizada en el Tain del 10 de septiembre , el próximo sábado 2 de octubre nos vamos a encontrar a las 10hs, para continuar conversando sobre inclusión escolar. Realizaremos un conversatorio con Miriam Volosin, directora de la Escuela Primaria n° 2 de Oliden y Marisa Cardoso, directora del jardín de infantes n° 907. Ambas docentes participarán del espacio para abordar y charlar sobre la inclusión en términos amplios, es decir, nos compartirán reflexiones y experiencias de inclusión en relación a la situación de pandemia en las escuelas y jardines. Es por esto que esperamos contar con su presencia para construir un espacio de diálogo e intercambio.

El link de acceso será: <https://meet.google.com/wkr-rpph-oxt>

Actividad

El TAIN del sábado pretende ser un espacio de intercambio donde los y las estudiantes puedan realizar preguntas a las panelistas. Este intercambio, y por ende, el conversatorio está enfocado en pensarnos desde el **desarrollo profesional en territorio**, propio de la carrera docente.

Por ende, les proponemos pensar y redactar:

- Un eje y una pregunta en relación al eje.

Recuerden que los ejes y las preguntas deben ser pensadas desde su condición de **futuros y futuras profesionales de la educación**.

*Recuerden que el TAIN es de asistencia obligatoria y las actividades realizadas en este espacio serán retomadas durante las cursadas de las materias.

Algunas respuestas del foro

(Como practicante no tenía acceso a este espacio en el campus)

Estudiante I

¿Se cumplen siempre los diseños curriculares asignados por el ministerio de educación? o se da lo que más lleguen en el año?

Estudiante II

Buenas tardes!!

En mi caso me gustaría saber que se puede o debe de hacerse en el caso que en nuestro diseño curricular no este un determinado material que consideramos es importante de abordar. Por ejemplo la ESI, que si bien es una ley, en muchas instituciones aun no se permite abordar como materia.

Eje: contexto

¿Cuáles son los puntos de información claves a tomar en cuenta, sobre el contexto en el que está inserta la escuela, a la hora de programar?

Estudiante III

¡Buenas noches!

Estuve pensando mucho en cómo redactar mi pregunta en relación con el eje "el rol de la educación en la sociedad" y en relación también con "la inclusión". Me gustaría consultarles: Tal como venimos viendo en la materia Pedagogía y Análisis del Mundo Contemporáneo, hay diferentes formas de concebir a la educación escolar...

Desde su experiencia y trayectoria, ¿consideran que la escuela puede ser un instrumento de igualdad social? ¿Creen que como futuros/as educadores/as podemos transformar la sociedad?

Reflexión pos activa TAIN

El encuentro de TAIN fue pensado con Florencia Fontana, teniendo en cuenta el trabajo realizado en el encuentro anterior. Así mismo, al planificar las actividades y el conversatorio se tuvo en cuenta los contenidos que se estaban trabajando no solo en Campo de la Práctica I, sino también en aquellos contenidos similares que se estaban trabajando en las otras materias de primer año.

Dicho conversatorio, tuvo la intención de acercar a las estudiantes a las realidades por las que estaban atravesando los establecimientos educativos frente a la pandemia, y también de reflexionar sobre el trabajo docente, como profesional de la educación. Entendiendo de este modo, la politicidad de su trabajo. Estos posicionamientos fueron esenciales para pensar el encuentro dado que fueron debatidos en las clases anteriores al encuentro.

De este modo, el espacio virtual habilitó el encuentro entre estudiantes y directoras de los niveles de inicial y primario, dando lugar a un espacio muy dinámico, distendido y enriquecedor. Al ser enmarcado como conversatorio y no como un panel, el encuentro dió lugar a que todas las personas involucradas pudieran hacer uso de la palabra. Las estudiantes, así mismo, pudieron dar cuenta de los ejes previamente pensados para generar sus inquietudes, y conversar de manera reflexiva con las las directoras del Jardín y la escuela Primaria.

2.3.3 Evaluación de la Co-Formadora

FaHCE | UNLP

PROFESORADO en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CÁTEDRA de PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Evaluación María Pía Cuacci y a la cátedra | Ciclo 2021

María Pía realizó sus prácticas en el espacio de Campo de la Práctica Docente I que comparten los cursos de 1° año de las carreras Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente N°210. Si bien, en la presencialidad la materia se dicta en cursos separados, se pensó para la virtualidad una propuesta en conjunto. Se presentó aquí un primer desafío para Pía, en relación al gran número de estudiantes y también en relación a poder situar y contextualizar la materia para ambas carreras, el cual fue muy bien resuelto.

En cuanto a la fase preactiva de la enseñanza Pía se desempeñó muy bien. Siempre estuvo abierta a escuchar mis propuestas y realizó aportes muy interesantes a la cursada de la materia. Los tiempos de entrega de las planificaciones de clase estuvieron muy bien, teniendo en cuenta principalmente la dificultad impuesta por la virtualidad. Elaboró materiales de clase (fichas de cátedra, presentaciones) sumamente enriquecedores tanto para las estudiantes como para mí, los cuales fueron muy bien aceptados y agradecidos por el grupo. En este sentido, creo que se le presentó un segundo desafío relacionado al contenido de la materia, ya que no es un contenido tan trabajado a lo largo de la carrera. Sin embargo, Pía pudo desarrollarlo muy bien y aportar una mirada muy interesante sobre el mismo, a la vez que acompañó a las estudiantes en el desarrollo de sus espacios de prácticas en instituciones educativas no escolares y la escritura de sus trabajos finales. Me gustaría resaltar el gran compromiso de la practicante para participar de actividades extras a la cursada, las cuales para la institución tienen gran importancia, acompañando en la organización y el desarrollo de un TAIN, así como también acompañándome en el vínculo con los espacios en los que las estudiantes realizaron las prácticas.

En relación a mis expectativas con esta experiencia, fueron ampliamente superadas. En principio tuve algo de incertidumbre, ya que era algo nuevo para mí, pero me sentí muy cómoda y acompañada tanto por las practicantes como por la cátedra. Tuve experiencias diversas con cada estudiante y cada espacio, pero todas fueron positivas. Como sugerencia, creo que sería interesante y enriquecedor que se puedan generar espacios de intercambio entre co formadores ya que, al menos para quienes nos estamos iniciando en la docencia, estos espacios pueden resultar sumamente formativos.

Prof. Florencia Aylén Fontan

2.3.4 Agradecimiento y despedida virtual

Asunto: Agradecimiento

Hola ¿Cómo están?

Este mensaje es para agradecerles el espacio transitado en estas semanas, su predisposición a mi presencia y sus ganas de compartir conmigo su formación y mi formación. El último encuentro se trastabilló en el final, por mi mareo, y no tuve la oportunidad de agradecerles el tiempo compartido; estos encuentros sincrónicos con ustedes fueron, son y serán muy importantes para mí porque son parte de una etapa de mi vida, el final de la carrera y de mi inicio como profe en ciencias.

Les agradezco otra vez por ser parte de esta transición tan importante y espero que mi intervención en la materia les haya sido significativa, aunque sea un poquito.

Por otro lado, les cuento que subí el archivo con algunas orientaciones para el trabajo final, espero que les sea útil.

Les mando un abrazo grande, Pía.

Respuestas

*De Sara
Para María Pía Cuacci
Asunto RE: Agradecimiento*

Hola Maria gracias a vos por tu disposición y acercamiento en cada meet, creo que eso fué muy significativo para nosotros. Ya que se pudo, esa ida y vuelta, el escuchar y entender. Crear un espacio ameno es importante!

*De Cintia
Para María Pía Cuacci
Asunto Futura Docente*

Hola Pía un gusto conocerte suerte en este lindo camino de la docencia éxitos !!!! En cuanto yo y se que algunas de mis compañeras también se sintieron cómodas con vos diste lo mejor mucha suerte

Saludos cin

Gracias por todo!! no leído 1 de 32

*De Marina
Para María Pía Cuacci
Asunto Gracias por todo!*

Hola profe!!! No quería dejar de agradecerle por su paciencia y su gran generosidad; le deseo de todo corazón lo mejor del mundo. Se nota que es una excelente persona. Gracias, Gracias!!!.

3. Fase Pos-Activa

Este apartado tiene la intención de dar cuenta las reflexiones conceptuales y personales del camino realizado en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza en Ciencias de la Educación. Es interesante detenernos en la reflexión sobre nuestro objeto de estudio, la enseñanza y el aprendizaje, las cuales también son el propósito de nuestra intervención en el campo educativo. Esta doble relación, nos posiciona como sujetos constructores de un saber, el saber docente, el cual puede ser reflexionado en las categorizaciones o fases que muy pertinentemente plantea Prácticas de la Enseñanza: preactiva, interactiva y postactiva.

Estos tres momentos nos permiten abordar de manera reflexiva los conocimientos que hemos construido a lo largo de nuestro pasaje por las residencias. Esta reflexión supone dar cuenta de los saberes profesionales, experienciales, didácticos, prácticos y reflexivos, los cuales son saberes que cobran sentido cuando logramos generar una dialéctica entre ellos y no cuando los abordamos como conceptos estáticos y lineales. Generar dichas relaciones entre los conocimientos adquiridos y los que vamos construyendo, es parte de lo que nos posiciona, como profesionales en Ciencias de la Educación.

