UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL MEDIO Y SUPERIOR

INFORME FINAL PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Equipo Docente:

Marina Barcia (Titular de la cátedra)

Susana de Morais (Jefa de trabajos prácticos)

Silvania Gonzales Refojo (Ayudante de catedra)

Silvina Justianovich (Ayudante de cátedra)

Estudiante:

Florencia Gatti

Índice

Carta al lector……..3

Bloque I: Fase Preactiva………...……....7

Sujetos, Saberes y Prácticas de la Enseñanza…….……..9

Trabajos ……...……...…… 10

Crónicas: un devenir cotidiano…….……15

El aula como contexto, la institución y lo institucional……..23

Trabajos…….….24

Diseños de ensayo……...31

Epílogo……...43

Bloque II: Fase Preactiva…….45

Dimensión Curricular……46

Dimensión institucional…….50

Dimensión áulica……...……60

Diseños de Clases……62

Bloque III: Fase Posactiva……..106

Reflexión final……..107

Evaluaciòn por parte de la
Coformadora…….……109

Bibliografía……...……..111

Estimado lector, estimada lectora:

En las siguientes páginas se encontrará con una producción que intenta expresar el recorrido por la materia Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Ciencias de la Educación. Tanto este año como el anterior se vieron atravesados por la situación de pandemia, hecho que sin duda recordaremos ya que ha marcado y seguirá marcando todo lo que hagamos. El caso que nos ocupa no es precisamente una excepción, sino todo lo contrario. Dada esta particularidad, no sólo nuestras clases pasaron a ser de manera virtual, sino también nuestras prácticas concretas. Cuando la educación pasa a ser virtual cambian los tiempos, los lugares, la dinámica. El vínculo docente-estudiante-contenido va y viene a través de la fibra óptica. Los dormitorios, las oficinas, las cocinas y comedores se transforman en salón de clases y hasta, como diría Dussel, podemos tener una clase en pantuflas. Se puede no estar en la escuela, la facultad o el instituto, pero estos siguen ahí. Recupero las palabras de la Prof. Yamila Duarte, en un panel ofrecido por la cátedra: recreamos o ficcionalizamos estos espacios. En esta dirección, sería importante recuperar la distinción que hacen Caruso y Dussel respecto a ocupar o habitar un aula. En este sentido, si bien es y fue una situación difícil, me habilitó y también habilita a reformular las maneras de enseñar, como también adquirir nuevas experiencias, saberes y reflexiones.

Me propongo, con este informe, mostrar el trayecto formativo de mi paso por las prácticas. Que se trata, al mismo tiempo, de un proceso de finalización de la carrera, de ciertas experiencias y conclusiones. También de una puerta que se abre hacia el ser docente, pero no se cierra: se trata de que, como dice Freire, somos seres inacabados, en constante formación.

Este registro tiene una significación importante, no sólo para mi persona, sino también para los y las practicantes que vendrán. Además de los trabajos incluyo crónicas, una forma muy subjetiva y particular de registro. Estas consisten en el

relato de lo transcurrido en una clase, realizado con el estilo personal de quien escribe. Además de constituir una forma de registro y ser sensible a la objetivación, la crónica deja ver no sólo lo cotidiano de las clases, sino también algo de la vivencia de quien escribe. Este texto, contextualizado en la situación de formación, carga con un supuesto que lo transforma en una particular articulación de lo objetivo y subjetivo, la implicación y el distanciamiento, otro momento donde ver y analizar un plano de la relación teórica práctica (Barcia y otras, 2017). La reflexión personal es necesaria pero no suficiente: creo importante construir la capacidad de distanciarnos de nuestras propias producciones.

Además de lo ya mencionado, también encontrará algunas notas y comentarios, advierto, con un bajo grado de formalidad. Tales escritos corresponden a la producción antes de cada clase práctica: recuperación de conceptos importantes, preguntas y otras consignas para la realización de la clase. Me parece interesante incluirlo ya que se trata del proceso cotidiano.

En esta carpeta encontrarán bloques bien definidos que expresan la propuesta de cátedra. Uno con las producciones de la fase preactiva, otro correspondiente a la fase interactiva y, por último, a la posactiva.

En la primera, podrá descubrir las primeras reflexiones y aproximaciones acerca de los sujetos de las prácticas, que pude realizar: ¿qué significa ser practicante? ¿De qué se trata el proceso de residencia? ¿Qué saberes se ponen en juego en este proceso? Recuperando a Davini, se trata de un proceso intermedio y diferenciado entre ser practicante y ser profesor. Esta es una fase muy importante, porque no sólo se ponen en juego estos conceptos, sino que también revisamos nuestra formación. Abriendo el apartado aparecerá una breve introducción, la cual, además de profundizar algunos de estos aspectos, también intenta no sólo ser una resignificación y mirada crítica del informe de avance parcial, sino también mostrar mi mirada en retrospectiva luego de haber efectivamente desarrollado y concretado las prácticas de la enseñanza.

Dentro del mismo bloque, pero en otro apartado, podrá localizar mis producciones acerca del contexto, lo institucional y la institución. Estos trabajos

fueron complejos pero interesantes. La propuesta de conceptualización del contexto de Elena Achili nos dio herramientas para comprender mejor el proceso de enseñanza, pudiendo así conceptualizar las configuraciones temporoespaciales complejas que lo construyen y constituyen. En este sentido, descubrirá trabajos y producciones grupales acerca del contexto curricular. También, querido/a lector o lectora, podrá visualizar algunas producciones que describen situaciones de enseñanza significativas para mi trayectoria formativa. Luego, en las clases, avanzamos en analizar estas producciones a partir de una categoría tan importante como la intervención. Se trata de, siguiendo a Remedi, ubicarse entre el momento instituido e instituyente. Creo muy interesante este aporte dado que permite una aproximación a comprender que nuestras acciones en una clase, en un aula o dentro de una institución no operan en el vacío, sino que se pueden apoyar en una historia y cultura institucionales o bien ubicarse en otro nivel respecto a estas últimas.

En este bloque también encontrará nuestros trabajos grupales e individuales acerca del marco curricular. Pudimos interactuar con muchos diseños curriculares de diversas materias. Recupero allí los saberes previos que tienen que ver con mi trayecto formativo, pero resignificados desde mi perspectiva actual, es decir, la de una practicante que está a punto de finalizar las prácticas y ya concretó su fase interactiva. También es importante retomar la idea del currículum como propuesta político educativa. Esa consideración ayuda al análisis y lectura del texto curricular. En este proceso los escritos estuvieron acompañados de varias clases, donde comparamos diseños curriculares, movidos por diferentes orientaciones políticas. Se trató de un proceso muy interesante, dado que, además de los contenidos y los marcos teóricos que se encuentran en el texto curricular, pudimos, colectivamente, entendernos como sujetos políticos y comprender este texto como la propuesta político educativa que realmente constituye. Seguramente estas cuestiones se verán reflejadas en los escritos a continuación.

También descubrirá nuestros diseños de ensayo. Intento recuperar las primeras producciones con aciertos y errores, y la forma en la que fuimos avanzando en la construcción de estos escritos. Se trata de un proceso lento, que exige

lecturas y relecturas, acercamientos y alejamientos para poder objetivar lo que una está haciendo e ir mejorando en el proceso de cómo construir el contenido en una clase, la fundamentación, los propósitos y objetivos; en fin, la compleja y hermosa tarea de planificar la enseñanza.

Volviendo a leer esta carta me encuentro que dejé constancia escrita de uno de mis objetivos en relación con las prácticas: poder construir contenido en clave situacional, dentro del aula. Me animo a decir que los diseños de ensayo y para las prácticas que más adelante podrá leer constituyen un registro de ese intento, de esa búsqueda.

Ahora sí, lo que viene tiene una significación enorme para cualquier practicante: la fase interactiva. Este es el proceso que acaba de culminar y hay mucho registrado y para contar. Realicé mis prácticas en el ISFD N°9 en Didáctica General, una materia de primer año del profesorado de Educación Inicial.

Resumiendo y finalizando, querido lector, querida lectora, le invito a acompañarme a través de estas páginas en el trayecto formativo de las prácticas de la enseñanza y culminar la lectura con la reflexión posactiva.

Seguramente podrá percibir altas y bajas, aciertos y errores, idas y vueltas, momentos en los que tomo distancia y otros en los que "hago zoom", pero tenga por seguro que me propongo seguir resignificando mi formación como docente, al mirar adelante.

Florencia

Bloque I

Fase Preactiva

La cátedra nos propone, tomando como base a Jackson, desarrollar nuestro camino como practicantes en tres fases. La preactiva, interactiva y posactiva. La propuesta de esta fase, anterior a la interactiva con nuestros espacios de prácticas, se trató de reflexionar acerca de los saberes, lo sujetos y las prácticas de la enseñanza. No sólo reponiendo y profundizando en saberes teóricos o académicos, sino también recuperando nuestras experiencias personales, nuestras trayectorias formativas con las que llegamos hasta este lugar tan especial de la carrera: las prácticas de la enseñanza.

Introducción

La primera consideración importante que merece este apartado tiene que ver con la importancia de documentar el tránsito por las prácticas. Retomando a Barcia y otras (2017) es importante considerar este proceso como ámbito de estudio y de intervención. Desde esta óptica, la labor de la práctica y de la teoría debe realizarse conjuntamente, para entender la práctica en referencia a las comprensiones de los/as practicantes, y por eso es condición necesaria documentarla, registrarla, guardar memoria de lo que en allí sucede, para poder volver a ella para objetivarla, estudiarla, revisarla y poder conceptualizarla.

En este sentido, el apartado de la fase preactiva tiene una particularidad interesante. Se trata de una relectura del informe parcial, presentado a mitad de año. Pero también, el hecho de documentar las prácticas, hace posible una doble resignificación. En primer lugar, para la/el practicante al guardar memoria y también poder recuperar la palabra propia y los saberes prácticos. En segundo término, también para practicantes futuros, quienes podrán analizar continuidades rupturas, similitudes diferencias, en tanto se logra la objetivación de la práctica historizada desde múltiples lugares y visiones.

Tomando la propuesta de cátedra, en este apartado se presentan, en primer lugar, las reflexiones y producciones acerca de los sujetos, saberes y prácticas de la enseñanza. Aquí se puede recuperar las primeras impresiones acerca de qué significa ser practicante, y quienes acompañan este proceso: la coformadora, que es quien se encuentra a cargo del espacio donde se realizan las prácticas y las docentes de la cátedra quienes acompañan este proceso todo el año. En la segunda parte se encuentran los escritos y reflexiones acerca del aula como contexto, la institución y lo institucional. También se encuentran los diseños de ensayo, los cuales constituyen un primer acercamiento a la tarea de planificar la enseñanza.

Desarrollo

Sujetos, Saberes y Prácticas de la Enseñanza

En las páginas que siguen se exponen los primeros escritos del año acerca de los sujetos, los sabres y las prácticas de la enseñanza. Se trata no sólo de trabajos para ser entregados, sino también de notas personales y escritos trabajados y expuestos durante la clase. Reflejan una interpelación bien interesante hacia los/as practicantes recuperando así la voz propia y las trayectorias formativas de cada uno/a. También se incluye una crónica de clase, que es un tipo particular de registro. Esta recupera el lugar central de la/el practicante ya que se trata de un relato de la clase narrado desde la perspectiva propia.

Trabajos

NOTAS. CLASE 15-4

1.A partir de tus supuestos, experiencias

¿Cómo definirías a un "practicante" del Profesorado en Ciencias de la Educación? ¿Cuáles considerás que son características compartidas con los practicantes en sentido genérico y cuáles son características distintivas en nuestro caso, como profesores en Ciencias de la Educación?

2. ¿Qué desafíos te plantea ser "practicante"?

3. ¿Qué fortalezas reconocés en tus trayectorias formativas para asumir la función de practicante? ¿Cuáles son los saberes que se movilizan en la situación de prácticas y residencia?

4. En tu opinión, ¿Qué debería saber un profesor para enfrentar la tarea de enseñanza?

1) Bueno me parece que ya la palabra practicante nos dice algo. Una persona que practica para lograr un objetivo, pero también se trata de una persona que practica

para dejar de ser practicante. Un practicante del profesorado de Cs. de la Educación es quien realiza las prácticas, el tramo final de la carrera del Prof. En esta instancia creo que ponemos en juego lo que hemos aprendido en la mayor parte de nuestra carrera y antes de salir “al campo “pensamos y discutimos profundamente cómo hacerlo. Pienso en esa tensión entre ser y llegar a ser (algo de esto dice al principio Edelstein). También pienso en que, por un lado, es cierto que nosotros para poder recibirnos del profesorado y tener el título necesitamos cursar y aprobar estas prácticas, pero a su vez, muchos de nosotros tenemos alguna experiencia en dar clases. Así también la propia formación de carrera y también nuestra experiencia de vida constituyen un trayecto formativo.

2)Somos practicantes de ciencias de la educación. La especificidad que tenemos es que nos formamos para formar a formadores y eso además de implicar una gran responsabilidad, es un gran desafío que tal vez no tienen los practicantes de otras carreras.

3)En mi caso como fortaleza podría ser alguna experiencia en clases particulares, también experiencia con grupos en clases en un bachillerato popular. Creo que importan a la situación pedagógica conceptos como transposición didáctica

4)Yo creo que quien mire la tarea de enseñanza debería pensar muchas cosas que se dan en muchas dimensiones.

Trabajo práctico 1

Teóricos

Prácticas de la enseñanza

Florencia Gatti

Comisión A

Entrega 19/4

Para este trabajo elegí usar un formato de notas que incluyan algunas consideraciones respecto a la enseñanza, tanto recuperadas de los textos como personales.

-Acerca de la enseñanza, siguiendo a Festermacher y Soltis en Terigi, proponemos que "el docente enseña al estudiante cierto contenido con el fin de alcanzar cierto propósito". Nos interesa esta "fórmula" como punto de partida para empezar a pensar la cuestión porque establece un vínculo relacional genérico. Terigi, por su parte, si bien expresa que es interesante porque pone el acento en los contenidos y propósitos, la considera incompleta y propone una definición de "enseñanza institucional".

-No podemos pensar por separado las dimensiones teórica y práctica de la didáctica. Siguiendo a Cometta la superación de este pensamiento dicotómico es posible a partir de la praxis. La teoría y la práctica están expuestas al cambio y se transforman mutuamente a través de la acción reflexiva y crítica.

-Esta fórmula que proponen Festermacher y Soltis está atravesada e inserta en un contexto social. Este mismo es el que produce las condiciones para que la enseñanza la educación se pueda desarrollar. Es muy importante esta consideración para poder pensar y analizar la enseñanza de manera compleja y situada.

-Nos encontramos en un punto importante de nuestra trayectoria. Estamos iniciando las prácticas de la enseñanza de nuestra carrera. Éstas tienen particularidades dado que se trata de la formación de quienes formarán formadores. Es distinta a una disciplina específica, como historia, geografía o química.

-Tal como venimos charlando desde las primeras clases, la enseñanza y formación son objeto de estudio de la práctica profesional.

CLASE 22-4

Primer clase de Didáctica de la Ciencias Sociales

Año 2019

Universidad Nacional De La Plata

Ciencias de la Educación

Era el primer cuatrimestre del año 2019, me había anotado para cursar Didáctica de las Ciencias Sociales, junto a otras materias de cuarto año. Ese fue el último año de cursada en la modalidad presencial, y seguramente vaya a finalizar mis estudios en la virtualidad, dada la situación de pandemia. La clase era a las 16 hs., sino recuerdo mal, en un aula grande del tercer piso. Entramos al aula, éramos un gran número de estudiantes (esta materia se encuentra en los planes de estudio de varias carreras, o bien es cursada como optativa). Nos ubicamos; los docentes se presentaron y, luego de explicar brevemente el programa de la materia, empezó una clase muy particular. Los docentes nos propusieron desarrollar un simulacro de "juicio" a las ciencias sociales. Nos dividieron en tres grupos: uno para defender la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, al cual le repartieron papeles con una afirmación acerca de éstas y su capacidad de brindar herramientas para pensar los problemas sociales. A otro grupo le entregaron una afirmación respecto a las ciencias sociales y el adoctrinamiento de las masas. Finalmente, un tercer grupo tenía la tarea de hacer preguntas a los otros dos. A mí me tocó este último grupo. Lo siguiente que debíamos hacer era juntarnos con nuestro equipo y empezar a preparar la defensa, la querella y las preguntas.

Había un ambiente de ansiedad y expectativa por hacer algo nuevo y particular, en una clase de la facultad. Después de tener el tiempo preparatorio, se expondrían la defensa y las acusaciones, y el grupo de las preguntas debía elaborar una resolución. Todo esto con la moderación del docente, que, creo, estaba en el lugar de juez. Fue una clase muy interesante y enriquecedora para todos.

Respecto al contexto se trata de la FaHCE-UNLP. En la universidad hay una autonomía donde los docentes arman el programa. Esto es bien distinto a la escuela, donde si bien se construye una clase, hay un marco normativo mucho más rígido. También me parece que debe ser más difícil pensar una propuesta de simulación para una clase en la universidad, no tanto así en la secundaria. Me parece que hay un marco más acostumbrado a la formalidad. Yo misma me pregunté varias veces cómo pensaría una clase de simulación en un Instituto Superior de Formación Docente. Respecto a la simulación en la actividad universitaria, recuerdo que el año pasado se había pensado desde la cátedra realizar una simulación de inscripción a concurso para dar clases en un instituto terciario. Me parece que puede ser una linda instancia de "simulación". Incluso tal vez si estiramos mucho la idea de la práctica que hablábamos la clase anterior, respecto a este "llegar a ser" en el camino.

Me interesaba recuperar esta clase por la modalidad de "simulación" que propone. Personalmente me interesan mucho los juegos de rol o simulación y creo que se pueden integrar a la enseñanza en las escuelas, de manera más cotidiana. La simulación es una forma de juego y, en el caso de los niños, nos permite superar la la dicotomía estudio/aburrimiento (que sabemos que es algo que aparece en la infancia) integrando juego y aprendizaje. Me parece que tienen una riqueza enorme por varias razones. En principio respecto a la simulación o el rol. Despierta la imaginación y curiosidad de niños, adolescentes y adultos. El hecho de ponerse en el lugar del otro y tener que afrontar cierta situación que no tiene que ver con tus actividades es un desafío de integración. Por otra parte, respecto a los sujetos en el contexto del aula: ponerse en otro lugar nos obliga a, valga la redundancia, actuar de otra manera. Esto no sólo cambia la actitud, sino también la corporalidad. Se sale por un rato de la rigidez de los cuerpos que impone, la mayoría de las veces, el aula. Si bien no nos salimos del rol de estudiantes/docentes, podríamos decir que nos escapamos un ratito.

Crónicas de clase: un devenir cotidiano

Tal como afirman Barcia y otras (2017) la crónica es un dispositivo que permite guardar memorias de clases. Se trata de testimonio de la cotidianeidad y constituye un tipo de relato que puede ser recuperado, revisado, reinterpretado por quien escribe o en grupo. Es importante resaltar la dimensión histórica de este tipo de escrito. Es un texto contextualizado en la situación de formación de los/as practicantes. Aparece una articulación entre lo objetivo y subjetivo. Por un lado, el intento de contar lo que está ocurriendo de la forma más fiel posible. Pero, por otro lado, con la conciencia de que ese relato, ese texto está siendo escrito, contado por un sujeto.

Si bien la crónica en general no tiene un estilo particular cada una de ellas si lo tiene. Esta se caracteriza por ser bastante detallada respecto a lo acontecido ese día en la clase. Otra cuestión a mencionar es que se trata de un escrito producido a partir de una clase virtual. En ese sentido, recupera algunas cuestiones respecto al contexto nada accesorio de la pandemia, asimismo también las tensiones y preocupaciones que atraviesan a las personas que se encontraban en esa clase. De esa manera, da cuenta de ser un elemento situado, demostrando así que estas cuestiones hacen a la clase que se está contando.

En esta dirección es importante decir que la crónica no se trata de un mero relato excesivamente detallado de todo lo que ocurrió ese día de clase. La realización de este texto tiene que ver con la finalidad de buscar no sólo mejores comprensiones didácticas sino también mejores intervenciones pedagógicas (Barcia y otras, 2017)

Prácticas de la Enseñanza

22-4-21

Comisión A

Crónica de clase

Presentes: Prof. Silvania, Ciro, Amparo, Piru, Sabrina y Florencia.

Empezamos la clase, al principio con pocos compañeros. Esperamos un rato para ver si entran más personas. Sabrina cuenta que terminó su aislamiento sin síntomas. Charlamos acerca del covid y la situación epidemiológica que estamos transitando. Luego de esto, Silvania le pide a Sabrina que lea la crónica. Ella lo hace no sin advertir que es un poco larga. Después de la lectura, seguimos charlando un poco. Ciro pregunta acerca de la posibilidad de firmar en disconformidad un acta laboral, en el ámbito de la docencia. Silvania responde que sí. Amparo cuenta que en un acta de asamblea, por ejemplo, se puede agregar "fe de erratas". Silvania comenta que eso es cuando el acta no está cerrada. Seguimos charlando un poco sobre esto, para luego pasar a la actividad de la clase.

