

# Informe Final

Prácticas de la Enseñanza - Ciclo 2021

Castro, Verónica

Legajo: 103407/7

Profesorado en Ciencias de la Educación

E-mail: verocastro75@gmail.com

## ÍNDICE

Carta al lector .....	3
<b>FASE PREACTIVA.....</b>	<b>5</b>
Trabajos .....	5
A-Sujetos, saberes y prácticas .....	8
DOCUMENTAR LAS PRÁCTICAS .....	8
REPRESENTACIONES ACERCA DE LA PRÁCTICA.....	9
SABERES EXPERIENCIALES Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA PRÁCTICA.....	12
SITUACIONES DE ENSEÑANZA.....	15
ELEMENTOS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA.....	18
B- El aula como contexto, la institución, lo institucional.....	23
EL CONTEXTO DE LOS ISFD EN PANDEMIA.....	23
EXPERIENCIAS ATRAVESADAS POR LA HISTORIA .....	29
ANÁLISIS INSTITUCIONAL.....	33
ZOOM.....	34
C- Diseño de la enseñanza.....	41
CONTEXTO CURRICULAR .....	41
ANÁLISIS DE DISEÑOS .....	47
ENSAYANDO UN DISEÑO CON OTROS .....	51
DISEÑO DE CLASE .....	58
Epílogo.....	65
<b>FASE INTERACTIVA .....</b>	<b>68</b>
Dimensión curricular.....	69
Dimensión Institucional .....	73
Dimensión áulica.....	80
Diseños de clase.....	87
Cierre de la fase interactiva .....	210
Evaluación de la co-formadora a la practicante y a la cátedra .....	215
<b>FASE POST- ACTIVA .....</b>	<b>218</b>
Reflexión final.....	218
Programa alternativo del espacio en el que desarrollaron las prácticas de la enseñanza.....	221
<b>Bibliografía .....</b>	<b>240</b>
Documentos consultados.....	246

<b>Crónicas.....</b>	<b>246</b>
<b>Recursos digitales.....</b>	<b>247</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>250</b>
<b>Crónicas.....</b>	<b>250</b>
<b>Guías de entrevistas .....</b>	<b>278</b>
<b>Entrevistas.....</b>	<b>279</b>
<b>Programa de Pedagogía Prof. Valeria Perilli .....</b>	<b>280</b>

## Carta al lector

Estimado lector,

En este momento de finalización de mi etapa como estudiante, y luego de haber realizado las prácticas, retomo el diálogo que comenzamos hace unos meses para mirar desde un nuevo lugar, mis reflexiones y producciones de aquel momento y desde allí, avanzar desde el punto donde habíamos quedado.

Antes que nada, quisiera aclarar que a lo largo de este informe utilizaré el genérico masculino por su economía lingüística y porque quizás por mi edad, me siento más cómoda usarlo. Sin embargo quiero aclarar que en él incluyo todo el espectro de diversidades de género.

En relación al contexto personal, me encontré cursando las últimas materias de una carrera, que más que hacer honor a su palabra, se desarrolló más bien como una peregrinación espacio temporal que comenzó en la década de los 90 en la ciudad de San Miguel de Tucumán en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT y que luego de una extensa pausa, retomé en la FaHCE de la UNLP en el año 2014.

Durante ese lapso desarrollé una carrera docente muy intensa como profesora de violín, especializándome, al tiempo que era parte de la construcción de un nuevo movimiento educativo, social y cultural nacido en latinoamérica y extendido por el mundo; el de las Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles. Este recorrido me dió una experiencia en educación al mismo tiempo amplia en relación a los ámbitos de construcción e intervención, pero muy específica referida a lo disciplinar; en este sentido, considero que esta especificidad puede llegar a ser una limitación en mis prácticas. Por este motivo, la generalidad o especificidad disciplinar diversa -no relacionada con la propia- de los espacios de práctica que se nos fueron presentando, fueron percibidos en esta etapa por mí como todo un desafío por lo novedoso tanto en lo pedagógico como en lo institucional.

El informe está organizado en tres secciones:

- Fase preactiva
- Fase interactiva
- Fase post-activa

La **fase preactiva** está compuesta por una colección de escritos realizados durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2021 como parte de la cursada de la materia “Prácticas de la Enseñanza” de la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La cursada se realizó- debido a la pandemia de COVID 19- de manera virtual en encuentros sincrónicos para los espacios de trabajos prácticos, y de este modo y de manera asincrónica para los teóricos.