Hoy mirando hacia atrás, pero también volteando la cabeza para adelante, entiendo que el camino recorrido en esta formación da cuenta: más de las ausencias, que de las certezas. Comprendiendo que las ausencias sólo quedan al descubierto por el recorrido realizado, por haber abordado y reflexionado sobre las certezas. Los debates, el encuentro colectivo, las reflexiones, los aciertos, los errores, los trabajos de campo, las prácticas experienciales, generan que la reflexión frente a esos conocimientos generen nuevas preguntas, nuevas incógnitas.

Es por eso que afirmo que recorrer la formación en el Profesorado en Ciencias de la Educación nos propone preguntas y no tantas certezas, más debates reflexivos que afirmaciones cerradas, es decir, nos propone tomar posicionamiento político en pos de generar preguntas que interpelen de manera colectiva lo social, lo pedagógico. Porque si hay algo que nos interpela la formación es que construimos con un otro, que reflexionamos y debatimos de manera colectiva, que solo puedo enseñar cuando hay otro con intención de aprender. Porque ser docente no puede hacerse en soledad.

A modo de cierre, y con más preguntas que certezas comprendo que el camino recorrido me ofrece herramientas para saber desde donde preguntar, y cómo generar tales preguntas para lograr reflexiones situadas. Me llevo estas preguntas no solo a mi rol de futura docente en ciencias de la educación sino a mi otra docencia, la cual se vio sumamente enriquecida en esta formación.

4. Programa Alternativo

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

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y/O TÉCNICA N° XXXX

CARRERA: Profesorado para nivel inicial

ESPACIO CURRICULAR: Campo de la Práctica Docente I

CURSO: Primer año

CICLO LECTIVO: XXXX

CANTIDAD DE HORAS SEMANALES: 2 Hs. (96 horas semanales)

PROFESOR/A: Cuacci, María Pía

PLAN AUTORIZADO POR RESOLUCIÓN N° 4154/07

Fundamentación

Inserción curricular de la asignatura

Dentro de la estructura curricular del Profesorado en Educación Inicial (plan autorizado por resolución n°4154/07), la asignatura Campo de la Práctica Docente I, corresponde al 1º año de la carrera. La misma es parte del Campo Articulador de la Práctica Docente, el cual se plantea como un “eje vertebrador” que articula todos los campos de la organización curricular (Campo de Actualización Formativa; Campo de la Fundamentación; Campo de la Subjetividad y las Culturas; y Campo de los Saberes a Enseñar), por lo que se propone un diálogo constante con el resto de las cátedras del primer año.

La materia está compuesta por las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario, el cual se realizará en línea con el proyecto institucional. Se pretende realizar “una experiencia social, en la que el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar” (DGCyE, 2007 : 57). Esta experiencia social se realizará en instituciones que trabajen con población de entre 2 y 5 años, ya que se busca que los/as estudiantes puedan relacionarse con el rango etario en que continuarán sus prácticas los años siguientes.

Marco teórico de la Propuesta

“Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de

intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas” (Giroux, 1990 : 176).

El Diseño Curricular para la Educación Superior del nivel inicial vigente, propone que, la práctica se desarrolle durante toda la carrera, en condiciones reales. Teniendo en cuenta que lo educativo no pasa hoy sólo por las instituciones escolares, sino que es mucho más amplio, es que creemos que el/la educador/a debe comprender la relación teoría – praxis no sólo como “educativa” en un sentido restringido, sino como ampliada a lo “educativo-social”.

Según el Diseño antes mencionado, “uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica Docente es considerar la práctica docente como un objeto de transformación”. (DGCyE, 2007 : 33). Entendemos al/la docente como un/a sujeto/a social inmerso/a en un contexto sociocultural compuesto por organizaciones de las que también forma parte. Un/a sujeto/a que toma decisiones éticas, políticas y pedagógico-didácticas. De este modo definimos al/la docente como un/a ser situado, crítico/a, activo/a y libre, lo que lo/a hace un/a ser comprometido/a directamente con los procesos formativos de sujetos/as e indirectamente con la conformación de estructuras sociales.

La acción docente se lleva a cabo en distintos espacios tales como el salón de clase, la institución educativa, las organizaciones educativas no escolares, la sociedad, expresándose en ella una diversidad de condicionantes de orden político, económico, cultural, pedagógico y didáctico, entre otros, que el/la docente debe tener en cuenta.

Debido a esto pensamos a la práctica docente como formadora de sujetos/as reflexivos/as y críticos/as, implicados/as en su realidad socio-cultural y la de su entorno, críticos/as de sus propios comportamientos docentes, sensibles a las problemáticas sociales vigentes y respetuosos/as de la diversidad.

Expectativas de logro

Que los/as alumnos/as sean capaces de:

- Comprender el ámbito de la práctica como un espacio de aprendizaje.
- Realizar un diagnóstico socio comunitario a través de organizaciones sociales.
- Analizar interpretativamente la realidad abordada.
- Construir los conceptos principales sobre Ciudad Educadora y Educación Popular.
- Reconocer otras alternativas de formación, distintas a la escuela.
- Reflexionar críticamente sobre la práctica docente y las posibilidades de transformación áulica, institucional y social.

Propósitos de la docente

- Propiciar instancias de participación e intercambio para reflexionar sobre los contenidos abordados.
- Incentivar el trabajo grupal.
- Construir situaciones de enseñanza propicias para conocer los conceptos principales de la materia.
- Brindar herramientas para el análisis de la comunidad y las instituciones elegidas.

CONTENIDOS

Como se especificó anteriormente la materia comprende tres componentes, las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario. Cada uno de estos componentes posee contenidos y objetivos específicos para el primer año de la carrera. De este modo se decidió estructurar la materia a partir de tres unidades temáticas que representan cada uno de estos tres componentes y que si bien se organizaron de esta manera para su dictado durante el año, a lo largo del mismo se realizarán relaciones constantes entre ellas.

Unidad I: La práctica en terreno. Una experiencia Social

*“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, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar”*

(DGCyE, 2008 : 57).

A través de la lectura de los textos y el trabajo en clase, nos proponemos repensar la práctica educativa y la tarea docente y poder reconocer otras alternativas de formación. Se buscará realizar un diagnóstico socio comunitario de los distintos contextos de aprendizaje.

Bibliografía obligatoria

- Ares, P. y Risler, J. (2013). Once tesis para cartógrafos ocasionales. En: Manual de Mapeo, Iconoclasistas. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Lafuente, A. y Horrillo, P. (s/f). Cómo hacer un mapeo colectivo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. (Selección pág. 4 a 8).

- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; y Lomagno C. (2006). "Revisión del concepto de Educación No Formal". Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Trilla, J. (2013). La educación no formal. En: Educación No Formal: Lugar de conocimientos, Ministerio de Educación y Cultura Uruguay.

Bibliografía complementaria:

- Algranati, S.; Bruno, D.; y Lotti, A. (2012). MAPEAR ACTORES, RELACIONES Y TERRITORIOS. Una herramienta para el análisis del escenario social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. (Selección pág. 9 a 13).
- Sirvent, M. T. (s/f). Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?.

*Se sumará bibliografía específica de la institución que los/as estudiantes elijan para realizar su experiencia social.

Unidad II: Ciudad Educadora¹⁶.

Durante esta unidad se buscará que los/as docentes en formación puedan conocer y comprender los múltiples espacios y actores de la ciudad que forman subjetividades y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía obligatoria

- Ficha de Cátedra El Trabajo de Campo en Ciencias Sociales¹⁷
- Ficha de Cátedra: Ciudad Educadora¹⁸
- Freire, P. (1997). La educación permanente y las ciudades educativas. En: Freire, P. Política y Educación. México, Ed. Siglo XXI.
- Freire P. (2002) *Primera Carta: Enseñar – aprender Lectura del mundo - lectura de la palabra* en "Carta a quien pretende enseñar"

Bibliografía complementaria:

¹⁶ "...El concepto de "ciudad educadora"...da cuenta de la complejidad del campo educativo (más allá del sistema educativo e incluyéndolo), comprendiendo como escenarios de formación ciudadana a los ámbitos rurales, urbanos, a los movimientos sociales, etcétera." (DGCyE, 2008 : 57).

¹⁷ El siguiente texto es un fragmento de Colangelo, M.; Dumrauf, A. y Cordero, S. (2005) Documento de Apoyo Curricular N° 4: Los métodos de recolección y sistematización de la información. Disponible en: <http://www.iflysib.unlp.edu.ar/drupal/sites/default/files/M%C3%A9todos%20de%20recolecta%C3%B3n%20y%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20informaci%C3%B3n.pdf>

¹⁸El concepto de ciudad educadora en dicho escrito se trabajará a partir de los aportes de tres autores, los cuales están explicitados en la bibliografía de la Ficha de Cátedra.

- Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación. N° 29, pp. 127-142.
- Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora?. Revista de Ciencias Sociales “Íconos”. N° 23, pp. 127-140.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2006). Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad. Revista de Cultura “Pensar Iberoamérica”. N°10.