Posteriormente, Silvania explica la consigna para el día. Consistía en elegir una situación de enseñanza que nos resultase memorable y compartirla con la clase. Para esto teníamos dos opciones: o bien escribirla en dos o tres carillas, o bien hacer un collage o dibujo, junto con una descripción más breve. La profesora, entonces, deja abierto el espacio para que empecemos con las presentaciones.

Sabrina empieza compartiendo su imagen. Nos cuenta que fue al Normal 1, luego de pasar por un colegio privado de la UCA. Nos dice que ella eligió ir a la escuela pública, porque percibía que había algo interesante ahí, aunque no entendía muy bien qué. Explica que en la escuela pública se encontró con un "quilombo". Cuenta que tenían clase de física y los compañeros se "cagaban a patadas en la clase". Había un deambular constante en el aula, a diferencia de la escuela privada a la que había concurrido anteriormente. La compañera cuenta que descubrió distintas formas de aprender: en la otra escuela, se lo pasaba resumiendo textos muy largos, mientras que en ésta, era otra la manera de hacer las cosas: no sólo de un libro o

resumiendo una fotocopia muy extensa, sino también entre todos, haciendo que circule la palabra y propiciando el aprendizaje colectivo. Destaca que las docentes podían construir esta situación en un contexto de desorden y "quilombo". La escuela de Sabrina fue una de las primeras a las que llegó el programa "Conectar igualdad". Nos cuenta sobre una propuesta de clase de diseño gráfico: recuerda una consigna donde diseñó unas invitaciones de circo digitales. Cuenta que, durante la actividad, había un intercambio con sus compañeros. Finalmente, resalta la forma en que esos docentes habilitaban, dejaban que ese "quilombo" fuese parte de la clase.

Silvania recupera, entonces, la intervención de Sabrina. Retoma que se ve la diferencia entre la escuela pública y privada, diciendo que en la escuela pública había otros sujetos. Silvania explica que las imágenes están bien marcadas. En la actividad que Sabrina cuenta, la circulación de los conocimientos está dada en el problema que había que resolver (es decir, cómo hacer la tarjeta), y no en las modalidades del diseño gráfico, por ejemplo.

Posteriormente, Ciro interviene y dice que en la escuela pública no "mandás a un chico al gabinete pedagógico porque te dá tres vueltas" (referido al deambular por el aula que se mencionaba antes). También se pregunta cómo se hace para "salir para afuera" siendo adolescente, en un contexto tan rígido. Silvania le pregunta a Sabrina qué cuestiones le parece que podría tener presente en su registro para cuando le toque estar en el lugar de profesora. Comprender que hay un desorden productivo, entender que el caos no significa que no sea productivo. En este sentido, Sabrina explica que le sirvió sentirse implicada con las actividades. Da como ejemplo una actividad cuya consigna era "escribí lo que vos quieras". Silvania aporta que se trata de un docente habilitando libertades en el desorden para que un grupo de adolescentes se impliquen, sientan ganas de conocer, saber y aprender; todo esto en un espacio colectivo. Silvania plantea que esto resulta muy valioso para recuperar. Le pregunta a Sabrina cómo se sintió luego de armar el collage. La compañera explica que no sabía por qué le gustaba ese lío o desorden, característico de las clases. En ese sentido, dice que se amigó con la escuela luego de recuperar esto en el collage.

Después sigue Ciro. Explica que no llegó a hacer una escritura acabada, así que planea relatarlo. Silvania recuerda que hay que escribirlo para que los compañeros lo puedan leer. También habla brevemente de la "cultura escolar" que a veces aparece, incluso en la universidad.

Ciro nos cuenta que pensó en alguna experiencia de la secundaria, pero al no tenerla tan cercana prefirió optar por una de la facultad. La cual está centrada en la labor docente de Leandro Stagno y en sus clases. Nos cuenta que salió de la escuela muy perdido, y que "se encontró a este docente" (que él ya conocía de antemano), que pedía muchos trabajos de escritura, y cómo eso acompaña mucho la construcción del quehacer universitario. Silvania le pregunta a Ciro si pudo evocar una clase concreta o bien una organización áulica. Ciro nos lee y cuenta su relato. Nos explica que llega a la clase muy apurado, luego de tomarse dos micros, que todavía no comprende la dinámica de la facultad. Se trata de un lugar con mucha gente. Lo ayuda tener un hermano más grande transitando ese mismo ambiente. Luego de entrar al aula, Lean saluda con su calidez característica. La clase trata sobre las universidades medievales. Inicia tomando algunos contenidos de la semana anterior. En este momento el compañero empieza a contarnos algunas características de Leandro y su propia experiencia. Nos expresa que Lean trabaja con una cátedra sólida, que se nota que hay un trabajo muy colectivo. No sólo se trata de saberes de historia de la educación, sino también saberes pedagógicos. La clase tiene una estructura marcada, pero, a su vez, el camino no es cerrado: se va nutriendo de las interpretaciones que los estudiantes aportan. Leandro hace hablar a los sujetos de la sociedad medieval. Se pregunta cómo sería nuestra vida de estudiantes, quiénes son los dueños del saber escrito, qué sujetos son estudiantes y docentes. El espacio del aula es cómodo y seguro. Hay construcción de la clase. Ciro explica que Leandro interpela de sobremanera a los alumnos, que tiene una "chispa", pasión por lo que hace. El docente construye un espacio pedagógico seguro, tal labor requiere no solo saberes pedagógicos sino también posicionarse políticamente desde allí. Por último, cuenta que el docente tiene carisma, manejo del cuerpo, habilidad para las relaciones humanas, y que se necesita eso para un buen quehacer docente.

Silvania expresa que se quiere anotar a esa clase. Le dice al compañero que su relato no sólo está buenísimo sino que es muy claro respecto a lo que transmitió Leandro en la práctica. Explica que Ciro da cuenta del criterio pedagógico didáctico y también del educador. Recupera que se trata de un docente que implica al otro, conmueve, llama a la participación. Luego le pregunta a Ciro con qué aspecto y experiencia se puede quedar de la clase relatada. El compañero explica que, claramente, escribe esto porque rescata la labor docente de Leandro y que su modelo de clase le parece súper interesante. Rescata el poder circular la voz y un modelo evaluativo que se condice con el trabajo del aula. Por otra parte, Silvania expresa que la labor de Leandro se parece mucho a lo que Freire llama "amorosidad". También menciona el texto de Delia Lerner acerca de las condiciones didácticas de clase y dice que sería interesante la recuperación del relato de Ciro a la luz de este texto. Piru recuerda que Leandro reivindica como machete la planificación. Silvania retoma que la planificación es el machete y allí está la planificación del contenido. Nos dice que tengamos esta idea bien presente, porque vamos a empezar a trabajar en este sentido.

Seguimos con la clase y llega el turno Amparo. Primero, ella explica que hizo dos narraciones, dado que había cuestiones importantes a recuperar en ambas experiencias.

Relata su pasaje por Historia de la educación general, materia donde ahora es adscripta. Cuenta que cursaba los martes a la tarde. Nos habla de que era su primer año en la universidad y la importancia de tal acontecimiento. Nos cuenta que su madrina se anotó también en la carrera y eso le ayudó mucho. Relata su fascinación por la facultad, las trayectorias distintas de sus compañeros de cursada y su disfrute de las clases teóricas. Recuerda las grandes intervenciones que hacían los compañeros y la circulación de la palabra. Resalta que Lean y Fede (docentes de la cátedra) tomaban apuntes en las clases teóricas y expresa que eso le llamaba muchísimo la atención. Esta experiencia impactó mucho en ella, ya no tiene los mismos hábitos que en primer año, pero sigue manteniendo la fascinación por cursar, por compartir, y el interés en nuevos aprendizajes. También, nos cuenta que esta experiencia es muy importante porque se trata de un proceso que la transformó

e influirá en su formación como profesora. Por último, resalta que esta narración tiene más eje en el sujeto y no tanto en los docentes.

Silvania retoma el comentario y dice que sí hay algo en relación al ser docente y es el hecho de permitir la circulación de la palabra, de permitir el diálogo. Amparo recupera que los docentes tomaban apuntes en los teóricos y expresa que eso le llamaba muchísimo la atención. Silvania resalta que eso es muy interesante, porque tiene que ver con que nunca se termina de saber, con que ser docente no es algo acabado, no es un lugar de completitud. Amparo comenta que desde que cursó Historia de la educación supo que ese era su lugar.

Luego del intercambio, Amparo procede a leer su otro relato. Trata sobre una profesora de la secundaria, del área de Geografía. Cuenta que le tocó cursar con Alicia, una docente de la que todos hablaban mal y era un tanto autoritaria. La compañera reflexiona acerca de esto último, comprendiendo que se trata de la manera que encontró la profesora para enfrentarse a un grupo de clase complicado, personas que "se llevaban el mundo por delante", en un colegio de City Bell. Expresa que nunca se sintió cómoda en este contexto. Después nos cuenta que se volvió a encontrar con la misma docente en el último año, y recuerda una clase en la que les dictó palabras como "fordismo", "división internacional del trabajo", etc. Cuenta que sus clases eran sumamente interesantes y contenían conceptos densos e importantes para entender la vida política y social. Les habló de los "enclaves" y puso como ejemplo a los barrios cerrados, poniendo en el pizarrón una imagen de las favelas junto a un barrio cerrado, separados por un paredón. Por último, la compañera reflexiona acerca de cómo posicionarse como docente frente a una clase: siempre desde una perspectiva propia.

Silvania agrega que seguramente Amparo tendrá más herramientas para entender cómo Alicia construyó autoridad y por qué. Cuando se mira a otro docente hay que poder pensar qué pudo hacer ese sujeto ante las circunstancias, para poder entenderlo. En este caso, Alicia involucró e hizo interesar a sus alumnos.

Amparo se refiere a la enseñanza universitaria y el contexto de respeto que allí se desarrolla. Explica que en la escuela muchas veces no es así, que algunos cursos son difíciles y cuenta que su curso era muy complicado porque los docentes eran

“pasados por arriba” y que ella, en una situación similar a la de Alicia, tendría un poco de miedo al tratar ciertos temas. Silvania, por su parte, destaca cómo, desde ese lugar, la enseñanza es una acción situada y contextuada. Explica que uno tiene que poder respetar el contexto en el que se está trabajando; hay un contexto institucional, distrital. En este sentido, expresa que es difícil hablar de desigualdad con altura y contenido, más aún en este marco donde los docentes se encuentran más expuestos a los padres. También menciona que trabajar con adolescentes es un tanto complicado, y finalmente le pide a Amparo que elija uno de los dos relatos. Amparo responde que se quedará con la segunda narración.

Llega mi turno de explicar la clase que elegí para esta consigna. Entre un poco de lectura y un poco de relato, al igual que mis compañeros y compañeras, expongo que se trata de una clase universitaria que tuvo lugar en el 2019, en la materia Didáctica de las Ciencias Sociales. Cuento que fue muy importante para mí, porque se trató de una simulación de “juicio a las ciencias sociales”. Explico que para hacer esto se nos dividió en tres grupos: quienes serían la querella de las ciencias sociales, quienes serían la defensa y quienes seríamos el jurado, que tendría la función de hacer preguntas a los otros grupos y elaborar una resolución final. Cuento un poco acerca del ambiente de expectativa y ansiedad que recuerdo que existía en la clase. Luego comento acerca del contexto institucional: a diferencia de la escuela, en la universidad hay cierta autonomía para armar una clase. También reflexiono acerca de cómo llevar adelante estas experiencias en universidades o institutos de formación docente. De la misma manera, expreso que me parecen súper interesantes las experiencias de simulación, ya que involucran e implican a las personas. Cuento que para mí esta actividad despierta la imaginación y curiosidad de niños, adolescentes y adultos. Por otra parte, realizo algunas consideraciones respecto al cambio en la corporalidad que podría propiciar la simulación y explico que me parece una experiencia educativa que propone una superación de la relación “aburrimiento/estudio”, que es una idea planteada por sobre todo en los más chicos.

Silvania aporta que se trata de algo disruptivo en la formación, de componer el espacio del aula de otras maneras. También habla acerca de las naturalizaciones que uno va aportando al aula. Nos comenta que a sus estudiantes en magisterio les dice

que “si no está prohibido en la norma, se puede”. Esto respecto a la posibilidad de tener propuestas más disruptivas en el aula. También explica que hay otra manera de implicar al estudiante, donde sigue habiendo aprendizaje. Luego destaca que hay una propuesta de cátedra para llevar adelante esta actividad, que incluye un diseño y una organización de la clase.

Por último, llega el turno de Piru. La compañera nos cuenta que empezó a cursar la carrera de Trabajo social luego de la secundaria. Su experiencia es sobre una clase de Epistemología y la intervención de Antonio, el docente. Nos cuenta que al llegar a la facultad se encontró a un amigo que no había ido a clases ese día, lo invitó a su materia y él acepto. Luego de que entren al aula correspondiente, con aproximadamente 90 personas, el docente se acercó a varios alumnos y les pidió sus sillas para llevar al frente, y con un palo de escoba y una bufanda armó una representación de un mamut. A partir de allí, empezó una clase con recursos teatrales. Piru nos cuenta que el docente comenzó su explicación acerca de las formas del intelecto humano, luego de las maneras de agruparse, comunicarse, ayudarse, alimentarse en base a la caza de mamuts; y así, primero acercándose de a pocos, luego con formas más organizadas para poder cazarlo, y otras herramientas. Piru describe la clase como “cinematográfica”. Nos cuenta que duró tres horas y despertó, tanto en ella como en su amigo, un montón de preguntas e interrogantes acerca de la construcción del ser humano. Después nos comenta que a ella como docente le interesa la capacidad de poder interpelar a los alumnos, hacer que circule la palabra y el conocimiento.

Silvania recupera esta última intervención y expresa que estas experiencias tienen un valor muy profundo para la formación. Nos dice que sirven para que podamos pensarnos como docentes. Luego nos comenta que la semana siguiente usaremos para trabajar la narración o collage de otro compañero y un texto de Freire.

Finalmente, Amparo sugiere que nos organicemos para repartir los textos. Silvania le pasa el teléfono de Elizabeth a Amparo para agregarla al grupo de Whatsapp. Luego, nos despedimos hasta el jueves próximo.

El aula como contexto, la Institución y lo Institucional

En este apartado se encuentran las producciones acerca del aula como contexto, la institución y lo institucional. Se trata de varios trabajos realizados de manera grupal. Hay una producción muy interesante que constituye un escrito a partir del panel "*Las instituciones educativas desde las voces de sus actores*" con profesores/as que forman parte de institutos de formación docente de la ciudad de La Plata. Se trata de una primera aproximación al campo a partir de testimonios de primera mano acerca de la institución y lo institucional en este contexto particular de pandemia. Asimismo, se recuperan cuestiones interesantes respecto al aula en contexto virtual.

Otra forma de aproximarnos a las consideraciones contextuales a la hora de dar clases tiene que ver con la prescripción curricular. En ese sentido tambiénse realizó un trabajo focalizado en un diseño curricular y en una materia. Este constituyó la conclusión de un par de semanas de lectura de varios diseños curriculares.

Trabajos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA 2021 - TEÓRICOS CLASE 5

ALUMNAS: CALVO, ANDREA. GATTI, FLORENCIA. PAGLIERO, CAMILA.

Para esta tarea de recuperación de las ideas postuladas por las panelistas en diálogo con los enmarcamientos teóricos seleccionados nos interesa comenzar retomando la noción de contexto, tal como menciona Achilli (2009). La autora construye su argumento alrededor de la cotidianeidad escolar en un contexto, es decir, en una configuración temporoespacial constituida por un conjunto de prácticas y procesos interpelados por otras dimensiones (también temporoespaciales). Nos parece importante resaltar aquí, lo que menciona la panelista Yamila, cuando evidencia la reconfiguración de la noción de estos tiempos y espacios educativos: “la noción de espacio y tiempo claramente se vieron sumamente interpelados, ya que el tiempo institucional y el de la enseñanza (varios tiempos, el institucional, el de la enseñanza, el de los niñes, el de las docentes) (…) esta es una dimensión que se vio claramente erosionada. También nos dice que de idéntica manera la dimensión de espacio se vio modificada. Nos comenta que ya no era entramos a la escuela a las doce y salimos a las cinco.”

Esta noción de un espacio y un tiempo, de un contexto, resultaban fundamentales a la hora de realizar un análisis institucional que ponía el foco en los elementos que constituían las escuelas. Los actores entrevistados, las dimensiones espaciales (tamaño y otras características del edificio), el contexto geográfico (recorridos por el barrio), el contexto económico, son diversidad de planos que se interrelacionan y nos muestran una realidad compleja. Siguiendo con esta idea, Achilli (2009) plantea la existencia de diferentes niveles contextuales que están en interacción y configuran las condiciones, relaciones y límites de los procesos de fragmentación socioculturales. Entre estos distintos niveles contextuales aparecen el cotidiano (escolar y familiar), el sociourbano y el nacional/internacional.

Asimismo, ante esta redefinición de tiempo y espacio en el contexto de aislamiento, Yamila comenta que “asumieron una relevancia metodológica mucho más significativa los actores, si bien los actores siempre son relevantes en la materia que ellas dan, asumieron una relevancia metodológica mucho mayor, ya que fueron una de las fuentes principales para reconstruir el saber sobre las escuelas”. Desde un punto de vista metodológico, las referencias sobre contextualización indican una preocupación por el conocimiento y análisis de campos concretos intersectados e interrelacionados por procesos que los trascienden. (Achilli, 2009).

Por otro lado, nos interesó mucho lo que mencionaba Estefanía respecto de la falta de un equipo de orientación que pueda intervenir ante procesos emergentes como el actual. Ella comenta que la realidad socioeducativa de los estudiantes se pudo observar más claramente debido a la pandemia y que si bien hicieron un seguimiento, al preguntar “*¿estás bien?, ¿no estás bien*?”, y una la respuesta del estilo “*no, necesito tal cosa*”, se encontraban en una situación donde no tenían cómo dar respuesta. Así, reconoce esa ausencia y los límites de actuación e intervención que les marcó la coyuntura. En relación a esto, tomamos las palabras de Remedi (2004): “toda intervención intenta trabajar sobre los intersticios institucionales y esto hay que aprender a observarlo, a reconocerlo y hay que aprender a hacerlo.” (Remedi, 2004:3)

Creemos que no podemos dejar de analizar los relatos de las panelistas a la luz de la situación de pandemia que nos atraviesa y pensar en las intervenciones que se han desarrollado para sostener el trayecto pedagógico y el lugar de la tecnología en este sentido. Por su parte, Liliana menciona que *“fue un desafío enorme que sacó de eje a todos”*. Esta situación impuso una intervención para incorporar las tecnologías, ya no como soporte de la clase sino como medio de la misma. También otra panelista nos habla de lo que, en cierta forma, habilitó esta situación: *“algo que permitió la pandemia, en esta enorme, gigantesca adaptación, fue que en los diseños curriculares se venían viendo la integración de las TICs la integración de las nuevas tecnologías, pero lo cierto es que en el programa no estaban realmente incluidas; pero a partir de esto hubo que integrarlas más concreta y realmente”.*

Nos parecen muy interesantes estas intervenciones en favor de la incorporación de la tecnología, si bien fue algo obligado, nos muestra un panorama de los desafíos que nos aguardan en este sentido, ya nadie podrá pedir que “guarden”

los dispositivos inteligentes en el transcurso de una clase. La pandemia fue “el empujón” que necesitaba la tecnología para terminar de instituirse en la educación, aportando así al declive de ese, en términos de Dubet (2008), “santuario” que quiso ser la escuela tradicional, ese lugar por fuera del mundo, donde no hay espacio para la diferencia de clases ni para la vorágine de la sociedad posmoderna.

Para continuar, nos llamó la atención la intervención de la profesora Silvania sobre los conflictos institucionales. Que, si bien nos aclara que es algo que no se mencionó para darle más lugar a la parte propositiva, le parecía importante retomarlo. Nos comenta así que los conflictos son otra de las caras de lo que nosotras entendimos como la “trama institucional”, es decir, del entrecruzamiento de hilos, de interacciones y relaciones entre los distintos sujetos que forman parte del conjunto organizado que es una institución. (Souto, 1996). En este sentido, todos los relatos de las panelistas dan cuenta de grandes construcciones institucionales que, nos dice Silvania, no pueden surgir sin conflictos, sin distintos posicionamientos y miradas sobre la realidad educativa.