Durante la **fase interactiva** y desde una perspectiva epistemológica de la complejidad, (Souto, 1996) y en un esfuerzo por relacionar las distintas dimensiones de una problemática (Achilli, 2009), a continuación realizaré un análisis de los aspectos curricular, institucional y áulico, reflexionando acerca de los aportes de la contextualización en un movimiento dialéctico y recursivo entre las dimensiones y los tiempos de las diferentes etapas de las prácticas. A continuación, presentaré los Diseños de las ocho clases que estuvieron a mi cargo en la materia Pedagogía del Profesorado de Nivel Primario en el ISFD 17.

En el apartado correspondiente a la fase **post-activa**, reflexionaré acerca del recorrido y el proceso realizados intentando dar cuenta de mis avances y cuentas pendientes. Finalizaré este informe con una propuesta de programa alternativo del espacio en el que desarrollé las prácticas de la enseñanza recuperando los saberes construidos sobre la misma.

# FASE PREACTIVA

## Trabajos

Esta primera sección, que procura dar cuenta de un proceso recursivo, está estructurado a su vez en base a los tres ejes planteados por la cátedra, a saber:

*Sujetos, saberes y prácticas*

*El aula como contexto, la institución, lo institucional*

*Diseño de la enseñanza*

Tanto en los espacios de encuentros teóricos como de prácticos, fuimos realizando una serie de trabajos que nos fueron aproximando sucesiva y recursivamente, desde estos tres ejes, a la experiencia de la práctica docente, especialmente en el nivel superior.

En el primer apartado **-Sujetos, saberes y prácticas-**, comienzo con un trabajo de notas referidas a tres diferentes tipos de escritura: crónica, carta al lector y reflexión posactiva. Releerlas me lleva a reflexionar sobre el pasado, presente y futuro. Las crónicas fueron -en el momento de la escritura-el pasado en el que tenía experiencia ya que escribí tres de ellas<sup>1</sup> y aunque me cuesta hacerlo porque debo suspender (o repartir con) mi participación en clase, es algo en lo que siento que tengo algo de experticia. El presente de ese momento fue la carta al lector del informe de avance que estaba aprendiendo a redactar en ese mismo momento (y que ahora estoy retomando), y el futuro (devenido en presente) ha sido la reflexión post-activa en relación a las prácticas.

En este primer trabajo de reflexión analizamos la crónica de clase de una compañera del año pasado como modo de conocer este género textual y comenzar a adentrarnos en él, articulando con los contenidos presentados por Barcia y López (2017). Lo hicimos en base a las categorías de contenido, propósitos de la autora, aspectos subjetivos y categorías conceptuales. Asimismo analizamos la utilidad de este tipo de escritura y las sensaciones y experiencias que nos generó su lectura. Como este trabajo-al igual que muchos otros- fue hecho en base a notas personales que compartimos en el espacio teórico de manera sincrónica, me encontré en la necesidad de revisarlo para que cumpliera una función de comunicación escrita para la que no había sido realizado en un primer momento.

El segundo escrito de este apartado, en el mismo esquema de trabajo del anterior, se nos planteó trabajar sobre la categoría de practicante del Profesorado en Ciencias de la Educación problematizando nuestros supuestos, miedos, expectativas e interrogantes en

---

<sup>1</sup>crónica 15-06-21 y 28-06-21 Verónica Castro

relación a nuestra nueva condición. Recuperamos experiencias personales como estudiantes en clases a cargo de practicantes y nos preguntamos acerca de nuestras expectativas y fortalezas en relación a la experiencia por venir. Del mismo modo nos interrogamos acerca de los saberes que se movilizan en la situación de prácticas y residencia y en relación a lo que debería saber un profesor para enfrentar la tarea de enseñanza.

Continúo presentando un trabajo elaborado en el espacio de teóricos en el desarrollé los aspectos que considero más relevantes de la lectura de Tardiff (2004), los cuales se refieren a la práctica docente como saber plural conformado por varias dimensiones interrelacionadas entre sí: saber de la formación profesional, disciplinares, curriculares y experienciales. Tomo para analizar la categoría acerca de los saberes experienciales y la relación entre éstos y la producción de conocimiento sobre la práctica. En el mismo, intento realizar un esbozo de sistematización de una experiencia propia en el campo del Diseño Curricular. Es decir, que lo que me propongo intentar hacer en este momento es por un lado, ilustrar lo que plantea Tardiff con una experiencia propia y comunitaria, y al mismo tiempo llevar a la práctica la objetivación de esta experiencia para transformarla en material de estudio.