Unidad III: Educación Popular en América Latina

“El concepto de trabajador de la educación implica una posición de acompañamiento a los sectores populares de los que forma parte” (DGCyE, 2008 : 58).

El eje de este taller estará puesto en la educación popular y cómo esta puede aportar a resignificar la educación pública y común que imparte el sistema. Se trabajará el carácter político de la educación popular como así también una historización de la misma. Conoceremos diferentes experiencias de educación popular en América Latina.

Bibliografía obligatoria

- Freire, P. (1988). La alfabetización como elemento de construcción de la Ciudadanía. En: Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. (pp. 327-343). UNESCO.
- Ficha de Cátedra: Educación Popular
- DANA BORZESE, PAULA COSTAS Y LIZZIE WANGER (2011) “Educación social y políticas públicas” en Borzese Costas y Wanger *Educación social y políticas públicas*

Bibliografía Complementaria

- Pineau Pablo (----) Educación Popular
- Colectivo la Casa (2020) Educación popular hacedora de comunidad.
- Paulo Freire (2012) “Elementos de la situación educativa” en El grito Manso. Ed. S.XXI

Material audiovisual:

- “Paulo Freire: Educar al oprimido” documental perteneciente a la serie Maestros de América Latina. Canal Encuentro.

Metodología de trabajo

Debido a las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, las clases se dictarán, hasta que el gobierno disponga lo contrario, de manera virtual. De manera quincenal se

presentarán en la plataforma del Instituto las diferentes lecturas y actividades y realizaremos además un encuentro sincrónico mensual mediante la plataforma Google Meet.

Para el desarrollo de las tres unidades, se prevén diferentes modalidades de trabajo teórico-práctico: exposiciones, talleres y debates. Todas estas modalidades requieren del compromiso de la docente con la tarea y de los/as estudiantes para con la participación y la lectura. Todas las instancias serán concebidas como espacios de reflexión y reconstrucción de conocimientos y de interpelación a la realidad profesional actual. Se tomará en cuenta las diferentes formas de acceder al conocimiento tales como: leer, mirar, escuchar, argumentar, indagar, preguntar, interpretar, hacer, etc. Para ello, se trabajará con textos, documentos, fotos, videos, análisis de entrevistas, realización de informes de lecturas, simulaciones de planificaciones. Consideramos fundamental la elaboración de producciones grupales que conformen comunidades de aprendizaje, que permitan sintetizar posiciones, dialogar entre diferentes miembros, justificar acuerdos y divergencias. Se privilegiará la presentación de conclusiones en forma oral y escrita, ya que sostenemos que los/as estudiantes de nivel superior deben desarrollar ambas competencias comunicativas.

Trabajaremos con un cuaderno de bitácora en el cual cada estudiante escribirá sus experiencias, ideas que le surjan en las clases, durante las lecturas, en el trabajo con compañeros/as, etc. Además, trabajaremos con crónicas de clase, por lo cual cada clase se designará un/a escritor/a de crónica que la compartirá a la clase siguiente. De este modo podremos ejercitar la escritura y lectura y además servirá como memoria para quienes no hayan podido asistir a la clase.

Por otro lado, y siguiendo lo propuesto por el Diseño Curricular se realizará una experiencia social, en la que los/as futuros/as docentes se vinculen con el campo sociocultural de la comunidad. Para esto se les propondrán diferentes instituciones educativas no escolares y deberán escoger una en grupo para realizar un proyecto anual. En el mismo se realizarán entrevistas virtuales a representantes de las mismas. La modalidad de evaluación será mediante un portfolio (individual) que estará compuesto por la sumatoria de las diferentes crónicas y trabajos que realicen a lo largo del año, tanto de manera individual como grupal.

Actividades Mayo-Junio

Durante el primer mes de clase se desarrollarán actividades para presentarle la materia y el modo de trabajo a los/as estudiantes, como así también algunas que le permitan a la docente conocer cuáles son las expectativas con que llegaron a la materia y la carrera y qué conocimientos previos tienen sobre la misma.

Trabajaremos con la unidad I. Realizaremos un mapeo y plantearemos las instituciones posibles para realizar el proyecto. Los/as estudiantes elegirán la institución con la que

trabajarán, conformarán los grupos y trabajaremos en la organización y preparación para el ingreso a la misma. **Julio-Agosto**

Comenzaremos a trabajar con la unidad II. Los/as estudiantes asistirán a la institución elegida y desarrollarán el proyecto pensado.

Septiembre-Octubre

Nos dedicaremos al desarrollo de la unidad III, al mismo tiempo que los/as estudiantes realizarán el cierre del proyecto en la institución y avanzarán en el armado del portfolio.

Noviembre

Realizaremos un cierre de la materia y tutorías para la preparación del portfolio que se presentará en el coloquio final.

Cronograma Tentativo

Mes de trabajo	Contenido	Trabajo Propuesto
Mayo - Junio	Conocimiento de la materia, su modalidad de trabajo, docente y estudiantes. Mapeos colectivos. Grados de formalización. Práctica como espacio de aprendizaje.	Cuaderno de bitácora. Trabajo de mapeo. Crónicas.
Julio - Agosto	Educación Permanente. Ciudad Educadora.	Trabajo en la institución (entrevistas, observaciones). Crónicas.
Septiembre - Octubre	Educación Social. Educación Popular.	Trabajo de balance sobre la institución. Crónicas.
Noviembre		Crónicas.

Recursos

- Computadora/Celular
- Bibliografía de la materia

- Bibliografía específica
- Videos
- Entrevistas

Evaluación

Según María Cristina Davini (2008) la evaluación es un componente que está integrado íntimamente a la enseñanza, y no sólo es un momento puntual que sucede al final, sino que acompaña y apoya todo el proceso. La misma se entiende como una actividad sistemática y continua, integrada al proceso de enseñanza y de aprendizaje, cumpliendo con diversas funciones y brindando un abanico de informaciones. Se busca que sea permanente y formativa, por lo que se evaluarán procesos y no productos. Este espacio curricular utilizará el sistema de calificación decimal de 1 (uno) a 10 (diez) puntos. Se llevará a cabo una evaluación diagnóstica durante los primeros encuentros, para conocer a los/as estudiantes y sus expectativas sobre la materia. Durante el desarrollo de la materia se evaluará la participación en clase, las tareas desarrolladas por los/as estudiantes en clase, en trabajos prácticos específicos tanto individuales como grupales y en las instancias de evaluación parciales sobre cada eje. Al finalizar la cursada, los/as alumnos/as también realizarán una evaluación del dictado de la asignatura, dando sus opiniones acerca del dictado en sí como de los contenidos trabajados, las debilidades y las fortalezas del programa.

Se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación a los/as estudiantes:

- Participación activa en actividades propuestas, cumplimiento de acuerdos y plazos establecidos.
- Capacidad de análisis e interpretación conceptual y analítica de los contenidos de la materia.
- Construcción de un pensamiento crítico y una actitud problematizadora ante los contenidos de la materia.
- Lectura de los materiales bibliográficos.
- Resolución de trabajos prácticos individuales y grupales, y de evaluaciones parciales.
- Responsabilidad y compromiso en relación a la materia y al grupo.
- Interés y actitud colaborativa hacia las/os compañeras/os.
- Alcance de las expectativas de logro planteadas.

Acreditación

Teniendo en cuenta la modalidad de cursada presencial (Res. 4043/09 y su obligatoria comunicación 32/10), adoptará:

Acreditación sin examen final

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Asistencia en un 60% de las clases.
- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 7 (siete).
- Aprobar la entrega del portfolio final con una calificación igual o mayor a 7 (siete).
- Aprobar el coloquio integrador con una calificación igual o mayor a 7 (siete). En el mismo deberán presentar el portfolio.

En caso de no aprobar alguno de los trabajos prácticos y/o la entrega del portfolio final, el/la estudiante tendrá una instancia de reelaboración y reescritura de los mismos; en función de las indicaciones por parte de la docente. En caso de no aprobar uno o los dos exámenes parciales el/la estudiante tendrá una instancia de recuperación.

Acreditación con examen final

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Asistencia en un 60% de las clases.
- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar la entrega del portfolio final con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar el examen final oral, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro). En el mismo deberán presentar el portfolio además de rendir los contenidos teóricos.

En caso de no aprobar los trabajos prácticos, el /la estudiante tendrá una instancia de reelaboración y reescritura de los mismos; en función de las indicaciones por parte de la docente. En caso de no aprobar uno o los dos exámenes parciales el/la estudiante tendrá una instancia de recuperación.

Teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional se detallan a continuación las propuestas de investigación y extensión a llevar a cabo durante el año conjuntamente entre la docente y los/as estudiantes.

Propuesta de Investigación

La propuesta consiste en desarrollar un proyecto de investigación en el que participen los/as estudiantes bajo la coordinación de la profesora responsable de la materia. Este proyecto se basará en el objetivo general de poder conocer las instituciones educativas no escolares que funcionan en las zonas aledañas al instituto. Para poder llevar a cabo el mismo se profundizará sobre las herramientas de investigación cualitativa y cuantitativa, herramientas de mapeo, como así también en diferentes categorías conceptuales pertinentes, que permitan analizar y reflexionar sobre las mismas en profundidad. Se propondrá elaborar de forma conjunta un informe final.