Finalmente, como practicantes que muy probablemente tendremos que realizar nuestras prácticas de forma online, nos parece un inmenso desafío esta pregunta que plantea Yamila: *“¿Cómo ficcionalizar la institución cuando la institución no está?*” ya que vemos que aparece la necesidad de recrear un contexto que existió pero que actualmente no está presente, una cotidianeidad situada en una dimensión espacial que era la escuela y ahora se manifiesta en pantallas, foros y videollamadas.

Bibliografía

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

· DUBET, F. 2008. “El declive y las mutaciones de la institución”. En: Jociles, M.I. y Franze, A. ¿Es la escuela el problema? Madrid, Editorial Trotta.

· REMEDI, E. 2004. “La intervención educativa”. Conferencia de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención

Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F. Disponible en: http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelsuperior/seccion2/for talecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf

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

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Calvo, Andrea

Gatti, Florencia

Pagliero, Camila

Situación 1 Supongan que para sus prácticas han elegido el contexto de la Formación Docente. Y entre las posibilidades han decidido realizarlas en el Profesorado de Educación Inicial. La materia es Didáctica y curriculum, para el 2º año de la carrera.

1. Lean el marco orientador y los contenidos de la asignatura. Ubiquen la materia en el año de la carrera; realicen lecturas horizontales y verticales del plan.

2. Identifiquen a cuál campo pertenece la misma y adviertan que datos les ofrece para situar la asignatura.

La materia Didáctica y Curriculum se encuentra en el segundo año de la carrera y está ubicada en el campo de la fundamentación. El campo de la fundamentación tiene como propósito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los futuros docentes conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante.

En particular, la materia de Didáctica y Curriculum aborda las problemáticas de la enseñanza propiamente dicha, especialmente en el ámbito del aula. Se pretende fundamentar una construcción curricular colectiva, que permita identificar y orientar la particularidad de las prácticas de la enseñanza. Confluyen en el estudio del vínculo entre sujetos y objetos de conocimiento que se construyen en el propio proceso relacional.

Por otro lado, tiene una correlatividad con Didáctica General, que pertenece al primer año de la carrera y, a su vez, debe ser acreditada para cursar el Campo de la práctica docente III. Asimismo, en el segundo año comparte el campo de la fundamentación con Teorías Sociopolíticas y Educación.

3. Elijan algún contenido que les resulte interesante de ser enseñado.

Luego de visualizar los contenidos de la materia y ver cual nos resultaría más interesante, optamos por: Concepciones del currículo.

4. Si debieran pensar sus intervenciones para la enseñanza de dicho contenido, ¿cuáles creen que son las características del Diseño Curricular y de su estructura que deberían tener en cuenta para pensar sus intervenciones? Justificar

Luego de una lectura en diagonal del Diseño Curricular creemos que es muy importante considerar ciertas características que van a enmarcar no sólo la situación de enseñanza sino también el proceso de construcción del contenido.

Un primer elemento que importa a tales fines es la correlatividad de la materia. Creemos que hay que pensar las intervenciones para la enseñanza teniendo en cuenta a Didàctica General como un andamiaje donde situarnos, como una materia que introduce las bases teóricas y normativas de la práctica de la enseñanza a los estudiantes. También debemos atender al hecho de que nuestra asignatura se sitúa en el segundo año de la carrera, por lo tanto, reconocer ese recorrido es fundamental.

Por otro lado, nos parece que debemos tener en cuenta que esta materia se enmarca en el campo de la fundamentación del currículum. Cómo ya hemos mencionado, este tiene como propòsito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formaciòn conocer el conjunto de teorìas que posibilitan el posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en este contexto sociohistòrico (Buenos Aires, año)

De la misma forma, la materia propone contenidos con un breve marco orientador. Así, estos contenidos se presentan como los objetos más específicos de la enseñanza que permiten articular las prácticas formativas no sólo con temas, problemáticas y saberes específicos sino que también con prácticas comunitarias, sociales y con procesos de formación subjetiva, provocando experiencias significativas que repercuten en la propia enseñanza, en los sujetos y en la institución.

En este marco orientador, podemos identificar que en esta materia "*se pretende fundamentar una construcción curricular colectiva, que permita identificar y orientar la particularidad de las prácticas de la enseñanza*" (Buenos Aires, p59).

Como característica del Diseño Curricular, pensar en el diseño y desarrollo del currículo, el cual constituye una práctica pedagógica, por lo tanto social, en la que se resuelven posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad, articulando idealidad y realidad social en tanto representación y concreción de un proyecto educativo. Este diseño para el Nivel Inicial vincula fundamentos conceptuales y experienciales en una configuración significativa.

5. ¿Cómo podrían pensar la articulación de la materia con la noción de centralidad de la práctica, propia de este diseño? Piensen, por ejemplo, ¿qué aspectos del contenido pondrían en relación con la noción de práctica como eje vertebrador? ¿Orientarían la reflexión teórica? ¿Realizarían alguna actividad particular?

Según el diseño curricular, la práctica se presenta como el eje vertebrador. Esto tiene que ver con que el Campo de la Práctica Docente es el articulador de todos los otros campos curriculares. Uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica es considerar la tarea docente como un objeto de transformación y es allí donde se articulan y se interpelan los distintos campos.

Entendiendo que la materia se sitúa en el segundo año de la carrera y se corresponde con una trayectoria en el campo educativo debido a las prácticas en

terreno, nos parece interesante la propuesta de actividades que necesariamente propicien espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica desde y para la experiencia de los estudiantes.

De esta forma, al seleccionar el contenido de concepciones del curriculum no sólo nos interesa, por un lado, plantear dinámicas grupales para fortalecer el trabajo colaborativo, sino también que se establezcan relaciones con experiencias propias o del grupo que puedan dar cuenta de las distintas expresiones del curriculum: *prescripto, real, oculto, nulo.*

En este sentido, una propuesta es trabajar situaciones áulicas particulares donde puedan identificar estas concepciones curriculares o que puedan construir una escenificación, una puesta en escena áulica que contenga las distintas expresiones ya mencionadas.

Entendemos que pueden existir muchas maneras de abordar este contenido, en nuestro caso, también habíamos pensado en la construcción colectiva de un glosario que, aunque no la descartamos del todo, creemos que son el tipo de actividades que mencionamos anteriormente las que están en una mayor concordancia con el eje vertebrador del diseño curricular para la formación docente del nivel: la práctica.

Diseños de ensayo

Después de hecho una primera aproximación tanto a los sujetos de las prácticas como al contexto, se construyeron ensayos de diseños de clases, tanto grupales como en pareja.

Pensado en retrospectiva se puede observar una complejización creciente en la elaboración de los diseños. De este proceso se pueden resaltar tres cuestiones. La construcción del contenido, la diferenciación entre contenido y tema y los propósitos y objetivos. Dejo planteadas estas cuestiones que, en retrospectiva, pude identificar como dificultades a la hora de escribir un diseño de clase. Me atrevo a decir, bajo la forma de autoevaluación, que con la práctica, la complejización, las retroalimentaciones de la docente, el intercambio entre compañeros y compañeras, tanto en la clase como en el grupo de Whatsapp de la comisión A, han ayudado a que mis diseños mejoren bastante en este sentido. Aquí me parece interesante resaltar el papel de la carpeta o portafolio como elemento integrador que propicia el ejercicio de la autoevaluación. Este no sólo registra los contenidos aprendidos y las producciones propias sino también las metodologías de estudio, los logros, obstáculos y los cambios o avances que la o el estudiante realizó (Anijovich y Gonzales, 2013).

Alumnas:

-Elizabeth Cruz Meléndez

-Iris del Compare

-Florencia Gatti

Diseño de Clase

Carrera: Profesorado del Nivel Inicial

Materia: Didáctica y Curriculum 2º Año

Tema de la clase: Concepciones del Curriculum

Fundamentación:

La materia se enmarca dentro del campo de la fundamentación de la formación de grado de segundo año para docentes del nivel inicial. En esta oportunidad, nos proponemos dar una clase introductoria, que presenta las distintas concepciones curriculares y muestre al currículum como teorìa y pràctica, planificaciòn y acción.

Acordamos con De Alba (1994) en que el curriculum es una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta polìtico educativa pensada e impulsada por grupos sociales, de intereses diversos, donde hay luchas de poder y hay intereses que tienden a ser hegemònicos y otros "de resistencia". Sin embargo, esta no es la única forma de entender el currículum y tal ha variado en función de los intereses sociales, el contexto histórico y el tipo de sociedad. En el sentido de mostrar tal afirmación, nos interesa recorrer y analizar distintas concepciones curriculares.

Para la clase, consideramos pertinente como recurso el artìculo "¿A qué llamamos curriculum?" de Angulo Rasco. Allí se presenta una clasificación para las distintas acepciones: el currículum como realidad interactiva, representaciòn y contenido. Creemos que estas categorías son una herramienta ùtil para comprender la diversidad de concepciones en el currículum y tambièn la importancia de la concreción curricular, en el momento áulico ya sea presencial o virtual. Nos interesa mostrar que el currículum incluye las intenciones que los/as/es profesores planifican para sus estudiantes. También, la importancia de los/as/es docentes como sujetos del desarrollo curricular, es decir, quienes retraducen a través de la práctica cotidiana la determinación curricular, imprimiendole diversos significados y sentidos (De Alba, 1994).

Por otro lado, es importante mencionar que atendiendo a la situación particular de virtualidad educativa hemos dividido la clase en un momento asincrónico y otro sincrónico.

En el primer momento nos proponemos introducir el tema y que los/as alumnos/as/es puedan intercambiar acerca del material propuesto.

En esta dirección, también pensamos en una clase sincrónica corta (segundo momento), de la que quede un registro en forma de cuadro que sirva de "machete" para el material.

Objetivos:

-Analizar las distintas concepciones del currículum.

-Identificar la importancia del rol docente en el marco de una construcción curricular colectiva.

-Comprender el currículum como propuesta político educativa.

-Realizar la actividad propuesta, que consiste en completar un cuadro, a partir del debate colectivo.

Propósitos:

-Facilitar herramientas para comprender las diferentes acepciones del curriculum.

-Explicar la importancia del curriculum como propuesta político educativa

-Dar cuenta de las distintas dimensiones del curriculum.

-Promover instancias interactivas de debate y participación, tanto en momentos sincrónicos y asincrónicos

Desarrollo de la clase:

Primer Momento (modalidad asincrónica)

La clase se desarrollará en dos instancias. Una sincrónica y otra asincrónica. El primer momento consistirá en subir el material para la lectura a la plataforma Google ClassRoom. El recurso que utilizaremos en esta clase es un texto de Angulo Rasco titulado ¿Qué es el curriculum?. También se habilitará un foro el cual tendrá la siguiente consigna:

A modo de aproximación al material de trabajo de la presente clase, les proponemos que respondan brevemente y con sus palabras las siguiente preguntas: ¿qué idea tenían de currículum y qué les aportó (o no?) el texto? ¿Cómo se relacionan el currículum y la práctica docente?. También, la idea de este foro es que puedan hacer un ida y vuelta entre ustedes, si así lo consideran. Retomaremos estos aportes en la clase sincrónica.

Segundo Momento (60 min aproximadamente)

(30 min) En esta instancia sincrónica retomaremos el intercambio en el foro y luego se hará una presentación de ppt, acompañada de una breve explicación. Este recurso estará basado en las distintas acepciones del currículum que presenta el autor. Acompañaremos este contenido con una breve contextualización histórica.

(30 min) Luego del momento expositivo, les propondremos a los/as/es alumnos/as/es completar de manera colaborativa el siguiente cuadro. Utilizaremos la herramienta “pizarra” de google meet.

El Curriculum como..	
CONTENIDO	
PLANIFICACIÓN	
REALIDAD INTERACTIVA	

Evaluación enseñanza:

Se evaluará si las actividades presentadas fueron significativas para lograr los propósitos planteados.

¿Las intervenciones docentes propiciaron el debate y la participación colectiva?

¿las instancias del foro y la pizarra funcionaron en el sentido de propiciar la participación de los/as/es alumnos/as/es?

¿Las consignas del foro resultaron claras?

Evaluación de los aprendizajes:

Se evaluará :

¿los/as/es estudiantes lograron comprender la bibliografía seleccionada?

¿los/as /es estudiantes lograron apropiarse y comprender los conceptos presentados?

¿la presentación de las propuestas generó participación e interacción entre los/as/es estudiantes?

¿los recursos utilizados fueron adecuados para la comprensión del curriculum como propuesta político educativa?

Recursos:

-PPT (Power Point)

-“Pizarra” de google meet

-Google Classroom

Bibliografía del alumno:

-Angulo Rasco, Jose Felix (1994). ¿A qué llamamos Curriculum?, en Angulo Rasco, Jose Felix y Blanco, Nieves (coords) (1994). Teoría y Desarrollo del Curriculum. Málaga: Aljibe, pp.17-29.

Bibliografía del Docente:

-Angulo Rasco, Jose Felix (1994). ¿A qué llamamos Curriculum?, en Angulo Rasco, Jose Felix y Blanco, Nieves (coords) (1994). Teoría y Desarrollo del Curriculum. Málaga: Aljibe, pp. 17-29

-De Alba, Alicia (1995). Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Miño y Davila. Buenos Aires.

Bibliografía de consulta

- Principios básicos de curriculum. Tyler
- Pinar
- Stenhouse cap 1

Diseños de clase

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Alumna:

-Florencia Gatti

Diseño de Clase

Carrera: Profesorado del Nivel Inicial. 1er año.

Materia: Pedagogía

Tema : Teorías educativas

Contenido: Características de la escuela nueva

Fundamentación:

La presente clase se enmarca en el tema de las teorías educativas. Los contenidos que desarrollan este tema se vienen dando en las últimas dos clases. En la primera se ha visto cómo las distintas teorías de la educación responden a objetivos y proyectos políticos diferentes, pero no necesariamente a relaciones sociales diferentes. En la segunda se ha visto la escuela tradicional. En este contexto, la propuesta para esta instancia es explicar la escuela nueva, recorriendo sus principales características y lineamientos y sus aportes para la práctica, desde una perspectiva situada. Se trabajará, al igual que la clase anterior, con el texto de Saviani (1984) y, además, con el texto de Narváez (2006). El primero aborda las teorías de la educación de acuerdo a la categoría de "marginalidad" en el contexto latinoamericano. Por su parte, Narváez realiza un breve raconto de la escuela nueva, sus aportes, historia y metodología. Además se utilizará un material audiovisual.

Uno de los propósitos es poder explicitar este movimiento y su crítica a la escuela tradicional. La escuela nueva sostiene fuertes críticas a la pedagogía tradicional respecto del lugar que esta disciplina le da a docentes y estudiantes, y sobre el rol de la experiencia, el juego, la curiosidad y la planificación. Sus aportes son potentes, sobre todo, a la hora de pensar las prácticas educativas en el nivel inicial. La propuesta es recuperar estos contenidos desde un video y el texto de Narváez (2006).

Ahora bien, más allá de estos aportes debemos pensar(nos) no sólo como pedagogos/as/es sino también como futuros docentes, y en ese sentido cabe la pregunta que aporta Saviani (1984): ¿cómo se aborda el problema de la marginalidad desde las distintas teorías de la educación? El autor sostiene que podemos ubicar la escuela nueva en el marco de las teorías no críticas, es decir, las

que conciben a la sociedad como esencialmente armoniosa, que tiende a la integración de sus miembros. Es muy interesante la forma en la cual está planteado el texto y habilita a pensar ¿qué otras preguntas le podemos hacer a la educación nueva? ¿Y a otras teorías de la educación? Uno de los objetivos es poder recuperar esta cuestión, que se viene trabajando en las clases anteriores.

La instancia será asincrónica. Se publicará un vídeo y un foro. Las actividades tienen por objeto, además de recuperar los temas de la clase, ejercitar la escritura y argumentación. El video consistirá de una explicación de los principales lineamientos de la escuela nueva, retomando algunos aportes de los textos. Los aportes de los/as/es estudiantes en el foro serán respondidos por una retroalimentación en video, que realizará la practicante.

El formato elegido para esta clase atiende a las particularidades del contexto. La idea es poder generar un intercambio diferido entre los foros y videos. De la misma manera el propósito es que se pueda acompañar, en el lapso de los días, el tránsito de los/as/es estudiantes por los recursos propuestos.

Objetivos de esta clase:

-Conocer las principales características de la escuela nueva.

-Conocer la crítica a la pedagogía tradicional.

-Problematizar los aportes que la escuela nueva puede hacer en las prácticas del nivel inicial.

-Fortalecer el ejercicio de escritura y argumentación.

Propósitos de esta clase:

-Explicar las principales características de la escuela nueva y sus aportes.

-Habilitar espacios de intercambio y reflexión, a través del foro.

-Generar espacios y dar herramientas para fortalecer la escritura y argumentación coherente.

Desarrollo

Primer momento

Se publicará un video en la plataforma ClassRoom. En él se realizará un repaso de la clase anterior y luego se abordarán los siguientes tópicos:

-Escuela Nueva ¿De qué se trata?
el niño como centro, la experiencia, rol docente

-Algunos exponentes
Dewey, Montessori.

-Escuela nueva/escuela tradicional
diferencias

-Críticas a la escuela nueva.

-¿Que nos aporta la pedagogía nueva hoy?

Se cerrará el video comentando que se encuentra abierto un foro con preguntas y consignas respecto al contenido de la clase, el cual tendrá unos días de tiempo para que los/as/es estudiantes puedan intervenir.

Los aportes serán respondidos en un segundo video que, al igual que el primero, quedará publicado en la plataforma y les/as/es estudiantes podrán verlo en cualquier momento. La duración estimada del primer video será de aproximadamente 30 min.

Consigna del foro:

> *Luego de haber recorrido los materiales propuestos para la presente clase, les invitamos a realizar las siguientes actividades.*

1)

Observar y analizar las siguientes imágenes en clave comparativa, utilizando estas preguntas como guía: ¿cuál es el lugar del docente? ¿Y los/as/es alumnos/as/es? ¿Qué hay del espacio-tiempo pedagógico? ¿Cómo pueden relacionar estas imágenes con las críticas de la escuela nueva a la pedagogía tradicional?

2) Redactar un breve texto argumentativo (no más de 500 palabras) ya sea criticando o defendiendo a la escuela nueva.

En unos días se subirá un video respuesta/retroalimentación.

Segundo Momento

En el segundo momento se subirá el video respuesta al foro de actividades. En él se retomarán los aportes de los/as/es estudiantes haciendo retroalimentaciones y, a partir de las mismas, se repondrán los temas principales de la clase.

Recursos

-Plataforma Classroom

-Imágenes

-Videos elaborados por la docente

Bibliografía estudiantes

-Narváez, E (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere, 10*(35),629-636.[fecha de Consulta 1 de Julio de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603508

-Saviani, D. (1984) Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América latina. Revista Colombiana de Educación, nº13.

Bibliografía practicante

-Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

-Narváez, E (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere, 10*(35),629-636.[fecha de Consulta 1 de Julio de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3603508

-Saviani, D. (1984) Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América latina. Revista Colombiana de Educación, nº13.

-Stagno, L. (2017) “La Escuela Nueva”, Ficha de cátedra, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Evaluación de la enseñanza

¿Se lograron exponer los conceptos con claridad en el video?

¿Funcionó la comunicación diferida entre entre el foro y los videos?

¿La bibliografía elegida fue adecuada para los contenidos propuestos?

¿Fueron adecuadas las retroalimentaciones?

Evaluación del aprendizaje

¿Se pudieron acercar a los conceptos principales de la escuela nueva?

¿Pudieron relacionar los aportes de la escuela nueva con las prácticas en el nivel inicial?

¿Se pudieron aproximar a la crítica a la pedagogía tradicional?

¿Pudieron construir un texto argumentativo en el sentido propuesto?

Epílogo

Este epílogo constituye una bisagra, un punto intermedio. Terminamos como empezamos: intentando mirar lo que hemos hecho, para abrir las puertas que vendrán.