Al cuarto trabajo disfruté muchísimo de hacerlo porque me conectó con hermosos recuerdos escolares de una institución que dejó profundas huellas formativas en mí, tanto como estudiante así como en mi decisión de ser docente. A través de un ejercicio de reflexión y registro sobre nuestra biografía escolar en relación con una situación de enseñanza que por algún motivo nos haya resultado significativa, debíamos escoger entre dos diferentes lenguajes para relatarla, el escrito o el visual no verbal. La consigna refería a experiencias, sensaciones, recuerdos, que abarcaran todos los sentidos, sentidos en una doble significación, sentidos simbólicos pero también en relación a lo sensorial y emotivo.

El quinto y último escrito de este apartado, fue un hermoso análisis dialógico entre los elementos de la situación educativa que plantea Paulo Freire (2003 y Torres, 2006) y el relato de alguno de nuestros compañeros que había sido realizado en la clase anterior.

El apartado relacionado con **el aula como contexto, la institución, lo institucional**; está compuesto por un grupo de cuatro trabajos. El primero de ellos, realizado entre los cinco compañeros que formamos la comisión de Trabajos Prácticos, consiste en un análisis en el cual debíamos poner en diálogo los dichos de las participantes del panel realizado durante un espacio de teóricos "**La institución desde las voces de sus actores**", con los enmarcamientos teóricos seleccionados por la cátedra para la ocasión y aquellos de

nuestros propios recorridos formativos que consideráramos pertinentes. Mediante la pregunta acerca de qué intersticios habilita el contexto de educación virtual para construir lo instituyente, nos propusimos analizar la problemática de los estudiantes trabajadores a partir de los ejes de análisis del contexto socio histórico institucional, lo instituido e instituyente y los conflictos y negociaciones.

El segundo escrito de este apartado, fue realizado en trío a partir de compartir entre nosotros los análisis realizados sobre nuestras experiencias educativas, y teniendo en cuenta los aportes de Achilli (2009), pudimos dar cuenta en los tres relatos de una progresión socio histórica del contexto de la escuela como institución en el pasaje de la democracia a la dictadura, la recuperación de la democracia y la democracia consolidada. Del mismo modo, analizamos el trabajo sobre el otro que plantea Dubet (2007) y a través de los planteos de Souto (1996) para el análisis de la institución, intentamos articular las categorías de libertad de movimiento, historia institucional y disciplina.

El tercer relato es una aproximación al análisis institucional a través de trabajos realizados por compañeros de años anteriores en diálogo con los marcos teóricos propuestos por los diferentes autores estudiados hasta el momento y en relación a las categorías conceptuales de espacio, proyecto institucional, problemáticas sociales y funciones del equipo directivo y docente.

El último trabajo de esta sección, fue una actividad que tuvo como propósito problematizar los sentidos de la observación educativa por medio del recurso del libro álbum “zoom” de Istvan Banyai y bibliografía pertinente. Hicimos especial énfasis en el contexto áulico virtual y semi presencial al que nos enfrentaremos en nuestras prácticas desde las miradas de Inés Dussel y Marcelo Carusso (1999) y Gloria Edelstein (2011) y analizamos observaciones de compañeros de años anteriores considerando qué ejes de análisis utilizaron, los contextos institucional y curricular, la potencialidad de formas de registro y los elementos de la situación educativa.

En el apartado que toma como eje el **Diseño de la enseñanza**, comenzamos realizando dos trabajos, el primero en tríos en relación a los diseños curriculares como contextos para pensar la enseñanza, y el segundo referido a un análisis de diseños de practicantes de años anteriores en base a los componentes del diseño desde la perspectiva de Feldman (2011) y las decisiones que se tomaron en relación a los elementos de la situación educativa. En este segundo trabajo, nos propusimos asimismo, recuperar las intencionalidades de los practicantes que se presentan en el diseño en relación a los componentes, analizamos cuestiones se explicitan en la fundamentación y si se

consideraron aspectos de los contextos institucional y curricular en algún componente del diseño. Finalmente, observamos qué aspectos de cada una de las formas de conocimiento planteadas por Edwards (1995) pudieron reconocerse en el tratamiento dado al contenido en el diseño de ensayo, así como si las condiciones didácticas propuestas por Lerner (2007) fueron consideradas en el mismo.