Propuesta de Extensión

La propuesta consiste en desarrollar un proyecto de extensión en el que participen los/as estudiantes bajo la coordinación de la profesora responsable de la materia, con el fin de enfatizar los lazos entre el instituto y la comunidad. A partir del mapeo que iremos realizando como propuesta de investigación, los/as estudiantes elegirán una de las instituciones relevadas para llevar a cabo el proyecto. Se dividirán en grupos para realizar diferentes tareas, tales como entrevistar a los actores, idear las tareas a llevar a cabo, gestionarlas. Buscamos combinar los diversos saberes y aprender unos/as de los/as otros/as en la labor conjunta, por lo que creemos de suma importancia el diálogo constante entre los actores de la institución seleccionada y nosotros/as. Se propondrá elaborar una sistematización de la experiencia reflexionando y evaluando la misma.

Bibliografía Docente

- Algranati, S.; Bruno, D.; y Lotti, A. (2012). MAPEAR ACTORES, RELACIONES Y TERRITORIOS. Una herramienta para el análisis del escenario social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. (Selección pág. 9 a 13).
- Ares, P. y Risler, J. (2013). Once tesis para cartógrafos ocasionales. En: Manual de Mapeo, Iconoclasistas. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Cesaroni, R. (2012). Ciudad educadora entre lo público y lo popular. Revista Científico Pedagógica "Rafael María de Mendive". N°40.
- Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2008). Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles inicial y primario. Buenos Aires.

· Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2009). Resolución 4043/09. Régimen Académico Marco para los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires.

· Freire, P. (1988). La alfabetización como elemento de construcción de la Ciudadanía. En: Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. (pp. 327-343). UNESCO.

· Freire, P. (1997). La educación permanente y las ciudades educativas. En: Freire, P. Política y Educación. México, Ed. Siglo XXI.

· Gadotti, M. (2005). La escuela en la ciudad que educa. Revista Educación y Ciudad, IDEP. N°8, pp. 47-60.

· Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.

· Huergo, J. (2000). Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos. Revista oficios terrestres. N°7.

· Huergo, J. (2007) "Para una historización de la Educación Popular". En: Módulo Básico Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 1er. Año. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

· Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación. N° 29, pp. 127-142.

· Lafuente, A. y Horrillo, P. (s/f). Cómo hacer un mapeo colectivo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. (Selección pág. 4 a 8).

· "Paulo Freire: Educar al oprimido" documental perteneciente a la serie Maestros de América Latina. Canal Encuentro.

· Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora?. Revista de Ciencias Sociales "Íconos". N° 23, pp. 127-140.

· Rodríguez Rodríguez, J. (2006). Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad. Revista de Cultura "Pensar Iberoamérica". N°10.

· Rodríguez Rodríguez, J. (2008). La participación como un acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. Revista Iberoamericana de Educación. N° 45/2.

· Sirvent, M. T. (s/f). Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?.

· Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; y Lomagno C. (2006). "Revisión del concepto de Educación No Formal". Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

· Torres, R. M. (1985). Sobre Educación Popular: Entrevista a Paulo Freire. En: Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire. CREFAL.

· Trilla, J. (2013). La educación no formal. En: Educación No Formal: Lugar de conocimientos, Ministerio de Educación y Cultura Uruguay.

Bibliografía

ABATE, S. M. 2020. Textos curriculares en contexto *Saberes, sujetos e instituciones*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Fahce.

ACHILLI, E. 2009. "Contextos, hegemonía y cotidianeidad escolar" En: Escuela, Familia y Desigualdad Social. Rosario, Laborde Libros Editor

BARCIA, M., DE MORAIS MELO, S. y LÓPEZ, A. (Coordinadoras) 2017. Prácticas de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

CARR, W. 1996 Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, Morata

COMETTA, A.L. Lía. 2017. 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, e021. ISSN 2346-8866.

DAVINI, M. C. 1995. Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente. En: La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires. Argentina

DE ALBA. 1998. *Las perspectivas* en Currículum: Crisis, mito y perspectiva. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ed. Miño y Davila SRL.

Diseño Curricular para la Formación Docente. 2007. Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Provincia de Buenos Aires. DGCyE

EDELSTEIN, G. 2011. Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

EDWARDS, V. 1995. "Las formas de conocimiento en del aula". En: ROCKWELL, E. (coord.) La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica. México

TARDIF, M. 2004. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea.

FREIRE P.1992. Pedagogía de la esperanza.

FREIRE, P. 1997. La educación permanente y las ciudades educativas. En: Freire, P. Política y Educación. México, Ed. Siglo XXI.

FREIRE P. 2012 "Elementos de la situación educativa" en El grito manso. Ed. S.XXI

GUBER, R. 2004. El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós

SOUTO, M. 1996. Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En:
BUTELMAN, I. Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación. Buenos Aires,
Ed. Paidós.

TERIGI, F. 2012. La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional. En:
Birgin, A. Más allá de la capacitación. Paidós. Buenos Aires.

TERIGI, F. 2012. Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación.
Buenos Aires, Editorial Santillana. Disponible en:
http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf

YENDEL, N. 2006. Institución y cambio educativo: una relación interferida. Buenos Aires,
Magisterio del Río de la Plata.

ANEXO

Diseño Curricular para la Educación Superior en nivel Inicial y Primario. DGCYE

Campo de la Práctica I

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, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar. Tiene por objeto acceder a la práctica docente desde la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo. Esta estrategia alienta un vínculo de colaboración orgánica que favorezca la contribución social, cultural y educativa para el desarrollo local, a la vez que el encuentro sistemático con la sociedad, la cultura y el conocimiento contemporáneos (cf. MECyT, 2005: 12 y 26). Por otra parte, promueve la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales que se plantean hoy en nuestro país y en el mundo contemporáneo (MECyT, 2005: 28). Finalmente, reconoce otras alternativas de formación que potencien otras tareas y roles docentes, más allá del ámbito del aula o de la gestión y conducción escolar (cf. MECyT: 2005: 29). Desde este enfoque, se asume una doble evidencia: que lo educativo no pasa hoy sólo por las instituciones escolares; y que el educador debería comprender la relación teoría-praxis no sólo como “educativa” en un sentido restringido, sino como ampliada a lo “educativo-social”. Contenidos

- El ámbito de la práctica como espacio de aprendizaje.
- Componentes del campo: conceptualizaciones, herramientas y talleres integrados.
- El campo de la práctica y su articulación de los otros campos del diseño.
- Diagnóstico socio comunitario: identificación, caracterización y problematización de los diferentes contextos de aprendizaje.
 - Análisis interpretativo de la realidad abordada.
 - Espacios no formales de circulación de saberes.
 - Articulación con espacios sociales que trabajan con las temáticas o problemáticas de la niñez

Programa de Campo de la Práctica I

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 210

CARRERA: Profesorado de Educación Inicial

MATERIA: Campo de la Práctica Docente I

DOCENTE: Fontana, Florencia Aylén

CURSO: 1°, turno vespertino

CICLO LECTIVO: 2021

HORARIO: Viernes 17 a 20 horas.

CARGA HORARIA: 96hs.

Fundamentación

Inserción curricular de la asignatura

Dentro de la estructura curricular del Profesorado en Educación Inicial (plan autorizado por resolución n°4154/07), la asignatura Campo de la Práctica Docente I, corresponde al 1º año de la carrera. La misma es parte del Campo Articulador de la Práctica Docente, el cual se plantea como un “eje vertebrador” que articula todos los campos de la organización curricular (Campo de Actualización Formativa; Campo de la Fundamentación; Campo de la Subjetividad y las Culturas; y Campo de los Saberes a Enseñar), por lo que se propone un diálogo constante con el resto de las cátedras del primer año.

La materia está compuesta por las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario, el cual se realizará en línea con el proyecto institucional. Se pretende realizar “una experiencia social, en la que el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar” (DGCyE, 2007 : 57). Esta experiencia social se realizará en instituciones que trabajen con población de entre 2 y 5 años, ya que se busca que los/as estudiantes puedan relacionarse con el rango etario en que continuarán sus prácticas los años siguientes.

Marco teórico de la Propuesta

“Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales

vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una

ordenación y una sociedad democráticas” (Giroux, 1990 : 176).

El Diseño Curricular para la Educación Superior del nivel inicial vigente, propone que, la práctica se desarrolle durante toda la carrera, en condiciones reales. Teniendo en cuenta que lo educativo no pasa hoy sólo por las instituciones escolares, sino que es mucho más amplio,

es que creemos que el/la educador/a debe comprender la relación teoría – praxis no sólo como “educativa” en un sentido restringido, sino como ampliada a lo “educativo-social”.

Según el Diseño antes mencionado, “uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica Docente es considerar la práctica docente como un objeto de transformación”. (DGCyE, 2007 : 33). Entendemos al/la docente como un/a sujeto/a social inmerso/a en un contexto sociocultural compuesto por organizaciones de las que también forma parte. Un/a sujeto/a que toma decisiones éticas, políticas y pedagógico-didácticas. De este modo definimos al/la docente como un/a ser situado, crítico/a, activo/a y libre, lo que lo/a hace un/a ser comprometido/a directamente con los procesos formativos de sujetos/as e indirectamente con la conformación de estructuras sociales.