La realidad es que, siguiendo a Edelstein, hacer las prácticas significa algo más que iniciarse en la docencia de forma remunerada y reconocida por el estado. Esta instancia se puede pensar como un conjunto de rituales, acuñados y consolidados en el transcurso del tiempo por sus actores principales: los formadores y practicantes, que dejarán una impronta significativa en los sujetos (Edelstein, 2011). En esta dirección es importante preguntarse por el contenido de estos rituales, que constituyen experiencias significativas para mí como practicante y para cualquier compañero/a. Considero, de nuevo siguiendo a Gloria, a la historia de la institución que recibe practicantes que se encuentra con la institución que forma practicantes: se trata de construcciones llenas de subjetividad, sentido e intencionalidad. En este caso hablo de la Universidad Nacional de La Plata, de la cátedra de las Prácticas de la Enseñanza y de todas las personas que la componen. Quienes acompañaron todo el proceso preactivo e interactivo de las prácticas de la enseñanza construyendo así un verdadero puente de desarrollo en este proceso entre el ser practicantes y ser docentes. De la misma manera, me refiero a mi coformadora Silvia, del Instituto 9. Quien no sólo abrió su espacio para que tanto mi compañera Elizabeth como yo pudiéramos realizar las prácticas, sino que también me aconsejó y acompañó en todo momento, constituyendo así una verdadera compañera de trabajo. Y, finalmente, aunque sea un tanto incómodo, me tengo que referir a mí misma. El proceso que intenta contar este informe y la parte que sigue me enseñó muchas cosas. No solamente a planificar de forma correcta, sino a incorporar muchas herramientas para aproximarme a poder construir una clase con un contenido sólido, considerando todo lo que eso implica. También espero poder plasmar las diferencias entre las reflexiones posactivas y las planificaciones, destacando así ese elemento inesperado que aparece en la clase. Por mencionar algo al pasar, para la única clase presencial que pude desarrollar había planificado realizar una síntesis del contenido en un afiche y, seguramente por razones relacionadas a los nervios, olvidé llevar una cinta para poder pegarlo en alguna pared. Si bien esta desavenencia tan sencilla de resolver

tuvo una solución en este sentido, creo que el ejemplo sirve para mostrar lo inesperado que aguarda en la dinámica de una clase sincrónica o presencial.

Finalmente ha concluido el informe de la fase proactiva. En las páginas que siguen el lector o lectora se encontrará con las fases interactiva y posactiva. En la primera se intentará dar cuenta de la fase interactiva, es decir, la residencia. Aquí podrá encontrar notas acerca del proceso de elección de nuestros espacios de prácticas. También el acercamiento al Instituto Nroº 9, que, en este año particular, constituyó entrevistas a sus autoridades. De la misma manera, adjunto consideraciones respecto al programa de Didáctica General. Esta materia fue mi espacio de residencia. Y, por supuesto, intento documentar el proceso a partir de los diseños y las reflexiones posactivas correspondientes.

En esta parte del informe el lector o la lectora se encontrará con escritos y textos que dan cuenta de mis primeras experiencias como docente formadora de formadores. Instancia en la que se pone en juego mi formación, trayectorias, experiencias, concepciones; en conclusión, mi aparición en ese, como diría Edelstein, “acto principal”, donde la palabra pasa a ser cuerpo, en el escenario de las prácticas y entre los sujetos que comparten esta experiencia.

Para terminar, aunque esté a punto de tener la credencial para enseñar en términos oficiales, insistiré en afirmar que somos seres inacabados, que el proceso de formación de un o una docente es inacabado.

Bloque II

Fase Interactiva

La cátedra nos propone, tomando como base a Jackson, desarrollar nuestro camino como practicantes en tres fases. La preactiva, interactiva y posactiva. La propuesta de esta fase constituye en documentar y registrar el proceso de residencia. No sólo con las planificaciones y las reflexiones posactivas correspondientes sino también con un informe acerca del contexto áulico, institucional y curricular.

Dimensión Curricular

Introducción

En este apartado se encuentra desarrollado lo concerniente al marco curricular donde se enmarca la materia en la cual se desarrolla la residencia. Asimismo, se abordan cuestiones relacionadas al programa de la asignatura elaborado por Silvia, la coformadora y docente a cargo del espacio de Didáctica General.

En primer lugar, para abordar el documento curricular es importante partir de un enfoque teórico determinado. Tal cuestión echa luz para entender lo desarrollado en las páginas que siguen. En ese sentido es interesante la definición de curriculum que presenta Alicia De Alba. Para esta autora, el curriculum constituye una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Partiendo de esta definición, se reconoce el carácter político del curriculum. Dicho de otra forma: como un arbitrario cultural que constituye una síntesis producto de luchas de poder. De esta manera, la autora reconoce que el curriculum es un proceso vivo y en construcción. Así pues, distingue una dimensión didáctico áulica y a los sujetos de concreción curricular. La primera es el espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre docentes y estudiantes (De Alba, 1995). De esa forma, explica la autora, el curriculum no se constituye exclusivamente de los aspectos estructurales formales (es decir, los documentos curriculares, sean diseños, propuestas o materiales de desarrollo curricular). Los aspectos procesuales-prácticos son fundamentales para comprender tanto la constitución del curriculum como su devenir concreto en las instituciones escolares. Las particularidades de cada barrio o región se comprenden mejor en estos aspectos y además se pueden observar contradicciones entre los aspectos formales y los prácticos (De Alba, 1995).

Además de esta concepción es importante agregar el aporte de Davini (1998), quien escribe acerca del curriculum de formación de magisterio. Para esta autora, el curriculum constituye un territorio de cruce de prácticas diversas de interacciones y comunicaciones; de negociación de significados dentro de la ecología del aula o en

espacios sociales o institucionales ampliados. También agrega, coincidiendo con la perspectiva de De Alba, que no puede ser pensado de forma estática. Dicho de otra manera, un curriculum no “es” sino que “está siendo” todo el tiempo.

En este marco, y retomando los materiales de cátedra, se pueden reconocer cuatro características definitorias para pensar el curriculum: prescriptivo, común, paradigmático y relacional. Relacionado a la dimensión más normativa del curriculum, aparece su aspecto prescriptivo. Se trata de que hay una normativa muy clara respecto a qué enseñar y cómo hacerlo. Que el curriculum sea común tiene que ver con que todas las personas que asistan al sistema educativo se puedan apropiar de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos, en términos de igualdad. Los diseños curriculares son también paradigmáticos, porque centralizan una serie de conceptos que, al articularse, construyen nuevos sentidos, enmarcando la propuesta político-educativa. Por último, son relaciones porque estos conceptos que conforman el paradigma educativo están interrelacionados afectándose unos a otros. En el presente informe se intenta observar desde esta óptica tanto el diseño curricular como el programa de la materia.

Desarrollo

El diseño curricular que se analiza en este apartado es el del Profesorado de Educación Inicial, del año 2008, enmarcado en la Ley Nacional de Educación 26.206 y Provincial 13.688. En las páginas que siguen se realiza un análisis acerca del diseño curricular en general y luego se hace foco en el campo de la fundamentación, en la cual se enmarca el espacio curricular Didáctica General, perteneciente al primer año de la carrera.

Es importante señalar que en los horizontes formativos del diseño se reconocen tres propósitos. El primero tiene que ver con el fortalecimiento de la identidad de la profesión docente. Dicho de otra manera, el o la docente como profesional de la enseñanza. Por otra parte, la construcción de la/el maestro/a como productor/a colectivo del discurso pedagógico. Por último, el posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura.

Los fundamentos de la propuesta curricular se estructuran mediante un paradigma articulador. Este tiene una centralidad sociocultural y contiene una intencionalidad político-cultural. Es articulador porque en él interactúan y se interrelacionan otras lógicas: la disciplinar, la psicológica, la lógica de los saberes pedagógicos-didácticos y la de la práctica docente (Dirección General de Cultura y Educación, 2008).

Hay cinco Campos y Trayectos alrededor de los cuales se organiza el diseño curricular. A los fines de este informe, se hará foco en el campo de la Fundamentación. Este tiene como propósito y finalidad principal establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los futuros docentes conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad Argentina y Latinoamericana.

También es importante resaltar el papel del Campo de la Práctica, ya que la práctica docente se presenta como eje vertebrador de todos los otros campos curriculares. Uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica es considerar la tarea docente como un objeto de transformación y es allí donde se articulan y se interpelan los distintos campos.

Didáctica General es una materia del primer año del profesorado de Educación Inicial y forma parte del campo de la Fundamentación. Dentro del diseño curricular, su marco orientador indica que esta asignatura se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, desde una perspectiva situada. Asimismo, reinscribe sus sentidos tradicionales en las perspectivas actuales desde las cuales se resignifica su capacidad descriptiva, comprensiva y de intervención, a partir de la consideración de los contextos y sujetos involucrados.

Plasmado el marco curricular, llega el momento de hablar del programa del espacio en cuestión. Este fue elaborado por Silvia Camacho, docente a cargo de esta asignatura.

En esta materia se aborda la enseñanza como eje central de la formación. Esta se puede entender como acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien pueda aprender algo que no puede aprender solo o por sus propios medios. La intencionalidad que la caracteriza se relaciona con que otros puedan aprender, así como también, transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa.

En esta asignatura se abordan los contenidos con los que el/la docente, dada la especificidad de su tarea, debe contar. Este cuerpo de saberes debe contener herramientas y normas básicas para la acción y también saberes disciplinares. La didáctica, explica Camacho, contribuye a formular ciertos criterios metodológicos en la enseñanza para alcanzar distintas intenciones educativas. De esa manera la disciplina refleja diversas formas de pensar y de actuar, a través de la historia. Por eso, uno de los contenidos de la materia tiene que ver con reconocer la trayectoria y evolución de la disciplina a lo largo del tiempo. También en esta asignatura se abordan debates acerca de las didácticas específicas y su interrelación con la evolución de la didáctica general. Asimismo, también se incluyen cuestiones relacionadas a la agenda de la didáctica. Dentro de este tema se pueden considerar la programación de la enseñanza, las distintas concepciones del curriculum y la transposición didáctica. Estos fueron los temas dados durante el trayecto de las prácticas de la enseñanza, al que este informe se refiere.

Una cuestión importante que aparece en el programa son las expectativas de logro generales de la materia. Dicho de otra manera, los objetivos que las estudiantes deberían poder cumplir o lograr luego de transcurrida la cursada. Estas son: ser capaz de producir análisis respecto de la tarea docente y del contexto en el que se desarrolla; caracterizar los nuevos modos de transmisión cultural; analizar diferentes modelos conceptuales acerca de la enseñanza y el currículum, en tanto construcción social; caracterizar la didáctica general y las didácticas específicas; reconocer la importancia de la programación de la enseñanza y la reflexión crítica en pos de la profesionalización del rol del docente de Educación Inicial.

Tal como se puede observar, se trata de una materia tan fundamental como introductoria de la formación de este profesorado. El eje principal es la enseñanza. En el programa se presentan de forma introductoria contenidos que luego se desarrollarán a lo largo de la carrera en distintas materias. Además de, como ya se ha dicho, la agenda actual de la didáctica, otros contenidos son: los nuevos sentidos entre conservar y transformar la cultura; el contrato didáctico; pensamiento práctico y el discurso narrativo; la constitución histórica del campo del saber y las discusiones actuales en torno al objeto de estudio de la Didáctica y otros.

Dimensión Institucional

Introducción

La primera consideración respecto del acercamiento a la institución tiene que ver con la virtualidad y el contexto de pandemia y aislamiento. Debido al mismo, no hubo posibilidad de acercase al edificio y poder conocerlo. Tampoco se pudo hablar de manera presencial con las docentes, el equipo directivo y los miembros de la institución en general.

A pesar de este marco adverso a la hora de conocer la institución, se pudo concretar un encuentro virtual con la directora María Eugenia García, quien fue muy amable y considerada al brindar mucha información, durante la entrevista.

Al igual que el análisis del programa de la materia y su marco curricular, es muy importante la caracterización y examen de la institución donde los/as practicantes deberán intervenir. El valor de esto radica en que cuando las personas intervienen modifican el contexto donde lo hacen. Es decir, se transforman las cosas, ya sea que se tenga un margen muy pequeño o muy grande de modificación del contexto. Tal cuestión es relevante de ser considerada. Con conciencia de esto, y dado que la enseñanza es una actividad intencional, es que hay que considerar el análisis institucional para darle forma a la intervención.

Al dar clases no sólo hay un vínculo con las personas que allí están presentes. También existe una relación con la comunidad educativa que constituye la institución en la que se desarrollan las prácticas. Esa institución tiene una historia propia con ciertas prácticas instituidas. En este sentido Remedi (2004) señala que intervenir es ubicarse entre dos momentos: el instituido y el instituyente. El primero tiene que ver con las cuestiones arraigadas en una institución, con la historia, las costumbres. El segundo tiene que ver con los fenómenos que se encuentran en proceso de instituirse, pero no lo han hecho aún.

Hecha tal consideración, resulta indispensable explicitar un enfoque metodológico para afrontar este análisis. De esta manera, es importante recuperar a Achili (2009) y su enfoque socio-antropológico. Desde esta perspectiva, la autora ofrece una conceptualización del contexto para enmarcar las prácticas educativas. Se trata de una determinada configuración temporoespacial que se recorta y delimita, a los

fines del proceso de investigación socioeducativa que interesa analizar. A su vez, esta configuración está constituida por (y es constitutiva de) un conjunto de prácticas y significados referidos a un proceso, que están penetrados por las huellas de otras escalas temporoespaciales. Hay diferentes escalas y niveles de análisis: se puede hablar de un nivel relacionado al contexto sociohistórico y estructural o bien de un nivel más cotidiano, lo cual implica analizar la institución escolar. Estos niveles suponen escalas y sujetos diferentes. En cada escala hay un desarrollo de procesos con determinada particularidad.

Con esta perspectiva explicitada y a los fines de este informe, en las páginas que siguen se desarrolla el análisis institucional. En este sentido se recupera la entrevistas realizada a la directora e información en clave histórica, que aparece en el blog y la página oficial del Instituto Nro. 9. Tales consideraciones resultan importantes para conocer la institución, su historia, sus dinámicas. Asimismo, en el sentido de construir una aproximación a la comunidad educativa en la que las prácticas se insertarán.

Desarrollo

El Instituto Superior de Formación Docente y Técnica nº9, lleva 60 años abierto y brindando carreras de formación superior. Las primeras fueron las que hoy se conocen como Psicopedagogía, Fonoaudiología y Educación Especial. Al principio eran cursos y después se transformaron en carreras. Por ese entonces lo que hoy se identifica como Psicopedagogía se llamaba Asistente Educacional y duraba dos años, al igual que las otras carreas. Más adelante se abrieron Educación Primaria, Inicial y, también, Lengua y Literatura. Pasado un tiempo, la carrera de Educación Especial empezó a tener distintas orientaciones: Discapacidad intelectual, Ciegos y disminuidas visuales, Sordos e hipoacúsicos y en Discapacidad Neuromotora.

A fines de la década del 50 Pérez Aznar, Ministro de educación de la provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Frondizi, fundó lo que hoy se conoce como el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 9. Fue el primer instituto Superior de Formación Docente en Enseñanza Diferenciada de la provincia de Buenos Aires, con dependencia Técnico-Docente de la Dirección de Enseñanza Diferenciada y Técnico-Administrativa de la Dirección de Enseñanza Superior, Media y Vocacional.

Esta institución es una de los pocas en el país que tienen las cuatro orientaciones de educación especial. Este estado de situación muestra una línea de continuidad con su configuración histórica ya que este instituto se crea ante la necesidad de una formación profunda en el área de educación especial. Esto marca una impronta muy fuerte que configura su identidad institucional. Asimismo, el hecho de ser un espacio que viene impartiendo formación hace 60 años ininterrumpidos, en un nivel no obligatorio. Esta dinámica se relaciona con el carácter histórico y cultural que Yentel (2006) le adjudica a las instituciones. Se trata de construcciones históricas y culturales que tienen una incidencia en la vida individual y colectiva, en tanto regulan relaciones, preexisten a los sujetos, se imponen y se inscriben en la permanencia. De esta manera, una institución es lo que da comienzo, lo que establece y da forma. Además, define un modo de regulación y se propone asegurar la continuidad de ese modo (Yentel, 2006).

Para conocer mejor la cotidianeidad de la institución se le realizó una entrevista a la actual directora del Instituto Nro. 9 María Eugenia García, quien amablemente respondió las preguntas y brindó mucha información al respecto. Ella tiene este cargo desde el año 2018. Es Licenciada en Comunicación Social y realizó el tramo de formación docente, en esta misma institución.

La entrevistada puso de relieve varias veces que se trata de instituto muy grande, con una enorme matricula y gran cantidad de docentes y preceptores. En 2021 se registraron casi 2800 estudiantes. Entre provisionales y titulares los y las docentes suman alrededor de 360 personas. A esto se le añade una gran cantidad de preceptores, seguidos de las prosecretarias y secretarias, los jefes y jefas de áreas, 4 regentes (de Lengua, Psicología, Especial, Inicial y Primaria) y, finalmente la vicedirectora y la directora.

En condiciones de presencialidad y normalidad esta gran comunidad educativa desarrolla sus actividades en 4 sedes. Luego de que la sede con más estudiantes de 44 4 y 5 se incendiaria, las clases fueron pasando a diversos edificios que se encontraban en condiciones bastante precarias. Producto de varios problemas edilicios se armó un plan de contingencia donde los y las estudiantes cursaban cada 15 días, en las mismas sedes.

Luego de eso llegó la pandemia. Si bien hubo mucha deserción durante 2020 y 2021, pudieron encontrar una forma de estudiar quienes habían abandonado la carrera anteriormente, dada la situación de virtualidad. La directora cuenta que hubo y hay política respecto al acompañamiento de trayectorias educativas. Los estudiantes de años avanzados que no pudieron tener prácticas organizaron tutorías para quienes recién estaban ingresando a la carrera. Esta actividad formó parte de sus prácticas profesionales. De esta manera María Eugenia resalta el sentido de pertenencia y comunidad.

Por otro lado, hay que mencionar que la dinámica institucional y, más en un contexto tan adverso, no está exenta de problemas y dificultades. En este sentido es interesante recuperar el conflicto respecto a las mesas de finales, que se generó, en un primer momento, dentro del contexto de pandemia. En una etapa de mucha incertidumbre, los directivos esperaban la presencialidad para desarrollar las mesas, teniendo en cuenta la dificultad que implicaría hacerlas de manera virtual. Pero, por su parte, los y las estudiantes reclamaban su derecho a poder rendir exámenes y, de esa manera, avanzar con la carrera. Finalmente se terminó tomando exámenes de forma virtual, no sin un gran operativo para llevar adelante ese cometido.

Estos conflictos y relaciones entre los distintos actores de la institución dan cuenta de grandes construcciones institucionales, tejidos que forman la "trama institucional" que se edifica a partir del entrecruzamiento de hilos, de interacciones y relaciones entre los distintos sujetos que forman parte del conjunto organizado que es una institución (Souto, 1996).

A partir de 2018 y 2019 se incorporó al instituto mucha gente "*joven con ganas de trabajar que renovó viejos hábitos",* cuenta la directora. En este pasaje se ve con claridad que hay una marcada tendencia hacia lo que Remedi (2004) llama prácticas instituyentes. No sólo aquí tal aseveración encuentra fundamento. También se puede considerar en este sentido la inclusión de la ESI y el eje de tecnología en el curso de ingreso, que antes tenía una estructura relacionada más bien a lo instituido.