El siguiente trabajo, consistió en la elaboración en parejas de un diseño de enseñanza como un ensayo que nos fue aproximando a la tarea por venir. Este trabajo, en tanto ejercicio hipotético, nos planteó la dificultad de imaginar un contexto teniendo en cuenta una infinidad de variables que condicionan el diseño. De éste, hicimos con mi compañera dos versiones, ya que luego de lo trabajado en la clase práctica, decidimos hacer algunos cambios para avanzar en la precisión de los componentes de nuestro diseño de clase.

A continuación, tuvimos que realizar esta misma tarea- que constituye el cuarto y último escrito de esta sección-, pero de forma individual; lo cual resultó mucho más sencillo luego de habernos andamiado mutuamente durante la realización del diseño anterior. En este trabajo pude trabajar con mayor claridad los componentes del diseño lo que me hizo sentirme más confiada para enfrentar la segunda parte del año en las prácticas propiamente dichas.

## A-Sujetos, saberes y prácticas

### DOCUMENTAR LAS PRÁCTICAS

Comenzamos la primera clase de trabajos prácticos aproximándonos a los sentidos de documentar las prácticas en base al análisis de trabajos de compañeros de años anteriores articulando con los contenidos presentados por Barcia y López (2017). Teníamos que elegir uno de tres formatos entre crónica, carta al lector y reflexión postactiva. Lo hicimos primero de manera personal para luego compartirlo. A continuación presento las notas personales realizadas al respecto:

**CRÓNICA:** relato de lo sucedido durante una clase.

*expectativas:* conocer experiencias de clases, la acción en sí.

**CARTA AL LECTOR:** me da la impresión de una reflexión personal que se quiere compartir con otros.

*expectativas:* conocer la experiencia intrínseca, subjetiva y personal de quien escribe la carta.

**REFLEXIÓN POST-ACTIVA:** una reflexión que se hace después de una práctica para analizar qué de lo planificado pudo realizarse y qué hubo que modificar en el momento, qué propósitos se cumplieron, qué expectativas se tienen en relación a la clase siguiente.

**expectativas:** poder confrontar y comparar la teoría plasmada en una planificación con la práctica real. Y esta reflexión con las de otros compañeros en el pasado y en relación a nuestras expectativas sobre la práctica.

En mi caso, elegí analizar una crónica de clase en base a seis ejes propuestos y tomando como marco teórico el capítulo 4 de Barcia y López (2017) "Prácticas de la enseñanza". Comparto las notas que realicé para compartir en clase:

### **Crónica de clase**

**Contenido:** clase práctica de Prácticas de la Enseñanza. Clase virtual sincrónica. Intercambio de planificaciones de dos grupos. Intervenciones de la Prof. Intercambios.

**Propósitos de la autora:** relatar lo sucedido en la clase y sumar algunas impresiones personales.

**Aspectos subjetivos:** *Están escritos entre paréntesis y en cursiva.* La autora hace alusión al cansancio que impide pensar nuevas relaciones y reflexionar en grupo. Las reflexiones apuntan a relaciones entre lo que se comparte y pensamientos propios.

**Categorías conceptuales:** registro etnográfico, clima, relatoría de la clase, informe de avance, construcción del objeto de enseñanza, componentes del diseño, sentido común, problematización, conceptualizaciones previas, categoría de enseñanza, biografía escolar, experiencias e ideas previas, sentido, didáctica, práctica, asimetría de saberes, tema, secuencias, definiciones (provisorias), evaluación, formulación y reformulación de saberes, intervenciones, poder lingüístico, producciones de los alumnos, construcción y reconstrucción, apropiación, intencionalidad, educación bancaria y liberadora, contenido, propósitos, objetivos, cuestión de la bibliografía, sistematización, exterioridad del conocimiento, perspectiva situacional, propósito lector.

**Utilidad del tipo de escritura:** poder revisitarse y revisar cómo se desarrolló una clase. Objetivar una experiencia y poder reflexionar sobre ella tomando distancia.