La acción docente se lleva a cabo en distintos espacios tales como el salón de clase, la institución educativa, las organizaciones educativas no escolares, la sociedad, expresándose en ella una diversidad de condicionantes de orden político, económico, cultural, pedagógico y didáctico, entre otros, que el/la docente debe tener en cuenta.

Debido a esto pensamos a la práctica docente como formadora de sujetos/as reflexivos/as y críticos/as, implicados/as en su realidad socio-cultural y la de su entorno, críticos/as de sus propios comportamientos docentes, sensibles a las problemáticas sociales vigentes y respetuosos/as de la diversidad.

Expectativas de logro

Que los/as alumnos/as sean capaces de:

- Comprender el ámbito de la práctica como un espacio de aprendizaje.
- Realizar un diagnóstico socio comunitario a través de organizaciones sociales.
- Analizar interpretativamente la realidad abordada.
- Construir los conceptos principales sobre Ciudad Educadora y Educación Popular.
- Reconocer otras alternativas de formación, distintas a la escuela.
- Reflexionar críticamente sobre la práctica docente y las posibilidades de transformación áulica, institucional y social.

Propósitos de la docente

- Propiciar instancias de participación e intercambio para reflexionar sobre los contenidos abordados.
- Incentivar el trabajo grupal.

- Construir situaciones de enseñanza propicias para conocer los conceptos principales de la materia.
- Brindar herramientas para el análisis de la comunidad y las instituciones elegidas.

CONTENIDOS

Como se especificó anteriormente la materia comprende tres componentes, las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario. Cada uno de estos componentes posee contenidos y objetivos específicos para el primer año de la carrera. De este modo se decidió estructurar la materia a partir de tres unidades temáticas que representan cada uno de estos tres componentes y que si bien se organizaron de esta manera para su dictado durante el año, a lo largo del mismo se realizarán relaciones constantes entre ellas.

Unidad I: La práctica en terreno. Una experiencia Social

*“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, a través de las organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar”*

(DGCyE, 2008 : 57).

A través de la lectura de los textos y el trabajo en clase, nos proponemos repensar la práctica educativa y la tarea docente y poder reconocer otras alternativas de formación. Se buscará realizar un diagnóstico socio comunitario de los distintos contextos de aprendizaje.

Bibliografía obligatoria

- Ares, P. y Risler, J. (2013). Once tesis para cartógrafos ocasionales. En: Manual de Mapeo, Iconoclasistas. Buenos Aires, Tinta Limón.
- Lafuente, A. y Horrillo, P. (s/f). Cómo hacer un mapeo colectivo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. (Selección pág. 4 a 8).
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; y Lomagno C. (2006). “Revisión del concepto de Educación No Formal”. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Trilla, J. (2013). La educación no formal. En: Educación No Formal: Lugar de conocimientos, Ministerio de Educación y Cultura Uruguay.

Bibliografía complementaria:

· Algranati, S.; Bruno, D.; y Lotti, A. (2012). MAPEAR ACTORES, RELACIONES Y TERRITORIOS. Una herramienta para el análisis del escenario social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. (Selección pág. 9 a 13).

· Sirvent, M. T. (s/f). Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?.

*Se sumará bibliografía específica de la institución que los/as estudiantes elijan para realizar su experiencia social.

Unidad II: Ciudad Educadora¹⁹.

Durante esta unidad se buscará que los/as docentes en formación puedan conocer y comprender los múltiples espacios y actores de la ciudad que forman subjetividades y llevan adelante procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía obligatoria

· Freire, P. (1997). La educación permanente y las ciudades educativas. En: Freire, P. Política y Educación. México, Ed. Siglo XXI.

· Gadotti, M. (2005). La escuela en la ciudad que educa. Revista Educación y Ciudad, IDEP. N°8, pp. 47-60.

· Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación. N° 29, pp. 127-142.

· Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora?. Revista de Ciencias Sociales "Íconos". N° 23, pp. 127-140.

· Rodríguez Rodríguez, J. (2006). Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad. Revista de Cultura "Pensar Iberoamérica". N°10.

Bibliografía complementaria:

· Cesaroni, R. (2012). Ciudad educadora entre lo público y lo popular. Revista Científico Pedagógica "Rafael María de Mendive". N°40.

· Huergo, J. (2000). Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos. Revista oficios terrestres. N°7.

· Rodríguez Rodríguez, J. (2008). La participación como un acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. Revista Iberoamericana de Educación. N° 45/2.

¹⁹ "...El concepto de "ciudad educadora"...da cuenta de la complejidad del campo educativo (más allá del sistema educativo e incluyéndolo), comprendiendo como escenarios de formación ciudadana a los ámbitos rurales, urbanos, a los movimientos sociales, etcétera." (DGCyE, 2008 : 57).

Unidad III: Educación Popular en América Latina

“El concepto de trabajador de la educación implica una posición de acompañamiento a los sectores populares de los que forma parte” (DGCyE, 2008 : 58).

El eje de este taller estará puesto en la educación popular y cómo esta puede aportar a resignificar la educación pública y común que imparte el sistema. Se trabajará el carácter político de la educación popular como así también una historización de la misma. Conoceremos diferentes experiencias de educación popular en América Latina.

Bibliografía obligatoria

- Freire, P. (1988). La alfabetización como elemento de construcción de la Ciudadanía. En: Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. (pp. 327-343). UNESCO.
- Huergo, J. (2007) “Para una historización de la Educación Popular”. En: Módulo Básico Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 1er. Año. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Torres, R. M. (1985). Sobre Educación Popular: Entrevista a Paulo Freire. En: Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire. CREFAL.

Material audiovisual:

- “Paulo Freire: Educar al oprimido” documental perteneciente a la serie Maestros de América Latina. Canal Encuentro.

Metodología de trabajo

Debido a las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, las clases se dictarán, hasta que el gobierno disponga lo contrario, de manera virtual. De manera quincenal se presentarán en la plataforma del Instituto las diferentes lecturas y actividades y realizaremos además un encuentro sincrónico mensual mediante la plataforma Google Meet.

Para el desarrollo de las tres unidades, se prevén diferentes modalidades de trabajo teórico-práctico: exposiciones, talleres y debates. Todas estas modalidades requieren del compromiso de la docente con la tarea y de los/as estudiantes para con la participación y la lectura. Todas las instancias serán concebidas como espacios de reflexión y reconstrucción de conocimientos y de interpelación a la realidad profesional actual. Se tomará en cuenta las diferentes formas de acceder al conocimiento tales como: leer, mirar, escuchar, argumentar, indagar, preguntar, interpretar, hacer, etc. Para ello, se trabajará con textos, documentos, fotos, videos, análisis de entrevistas, realización de informes de lecturas, simulaciones de planificaciones. Consideramos fundamental la elaboración de producciones grupales que conformen comunidades de aprendizaje, que permitan sintetizar posiciones, dialogar entre

diferentes miembros, justificar acuerdos y divergencias. Se privilegiará la presentación de conclusiones en forma oral y escrita, ya que sostenemos que los/as estudiantes de nivel superior deben desarrollar ambas competencias comunicativas.

Trabajaremos con un cuaderno de bitácora en el cual cada estudiante escribirá sus experiencias, ideas que le surjan en las clases, durante las lecturas, en el trabajo con compañeros/as, etc. Además, trabajaremos con crónicas de clase, por lo cual cada clase se designará un/a escritor/a de crónica que la compartirá a la clase siguiente. De este modo podremos ejercitar la escritura y lectura y además servirá como memoria para quienes no hayan podido asistir a la clase.

Por otro lado, y siguiendo lo propuesto por el Diseño Curricular se realizará una experiencia social, en la que los/as futuros/as docentes se vinculen con el campo sociocultural de la comunidad. Para esto se les propondrán diferentes instituciones educativas no escolares y deberán escoger una en grupo para realizar un proyecto anual. En el mismo se realizarán entrevistas virtuales a representantes de las mismas. La modalidad de evaluación será mediante un portafolio (individual) que estará compuesto por la sumatoria de las diferentes crónicas y trabajos que realicen a lo largo del año, tanto de manera individual como grupal.

Actividades Mayo-Junio

Durante el primer mes de clase se desarrollarán actividades para presentarle la materia y el modo de trabajo a los/as estudiantes, como así también algunas que le permitan a la docente conocer cuáles son las expectativas con que llegaron a la materia y la carrera y qué conocimientos previos tienen sobre la misma.

Trabajaremos con la unidad I. Realizaremos un mapeo y plantearemos las instituciones posibles para realizar el proyecto. Los/as estudiantes elegirán la institución con la que trabajarán, conformarán los grupos y trabajaremos en la organización y preparación para el ingreso a la misma. **Julio-Agosto**

Comenzaremos a trabajar con la unidad II. Los/as estudiantes asistirán a la institución elegida y desarrollarán el proyecto pensado.

Septiembre-Octubre

Nos dedicaremos al desarrollo de la unidad III, al mismo tiempo que los/as estudiantes realizarán el cierre del proyecto en la institución y avanzarán en el armado del portafolio.