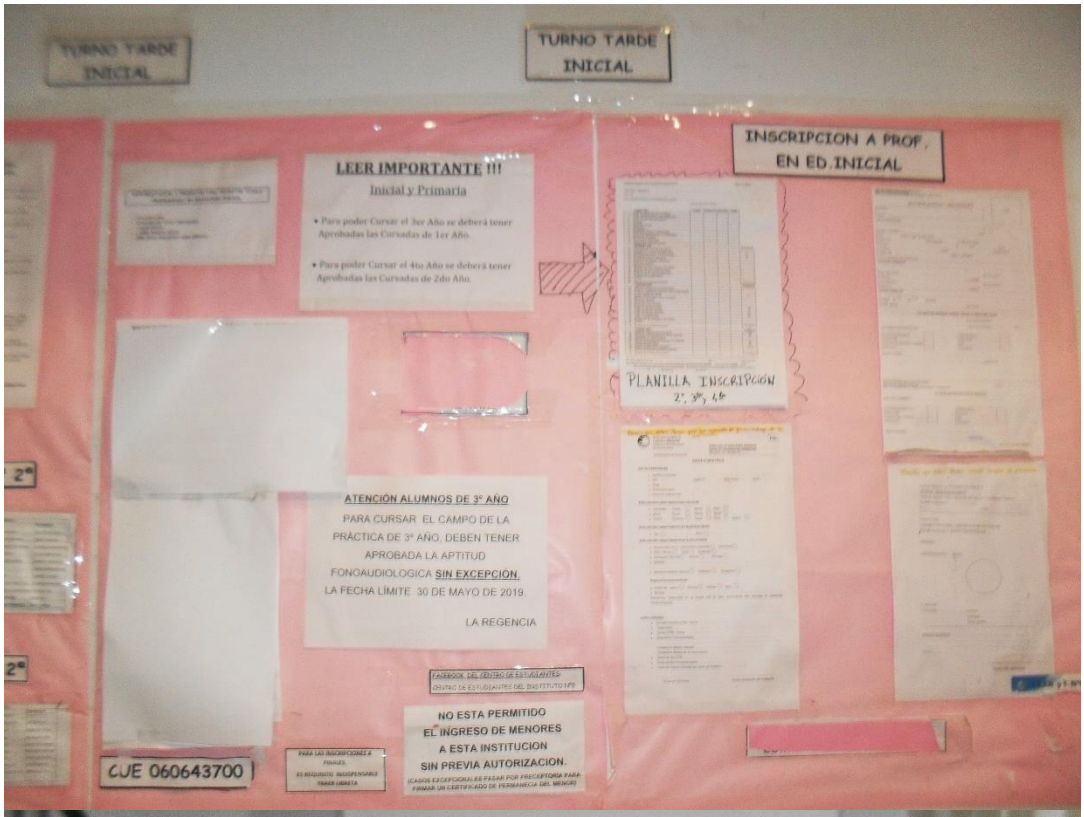
Otra cuestión importante a destacar es la existencia del CAI o Consejo Académico Institucional. Este organismo está conformado por el equipo directivo,

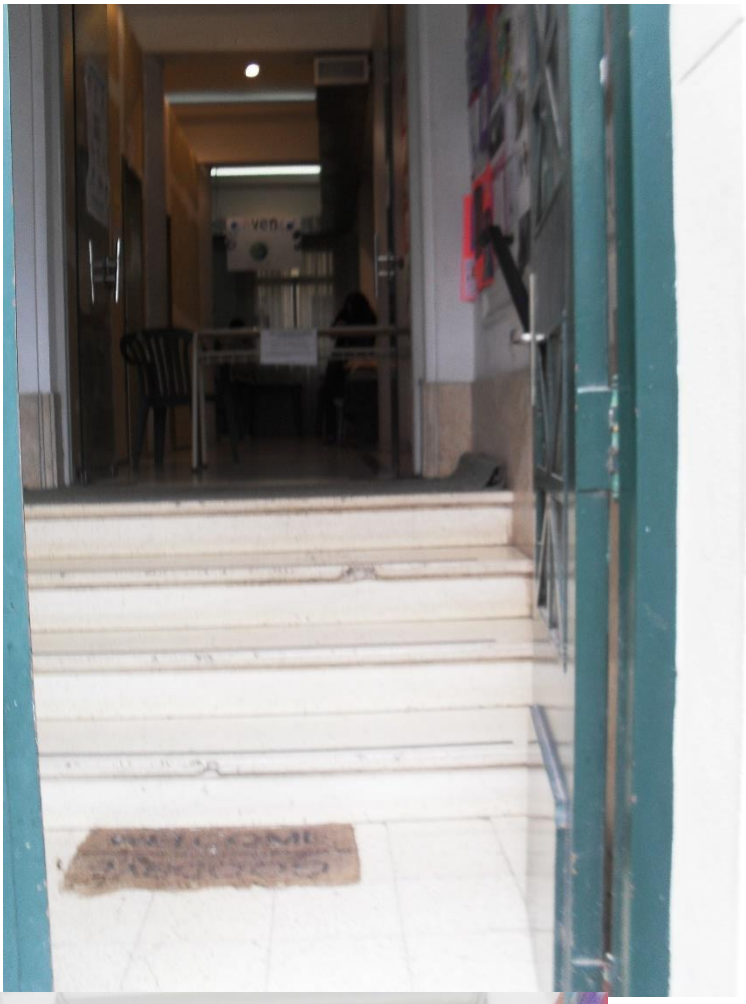
representantes del estudiantado, docentes y no docentes. Debate y aprueba resoluciones que hacen a la vida institucional.

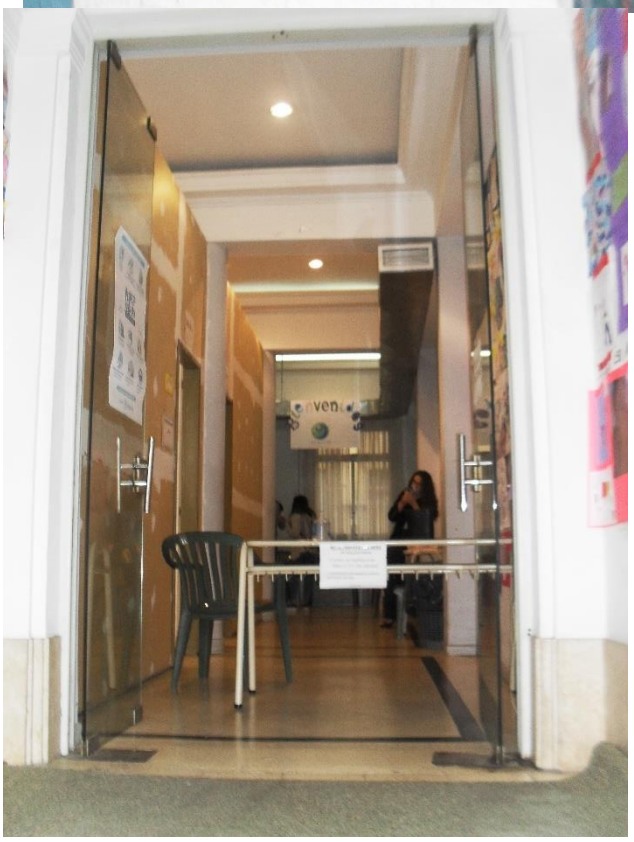
Una consideración muy interesante que señala Maria Eugenia tiene que ver con la bimodalidad. Este instituto cuenta con un sistema de esas características, donde las personas pueden cursar de manera virtual casi todo el año. Sólo deben asistir forma presencial tres semanas al año.

Dada la situación atípica de pandemia no se pudo realizar un análisis del edificio o los edificios donde se desarrollan las clases, en condiciones normales. Sin embargo a través de la entrevista y los blogs se pudo configurar una caracterización institucional. Asimismo, fue de mucha ayuda (y necesario) poder explorar el Campus Virtual del Infod por el cual las estudiantes del grupo de Didáctica General se encontraban cursando la materia.

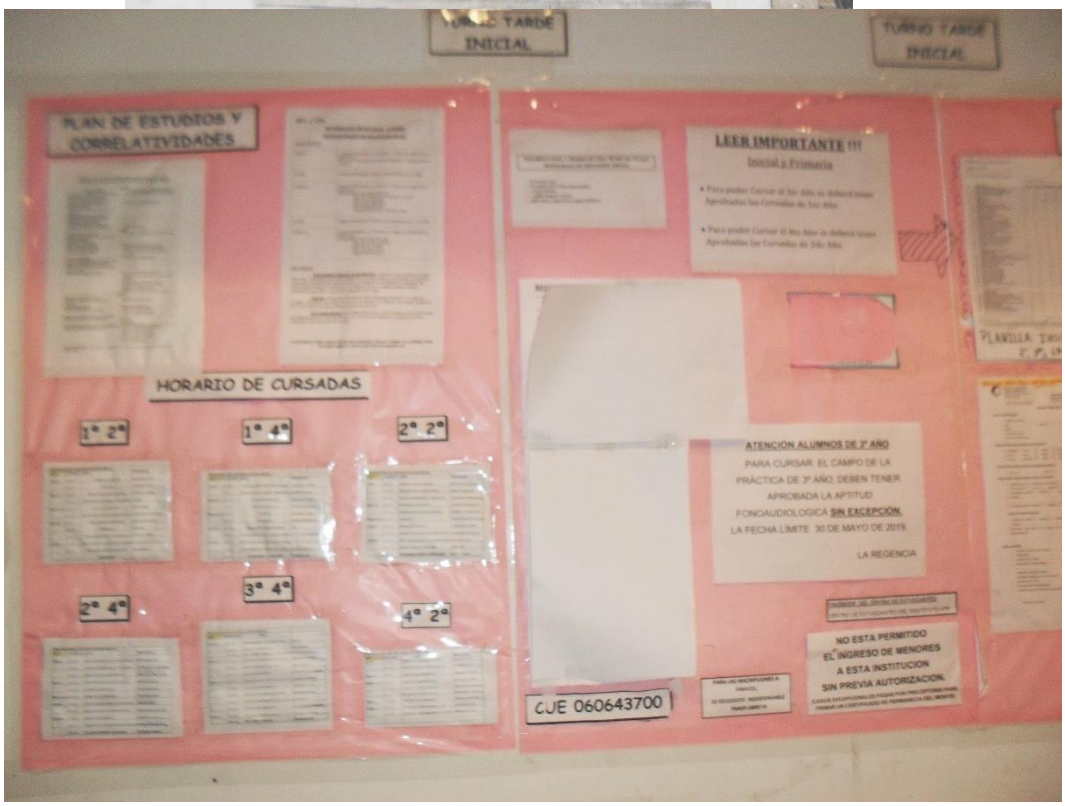
El profesorado de Educación Inicial se cursa, en condiciones normales, en la calle 6 n°676 entre 45 y 46, junto con la carrera de Fonoaudiología, también perteneciente al mismo instituto. A continuación, se adjuntan algunas fotografías de esta sede.


TURNO TARDE
INICIAL
TURNO TARDE
INICIAL
LEER IMPORTANTE !!!
Inicial y Primaria
• Para poder Cursar el 3er Año se deberá tener Aprobadas las Cursadas de 1er Año.
• Para poder Cursar el 4to Año se deberá tener Aprobadas las Cursadas de 2do Año.
INSCRIPCION A PROF.
EN ED. INICIAL
PLANILLA INSCRIPCION
2°, 3°, 4°
ATENCIÓN ALUMNOS DE 3° AÑO
PARA CURSAR EL CAMPO DE LA PRÁCTICA DE 3° AÑO, DEBEN TENER APROBADA LA APTITUD FONOAUDIOLOGICA SIN EXCEPCIÓN.
LA FECHA LÍMITE 30 DE MAYO DE 2019.
LA REGENCIA
NO ESTA PERMITIDO
EL INGRESO DE MENORES
A ESTA INSTITUCION
SIN PREVIA AUTORIZACION.
CUE 060643700





AULA 1
AULA 2


INICIAL
INICIAL
PLAN DE ESTUDIOS Y CORRELATIVIDADES
LEER IMPORTANTE !!!
Inicial y Primaria
HORARIO DE CURSADAS
1° 2°
1° 4°
2° 2°
2° 4°
3° 4°
4° 2°
ATENCION ALUMNOS DE 1° AÑO
PARA CURSAR EL CAMPO DE LA PRACTICA DE 3° AÑO, DEBEN TENER APROBADA LA APTITUD FONOAUDIOLOGICA SIN EXCEPCION.
LA FECHA LIMITE 30 DE MAYO DE 2019.
LA REGENCIA
NO ESTA PERMITIDO EL INGRESO DE MENORES A ESTA INSTITUCION SIN PREVIA AUTORIZACION.
CUE 060643700

Observando estas imágenes se puede ver la puerta de la institución, el tablón de anuncios donde aparecen la lista de inscriptos/as a la carrera, así como también el plan de estudios y las correlatividades. Asimismo, se ven dos aulas en proceso de arreglo. Estas fotografías ayudan a dar una idea de cual, seguramente, sea la situación luego de la pandemia y también son imágenes que, de alguna manera, representan la cotidianeidad del instituto, hace apenas un poco más de un año.

Reflexión final

Realizar este análisis institucional me sirvió para conocer un poco más el instituto donde desarrollé las prácticas. Eso me ayudó tener una comprensión de tal como una institución con una gran comunidad educativa muy compleja, donde aparecen varios sujetos con necesidades e intereses, a veces distintos, a veces iguales.

Cuando llegué a la escuela primaria Remedios de Escalada donde desarrollé mi última clase, que fue de manera presencial pude conversar con Silvia, un preceptor y algunas profesoras. Recuerdo que antes de entrar al aula el preceptor de mi curso me sugirió que no me volviera sola a mi casa, al finalizar la clase, porque la zona no era segura en ese horario.

Antes de entrar a dar la clase pude observar como las personas que allí permanecían debatían como organizarse para que todos y todas pudieran llegar a su casa de manera segura. Ese momento me retrotrajo al sentido de comunidad y a los lazos construidos a los cuales se refiere la directora en la entrevista.

Dimensión Áulica

Introducción

Las prácticas fueron realizadas en Didáctica General, una materia del primer año del Profesorado de Educación Inicial del Instituto N.º 9, en 1ero 3era del turno vespertino.

Los contenidos trabajados fueron la transposición didáctica, las distintas acepciones del curriculum y, finalmente, una introducción a la programación de la enseñanza. Para desarrollar tales se acordó un cronograma con la coformadora, el cual se adjunta a continuación.

Semana	Tema y contenido	Recursos (textos)
13/9	-Transposición didáctica Clase asincrónica con foro obligatorio	.Yves Chevallard - Transposición didáctica .
20/9	Transposición didáctica Clase sincrónica lunes y viernes en horario de cursada.	
27/9	-Curriculum (como propuesta político educativa y texto curricular)	
4/10	Curriculum	Palamidessi y G - Viejas y nuevas concepciones del curriculum
viernes 8 y lunes 11	FERIADO	_____
Viernes 15/10	Curriculum	

22/10	-Concreción curricular y planificación. trabajo sobre los contenidos.	Palamidessi y G - planificación de la Eza.

Así pues, el tiempo de coordinación de este curso fue desde el día 13/9 hasta el 29/10. Una consideración respecto a la forma en la que se modificó el cronograma tiene que ver con que hubo una esperada e inmediata vuelta a la presencialidad. Entre el momento en que se dió aviso desde el estado provincial de la vuelta a la presencialidad y ese hecho, hubo apenas días. En ese marco, no se habían terminado de dar los temas y quedaba una clase pendiente para el 29/10 la cual se desarrolló de manera presencial.

Los recursos que aparecen en el cronograma constituyen sugerencias realizadas por la coformadora Silvia. Todas estaban sujetas a modificación. En este sentido, para las últimas dos clases se utilizó el Capítulo 8 del libro Métodos de la Enseñanza" de Davini, el cual describe de manera breve y precisa la programación de la enseñanza. Por otro lado, los capítulos de Chevallard y Gvirzt y Palamidessi fueron utilizados para las clases que allí se indican.

Respecto a los acuerdos realizados con la coformadora lo único a destacar es que, si bien fueron sugeridos algunos textos, todos podían cambiarse por otros recursos.

Diseños de Clases

Secuencia didáctica de la primera y segunda clase, desarrolladas el 13 y 24 de septiembre.

Universidad Nacional de la Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza

Diseño de Clase

I.S.F.D Nº 9

Carrera: Profesorado del Nivel Inicial

Materia: Didáctica General 1º año

Docente: Silvia Camacho

Practicantes:

-Elizabeth Cruz

- Florencia Gatti

FUNDAMENTACIÓN:

La Didáctica General constituye una de las unidades curriculares que conforman el campo de la fundamentación en el Diseño Curricular de la Educación Superior del Profesorado de Nivel Inicial de primer año. Tiene como propósito “abordar la enseñanza como eje central de la formación desde una perspectiva situada” (Diseño Curricular; 2006, pg. 52). La propuesta de la materia es articular con el campo de la práctica docente ya que intenta aportar a los alumnos diversas capacidades específicas para analizar, comprender, reflexionar y explicar la complejidad de la situación áulica.

En clases anteriores las estudiantes realizaron algunos recorridos conceptuales sobre la enseñanza y el oficio de enseñar, desde una selección de capítulos de autoras: Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. “El saber didáctico” (2007) y Davini, M. “Métodos de enseñanza” (2009).

Para esta clase, nos proponemos trabajar “El contenido escolar: La transposición didáctica en situaciones áulicas del nivel inicial”. Tomaremos de referencia una selección del texto de Chevallard, Y (1991): La Transposición didáctica. Del saber sabio al Saber enseñado. Lo haremos desarrollando secuencia didáctica de dos clases. La primera tendrá una modalidad asincrónica. El 13 y 17/9 subiremos a la plataforma el texto de Chevallard, Y. (1991) junto a un video de una situación áulica, “Clases de Geometría en el Jardín de Infantes”elaborado en el año 2013 por la Dirección General de Cultura y Educación, el cual aclararemos que será para trabajar en la clase siguiente, y propondremos a las estudiantes una actividad obligatoria en el foro. De esta manera, daremos inicio a nuestro contenido de clase.

La clase sincrónica será la semana del 20 y 24/9 y su objetivo es abrir un espacio de diálogo e intercambio y despejar dudas (si las hubiera) de lo trabajado en la clase anterior. También nos proponemos pensar la transposición didáctica en el contexto áulico.

Proyectaremos el video durante la clase e iremos analizando colectivamente las distintas situaciones y reponiendo el contenido principal. Para este momento constituiremos un escrito que nos guíe y deje espacio para las intervenciones e intercambios de las alumnas.

TEMA: Agenda Actual de la Didáctica

CONTENIDO: El Contenido Escolar: Transposición Didáctica en Situaciones Áulicas del Nivel Inicial

PROPÓSITOS

-Brindar aproximaciones a la concepción de transposición didáctica mediante diferentes actividades. -Propiciar instancias de debate e intercambio entre las estudiantes.

-Reconstruir la significación del rol docente en la construcción del contenido a enseñar, a partir del debate e intercambio.

OBJETIVOS:

-Aproximarse al concepto de transposición didáctica.

-Reflexionar acerca de la transposición didáctica en situaciones áulicas de nivel inicial.

-Aproximarse a la comprensión del rol docente en lo relativo a la construcción de contenido a enseñar.

DESARROLLO DE CLASES:

Modalidad Asincrónica (Semana del 13 al 17/9)

Se subirá al campus una consigna para trabajar la selección acerca de la Transposición didáctica de Chevallard, Y. (1991). La presentación de la clase se realizará por escrito en la solapa “Clase 10” del Aula Web de la materia. En la solapa ” Actividad de Clase” se propondrá a las estudiantes la lectura del texto mencionado. También se las invitará a participar de un intercambio en el foro, a partir de una tarea con preguntas. En esta misma

solapa las estudiantes también encontrarán el video “Clases de Geometría en el Jardín de Infantes”, el cual deberán observar para la próxima clase.

Solapa “Clase 10”

Consigna para la Plataforma del Aula Virtual

¡Bienvenidos a la clase Nº 10!

¡¡Hola a todas!!

En esta oportunidad, damos inicio a un nuevo tema de clase.

Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar. Los mismos son creaciones didácticas, producidas por la “necesidad de la enseñanza”. Un contenido de saber sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber en un objeto de enseñar es denominado ***la transposición didáctica.*** *(Chevallard, 1991)*

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo hará apto para ser enseñado.El saber tal como es enseñado, es necesariamente distinto del saber inicialmente designado con el que debe ser enseñado, el saber a enseñar.

Yves Chevallard (Francia, 1 de mayo de 1946) es Licenciado en Matemáticas e investigador de la Universidad de Aix-Marseille, en Marsella, Francia, de la que es

profesor emérito desde 2012. En su vasta carrera docente e investigador ha publicado decenas de artículos en el área de la Didáctica de la Matemática. Una de las obras más difundidas en el ámbito educativo de los países de habla hispana es La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado (Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1991).

A continuación les dejo una selección del texto de Chevallard, Y.(1991) "La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado" correspondiente a esta unidad de trabajo. Una vez concluida su lectura las invito a participar de una actividad de clase a través del foro, que deben realizar para la clase que viene.

¡Nos vemos pronto!

Solapa "Actividad de Clase 10":

Consigna del foro:
Luego de haber leído el texto, las invitamos a elaborar una breve intervención en el foro respondiendo las siguientes preguntas. (no más de 300 palabras) *¿A qué se refiere el concepto de transposición didáctica, según Ives Chevallard (1991)?Intentá comentarlo con tus propias palabras.* *Según el autor ¿Cuál es la relación entre el objeto de saber y el objeto a enseñar?* *¿Cómo podrías explicar en qué consiste la "vigilancia epistemológica"?*

En la clase del 20 y 24/9 , que será sincrónica, seguiremos trabajando este tema. Para esta instancia les vamos a pedir que traigan visto el video "Clases de Geometría en el Jardín de Infantes", producido por la Dirección General de Cultura y Educación (Link: https://www.youtube.com/watch?v=iVN7IrlMrn4&t=39s&ab_channel=Direcci%C3%B3ndeContenidosEducativos-DGCyE).

Modalidad Sincrónica (Semana del 20-24/9):

-Primer momento (40min. aprox.)

Primero se les preguntará a las estudiantes si pudieron ver el video. Luego proyectaremos el material poniendo pausa en algunos momentos, dando lugar a la intervención, preguntando si aparece la transposición didáctica y de qué manera. Trataremos de reponer este concepto no sólo a partir de Chevallard (1991) y Araujo (2014) sino también de traer las intervenciones del foro de la clase anterior.

En este intercambio con y entre las estudiantes nos interesa reponer algunas concepciones y ejemplos. Por un lado, el concepto de transposición didáctica y, por el otro, la relación entre el saber sabio y saber a enseñar. También nos importa introducir dos ejemplos pertinentes que nos aporta Araujo (2014): en primer lugar, el proceso del tratamiento didáctico de la noción matemática de distancia, que toma Chevallard. Y en segundo lugar, la incorporación del concepto de transposición didáctica en el marco general del diseño curricular de la pcia. de Buenos Aires.