**Sensaciones, experiencias:** me deja la sensación de aprendizaje como proceso inacabado, de construcciones provisorias que deben ser revisadas para mejores prácticas. La idea de que escribiendo después vamos adquiriendo la experticia de poder objetivar nuestra práctica en el momento presente para poder hacer los ajustes necesarios.

## REPRESENTACIONES ACERCA DE LA PRÁCTICA

En esta clase de Trabajos Prácticos la propuesta consistió en problematizar nuestros supuestos, miedos, expectativas e interrogantes en relación con nuestra nueva condición de "practicantes".

En primer lugar dejo registro de mis presupuestos sobre este tema en relación a experiencias personales:

Mis recuerdos de escuela primaria, en segundo grado, están relacionadas con que las

clases de las practicantes incluían muchos recursos novedosos y daban la impresión de estar más preparadas que las de las docentes regulares.

Una primera experiencia consistió en tener como practicante de Historia en secundario, a un estudiante que resultó ser una copia de la profesora que había tenido durante dos años en otra institución. Esta docente era profesora en la Universidad y recuerdo que la reconocí en este practicante, pero mi sensación fue la de una caricatura de las clases de esta docente.

Otra experiencia muy fuerte fue como formadora. Tuve como practicante a una estudiante que había sido mi alumna de violín desde sus comienzos a sus ocho años. Si bien la propuesta de clases había cambiado mucho desde entonces, y lo habíamos trabajado en los encuentros de formación docente; cuando tuvo que realizar sus prácticas ella repetía las clases que había recibido diez años atrás.

Mi representación de qué es un practicante se relaciona con alguien que tiene que construir un puente entre la teoría (mucha) y la práctica (ninguna o alguna en otra disciplina). Considero que esto es compartido con otros practicantes de cualquier disciplina, no solo docente.

Asimismo pienso que en nuestro caso esta construcción tiene el peso de que deberíamos ser especialistas en lo que estamos practicando. Es como una meta profesión, somos generalistas que debemos hacer un trabajo específico, teóricos que debemos aplicar.

Me pregunto también acerca del espacio de la Universidad para hacer nuestras prácticas.

Los desafíos que me plantea ser "practicante" están vinculados a mi experiencia y trayectoria. Hacer prácticas dentro del sistema formal me causa cierta intriga sobre cómo manejarme dentro de estructuras más formales y rígidas y en campos, que si bien están relacionados con lo que vengo haciendo, son propios de una profesión específica en la que no tengo experiencia y que tiene diseños curriculares en los que, como docente, no tengo injerencia. Por ejemplo, No tengo experiencia en hacer planificaciones formales dentro del Sistema Educativo. Mi experiencia fue más de crear un sistema que de seguirlo.

También me pregunto sobre cuánto hay que cambiar en las prácticas en relación al trabajo que está llevando a cabo el docente regular en función de lo que observemos previamente. ¿Cuánto hay/ se puede/ se debe/ innovar? ¿Cómo manejar el vínculo de trabajo con el docente a cargo?

En relación a qué fortalezas reconozco en mis trayectorias formativas para asumir la función de practicante, considero que tengo en mi haber experiencia en manejo de grupos de niños, jóvenes y adultos; de grupos numerosos, medianos y clases personalizadas. No tengo vergüenza de pararme delante de mucha gente. Tengo experiencia en trabajo de formación docente de músicos que no tenían formación pedagógico-didáctica.

Con respecto a los saberes que se movilizan en la situación de prácticas y residencia, pienso que son saberes teóricos y prácticos, vivencias personales y comunitarias.

En mi opinión, un profesor para enfrentar la tarea de enseñanza debería:

- Tener claros los contenidos y propósitos de la clase y estar atento a lo que los estudiantes comunican verbal y no verbalmente para ir pudiendo adecuar la clase a estas señales.
- Dominar los contenidos de la disciplina, no sólo de la clase y sin embargo poder aceptar que no sabe todo y que hay cosas que tiene que averiguar y aprender, y que pueden aprender juntos.
- A su vez, el docente debe ser consciente de que aprende en la clase con los estudiantes y que eso no es una falta sino que es muy motivador y que una clase nunca es exactamente como la planeamos pero que no por eso no se debe planificar.
- Que cuanto más nos apasione lo que queremos enseñar, más se van a apasionar los estudiantes. Y para eso tenemos que seguir estudiando.
- Que lo que funciona con un grupo y en un momento no siempre funciona y que sin embargo no hay que cambiar todo el tiempo las propuestas si no son perfectas, sino que hay que ir acercándose a versiones mejores de las clases “por aproximaciones sucesivas”
- Que tenemos que ser coherentes entre nuestro marco teórico y las propuestas didácticas.
- Que cualquiera puede aprender cualquier cosa. Lo que puede variar es el grado de experticia que alcance cada uno. Y que esta certeza se la transmitimos a los estudiantes.