Noviembre

Realizaremos un cierre de la materia y tutorías para la preparación del portafolio que se presentará en el coloquio final.

Cronograma Tentativo

Mes de trabajo	Contenido	Trabajo Propuesto
Mayo - Junio	Conocimiento de la materia, su modalidad de trabajo, docente y estudiantes. Mapeos colectivos. Grados de formalización. Práctica como espacio de aprendizaje.	Cuaderno de bitácora. Trabajo de mapeo. Crónicas.
Julio - Agosto	Educación Permanente. Ciudad Educadora.	Trabajo en la institución (entrevistas, observaciones). Crónicas.
Septiembre - Octubre	Educación Social. Educación Popular.	Trabajo de balance sobre la institución. Crónicas.
Noviembre		Crónicas.

Recursos

- Computadora/Celular
- Bibliografía de la materia
- Bibliografía específica
- Videos
- Entrevistas

Evaluación

Según María Cristina Davini (2008) la evaluación es un componente que está integrado íntimamente a la enseñanza, y no sólo es un momento puntual que sucede al final, sino que acompaña y apoya todo el proceso. La misma se entiende como una actividad sistemática y continua, integrada al proceso de enseñanza y de aprendizaje, cumpliendo con diversas funciones y brindando un abanico de informaciones. Se busca que sea permanente y formativa, por lo que se evaluarán procesos y no productos. Este espacio curricular utilizará el sistema de calificación decimal de 1 (uno) a 10 (diez) puntos. Se llevará a cabo una

evaluación diagnóstica durante los primeros encuentros, para conocer a los/as estudiantes y sus expectativas sobre la materia. Durante el desarrollo de la materia se evaluará la participación en clase, las tareas desarrolladas por los/as estudiantes en clase, en trabajos prácticos específicos tanto individuales como grupales y en las instancias de evaluación parciales sobre cada eje. Al finalizar la cursada, los/as alumnos/as también realizarán una evaluación del dictado de la asignatura, dando sus opiniones acerca del dictado en sí como de los contenidos trabajados, las debilidades y las fortalezas del programa.

Se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación a los/as estudiantes:

- Participación activa en actividades propuestas, cumplimiento de acuerdos y plazos establecidos.
- Capacidad de análisis e interpretación conceptual y analítica de los contenidos de la materia.
- Construcción de un pensamiento crítico y una actitud problematizadora ante los contenidos de la materia.
- Lectura de los materiales bibliográficos.
- Resolución de trabajos prácticos individuales y grupales, y de evaluaciones parciales.
- Responsabilidad y compromiso en relación a la materia y al grupo.
- Interés y actitud colaborativa hacia las/os compañeras/os.
- Alcance de las expectativas de logro planteadas.

Acreditación

Teniendo en cuenta la modalidad de cursada presencial (Res. 4043/09 y su obligatoria comunicación 32/10), adoptará:

Acreditación sin examen final

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Asistencia en un 60% de las clases.
- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 7 (siete).
- Aprobar la entrega del portfolio final con una calificación igual o mayor a 7 (siete).
- Aprobar el coloquio integrador con una calificación igual o mayor a 7 (siete). En el mismo deberán presentar el portfolio.

En caso de no aprobar alguno de los trabajos prácticos y/o la entrega del portfolio final, el/la estudiante tendrá una instancia de reelaboración y rescritura de los mismos; en función de las indicaciones por parte de la docente. En caso de no aprobar uno o los dos exámenes parciales el/la estudiante tendrá una instancia de recuperación.

Acreditación con examen final

Los/as estudiantes que realicen la materia bajo esta modalidad tendrán como requisito para la aprobación de la materia:

- Asistencia en un 60% de las clases.
- Aprobar los trabajos prácticos solicitados, en tiempo y forma, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar la entrega del portfolio final con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro).
- Aprobar el examen final oral, con una calificación igual o mayor a 4 (cuatro). En el mismo deberán presentar el portfolio además de rendir los contenidos teóricos.

En caso de no aprobar los trabajos prácticos, el /la estudiante tendrá una instancia de reelaboración y rescritura de los mismos; en función de las indicaciones por parte de la docente. En caso de no aprobar uno o los dos exámenes parciales el/la estudiante tendrá una instancia de recuperación.

Teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional se detallan a continuación las propuestas de investigación y extensión a llevar a cabo durante el año conjuntamente entre la docente y los/as estudiantes.

Propuesta de Investigación

La propuesta consiste en desarrollar un proyecto de investigación en el que participen los/as estudiantes bajo la coordinación de la profesora responsable de la materia. Este proyecto se basará en el objetivo general de poder conocer las instituciones educativas no escolares que funcionan en las zonas aledañas al instituto. Para poder llevar a cabo el mismo se profundizará sobre las herramientas de investigación cualitativa y cuantitativa, herramientas de mapeo, como así también en diferentes categorías conceptuales pertinentes, que permitan analizar y reflexionar sobre las mismas en profundidad. Se propondrá elaborar de forma conjunta un informe final.

Propuesta de Extensión

La propuesta consiste en desarrollar un proyecto de extensión en el que participen los/as estudiantes bajo la coordinación de la profesora responsable de la materia, con el fin de enfatizar los lazos entre el instituto y la comunidad. A partir del mapeo que iremos realizando como propuesta de investigación, los/as estudiantes elegirán una de las instituciones relevadas para llevar a cabo el proyecto. Se dividirán en grupos para realizar diferentes tareas, tales como entrevistar a los actores, idear las tareas a llevar a cabo, gestionarlas. Buscamos combinar los diversos saberes y aprender unos/as de los/as otros/as en la labor conjunta, por lo que creemos de suma importancia el diálogo constante entre los actores de la institución seleccionada y nosotros/as. Se propondrá elaborar una sistematización de la experiencia reflexionando y evaluando la misma.

Bibliografía Docente

- Algranati, S.; Bruno, D.; y Lotti, A. (2012). MAPEAR ACTORES, RELACIONES Y TERRITORIOS. Una herramienta para el análisis del escenario social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. (Selección pág. 9 a 13).
 - Ares, P. y Risler, J. (2013). Once tesis para cartógrafos ocasionales. En: Manual de Mapeo, Iconoclasistas. Buenos Aires, Tinta Limón.
 - Cesaroni, R. (2012). Ciudad educadora entre lo público y lo popular. Revista Científico Pedagógica "Rafael María de Mendive". N°40.
 - Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2008). Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles inicial y primario. Buenos Aires.
 - Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2009). Resolución 4043/09. Régimen Académico Marco para los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación, DGCyE. (2019). Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires.
- Freire, P. (1988). La alfabetización como elemento de construcción de la Ciudadanía. En: Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe. (pp. 327-343). UNESCO.
 - Freire, P. (1997). La educación permanente y las ciudades educativas. En: Freire, P. Política y Educación. México, Ed. Siglo XXI.
 - Gadotti, M. (2005). La escuela en la ciudad que educa. Revista Educación y Ciudad, IDEP. N°8, pp. 47-60.
 - Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós.
 - Huergo, J. (2000). Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos. Revista oficios terrestres. N°7.

- Huergo, J. (2007) "Para una historización de la Educación Popular". En: Módulo Básico Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 1er. Año. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Jurado Jurado, J. C. (2003). Ciudad Educadora: Aproximaciones conceptuales y contextuales. Revista Iberoamericana de Educación. N° 29, pp. 127-142.
- Lafuente, A. y Horrillo, P. (s/f). Cómo hacer un mapeo colectivo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España. (Selección pág. 4 a 8).
- "Paulo Freire: Educar al oprimido" documental perteneciente a la serie Maestros de América Latina. Canal Encuentro.
- Pérez, P. (2005). ¿La ciudad puede llegar a ser educadora?. Revista de Ciencias Sociales "Íconos". N° 23, pp. 127-140.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2006). Ciudad Educadora: una perspectiva política desde la complejidad. Revista de Cultura "Pensar Iberoamérica". N°10.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2008). La participación como un acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. Revista Iberoamericana de Educación. N° 45/2.
- Sirvent, M. T. (s/f). Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?.
- Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; y Lomagno C. (2006). "Revisión del concepto de Educación No Formal". Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Torres, R. M. (1985). Sobre Educación Popular: Entrevista a Paulo Freire. En: Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire. CREFAL.
- Trilla, J. (2013). La educación no formal. En: Educación No Formal: Lugar de conocimientos, Ministerio de Educación y Cultura Uruguay.

Entrevista Institucional - 19 de Agosto 2021

La entrevista se lleva a cabo de manera sincrónica por la plataforma meet.

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 210

Entrevistada: Vice Directora, Estefanía Villaba.

Contexto Histórico Institucional:

El instituto de formación docente y técnica n° 210 se crea en el 2015 y es un instituto que en el marco de lo educativo, es una institución conveniada. El convenio se hace entre la Dirección General de Cultura (DGCyE) y Educación y UPCN. Es un instituto de gestión estatal, y tiene algunas particularidades por el simple hecho o complejo hecho de estar conveniada. Parte de ese convenio dice que la intuición va a ser estatal, que UPCN va a aportar los recursos materiales, y la selección

del personal se hace una selección interna, UPCN hace una selección de aspirantes por tríos y se los presenta a la Dirección de Educación Superior. Por ello es que los cargos no salen en actos públicos o en concursos. Desde ese punto de vista el instituto se maneja similar a DIEGEP. Estos son acuerdos de convenio que se sostienen desde la creación del instituto. Sacando estas cuestiones, el instituto responde burocráticamente como las otras instituciones de gestión pública: POF Y POFA; solicitud de carreras, presupuestos, etc.