También nos interesa mostrar la incorporación de este mismo concepto, pero en el Marco del Diseño Curricular de 2017. Por último para complementar el video de clases en el nivel inicial, mostraremos un ejemplo de actividad acerca de la fotosíntesis. De esta manera, queremos trazar una relación entre el video de las clases de geometría y estos modelos, mostrando así el rol docente en el proceso de construcción del contenido a enseñar.

-Segundo momento:

En esta instancia se abre un espacio para las dudas o preguntas a partir de lo trabajado en el encuentro y las dudas que pudieran surgir.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA:

Se evaluará si:

-¿ Los distintos materiales propiciaron el debate y la participación de las estudiantes?

-¿ Las actividades presentadas en el encuentro asincrónico y sincrónico fueron apropiadas según los propósitos planteados?

-¿La consigna de clase fue clara y adecuada para el intercambio en el foro?

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE:

-¿Las estudiantes lograron alcanzar definiciones centrales de la bibliografía seleccionada?

-¿Los recursos propuestos en cada momento de la clase asincrónica y sincrónica fueron pertinentes para aproximarnos al contenido de la clase?

- ¿Las estudiantes pudieron participar del intercambio en el foro y en el encuentro sincrónico?

RECURSOS:

-Video “Clase de Geometría en el Jardín de Infantes” producido por la Dirección General de Cultura y Educación

-Material de clase:
https://docs.google.com/presentation/d/1Z9a5CJux65b4EUcNrgPDAKWO-m3ldaGU2TjkZlCGCTA/edit?usp=sharing

https://www.youtube.com/watch?v=iVN7IrlMrn4&t=39s&ab_channel=Direcci%C3%B3ndeContenidosEducativos-DGCyE

-Actividad sobre la fotosíntesis.

BIBLIOGRAFÍA DEL ALUMNO:

-Chevallard, Y (1991): La Transposición didáctica. Del saber sabio al Saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Introducción, y selección.

BIBLIOGRAFÍA DEL DOCENTE:

-Chevallard, Y (1991): La Transposición didáctica. Del saber sabio al Saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Introducción, y selección.

-Araujo; Sonia. Docencia y enseñanza: Una introducción a la didáctica. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal, 2014. Cap. III. "Aportes para el debate en torno de la finalidad, los contenidos, el

método y la evaluación: en búsqueda de principios para la práctica pedagógica" Pág.

150- 157: "Acerca del concepto de transposición didáctica".

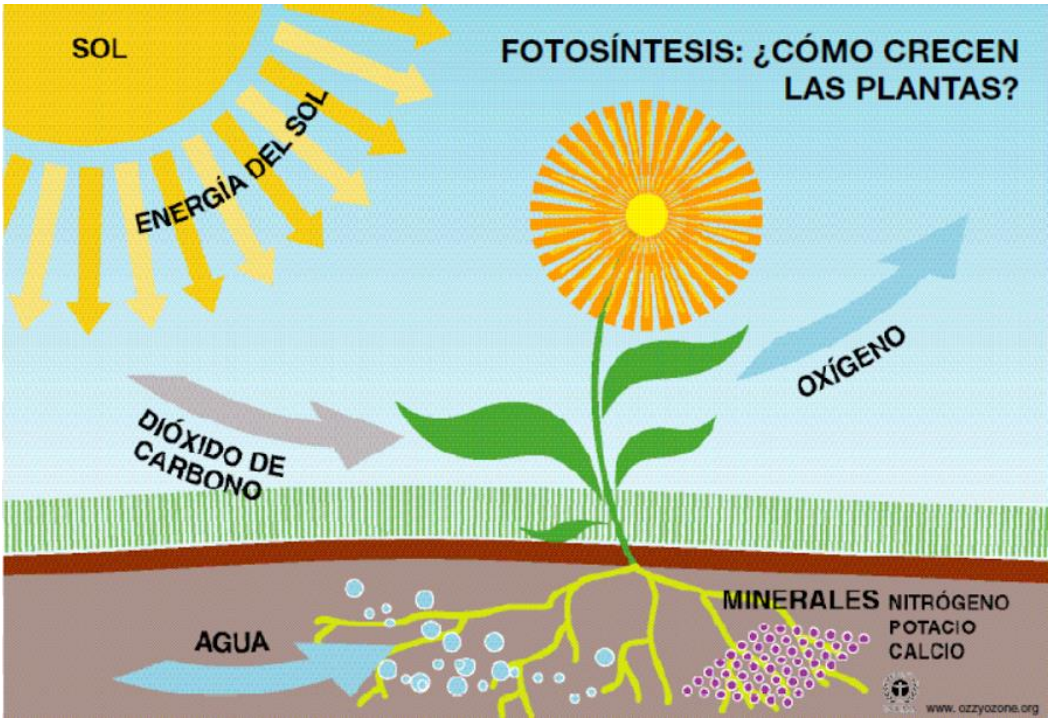
-Diseño Curricular de la Educación Superior del Profesorado del Nivel Inicial (2006). DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

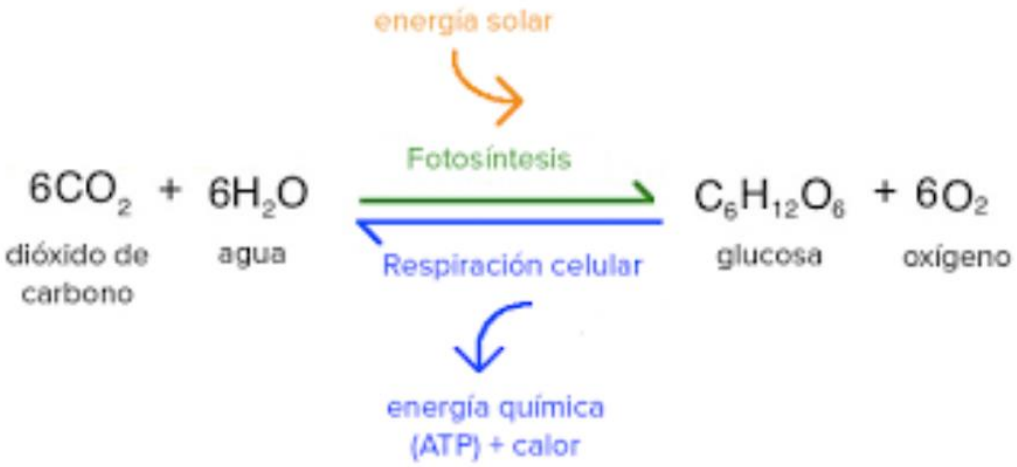
-Dirección General de Cultura y Educación (2001), "Marco General", en Diseño curricular. Educación Inicial, Educación General Básica, DGCyE, Provincia de Buenos Aires.

-

ANEXO:

En LA FOTOSÍNTESIS : el AGUA, la LUZ SOLAR y el DIÓXIDO DE CARBONO, se transforman en ALIMENTO y OXÍGENO.
LUZ SOLAR
DIÓXIDO DE CARBONO
OXÍGENO
ALIMENTO
AGUA


SOL
FOTOSÍNTESIS: ¿CÓMO CRECEN LAS PLANTAS?
ENERGÍA DEL SOL
OXÍGENO
DIÓXIDO DE CARBONO
MINERALES
NITRÓGENO
POTACIO
CALCIO
AGUA
www.ozzyozone.org


energía solar
Fotosíntesis
6CO2 + 6H2O
C6H12O6 + 6O2
dióxido de carbono
agua
glucosa
oxígeno
Respiración celular
energía química (ATP) + calor

Reflexión Posactiva

Una parte de mí estaba un tanto más tranquila con el hecho de que esta primera clase era no sólo virtual, sino también asincrónica. Me sentía nerviosa dado que tuvimos algunas dificultades en la planificación de la secuencia, respecto al objetivo general de las clases y relacionadas a la construcción del contenido. Los comentarios de Silvania nos orientaron para poder sortear, al menos un poco, estos obstáculos.

Con Elizabeth, mi pareja pedagógica, diseñamos una clase con un material didáctico que introducía el tema (transposición didáctica) y al autor del texto (Chevallard) que pedimos para la lectura. También les solicitamos a nuestras estudiantes (es rarísimo decirlo así) que hagan una intervención en un foro, respondiendo tres preguntas. Tal sería retomada en la clase sincrónica, la cual constituyó la segunda parte de la secuencia didáctica.

Llegado el momento de conectarme y hacerme cargo de una clase, estaba realmente muy nerviosa. Había escrito un guión (súper desordenado) que me costó muchísimo seguir. Más allá de esto, creo haber podido explicitar el contenido de la clase, además de recuperar algunos aportes del foro, y de la misma manera utilizar los recursos que nos propusimos.

Esta clase fue una experiencia muy significativa, pienso yo, porque me permitió varias cosas. En primer lugar, salir de ese espacio ligeramente cómodo que habilitó el hecho de que la primera instancia haya sido asincrónica; tal cosa me parece súper importante porque tiene que ver con asumir nuevos desafíos y el hecho de hacerse cargo de una clase, que es fundamental. También me permitió, luego de la clase sincrónica, pensar en qué momentos me había sentido bien y en qué momentos mis nervios aumentaban, lo cual habilitó que pudiese objetivar, al menos un poco, lo que yo consideraba problemas y, de esa manera, mejorar mi intervención didáctica hacia la próxima clase.

En esta dirección, luego de la segunda clase, me di cuenta de que las cuestiones que fui analizando de mi práctica tenían que ver con lo inesperado de la interacción sincrónica. Así fue que me propuse, de cara a la tercera clase, buscar distintas formas de explicar el tema, realizar relaciones con el tema anterior. Dicho de otra manera,

fundar mi seguridad a la hora de dar la clase en algo a desarrollar y no tanto en un guion escrito, que es más rígido.

Finalizado el momento sincrónico, me quedé charlando con Silvia, quien me brindó algunas orientaciones respecto de la clase que acababa de acontecer. A pesar de que ya habíamos hablado muchísimo en otras reuniones previas a las prácticas, fue recién a partir de ese día que me empecé a sentir mucho más cómoda con mi coformadora. Creo que instituimos el momento de charlar “largo y tendido” después de las clases sincrónicas. En ese sentido también me pareció algo muy importante y significativo.

A continuación, se encuentran dos diseños didácticos correspondientes al contenido "Distintas acepciones del Curriculum". Se trata de dos clases, una asincrónica y otra sincrónica. En esta oportunidad hay un diseño para cada clase.

Es importante poner en relieve que estás clases y las que siguen no fueron planificadas en pareja pedagógica. Con Elizabeth decidimos esto dado por una cuestión de tiempos y horarios.

Universidad Nacional de la Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza

Diseño de Clase

I.S.F.D Nº 9

Carrera: Profesorado del Nivel Inicial

Materia: Didáctica General 1º año

Docente: Silvia Camacho

Practicante:

- Florencia Gatti

TEMA:

Agenda de la didáctica

CONTENIDO:

Distintas concepciones del curriculum

FUNDAMENTACIÓN:

La Didáctica General constituye una de las unidades curriculares que conforman el campo de la fundamentación en el Diseño Curricular de la Educación Superior del Profesorado de Nivel Inicial de primer año. Tiene como propósito “abordar la enseñanza como eje central de la formación desde una perspectiva situada” (Diseño Curricular; 2006, pg. 52). La propuesta de la materia es articular con el campo de la práctica docente ya que intenta aportar a los alumnos diversas capacidades específicas para analizar, comprender, reflexionar y explicar la complejidad de la situación áulica.

En las dos clases anteriores, las estudiantes trabajaron la concepción de transposición didáctica. Luego de habernos aproximado al proceso por el cual el saber sabio se transforma en objeto de conocimiento, nos acercaremos a las distintas acepciones de curriculum. Para este fin utilizaremos el video “El curriculum” de Explora pedagogía y también el capítulo 2 del libro de Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza. Nos interesa dar cuenta de, por un lado, la acepción modélica y, por otro lado, la comprensión del currículum como proceso. Nos referimos a la concepción pedagógica del currículum, que supone una distinción entre lo que es el currículum y lo que son los procesos de enseñanza que sirven para su desarrollo. El objetivo es brindar herramientas para comprender cómo se ha constituido y se constituye el currículum y, por otro lado, pensar el trabajo en el aula no sólo a partir del texto curricular sino también como un proceso.

Para cumplimentar este material utilizaremos el video *“El curriculum” de Explora Pedagogía.* Este recurso contiene entrevistas a docentes, estudiantes, directivos, especialistas, etc. quienes dan su visión particular del curriculum. En términos de De Alba (1995), podemos hablar de sujetos de determinación curricular y sujetos de desarrollo curricular. Estos últimos son quienes retraducen a través de la práctica cotidiana la determinación curricular, imprimiendole diversos significados y sentidos, en última instancia, transformando de acuerdo a sus propios proyectos sociales la estructura y determinación curricular iniciales. De esta manera, nos interesa que las estudiantes puedan acercarse conceptualmente pero también de una forma más concreta al curriculum que en definitiva se trata de un proceso en construcción, al cual los sujetos participantes le imprimen su propia dinámica.

También trabajaremos con la noción sociológica, donde el currículum se concibe como una compleja realidad socializadora donde los y las estudiantes aprenden de lo que se enseña, pero también de lo que no. Esta se basa en un punto de vista más descriptivo y explicativo. Trabajaremos, también, sobre las nociones de curriculum oculto, nulo y explícito.

Esta clase tendrá una modalidad asincrónica. El 1/10 subiremos al Aula Web una introducción al nuevo tema, el texto de Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) y el video. Estos recursos estarán acompañados por una breve guía de preguntas.

PROPÓSITOS

-Construir recursos para que las estudiantes se puedan aproximar a las diferentes concepciones del curriculum

-Brindar herramientas que habiliten la comprensión del curriculum como proceso.

-Ofrecer actividades que permitan la reflexión personal acerca del tema de la clase.

-Establecer una línea de continuidad entre la transposición didáctica y las distintas concepciones del curriculum.

OBJETIVOS

- Conocer y reflexionar acerca de las distintas acepciones del curriculum.

- Reflexionar, a partir de las actividades y recursos ofrecidos, acerca de los contenidos propuestos.

- Advertir una línea de continuidad y la relación entre las clases anteriores y la siguiente.

DESARROLLO

Clase - Modalidad Asincrónica

Esta clase se desarrollará de manera asincrónica. El día 1/10 subiremos los materiales para esta instancia. En la solapa “Clase 11”cargaremos una introducción al tema, el video y al texto. En la solapa “Actividad de clase 11” se propondrá a las

estudiantes la lectura del material, junto con una actividad. De la misma manera, se las invitará a tomar notas personales respondiendo a las preguntas, mencionando que utilizaremos los apuntes para las clase sincrónica del 15/10.

Solapa "Clase 11"

Hola a todas, espero que se encuentren muy bien.

La semanas anteriores vimos el proceso por el cual el saber sabio se transforma en saber a enseñar, es decir, la transposición didáctica. Se trata de un proceso que se desarrolla en varias instancias incluso en el aula. Observamos algunas actividades y trabajamos con un video de una secuencia didáctica de conocimientos de geometría en el nivel inicial.

Hoy, las invito a ir por una pregunta distinta ¿Por qué geometría? ¿Quién decidió que había que enseñar ese contenido y no otro?. Podemos salir del ejemplo del video y preguntarnos ¿Por qué en la escuela se enseña inglés y no otro idioma?. Bien, esto es así porque hay un documento curricular o "curriculum" que de esa forma lo prescribe o indica. Pero ¿Qué es el curriculum? ¿Se reduce sólo a un texto que nos dice lo que debemos enseñar?. En la clase de hoy exploraremos las distintas concepciones del curriculum. Este tema se desarrollará en dos clases. La primera asincrónica y la segunda sincrónica.

Para la clase asincrónica de hoy les vamos a pedir que lean esta introducción al tema, vean el video "El curriculum" de Explora Pedagogía y respondan algunas preguntas. Las preguntas no son para entregar, les sugerimos responderlas en forma de apuntes o como a ustedes les resulte más adecuado. Las usaremos como insumo para el encuentro sincrónico. También, para la clase sincrónica* del *15/10 les pedimos que intenten realizar la lectura del capítulo 2 de Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998).

Link al video:

https://www.youtube.com/watch?v=NlGMOu-YuA4&ab_channel=EusebioN%C3%A1jeraMart%C3%ADnez

Distintas acepciones del currículum: una introducción

En el campo de la educación, el currículum es un término polisémico,es decir, se asocia a muchos significados. Éste ha sido objeto de una infinidad de estudios, hasta podría decirse que hay tantas definiciones como autores que lo tratan. En este sentido podemos afirmar que en la práctica escolar suele utilizarse para hacer referencia a sus diferentes niveles de objetivación: el plan de estudios, la planificación de un área, el programa de un docente o la enseñanza en el aula. Pero también podemos tomar el currículum como campo de estudio, reflexión, análisis e investigación. En este ámbito hay una gran variedad de enfoques y perspectivas acerca de qué es el currículum, cómo se diseña, cuál es su finalidad, etc. (Araujo, 2008).

Cuando hablamos de currículum no hablamos solo de un término, sino que nos referimos a una construcción cultural. El significado depende de la forma en que -en cada país y en cada tradición pedagógica- se organizan las prácticas educativas. Esto es así porque el desarrollo y la organización de las prácticas educativas en las sociedades contemporáneas suponen una complejidad de saberes, instituciones, especialidades y procesos. Más allá de estas perspectivas, el currículum es un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos.

En el capítulo que indicamos como lectura se presentan diversas concepciones acerca del significado y el alcance del curriculum. Se proponen dos concepciones pedagógicas del currículum: como modelo y como proceso. La primera se basa en una confianza en la capacidad operativa del diseño para transformar lo que sucede en las escuelas. Se trata de un modelo para la práctica de enseñanza. Ralph Tyler, padre del enfoque integral del currículum, fue el primero en proponer un esquema integrado que no se reduce ni a una lista de conocimientos, o una declaración de intenciones sino que se trata de un método para tomar decisiones racionales y, este proceso, se plasma en un documento que incluye objetivos, asignaturas, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Tanto Tyler como Taba forman parte de lo que se llama la corriente tecnológica del curriculum. En esta postura se exacerba la objetividad y la neutralidad en la discusión didáctica. El lugar de la reflexión acerca de qué, cómo y por qué enseñar de determinada manera y no de

otra es reemplazado por el consumo excesivo del tiempo en seguir rigurosas y precisas prescripciones para el desarrollo de la enseñanza (Araujo, 2008).

Por otra parte, el enfoque práctico del currículum, tiene que ver con rechazar la división tajante entre currículum y práctica pedagógica. Esto se posa sobre la idea de que no es posible sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela. Se trata de una nueva forma de entender la regulación de las prácticas de la enseñanza. De la misma manera, mostrar que el campo del currículum está siempre abierto al debate.

Los contenidos que damos en la escuela aparecen ordenados de determinada forma en el documento curricular. Si bien, como vimos en la clase anterior, hay un proceso de transposición didáctica sobre el saber sabio, podemos decir que la escuela transmite un saber que no produce. No se puede construir un curriculum incluyendo todos los "saberes sabios" existentes. No podemos enseñar absolutamente todo en la escuela. Por eso, además de afirmar que en el curriculum hay un orden determinado para los contenidos, debemos expresar que también se realiza una selección. Esta tiene que ver con lo que un tipo de sociedad considera valioso transmitir a las futuras generaciones. En este sentido el curriculum constituye un arbitrario cultural. En una sociedad hay diversas maneras de concebir la formación de las futuras generaciones. En esta dirección es que De Alba (1995) plantea que el curriculum es una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación.

Entonces, si la escuela transmite una selección cultural, hay muchísimos saberes que esta no enseña ni transmite. Eso, desde una perspectiva sociológica del curriculum, recibe el nombre de curriculum nulo. Se trata de las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que nunca quizá tendrán noticia y, por lo tanto, no pueden utilizar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio conceptual (Eisner en Terigi, 1999).Esto no queda aquí. También podemos hablar del curriculum oculto, que se trata de los saberes que la escuela

no considera en el curriculum explícito, pero sin embargo enseña. El primero en pensar este término fue Philip Jackson, quien lo definió como las influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero no están explicadas ni formalmente reconocidas (Gvirtz y Palamidessi, 1998)

Finalmente no debemos olvidar algo muy importante y crucial a la hora de entender el curriculum. Desde un enfoque práctico, se trata de un proceso social que es determinado y desarrollado por los sujetos. En este sentido, De Alba (1995) considera a los sujetos de determinación curricular y los sujetos de desarrollo curricular. En el primer caso, se trata de quienes se interesan en determinar los rasgos básicos de un curriculum. En el segundo, hablamos de quienes retraducen a través de la práctica cotidiana la determinación curricular, imprimiendole diversos significados y sentidos, en última instancia, transformando de acuerdo a sus propios proyectos sociales la estructura y determinación curricular iniciales. La autora también considera a la dimensión didáctica áulica del curriculum, la cual constituye un espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre estudiantes y docentes.