## SABERES EXPERIENCIALES Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO SOBRE LA PRÁCTICA



### Departamento de Ciencias de la Educación PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA | 1ª actividad espacio de Teóricos

**Verónica Castro**

Legajo: 103407/7

Carrera: Profesorado en Ciencias de la Educación

E-mail: [verocastro75@gmail.com](mailto:verocastro75@gmail.com)

Los aspectos que considero más relevantes de la lectura de Tardiff (2004) se refieren a la práctica docente como saber plural conformado por varias dimensiones interrelacionadas entre sí: saber de la formación profesional, disciplinares, curriculares y experienciales. Tomo para analizar la categoría acerca de los saberes experienciales y la relación entre éstos y la producción de conocimiento sobre la práctica.

Aprovecharé esta ocasión para hacer un esbozo de sistematización justamente de una experiencia propia en el campo del Diseño Curricular. Es decir, que lo que me propongo intentar hacer en este momento es por un lado, ilustrar lo que plantea Tardiff con una experiencia propia y comunitaria, y al mismo tiempo llevar a la práctica la objetivación de esta experiencia para transformarla en material de estudio.

Por otro lado considero que esta experiencia de diseño curricular sin proponérselo, puede haber funcionado como dispositivo de revisión de las prácticas ya que para poder realizarlo debía poner en cuestión las propias prácticas.

La experiencia en cuestión fue la siguiente:

Aproximadamente en el año 2005 a pedido del DGCyE<sup>2</sup> que estaba comenzando un Programa Provincial de Orquestas-Escuela (actualmente Programa de Coros y Orquestas), solicitó a la Orquesta-Escuela de Chascomús<sup>3</sup> el diseño de un Plan de Estudios con sus respectivos programas por nivel o año, proyecto que me es encomendado por la Directora de la OE a quien se había encomendado los aspectos pedagógicos del naciente Programa Provincial.

---

<sup>2</sup> Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>3</sup> Experiencia que había sido tomada como modelo para la fundación del Programa Provincial homónimo.

En ese momento el dispositivo fue reunir a los Profesores de instrumentos de cuerda frotada<sup>4</sup>, tanto los formados en la propia orquesta como quienes como yo estábamos formados en sistemas tradicionales (Conservatorios, Escuelas de Música, Universidades, de manera privada); y analizar en base a sus experiencias como estudiantes y docentes, sin tomar como modelo los programas de instituciones de educación formal; cuáles eran los contenidos y en qué tiempos estimados, los estudiantes realmente iban aprendiendo.

En este sentido, decidimos resolver la tensión entre contenidos y tiempo en un Plan de estudios no graduado por edad o tiempo de permanencia en la institución, sino por niveles personales que se articularan en un trabajo grupal multinivel.

Los contenidos entonces, se agruparon por niveles teniendo en cuenta los contenidos disciplinares de la familia instrumental<sup>5</sup> y las particularidades de cada instrumento, teniendo como base los contenidos reales, y no los ideales, en función del instrumento particular y del trabajo grupal de la orquesta.

En el caso de las Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles, se dió un proceso inverso al que plantean Tardiff (2004) y Teriggi (2013) ya que al ser un campo relativamente nuevo<sup>6</sup>, las prácticas docentes se fueron desarrollando al mismo tiempo que se iban produciendo y sistematizando, generalmente sin sustento académico, integrándose así la producción y formación de saberes (Tardif, 2004; p.33). Recién progresivamente en los últimos años, este campo educativo ha empezado a ser objeto de estudio de investigación en universidades por lo que la producción de conocimiento se ha realizado mayormente por fuera de éstas.

Por esta misma naturaleza del campo, la formación docente se ha realizado según las características de los mismos:

- Formación específica en la metodología de trabajo OE para docentes provenientes del sistema formal, o músicos con formación disciplinar pero sin formación pedagógico-didáctica.
- Formación para docentes formados en el sistema de orquestas mediante un aprendizaje artesanal y simultáneo a la formación musical mediante el rol de *alumnos multiplicadores*.