Por parte de la DGCyE está la vía jerárquica, es decir, hay Director, Vicedirectora, Inspector Areal, Inspector Distrital, Inspector Regional, etc. en ese sentido también tenemos esas figuras jerárquicas que acompañan y asesoran. Por el lado de UPCN, la institución depende de la coordinación de las instituciones educativas, que está dentro de UPCN, es decir, está el instituto, los espacios de formación profesional y los centros de educación agraria.

Desde el 2015 el instituto estaba en la cede de 56 2 y 3, y después se mudó al edificio actual, que es 47 entre 7 y 8. Y en 2017 empezamos a funcionar en Abasto, fue medio casual porque el Director vivía allí y se encontró con algunos vecinos de la zona de la junta vecinal se ponen a conversar. Y Miriam (junta vecinal) le cuenta que estaban peleando por un jardín que tenían problemas con la oferta educativa allí, ya que todos se tienen que trasladar al centro para acceder a las ofertas educativas superior que tiene la plata.

La gestión empieza a pensar en llevar una extensión áulica de alguna carrera para el año siguiente, hubo reuniones con la junta vecinal Y empezamos a generar las gestiones pertinentes con el gremio y la dgcyE hasta que pudimos acceder a tener una extensión alucía allí, comenzamos a funcionar en la escuela EES 38. Se arrancó con la tecnicatura de acción agrícola ganadera tuvimos nuestros primeros recibidos y ahora funcionamos en la ees 72

Carreras:

La tecnicatura Agrícola y Ganadera se abrió en Abasto aquella vez, y fue a ciclo cerrado. Por otro lado, la carrera de Ciencias Políticas es la que elegimos para dar cuenta de nuestra identidad institucional, ya que tenemos una pata gremial. Siempre estamos viendo la educación desde una perspectiva política.

De este modo nuestra oferta académica en Abasto es: El profesorado de Educación Inicial, el Profesorado de Educación Primaria, la tecnicatura superior en Seguridad e Higiene en el trabajo y la tecnicatura superior en Acompañamiento Terapéutico. Y en la sede está: El profesorado de geografía el prof. De ciencias políticas la tec en sistemas y está terminando el 4to año del Profesorado en Historia.

Perfil de los y las estudiantes

Los perfiles son distintos porque viven en lugares estudiantes. Pero el perfil de los estudiantes de los institutos hace rato que ha cambiado, el perfil es mayoritariamente de sujetos que trabajan, estudian, tienen hijos a cargo o familias a cargo. Son muy pocos los “estudiantes puros” las personas recién salidas del secundario, capas si ese perfil se encuentra más en las tecnicaturas. En cambio en seguridad e Higiene y Acompañamiento terapéutico, el perfil de los y las estudiantes responde a una franja etaria mucho mayor, entre los 20 y los 30 para arriba.

En abasto el rango etario responde a un número más alto que los que están en sede. Esto podría ser porque el instituto es la única oferta en abasto de educación superior y segundo durante mucho tiempo, nuestros estudiantes han tenido experiencias de educación, han dejado sus estudios por razones económicas, entre otros factores, (familia)

Los perfiles son similares en los espacios, tenemos muchos más estudiantes en abasto que en la sede, la oferta de la sede es más amplia. En abasto tenemos las aulas superpobladas y tenemos una característica, es que nosotros no ponemos tope en el ingreso. Después vemos: cómo nos organizamos después para que todos accedan al curso de ingreso, materiales, etc.

Esta pata política tiene relación con el tema de la inclusión, los profes que vienen a trabajar, saben que además de la cuestión laboral hay todo un compromiso político educativo. La inclusión la vemos con todos adentro, se hace engorroso porque no tenemos tanto personal, pero lo vamos resolviendo.

En la sede está el tramo de formación docente? Esta desde que arrancó el instituto es también nuestra identidad institucional. 6 comisiones de tramos y ahí está nuestro mayor compromiso, son comisiones enormes.

El instituto tiene un proyecto institucional?

Si el pi está escrito, el cual está en un drive, está en permanente revisión. Es un Pie que está desde siempre, todos los años se van agregando nuevas cosas. Ahora estamos trabajando el perfil del egresado 2019. Orientando a los primeros egresados, acompañando a los egresados, inserción laboral, acompañando pos recibidos, Tenemos esta necesidad de ver las formas. Estamos viendo un fortalecimiento institucional, para convocar a los egresados, para hacer un acompañamientos “los primeros pasos” en la docencia. Y en la formación técnica también.

Equipo directivo: Agustín, yo y la secretaria Luisa, pero está con licencia, estamos trabajando con Sofía, que es preceptora. Somos muy pocos, el instituto creció de golpe, y seguimos siendo los mismos 12 trabajando. Hay mucho compañerismo, la información está abierta, todos revisan el mail, nos ayudamos entre todos, trabajamos muy horizontalmente, muy constructivos, estamos siempre en los pasillos. De trabajo no tan verticalista.

Uno de los proyectos más fuertes del instituto, fue la identidad institucional, porque empezamos de cero, desde el primer papel.

Centro de estudiantes:

El instituto tenía centro de estudiantes, pero es un problema. Porque a veces no hace falta porque la institución aloja a las demandas, y muchas veces nos hemos corrido de esas demandas, para fomentar la construcción del CE. Se hicieron las elecciones, hay presidente, ahora estamos en término de renovar tanto el CE como el CA con la pandemia no pudimos renovar, así que estamos esperando a la presencialidad.

El presidente no es alumno regular de la institución, ese es un problema. Les pedimos que empiecen a buscar un representante por curso, para que se organicen. Y no es que siempre todo funciona bien, hay cuestiones que siempre se resuelven porque la institución es chica entonces los acuerdos son más simples. Ahora con la sede en abasto es más complejo, por eso creemos que debe constituirse el centro de estudiantes, sabemos que hacemos las cosas un poco más difícil para que se comiencen a organizar.

En relación a la pandemia, por ahora no están yendo los y las alumnas dado que no tenemos un espacio que responda al plan jurisdiccional ni la cantidad de auxiliares para cubrir la demanda por estudiante. Nosotros sí estamos yendo al instituto haciendo títulos, o papeles con protocolos, si los estudiantes necesitan sacar fotocopias o internet juntarse con algún docente, con los protocolos ya lo podemos hacer.

Con respecto a los 12, somos un equipo, en donde todos sabemos hacer el trabajo del otro, nos acompañamos en nuestros trabajos. Nos vamos haciendo, hay algo de la experiencia el oficio de, eso viene acompañado del estudio de informarse, pero hay algo que tiene la experiencia desde una perspectiva reflexiva, dentro de las instituciones. Hay cosas que se aprenden en la práctica, donde necesitamos la teoría para reflexionar, pero no hay con que darle a la experiencia vivida.

Virtualidad en primaria e Inicial

Este año: La articulación entre los espacios está en el diseño. Pensamos en el curriculum integrado, que no sale de la pandemia pero lo sacamos a flote. En ese sentido fue lo que menos nos costó la cuestión de la articulación, y descubriremos otros espacios posibles de articulación.

El año pasado fue más engorroso, el aula virtual ya funcionaba como un recursero. Los profes de abasto ya la usaban más por las distancias y recursos. Metimos en instituto en el aula virtual y en el wsp (año pasado)

Este año no llegamos al curso de ingreso presencial, nos abocamos a trabajar con los profes 15 días en el aula virtual. Logramos una vinculación con el aula. Este año estuvimos más organizados porque teníamos uno de experiencia.

La biografía escolar en abasto es mucho más compleja para romper, la mayoría de nuestros estudiantes terminó en fines que tiene toda su complejidad, porque para terminar en fines es porque la relación con la escuela tiene toda una complejidad que no fue buena. y quedan arraigadas muchas cosas, si queremos demostrar que otras formas son posibles es que vivías en tu biografía que el instituto las profesoras articulaban sus materias, contenidos, evaluación. Los criterios de las materias son en común, creemos que se construye así de manera colectiva. Y para romper la bio escolar, es necesario que haya otra biografía que plantee otras formas desde el vamos. la articulación para nosotros es necesaria. Hay articulación y sentido propio de los espacios

Matrícula 1200 estudiantes todos este año hubo más inscriptos, en pandemia en algunas duplicamos y en otras triplicamos la inscripción.

Tain son 4 horas una vez al mes los sábados y trabajamos los temas transversalmente de la carrera. LA primer parte es entre profes y la segunda con las estudiantes, encuentros, seminarios

OBSERVACIÓN DE CLASE- 23 de Agosto 2021

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 210

Profesorado de Educación Inicial y Primario (DC. 2007)

1er año, turno vespertino.

Cátedra: Campo de la Práctica Docente I

La clase se realiza por la plataforma meet.