Solapa "Actividad de Clase 11"

Luego de haber leído la clase y haber visto el video, las invitamos a responder las siguientes preguntas:

a) *¿Cómo podrías contar lo que es el curriculum?*
b) *¿Te parece que hay una correspondencia entre lo que el curriculum dice y lo que la escuela enseña? ¿Por qué? ¿Cómo podés relacionar esto con el curriculum oculto?*
c) *¿Qué sujetos, en términos de De Alba(1995), se pueden advertir en el video? ¿Cómo relacionarían esto con el enfoque práctico del curriculum?*

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Se evaluará si:

-La actividad habilitó que las estudiantes se aproximen a las distintas concepciones del curriculum.

-La introducción sirvió para que las estudiantes tengan una primera aproximación al contenido.

-Hubo coherencia entre la clase dada y la planificación.

-Los recursos fueron adecuados.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

-Las respuestas que las estudiantes produjeron ¿revelaron un acercamiento al contenido propuesto?

-Las estudiantes ¿Pudieron trazar una relación con el contenido de la clase siguiente?

RECURSOS:

-"El curriculum". Explora Pedagogía (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=NlGMOu-YuA4&ab_channel=EusebioN%C3%A1jeraMart%C3%ADnez)

BIBLIOGRAFÍA DE LAS ESTUDIANTES:

-Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique. Cap. 2

BIBLIOGRAFÍA DE LA DOCENTE

-Araujo, S. (2008). Docencia y Enseñanza. Una introducción didáctica. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Cap. 1

-De Alba (1995). Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Cap. 3.

-Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique. Cap. 2

-Terigi (1999). Itinerarios para Aprehender un Territorio. Buenos Aires: Santillana. Cap. 2.

Universidad Nacional de la Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza

Diseño de Clase

I.S.F.D Nº

Carrera: Profesorado del Nivel Inicial

Materia: Didáctica General 1º año

Docente: Silvia Camacho

Practicante:

- Florencia Gatti

Tema:

Agenda de la didáctica

Contenido:

Distintas concepciones del curriculum

Fundamentación:

La Didáctica General constituye una de las unidades curriculares que conforman el campo de la fundamentación en el Diseño Curricular de la Educación Superior del Profesorado de Nivel Inicial de primer año. Tiene como propósito "abordar la enseñanza como eje central de la formación desde una perspectiva situada" (Diseño Curricular; 2006, pg. 52). La propuesta de la materia es articular con el campo de la

práctica docente ya que intenta aportar a los alumnos diversas capacidades específicas para analizar, comprender, reflexionar y explicar la complejidad de la situación áulica.

En la clase anterior nos aproximamos a las distintas concepciones del curriculum. En esta instancia sincrónica seguiremos trabajando el mismo tema. Intentaremos reconstruir las nociones de curriculum como modelo y proceso, que constituyen la acepción pedagógica del curriculum. En este sentido, exploraremos distintos elementos que nos permitirán trabajar el curriculum desde una perspectiva sociológica. Para tratar estas acepciones retomaremos la actividad pedida en la clase anterior, el video y el capítulo 2 de Gvirtz y Palamidessi (1995). También, para esta clase, añadiremos algunos recursos que andamian el contenido de la clase.

De esta manera, el propósito es poder construir los conceptos a partir de las intervenciones y aportes de las estudiantes. En esta dirección, nos interesa que las estudiantes se aproximen a la comprensión del curriculum no sólo como un modelo sino también como un proceso vivo que se construye en las escuelas, al cual los sujetos de desarrollo curricular le imprimen su propia dinámica.

La clase tendrá tres momentos. En primer lugar se habilitará una instancia de reflexión e intercambio donde se reconstruirán las distintas conceptualizaciones antes mencionadas. Nos valdremos de algunos recursos para sustentar este momento. Utilizaremos un ejemplo de Diseño Curricular y proyectaremos una parte del texto Principios Básicos del Curriculum de Ralph Tyler. De la misma manera mostraremos algunos fragmentos del video propuesto para la clase anterior. También nos valdremos de un ejemplo de Diseño Curricular. En el segundo momento habilitaremos un pizarra de Google Meet en la que haremos una síntesis para cerrar el tema. Y por último tendremos un espacio abierto a las dudas o reflexiones.

Objetivos:

-Desarrollar un intercambio colectivo acerca del tema de la clase.

-Reconstruir colectiva e individualmente la perspectiva sociológica y pedagógica del curriculum.

-Aproximar la complejidad del curriculum como proceso vivo y en construcción.

Propósitos:

-Habilitar el debate colectivo, a partir de reflexiones y pareceres de las estudiantes, donde se reconstruyan las diferentes acepciones del curriculum.

-Construir un ambiente dinámico de intercambio y reflexión.

-Brindar herramientas que habiliten la comprensión del curriculum como proceso.

-Ofrecer actividades que permitan la reflexión personal acerca del tema de la clase.

Desarrollo de la clase:

Primer momento:

La clase comenzará con una introducción de la practicante, donde se retomará el recorrido propuesto en la instancia asincrónica. Luego se preguntará si pudieron responder las preguntas, leer el texto y ver el video. Se dará lugar a que las estudiantes intervengan comentando sus notas. Se empezará recuperando la primea pregunta que las estudiantes tenían para pensar el tema: ¿cómo podrías contar lo que es el curriculum?. Con el correr del intercambio se irá entrando en el contenido que ofrece el texto y en ese marco se recuperarán las otras dos preguntas ¿Te parece que hay una correspondencia entre lo que el curriculum dice y lo que la escuela enseña? ¿Por qué? y ¿Cómo podés relacionar esto con el curriculum oculto? ¿Qué sujetos, en términos de De Alba(1995), se pueden advertir en el video? ¿Cómo relacionarían esto con el enfoque práctico del curriculum?.

Otras preguntas orientadoras para el intercambio:

¿De qué se trata la perspectiva pedagógica del curriculum?

¿Qué críticas se le realiza a la noción modélica del curriculum?

¿De qué se trata la perspectiva sociológica del curriculum? ¿En qué se diferencia con la perspectiva pedagógica?

¿Les parece importante estudiar lo que Jackson llama "curriculum oculto? ¿Por qué?

¿Por qué les parece que hablamos del curriculum como una "propuesta político educativa"?

¿Qué pueden decir sobre el curriculum en nuestro país?

¿Qué significa el curriculum como proceso? ¿Pudieron ver eso en el video?

¿Cuál es el rol docente dentro de esta concepción? ¿Y en las otras que estuvimos recorriendo?

Durante el intercambio, se repondrá, a partir de las reflexiones de las estudiantes, el curriculum desde una perspectiva sociológica y pedagógica. En esta instancia se recuperará el carácter polisémico del curriculum, la concepción modélica que propone el texto junto con la estructura curricular propuesta por Ralph Tyler. También se presentarán las críticas a la misma, contando brevemente el aporte de Dewey. De la misma manera, se repondrá el curriculum como proceso. Por otro lado, se retomará el curriculum como arbitrario cultural, el curriculum oculto, explícito y nulo. En este sentido, también, el curriculum como Diseño Curricular, junto con un ejemplo y sus componentes más importantes. Finalmente, de ser necesario, se proyectarán fragmentos del video propuesto para la instancia asincrónica.

Segundo momento:

Se construirá una síntesis utilizando la herramienta "Pizarra" de Google Meet. En esta deberá aparecer el carácter polisémico del curriculum, las acepciones pedagógica y sociológica del curriculum. El curriculum oculto, nulo y explícito. De

la misma manera el curriculum como modelo y proceso y finalmente la idea de curriculum como arbitrario cultural. Esta producción quedará como insumo para futuras consultas y le dará un cierre al tema.

Tercer momento:

En esta instancia se preguntará si hay dudas o reflexiones acerca del tema trabajado. También se anticipará el tema por tratar y la modalidad de la clase.

Evaluación de la enseñanza

-¿Se dejó espacio para la reflexión de las estudiantes?

-¿Las preguntas disparadoras sirvieron a orientar la clase de acuerdo a los objetivos propuestos?

-¿Las intervenciones docentes fueron pertinentes?

-¿Los recursos sirvieron de insumo para reponer de forma adecuada los contenidos?

Evaluación del aprendizaje

Se evaluará si las estudiantes pudieron:

-Aproximarse a la perspectiva sociológica y pedagógica del curriculum.

-Participar del espacio propuesto.

-Hacer aportes significativos en relación a la reconstrucción del contenido de la clase, en el marco del intercambio colectivo.

Recursos

-Pizarra Google Meet.

-“El curriculum”. Explora Pedagogía (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=NlGMOu-YuA4&ab_channel=EusebioN%C3%A1jeraMart%C3%ADnez)

-Teoría y Desarrollo del Curriculum (2018). Ficha de cátedra. Glosario Comentado. FaHCE. UNLP.

-Tyler, R. W. (1973):Principios Básicos del Currículo, Troquel, Buenos Aires

-Dirección General de Cultura y Educación.(2018) Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires-

Bibliografía de las estudiantes

-Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique. Cap. 2

-Introducción a la clase asincrónica.

Bibliografía de la docente

-De Alba. A (1995). Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Cap. 3.

-Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique. Cap. 2

-Terigi. F (1999). Itinerarios para Aprehender un Territorio. Buenos Aires: Santillana. Cap. 2.

Reflexión posactiva

Decidí realizar una reflexión posactiva de estas dos clases, las cuales son del mismo tema, Al primer intento de escritura estaba yendo y viniendo entre ambas. Sinceramente me estaba resultando difícil pensarlas por separado.

Lo primero que puedo decir, es que después de las dos clases me encontraba realmente muy contenta. Si bien me costó un poco diseñar la primera clase, gracias a las orientaciones de Silvania, creo que quedó muy bien. Para esta me propuse desarrollar una pequeña introducción a las "Distintas Concepciones del Curriculum" que era el tema de la clase. En primer término, lo hice a partir del texto sugerido por Silvia, el cual trabajaríamos con las estudiantes. Luego, a sugerencia de mi profesora de trabajos prácticos, pude enriquecer ese escrito incluyendo otros autores y autoras.

Durante la clase sincrónica intervinieron varias estudiantes, a pesar de que pocas habían podido leer el texto y ver el video que les fue propuesto. Este hecho me hace pensar que es una buena idea construir materiales cortos y en clave divulgativa para introducir los temas. También ayuda acompañar estos escritos con materiales audiovisuales. Asimismo, creo que sirve tratar de relacionar los temas con cuestiones que alguna vez todos/as nos preguntamos o nos podríamos preguntar. Por ejemplo: ¿Por qué en la escuela se enseña inglés y no otro idioma? También creo que es una buena forma de poder generar un intercambio con quien no pudo leer los materiales más largos o ver y analizar un video de media hora, pero si pudo leer una introducción de 2 o 3 páginas acerca del correspondiente tema. Me parece que puede servir en dos sentidos: reforzar y resignificar para quienes pudieron leer y, por otra parte, ser una introducción para quienes no.

Un párrafo aparte para Silvia con quien me quedé charlando una vez finalizada la clase. No sólo hablamos de lo que acababa de acontecer, sino también acerca de la práctica profesional en general, sobre posgrados y otras cuestiones. Me sentí y me siento muy afortunada de que haya sido mi coformadora.

No me quiero olvidar de algo importante y que tiene una línea de continuidad con la primera reflexión posactiva. Al igual que de cara a mi primera clase sincrónica, un rato antes de las 20 horas me encontraba muy nerviosa. Pero esta vez no se trataba de los tan conocidos nervios de estreno. Sino que, debido a un problema con internet, que me andaba entrecortado, no pude utilizar los recursos que me propuse y tuve que dar la clase desde el celular. Acá aparece claramente la cuestión de convivir con lo inesperado que implica la

clase sincrónica ya sea presencial o no. Igualmente, como decía al principio, me quede muy contenta con estas dos clases, ya que pude plasmar los contenidos, deje que circule la palabra, hubo una construcción colectiva, las estudiantes me realizaron varias preguntas y las pude responder sin tantos nervios ni problemas.

Universidad Nacional de la Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza

Diseño de Clase

I.S.F.D Nº 9

Carrera: Profesorado del Nivel Inicial

Materia: Didáctica General 1º año

Docente: Silvia Camacho

Practicantes:

- Florencia Gatti

TEMA

Agenda de la didáctica.

CONTENIDO

Programación de la enseñanza

FUNDAMENTACIÓN:

En las clases anteriores se trabajó con las distintas concepciones del curriculum. Se trató el curriculum como un documento donde aparecen, entre otras cosas, los contenidos a enseñar, pero también como una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa (De Alba, 1995). De la misma manera, se hizo un acercamiento al curriculum como modelo y proceso. En esta instancia asincrónica se trabajará la forma en la cual se deben enseñar los contenidos en el aula, es decir, La programación didáctica. Se trata de un nuevo tema que se desarrollará en dos clases. Esta clase asincrónica y un encuentro sincrónico presencial.

Para desarrollar la clase se utilizarán varios recursos. En primer lugar el capítulo 8 del libro "Métodos de Enseñanza" de Davini, una especialista en didáctica. También se utilizará el video "*VIDEO Nº 3 UNA CLASE DE MATEMÁTICA cuerpos geométricos Micaela Pesaresi*", de una situación áulica. Por último, una introducción al tema construida por la practicante.

Se trata de una primera instancia de acercamiento al tema. En ese sentido es propósito de esta clase dar cuenta de la importancia de programar en la dirección de pensar la enseñanza como una actividad intencional (Davini, 2008). De la misma manera, constituye un objetivo que las estudiantes puedan acercarse a pensar esta tarea no cómo un simple "pensar lo que voy a hacer", sino como una actividad compleja en la que son necesarias tareas como clarificar los propósitos y objetivos específicos de aprendizaje, organizar los contenidos, diseñar la estrategia particular de enseñanza, pensar una secuencia de actividades y organizar un ambiente seleccionando distintos materiales y recursos (Davini, 2008).

Se propondrá a las estudiantes la lectura de la introducción en la cual se hablará de la tarea de programar y algunos aspectos importantes tales como los propósitos y objetivos, la enseñanza como actividad intencional y reflexiva y la planificación como una hipótesis de trabajo. Luego se les pedirá a las estudiantes que vean el video de la situación áulica y respondan algunas preguntas. El objetivo de esta actividad tiene que ver con habilitar una aproximación a una mirada en clave didáctica de una situación áulica. En este sentido, es de interés que las estudiantes

se puedan visualizar a sí mismas del lado docente y lo que ello implica. Esta clase se compartirá en el campus el día 22-10.

OBJETIVOS:

-Reflexionar acerca de la enseñanza como actividad intencional.

-Advertir la complejidad en la tarea de programación.

-Reconocer y diferenciar los propósitos y los objetivos.

-Reconocer la existencia de una mirada en clave didáctica de una clase.

PROPÓSITOS:

-Proponer actividades que habiliten la reflexión acerca de la enseñanza como una actividad intencional.

-Brindar herramientas para que las estudiantes puedan advertir la tarea de programación en una situación áulica.

-Proponer actividades que habiliten la reflexión acerca de los propósitos y objetivos, como parte importante de la programación.

DESARROLLO

En este primer momento se les propondrá a las estudiantes la lectura de la siguiente introducción. Este material intenta constituir una aproximación a la programación de la enseñanza.

Solapa “Clase 13”

¡Hola a todas!

Empezaremos la clase con un tema nuevo. La semana anterior trabajamos las distintas concepciones del curriculum. Vimos que el curriculum se trata de un documento donde aparecen, entre otras cosas, los contenidos a enseñar. Pero también conceptualizamos al curriculum como una propuesta político-educativa. De la misma manera charlamos acerca del curriculum como modelo y también como proceso. Desde un enfoque práctico del curriculum, podemos hablar de lo que Alicia De Alba (1995) llama "dimensión didáctico- áulica", es decir, el espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre docentes y estudiantes. Recupero esto porque hoy vamos a trabajar con La programación de la enseñanza. Es decir, ¿Cómo hacemos para enseñar? ¿Cómo damos una clase? ¿Hay un método? ¿Hay varios? ¿Hay algunas formas mejores que otras? ¿Podemos dejar una clase librada totalmente a la espontaneidad? Hoy, al igual que la clase que viene (la cual será de forma ***PRESENCIAL****), intentaremos pensar y formular respuestas a algunos de estos interrogantes.*

-Para esta clase les pido que lean la introducción, vean el video y realicen una intervención en el foro.

-En la clase del viernes 29/10 retomaremos el video y las intervenciones en el foro. También sería importante que puedan realizar la lectura del Capítulo 8, de Davini (2008) "La programación de la enseñanza".

Programar la enseñanza: una introducción

Programar es una tarea que excede a la enseñanza. Es parte de la vida. Nadie hace un viaje de vacaciones, por ejemplo, sin planificar qué llevará, cuánto tiempo va a estar o con qué dinero deberá contar para tal cometido. Dejando a un lado la analogía, podemos afirmar que aunque existan variaciones en su desarrollo, enseñar es una tarea muy importante en sus dimensiones social, política, cultural y humana. Tal como plantea Davini (2008) se trata de una acción intencional, comprometida con los propósitos de la transmisión cultural, dirigida a sujetos

concretos en formación y al logro de resultados del aprendizaje. Por más creativo/a que pueda ser el o la docente la enseñanza no puede ser improvisada. Es necesario programar el desarrollo de las acciones.

La programación de la enseñanza facilita las decisiones del profesor en la construcción de su propia propuesta, la anticipación de las acciones organizando los contenidos, metodologías y actividades de los/as estudiantes y, finalmente, hace comunicables a otros/as las intenciones educativas. Esto último es muy importante. Al ser la enseñanza una tarea pública, comprometida, como ya hemos dicho, con los propósitos de la transmisión cultural, poder planificar no se trata sólo de una tarea burocrática que "nos piden", sino también sirve para poder informar a padres y madres, familias, directivos, otros/as/ colegas, la sociedad toda las intenciones de la enseñanza que desarrollamos.

Dicho esto, en el capítulo señalado como lectura, Davini, quien es una especialista en didáctica, diferencia la planificación general de la programación. La primera constituye un primer mapa de la enseñanza y mantiene un mayor vínculo con el plan de estudios o curriculum. Define las principales ideas reguladoras de la enseñanza y organiza las unidades de contenido. Estas últimas son desarrolladas en la programación, donde además se organiza la enseñanza.

El hecho de programar la enseñanza implica clarificar los propósitos y objetivos específicos de aprendizaje. Los últimos aparecen relacionados al aprendizaje y los primeros a la enseñanza. Tal como afirma Feldman (2010) existe una diferencia entre definir el programa en función de los propósitos, qué es lo que el profesor pretende hacer, y definirlo en términos de lo que los estudiantes serán capaces de hacer después, lo que habitualmente se denomina "objetivos". En el primer caso la referencia es el punto de partida: qué se pondrá a disposición de los alumnos. En el segundo, el punto de llegada en términos de lo que los alumnos sabrán o podrán hacer. Los propósitos y los objetivos son dos maneras diferentes de definir finalidades. Los propósitos remarcan la intención, los objetivos y el logro posible.

Pero no alcanza sólo con clarificar las intenciones y logros respecto a la enseñanza y al aprendizaje para programar. Además, siguiendo a Davini (2008), hay que organizar los contenidos, diseñar la estrategia particular de enseñanza,

pensar una secuencia de actividades y organizar un ambiente seleccionando distintos materiales y recursos. Todos estos aspectos deben conformar un todo coherente y son interdependientes unos de otros.

Por último, sería importante resaltar que planificar, no tiene que ver con digitar, no es controlar toda actividad que ocurra en el aula. En primer lugar porque no se puede, dado que la realidad es incierta y dinámica. Al dar una clase estamos interviniendo de forma planificada e intencionada ante sujetos, que van a responder de determinada manera, que traen consigo su historia, sus vivencias, sus experiencias, en otras palabras, a sí mismos. Entonces, sería importante aproximarnos a la planificación como una hipótesis de trabajo que debe ser puesta a prueba en la enseñanza.

En segundo término se les propondrá a las estudiantes que observen un video de una situación áulica de una clase de geometría y respondan algunas preguntas. Con esta actividad se intenta que las estudiantes puedan aproximarse a una mirada didáctica sobre la clase documentada en el video.

Solapa "actividad de clase"

*Luego de haber leído la introducción, les propongo observar este video (*https://www.youtube.com/watch?v=2JO3SDh3Kfs) *de una situación áulica y que respondan, en el foro, las siguientes preguntas:*

-¿Les parece que esta clase estuvo planificada? ¿Por qué? ¿Dónde pueden advertir esto?

-¿Pueden identificar distintos momentos? ¿Cuáles?

-¿Qué objetivo u objetivos les parece que tiene esta clase? ¿Cómo los redactarían?

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

¿El recurso audiovisual fue apropiado?

¿La introducción cumplió la función de aproximar a las estudiantes al tema de la clase?