Para el primer grupo se ha puesto el énfasis en la formación pedagógico-didáctica de la llamada Metodología Orquesta-Escuela, para el segundo grupo se suma a este trabajo la perspectiva del análisis y conceptualización de sus experiencias como estudiantes y docentes dentro del campo.

En este sentido, me parece importante considerar junto con Teriggi (2013) un trabajo colaborativo entre docentes y académicos para construir espacios donde los docentes se consideren a sí mismos productores de saberes y donde en todo caso, la función de los académicos sea la de acompañar en la sistematización de esas prácticas. De este modo, se

---

<sup>4</sup> Violín, viola, violoncello y contrabajo.

<sup>5</sup> Las familias de instrumentos, según el sistema moderno se clasifican en familias de cuerdas ( pulsadas o frotadas), vientos( con o sin lengüeta) y percusión.

<sup>6</sup> El movimiento de Orquestas Infanto Juveniles nació en Venezuela en el año 1975 y llegó a nuestro país a fines de los años '90.

construiría colectivamente el análisis, síntesis y conceptualización de las prácticas para lograr su objetivación, es decir transformar lo subjetivo, lo mutable, lo particular, lo situado, en algo susceptible de ser modelizado teóricamente con el fin de producir principios de acción que puedan ser tomados por otros para sus propias prácticas personales y contextualizadas.

#### BIBLIOGRAFÍA:

TARDIF, M. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea. Cap. 1.

TERIGI, F. 2013. "Presentación" VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2013.

## SITUACIONES DE ENSEÑANZA



### Departamento de Ciencias de la Educación PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA | 3° clase de trabajos prácticos

**Verónica Castro**



<https://images.app.goo.gl/uEiWaZ1TqALAm6Wb9>

*Patio de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento UNT*

Uno de los momentos de enseñanza más hermosos que recuerdo fue en clase de literatura en el secundario. La clase pertenecía al 9° grado (4° de secundaria) de la orientación Humanista de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Como en el ciclo Básico había dos divisiones y las orientaciones para elegir eran tres, el grupo era de dieciséis estudiantes, todas mujeres.

Como yo vivía en las afueras de la ciudad y la escuela quedaba en el centro de la capital tucumana, a veces me llevaban mis padres (sobre todo en invierno cuando todavía era de

noche por la mañana) y otras veces llegaba en ómnibus (colectivo en tucumano). El regreso era lo más divertido porque la mayoría de mis amigas vivían en la misma zona y volvíamos juntas esperando encontrarnos en el recorrido con estudiantes de otras escuelas y conversando y riéndonos. Recuerdo estos viajes como algunos de los mejores momentos de mi temprana juventud.

La escuela dependía de la Facultad de Filosofía y Letras<sup>7</sup>, por lo que todas las profesoras y profesores tenían cargos también en esa facultad o en otras, dependiendo de su disciplina. Así que cuando comencé mi carrera universitaria (esa que dejé y estoy continuando ahora en la FaHCE), solía cruzarlos por los pasillos. La escuela funcionaba como una especie de formación propedéutica para la Universidad y entrar a ella, sobre todo a esa facultad, era tan familiar como seguir en la escuela misma.

El edificio de la escuela era parte del antiguo convento, que pertenecía a la Iglesia de la Merced, y cuya otra parte utilizaba la legislatura provincial. Como teníamos total libertad para entrar y salir, en alguna hora libre aprovechamos para presenciar una sesión legislativa o nos íbamos a la plaza Independencia hasta el horario de la clase siguiente.

La escuela tenía dos patios, el de la bandera (donde hacía Educación Física la primaria) y el principal, presidido por “el San Antonio” un antiguo ficus donde dicen que Belgrano se recostó a descansar después de ganar la famosa “Batalla de Tucumán” y haber entregado su bastón de mando a la imagen de la Virgen de la Merced. Ese árbol es una especie de dios ancestral en una escuela laica, es el espíritu que desde el patio da vida a una institución cuya historia precede a la de la Universidad misma.