Antes de que inicie la clase, nos encontramos con la co-formadora unos minutos antes, y conversamos sobre el grupo, la presentación del rol de la practicante y de cómo se desarrollaran las siguientes clases.

Las estudiantes ingresan a la plataforma y Florencia da unos minutos para que ingresen todas las estudiantes para dar inicio a la clase. La docente explicita que la clase va a ser grabada y compartida en la plataforma. (Florencia consulta si las estudiantes saben de alguna persona que esté teniendo inconvenientes para ingresar)

Luego de diez minutos, Florencia saluda a las 33 estudiantes, les pregunta como andan, dado que hace un mes y medio que no se encontraban en el espacio sincrónico. Comenta sobre el

trabajo de cierre del primer cuatrimestre; y explica que si alguna no recibió el mail con las correcciones debe avisarle. Por otro lado comenta que las personas que no hayan entregado el trabajo van a tener una fecha en septiembre para hacerlo. Del 6 al 20 de septiembre.

Las preguntas con respecto a las correcciones se realizan por el chat de la aplicación (muchas de las estudiantes tienen la cámara apagada.) Flor comenta que hay dos tipos de correcciones, por un lado hay trabajos aprobados los cuales tienen indicaciones para futuros trabajos y otros escritos deben ser reelaborados y vueltos a entregar.

Preguntan por la ortografía. Las tildes en por qué/porque

Florencia: - El auto corrector como guía está buenísimo, pero no se toma el sentido de las palabras. Porque /por qué, la idea es tener en cuenta las correcciones y aprender en la escritura.

Luego de estas apreciaciones, me presenta como practicante y explica que al final de la clase les voy a comentar cómo vamos a trabajar en esta parte del año.

Retoma el contenido trabajado en la última clase antes del receso invernal, mapeo, y abre la palabra para que las estudiantes hablen sobre el contenido.

Estudiante 1: -Vimos un video y los textos. Es para hacer referencia al procedimiento o la práctica de lo que querían ver, es una representación ideológica. Mapear tiene que ver con ideas y productos, ayuda a comunicar, visibilizar.

Florencia va mirando quien abre el micrófono y quien levanta la mano para hablar sobre mapeo. Las estudiantes participan a través de las lecturas y los aportes de la docente en la clase anterior.

Florencia realiza un recorrido por el año transcurrido por las estudiantes: explica cómo se trabajó en esta primera parte del año y como se va a seguir trabajando. Comenta alguno de los textos abordados: Trilla educación no formal/formal; Sirven grados y sus grises. Explicitando que dichos autores van a servir para trabajar los espacios no escolares, los cuales son partes del campo de primero.

De esta manera, la docente retoma el concepto de mapeo y la bibliografía obligatoria de la clase, de esta manera comenta: *“El mapeo es una memoria colectiva a partir de un mapa. Todos podemos mapear y la riqueza de esa herramienta”* Invita a participar a las estudiantes si recuerdan algo más (tardan en contestar).

Florencia presenta la tercera parte “Ciudad Educadora” y les comenta que la practicante va a dar esta unidad, adelantándoles que esta parte de la materia es más práctica, dado que se va a trabajar

con instituciones educativas no formales. De este modo presenta los cuatro espacios comentado que el trabajo se los va a dar más adelante, pero que ahora debemos pensar en los grupos en relación de a los intereses de cada una. Por tanto adelanta el trabajo a realizar en esta segunda mitad de año aclarando que dicho trabajo consistirá en rasgos generales en realizar un relevamiento de las redes sociales, entrevistas y el posterior análisis.

Preguntas sobre grupo:

Estudiante 2: ¿Quién forma los grupos?

Florencia: lo ideal es hacer grupos grandes en función del espacio y los intereses, porque vamos a trabajar en cuatro espacios, y dentro nos vamos a dividir para que queden grupos de 5 estudiantes. Por otro lado, no me meto en la formación de grupos.

Estudiante 3: ¿Cuáles son los lugares?

Florencia: Colectivo la casa es un espacio que hacen talleres educativos, tienen huerta de arte de futbol asisten niños y jóvenes hasta los 18 años el rango es amplio también está el plan fines de terminalidad escolar y actividades para las familias. La casa de las mujeres de abasto, es un espacio que trabaja con mujeres. El tercer espacio es un merendero cerca del acampe y cerca del instituto; el espacio se creó hace poco por las mujeres del barrio, está en formación y en crecimiento. Además de ser copa de leche y tiene actividades de apoyo escolar. Y por último, una biblioteca itinerante que no tiene un espacio físico, lleva libros de manera domiciliario que debido a la pandemia llevan libros a domicilio, se mueve por las casa, no es de la plata, pero nos parecía novedosa la propuesta para trabajar.

Cada una de ustedes debe elegir un espacio, y que los grupos queden equilibrados. Las entrevistas van a ser virtuales a fines de septiembre y principio de octubre.

La docente abre el espacio para que las estudiantes comenten por qué elegirían cada espacio.

Estudiante 4: Además de hacer la entrevista ¿Se hace algo para ayudar?

Florencia: Todo depende de los tiempos que tengamos. Siempre estos encuentros de campo uno se realiza de forma presencial, pero en la pandemia no se puede hacer. La idea es devolver algo a la institución alguna actividad o los análisis de la entrevista.

Florencia contesta algunas preguntas en relación a las direcciones de los espacios, explica que para el 6 de septiembre tienen que tener definido el lugar en el cual realizaran el trabajo final. Por otro lado, comenta que va a subir un drive donde deberán anotarse. Antes de finalizar la clase, Florencia me da el espacio para presentarme con las estudiantes, les comento mi formación y cómo vamos a

realizar las clases siguientes, así mismo les comento que deben mirar un video de un espacio no formal de la ciudad de la plata para trabajarlo en la clase siguiente.

Para cerrar la clase, Florencia sintetiza lo visto en la clase, pregunta si alguna estudiante tiene alguna duda y cierra la clase hasta la semana siguiente, explicitando que abran la plataforma porque allí va a subir el material.

Consigna de trabajo integrador.

Dirección General de Cultura y Educación Dirección Provincial de Educación Superior Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 210
Carrera: Profesorado en Educación Primaria y Profesorado de Educación Inicial
Espacio Curricular: Campo de la Práctica Docente I Ciclo Lectivo: 2021
Profesoras: Florencia Fontana y Pía Cuacci

Consigna de trabajo integrador.

Según lo establecido por el Diseño Curricular del Nivel Superior para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria, el Campo de la Práctica Docente de 1° año pretende realizar “una experiencia social, en la que el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad, a través de organizaciones de la misma, en una práctica educativa no escolarizada y no reducida a acciones de apoyo escolar” (DGCyE, 2007 : 57).

Como actividad de cierre de este año, les proponemos el análisis de la entrevista realizada a un espacio educativo no escolar. Luego de la realización de la entrevista a cada espacio, deben analizar la misma a partir de los textos trabajados a lo largo de este año. Deben analizar y relacionar todos los contenidos vistos, debiendo elegir al menos dos textos de cada unidad. El trabajo no consta ni de una transcripción de la entrevista, ni de una transcripción de los textos, sino de una elaboración grupal, que ponga en diálogo las voces de los/as autores/as, con las de los/as entrevistados/as. Pueden citar a ambos/as, recuerden hacerlo de manera correcta.

Además de la presentación escrita, el trabajo contará con una instancia oral que deberá ser acompañada de un recurso virtual como puede ser powerpoint, prezi, padlet, video, etc. Esta instancia será realizada en una mesa de final.

En el trabajo pueden recuperar:

- Actividades y contenidos de cada clase.

- Ideas, categorías, conceptos que les resulten centrales de los materiales de trabajo de cada clase (videos y textos). Recuperarlas, explicarlas y asignarles sentido en el marco de los contenidos de la materia en particular y en el marco de su formación docente en general (atención, no es sólo un resumen de los materiales).
- Discusiones en los foros. - Intercambios que tuvimos en las reuniones sincrónicas.
- En caso que hayan escrito, los intercambios que tuvimos en la mensajería interna en torno a lo conceptual.

Aspectos formales de la presentación del trabajo:

- Presentarse en forma grupal (de 4 a 6 integrantes) consignando claramente en el encabezado nombre y apellido y en encuadre institucional del trabajo (pueden tomar de modelo el encabezado de la consigna).
 - Elaborarse en un mínimo de 6 (seis) y en un máximo de 15 (quince) carillas. - Redactarse en letra Times New Roman tamaño 12, con 2,5cm. para los márgenes, en una hoja tamaño A4, interlineado 1,5, alineación justificada de los párrafos.
 - Consignar la bibliografía utilizada de una manera correcta y aplicando en todos los casos el mismo criterio de cita.
 - Presentarse por medio del Aula Virtual en la sección especialmente habilitada para tal fin.
 - El nombre del documento de Word debe denominarse Trabajo Práctico, Apellido de los/as autores/as del trabajo y NOMBRE DEL ESPACIO con el que trabajaron.
 - La fecha de entrega será el día viernes 12 de noviembre. El espacio virtual para la carga en el aula virtual estará habilitado hasta las 22Hs.
 - Por cualquier consulta, pueden comunicarse vía la mensajería interna del aula.
-