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Se evaluará si las estudiantes pudieron:

-Advertir la complejidad en la tarea de programación.

-Hacer aportes significativos en relación con el contenido de la clase, en el espacio de foro.

-Reconocer y diferenciar los propósitos y los objetivos.

RECURSOS

-VIDEO Nº 3 UNA CLASE DE MATEMATICA cuerpos geométricos Micaela Pesaresi

(disponible en https://www.youtube.com/watch?v=2JO3SDh3Kfs)

BIBLIOGRAFÍA PARA LAS ESTUDIANTES

Davini (2008). Métodos de Enseñanza. Programación de la Enseñanza. Buenos Aires. Santillana. Capítulo 8.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA DOCENTE:

-Davini (2008). Métodos de Enseñanza. Programación de la Enseñanza. Buenos Aires. Santillana. Capítulo 8.

-Feldman (2010). Didáctica General. La programación. Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente. Capítulo 4.

Reflexión posactiva

Ser docente y dar este tema constituye un verdadero desafío. Se me cruzó por la cabeza muchas veces el hecho de que estaría dando una clase acerca de planificar y eso es algo que trabajé bien en profundidad a lo largo de este año. Por otro lado, lo que tenía que dar debía ser más bien una aproximación a un asunto tan complejo como la programación de la enseñanza. Luego de pensar y repensar de qué manera construir este contenido, utilicé el Capìtulo 8 del libro "Métodos de la enseñanza" de Davini, que me parece un recurso excelente en esta dirección. Pero además les propuse a las estudiantes ver un video de una clase y aproximarse a la planificación de esta manera. Esto último fue un recurso y una idea que me propuso Silvania y quería destacarlo porque me parece súper interesante.

Quiero compartir dos cuestiones me dejó pensando esta clase. En primer lugar, no se puede enseñar todo. Por más complejo e interesante que sea el tema hay que hacer un buen recorte y me parece importante incorporar esta idea a la hora de pensar en una clase. Por otro lado, me parece una propuesta muy interesante la idea de resignificar lo conocido para construir un contenido en una clase. Creo que habilita pensar una conexión entre ciertos contenidos que a veces aparecen lejos de su ámbito de producción y lo cotidiano. Me gustó mucha la idea que me propuso mi profesora del espacio de los prácticos, justamente en este sentido.

Universidad Nacional de la Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza

Diseño de Clase

I.S.F.D Nº 9

Carrera: Profesorado del Nivel Inicial

Materia: Didáctica General 1º año

Docente: Silvia Camacho

Practicantes:

- Florencia Gatti

TEMA

Agenda de la didáctica.

CONTENIDO

Programación de la enseñanza

FUNDAMENTACIÓN

En la clase anterior se trabajó con la programación de la enseñanza. Fue la primera clase de este tema. Se trató de una instancia asincrónica en la cual se recuperaron los aportes de Davini (2008) y Felman (2010), acompañados de un video de una situación áulica. Se les pidió a las estudiantes que vieran un material audiovisual de una situación áulica, lean una introducción elaborada por la practicante e intervengan en un foro.

Esta clase, por su parte, se trata de una segunda instancia de aproximación al tema. En esta dirección, la propuesta es poder recuperar los aportes del foro para reconstruir las diferentes consideraciones que ofrece Davini (2008), en el capítulo 8 "Programación de la enseñanza" de su libro "Metodología de la Enseñanza", a la hora de programar. Tal cosa se hará intentando trazar relaciones con el video propuesto.

De esta manera es de interés reconstruir que para programar hay que delinear propósitos y objetivos específicos de aprendizaje, organizar los contenidos, diseñar la estrategia particular de enseñanza, pensar una secuencia de actividades y organizar un ambiente seleccionando distintos materiales y recursos (Davini, 2008). También sería importante recuperar aspectos acerca de la tarea de programar tales como la enseñanza como actividad intencional, la importancia de hacer comunicables los propósitos de la enseñanza y, finalmente, la idea de la planificación como hipótesis de trabajo.

Esta clase será la primera de forma presencial. Asimismo, también será la última que dará la practicante. En este sentido también constituye un objetivo de la misma realizar una síntesis final, no sólo del tema actual sino también integrando la

transposición didáctica y las diferentes acepciones del curriculum. Es un propósito, también, poder construir colectivamente un hilo conductor entre estos tres temas: la transposición didáctica es parte de los procesos que hay que llevar adelante a la hora de pensar la enseñanza en el aula. Para esto último también hay que programar, especificando de qué manera, con qué objetivo, en qué tiempos y con qué recursos se desarrollarán los contenidos en una clase. A su vez, estos contenidos aparecen en una de tantas formas del curriculum, es decir, en el diseño curricular.

OBJETIVOS

-Reconstruir colectivamente las diferentes consideraciones para la programación tales como los propósitos y objetivos específicos de aprendizaje, la organización de los contenidos, el diseño de una estrategia particular de enseñanza y una secuencia de actividades.

-Reflexionar acerca de la enseñanza como actividad intencional y reflexiva.

-Participar activamente del intercambio propuesto.

-Advertir la idea de programación como hipótesis de trabajo.

-Trazar relaciones y un hilo conductor entre las distintas acepciones del curriculum, la transposición didáctica y el tema de esta clase.

PROPÓSITOS:

-Proponer actividades que habiliten la reconstrucción colectiva de los propósitos y objetivos específicos de aprendizaje, la organización de los contenidos, el diseño de una estrategia particular de enseñanza y una secuencia de actividades, como partes importantes de la programación.

-Construir relaciones y un hilo conductor entre los temas vistos en las últimas clases, bajo la forma de síntesis en un afiche.

-Proponer actividades que habiliten la reflexión y el intercambio acerca de la enseñanza como una actividad intencional y reflexiva.

DESARROLLO

Primer Momento (15 min aprox)

Al llegar al aula, se desarrollará una breve presentación entre las estudiantes, la practicante y la coformadora.

Segundo momento

Luego de esta breve presentación se empezará con el trabajo de la clase. Será un trabajo corto, dado que por las circunstancias de la pandemia no podremos contar con las dos horas de clase. En primer lugar la practicante hará una brevísima introducción acerca de la tarea de programar. Después se repondrá, con aportes de la practicante y las estudiantes, el video a partir del cual estaba planteada la tarea. En el caso de haber alumnas que no hayan podido realizar la actividad de la clase anterior y también para tener presente el video. Luego se les preguntará a las estudiantes -*¿Les parece que esta clase estuvo planificada? ¿Por qué? ¿Dónde pueden advertir esto? -¿Pueden identificar distintos momentos? ¿Cuáles?*. Estas preguntas forman parte de la actividad propuesta para la clase anterior. Con esta misma dinámica y a partir de la pregunta -*¿Qué objetivo u objetivos les parece que tiene esta clase? ¿Cómo los redactarían?* se intentarán construir los propósitos y objetivos de la situación áulica presente en el material audiovisual.

Además, de este intercambio importa reponer la idea de la enseñanza como una actividad reflexiva e intencional y la programación como hipótesis de trabajo. También se repondrá por parte de la practicante la importancia de la organización de los contenidos, diseñar la estrategia particular de enseñanza, pensar una secuencia de actividades y organizar un ambiente seleccionando distintos materiales y recursos. Aquí se recuperarán no sólo los aportes de Davini (2008) sino también algunas consideraciones que realiza Feldman (2010), en el mismo sentido.

Tercer Momento

En este momento se construirá una síntesis en un papel afiche. Esta integrará no sólo la programación, sino también las distintas concepciones del curriculum y la transposición didáctica. Primero se plasmará una síntesis del tema de la clase, recuperando así los aportes de Davini (2008). Después la docente ofrecerá orientaciones en el sentido de que las estudiantes puedan vincular la programación con los temas de las cuatro clases anteriores. De esa manera, constituye un objetivo conformar una síntesis que visibilice que tanto la transposición didáctica como la programación son parte de los procesos que hay que llevar adelante a la hora de pensar la enseñanza en el aula. Programar implica pensar y diagramar con qué objetivo, en qué tiempos y con qué recursos se desarrollarán los contenidos en una clase. A su vez, estos contenidos aparecen en una de tantas formas del curriculum, es decir, en el diseño curricular.

Luego, aprovechando la instancia presencial, se preguntará si hay dudas o preguntas acerca de los temas vistos. Finalmente se recordará la fecha de inscripción a la semana de finales.

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

¿Las intervenciones docentes resultaron aportes apropiados en el sentido de reponer los contenidos para esta clase?

¿El recurso audiovisual sirvió al objeto de reflexionar sobre el tema propuesto?

¿La síntesis integral sirvió para que las estudiantes puedan trazar un hilo conductor entre los temas?

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Se evaluará si las estudiantes pudieron:

-Hacer aportes que reflejen una aproximación a las distintas consideraciones que plantea Davini acerca de la programación.
-Considerar a la programación como hipótesis de trabajo.
-Reflexionar acerca de la enseñanza como una actividad intencional y reflexiva.
-Hacer aportes significativos en relación con el contenido de la clase, en el espacio de intercambio.

RECURSOS

-VIDEO Nº 3 UNA CLASE DE MATEMÁTICA cuerpos geométricos Micaela Pesaresi (disponible en https://www.youtube.com/watch?v=2JO3SDh3Kfs)

-Fibrón
-Afiche.

BIBLIOGRAFÍA PARA LAS ESTUDIANTES

Davini (2008). Métodos de Enseñanza. Programación de la Enseñanza. Buenos Aires. Santillana. Capítulo 8.

BIBLIOGRAFÍA PARA LA DOCENTE:

-Davini (2008). Métodos de Enseñanza. Programación de la Enseñanza. Buenos Aires. Santillana. Capítulo 8.

-Feldman (2010). Didáctica General. La programación. Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente. Capítulo 4.

Reflexión posactiva

Esta reflexión corresponde a la primera y única clase presencial que afortunadamente pude desarrollar en mis prácticas de la enseñanza. Representó un desafío muy grande para mí, el hecho de pensar una clase presencial. Si bien estuve en esta situación varias veces durante 2019, cuando di clases en el Bachillerato Popular "El Llamador", siempre lo hice con una pareja pedagógica. En este caso tuve que desarrollar el tema de programación de la enseñanza y hacer una síntesis final de los temas que venía dando, en soledad. Si bien Silvia, mi coformadora, estuvo a mi lado en el momento e intervino varias veces en la clase, esta se encontraba a mi cargo.

La idea para esta instancia tan especial era recuperar las consideraciones respecto a la programación de la enseñanza que Davini realiza. Lo haría retomandoo las intervenciones en el foro pedido en la clase anterior y el material audiovisual propuesto.

La verdad que luego de la clase me sentí muy bien y contenta. Creo haber podido afrontar lo inesperado, que tan preocupada me tenía en un primer momento. Las estudiantes me hicieron varias preguntas no sólo tema actual sino también de las otras clases. Creo que pude responder bien a esta situación, dejando de lado los guiones rígidos. Además, realicé articulaciones entre el presente tema y los anteriores. Yendo al instituto estaba bastante nerviosa y me olvide de llevar cinta para colgar el afiche donde desarrollaríamos la síntesis colectiva final. Por suerte en el aula había un pizarrón y pude plasmarla allí.

Párrafo a parte merece el hecho de que me pude encontrar con las estudiantes y con mi coformadora. Tuve la suerte de poder estar en la escuela primeria Nroº 37 donde ellas estaban empezando a cursar, a conocerse personalmente y conocer a sus docentes. Esto tiene una carga emocional muy fuerte, después del A.S.P.O que llevó las clases a la virtualidad.

Como ya dije, mantener una clase presencial para mí fue un desafío enorme y estoy muy contenta de haberlo asumido. Me queda resonando esta idea.

Bloque III: Fase Posactiva

La cátedra nos propone, tomando como base a Jackson, desarrollar nuestro camino como practicantes en tres fases. La preactiva, interactiva y posactiva. La propuesta de esta fase tiene que ver con plasmar una reflexión general acerca de todo el proceso de las prácticas de la enseñanza.

Reflexión Posactiva Final

"El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer"

Paulo Freire

Quiero empezar esta reflexión posactiva realizando una defesa de la escritura. Este informe y las prácticas desarrolladas este año me mostraron el valor increíble de plasmar las ideas por escrito. Creo que sirve para ordenar. También para poder identificar los diferentes momentos de una idea y de nosotros mismos como sujetos. La computadora o el papel funcionan como una guía que nos muestra por dónde íbamos y siempre podemos partir de allí. Tiene que ver con la posibilidad de objetivar nuestra propia producción. En cambio, si no escribimos, puede que las ideas se escapen como humo entre los dedos.

Esta idea cobra relevancia en el marco de la planificación, dado el carácter intencional de la enseñanza. Escribir las prácticas, escribir una planificación, una fundamentación, nos ayuda a ordenar lo que queremos decir. Casi siempre, cuando escribimos, del otro lado en algún momento, habrá un lector o lectora. Tal consideración a la hora de escribir colabora en hacer comunicables los conceptos.

Dicho esto, es el momento de recuperar algunas cuestiones con el fin de resignificar todo el proceso transcurrido hasta aquí.

Cuando comencé las prácticas de la enseñanza, si bien estaba determinada a concluirlas, no me sentía demasiado cómoda todavía con la idea hacerme cargo de una clase completamente sola. Con el correr de las semanas, el hecho de leer y explorar las reflexiones de otros compañeros y compañeras, así como también aprovisionarme de herramientas teórico metodológicas para planificar las clases, me fueron dando más seguridad en ese sentido.

Otro desafío importante se me presentó llegado el momento de elaborar los diseños de ensayo: la construcción del contenido. Después de varios intentos y de darle

varias vueltas al asunto, pude aproximarme a entender esta cuestión crucial para construir una clase.

Más adelante, a la hora de diseñar planificaciones para efectivamente dar clases, pude empezar a pensar en ese sentido y hacer el intento. En esta dirección, empecé a diagramar los diseños de manera tal que mis intervenciones tuvieran que ver con acercar el contenido a las estudiantes relacionándolo con elementos de la cotidianeidad. Asimismo, comencé a pensar los contenidos con un criterio de construcción gradual: de lo cotidiano a lo más abstracto.

Por supuesto que empezar a pensar desde esta óptica tuvo que ver con las intervenciones de mi docente de los prácticos, Silvania, con quien siempre estábamos charlando de estas cuestiones en las tutorías. Ella fue un apoyo enorme, y no sólo para planificar cada una de las clases, sino que siempre estuvo allí para aconsejarnos y acompañar nuestra trayectoria.

La fase interactiva de las prácticas, en especial el momento concreto de la residencia fue muy fuerte porque concentró muchas cosas nuevas. El hecho de poder hacerme cargo de una clase en soledad, como quedó expresado en las páginas anteriores, saliendo de los guiones rígidos; una nueva óptica con la cual observar la construcción del contenido en la clase; el hecho de poder convivir con lo inesperado y, no puedo dejar de mencionar, haber asumido el desafío de dar una clase presencial, la primera del curso en este contexto, con la responsabilidad que eso conllevó. En este sentido debo decir que me sentí un tanto abrumada, pero feliz por haber superado cierto momento incómodo de ansiedad y salir de los lugares “seguros”.

Me llevo realmente muchísimo de este año tan particular. Por eso, no tengo más que agradecer a mis compañeros y compañeras, a mi coformadora Silvia, a mi docente de las prácticas Silvania, y todas las integrantes de la cátedra por haber acompañado mi trayectoria (y la de mis compañeros/as). Este proceso que termina en un umbral donde, al parecer, ya casi somos docentes, aunque a algunos/as nos falten un par de materias para el título. Así pues, de esta manera se cierra el largo trayecto que separa una practicante de una docente.

A continuación, se incluye la evaluación realizada por la Prof. Silvia Camacho, mi coformadora.

Institución: I.S.F.D. y T. N° 9

Materia: Didáctica general

Curso: 1° 3ra – Turno vespertino

Docente practicante: Florencia Gatti

Docente coformadora: Silvia Camacho

Durante este segundo cuatrimestre, la practicante Florencia Gatti participó activamente en el espacio de la materia Didáctica general del I.S.F.D.y T. N° 9; siendo un contexto de enseñanza no presencial.

El curso trabajó durante todo el ciclo lectivo en un aula virtual del campus de INFoD. En primer término, y luego de tomar contacto inicial por vía de correo electrónico, tuvimos un encuentro por videollamada para conocernos, dialogar sobre las características del curso, y acuerdos para esta etapa. Se sostuvo comunicación durante todo el período de prácticas por vía correo electrónico y también telefónica por whatsapp. Florencia demostró una comunicación sostenida en la fase pre activa respecto al tratamiento de los contenidos, y diseño de las propuestas de enseñanza. Socializó con anticipación sus ideas y realizó el envío de sus propuestas de acuerdo a los tiempos previstos acordados.

Del mismo modo, ha demostrado responsabilidad en el diseño de las clases, utilizando diferentes recursos tales como videos, foros, clases sincrónicas y asincrónicas, etc. Desde el inicio de su período de prácticas manifestó cercanía con las estudiantes al realizar un video de presentación y ofrecer medios de comunicación para que realicen las consultas necesarias. Se cumplieron con los contenidos previstos antes de su llegada, respetando el formato de una clase semanal. Respecto a las situaciones interactivas en el aula, siempre se mostró atenta, cálida, y respetuosa con las estudiantes. En las oportunidades que se realizaron encuentros sincrónicos fueron muy acertadas la organización del tiempo,

la coordinación de las propuestas, explicaciones y recuperación de saberes previos. Dispuesta a otorgar la palabra y que circule, ha resignificado cada contenido produciéndose un ida-vuelta interesante con las estudiantes quienes se animaron continuamente a preguntar, exponer sus opiniones, y sintetizar respuestas.

El 29-10-21 se brindó un encuentro presencial para este curso, al cual también asistió Florencia, y pudo conocer personalmente la sede institucional y a las estudiantes que estuvieron presentes. En esta oportunidad demostró mucha seguridad en su clase, recuperando aportes del foro con un dinámica provechosa, brindando explicaciones y aclaraciones que fueron valoradas por todas las presentes. Se notó que fue una clase presencial con mucha preparación y estudio; muy bien coordinada y dando lugar a que las estudiantes participen para afianzar conocimientos.

Fue muy atenta, comprometida, y receptiva a sugerencias durante todo el período de prácticas. Realmente fue un placer contar con su presencia, en la que pudimos aprender de manera conjunta y enriquecer el desarrollo de la materia durante el segundo cuatrimestre.

Espero que esta etapa impacte de manera positiva en la formación profesional de Florencia, deseándole que concluya de manera exitosa su paso por Prácticas de la enseñanza en el Nivel Superior.

Saludos cordiales, a todas las integrantes de la cátedra.

Silvia Camacho

BIBLIOGRAFÍA

-Achilli, E. (2009). “Contextos, hegemonía y cotidianeidad escolar” En: Escuela, Familia y Desigualdad Social. Rosario, Laborde Libros Editor.

-Angulo Rasco, Jose Felix (1994). ¿A qué llamamos Curriculum?, en Angulo Rasco, Jose Felix y Blanco, Nieves (coords) (1994). Teoría y Desarrollo del Curriculum. Málaga: Aljibe, pp. 17-29

-Anijovich. (2011) *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.

-Araujo, S. (2008). Docencia y Enseñanza. Una introducción didáctica. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Cap. 1 y Cap. 3

-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

-Chevallard, Y (1991): La Transposición didáctica. Del saber sabio al Saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Introducción, y selección.

-Davini (2008). Métodos de Enseñanza. Programación de la Enseñanza. Buenos Aires. Santillana. Capítulo 8.

-De Alba. A (1995). Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Cap. 3.

-Dewey, J. (1995). Democracia y educación. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

-Diseño Curricular de la Educación Superior del Profesorado del Nivel Inicial (2006). DGCyE. Provincia de Buenos Aires.

-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.

-Feldman (2010). Didáctica General. La programación. Buenos Aires. Instituto Nacional de Formación Docente. Capítulo 4.

-Freire, P. (2003), Elementos de la situación educativa. En El grito manso. Siglo XXI. Buenos Aires

-Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998) El ABC de la tarea docente. Currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique. Cap. 2

-Narváez, E (2006). Una mirada a la escuela nueva. Educere, 10(35),629-636.[fecha de Consulta 1 de Julio de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3603508

-Saviani, D. (1984) Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América latina. Revista Colombiana de Educación, nº13.

-Stagno, L. (2017) "La Escuela Nueva", Ficha de cátedra, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

-Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En: BUTELMAN, I. Pensando las instituciones. Sobre teorías y

-Terigi. F (1999). Itinerarios para Aprehender un Territorio. Buenos Aires: Santillana. Cap. 2.

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

-INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE Y TECNICA Nº 9 LA PLATA: HISTORIA (isfdyt9laplata.blogspot.com)

-Historia – Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n°9 de La Plata, Provincia de Buenos Aires (infd.edu.ar)