Para llamar al recreo sonaba aún una antigua campana de bronce que invitaba a tomar el mate cocido que preparaba la Asociación Cooperadora y que cumplía también la función de calentar las manos heladas durante el invierno. Durante algunas horas de la mañana y de la tarde, un aroma dulce llegaba de la cuadra de la panadería que lindaba con el patio, lo que nos motivaba a hacer la larga cola para comprar facturas y tortillas<sup>8</sup> para acompañar la taza de mate que no podíamos olvidarnos de llevar desde nuestras casas.

La Biblioteca era uno de los primeros lugares que nos presentaban al ingresar a la escuela (por sorteo en jardín de infantes o por examen en 4° grado), nos explicaban que podíamos sacar los libros que quisiéramos y cómo hacerlo. No era muy grande, pero tenía toda una sección de novelas al alcance de la mano que con una amiga durante los dos años de primaria que hicimos allí, nos encargamos de leer por completo, casi un libro por día que nos recomendábamos luego de una breve crítica literaria realizada de forma oral. En el centro tenía unas mesas antiguas y enormes donde generalmente nos reuníamos después de hora para hacer los trabajos en grupo.

Rememoro una de esas ocasiones de trabajo grupal, una anécdota que años más adelante relacioné con un pasaje de “Sobre héroes y tumbas” de Ernesto Sábato. Estábamos haciendo un trabajo sobre las hormigas, y una compañera estaba leyendo cómo estos insectos buscaban un lugar para hacer su hormiguero, y mientras leía algo así como “- las hormigas buscan un lugar y cuando lo encuentran...” oímos una voz desde el otro lado de la biblioteca que gritaba con entusiasmo “- ¡lo encontré, lo encontré!”. Nos dio tanta gracia, la

---

<sup>7</sup> Desde 1997 depende del Consejo de Escuelas Experimentales de la UNT.

<sup>8</sup> Especie de bollo de grasa <https://cookpad.com/ar/recetas/5962663-tortillas-tucumanas>

casualidad de ésta, que había encontrado un libro ansiadamente buscado en los anaqueles, y el relato mimercológico de mi compañera, que no podíamos parar de reír.

Muchas de las aulas mantenían aún en 1991, los pupitres fundacionales de madera (esos en los que unos años antes habíamos dejado nuestras marcas artísticas a punta de compás y que después tuvimos que lijar un sábado como parte del sistema de autodisciplina<sup>9</sup>). Éstos se encadenaban unos a otros conectándose entre sí por medio del asiento de uno con la mesa del posterior. Eran pupitres para dos personas.

“La Sarmiento” tenía una participación estudiantil muy marcada, había varias actividades como la revista de la escuela “Así somos”, campamentos, bailes y “la Semana”<sup>10</sup> cuya organización estaba totalmente a cargo de las alumnas. Algunas de ellas estaban asignadas a determinados cursos, otras a comisiones que se organizaban anualmente para tal fin, y otras a cargo del Centro de Estudiantes<sup>11</sup>. En ese momento la mayor parte de quienes componían el “CESS” venían de familias militantes, la mayoría con padres desaparecidos o que habían estado exiliados dentro o fuera del país. En general en Tucumán la mayoría de las escuelas laicas y religiosas, públicas o privadas; tenían centro de estudiantes. Había dos federaciones de estudiantes secundarios: la FES (de todas las escuelas) y la FESUNT (de las seis<sup>12</sup> escuelas pertenecientes a la universidad), de la cual fui delegada por dos años. En este sentido, me llamó poderosamente la atención que, muchos años después la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, estuviera fomentando la creación de los mismos en escuelas públicas y privadas.

Volviendo a la clase en cuestión, recuerdo que teníamos muchas horas semanales de literatura y latín, las clases que más disfrutaba. Nos sentábamos distribuidas en un aula con pizarrón al frente, pero cuyo mobiliario y disposición tradicional no armonizaba con lo que allí acontecía. Leíamos la Ilíada y la Odisea, el Cantar del mío Cid (en castellano antiguo y moderno), Fuenteovejuna, La Dama del Alba, entre otros. Y leíamos en el aula, durante horas y horas en las que el tiempo se detenía para transportarnos al momento histórico y cultural en el que transcurrían las obras literarias. Leía la profesora y leíamos nosotras, sentadas en círculo- o lo más parecido a ello que permitían los pupitres-. Leíamos y hablábamos sobre lo que leíamos, y no escribíamos casi nada. Teníamos una carpeta que creo que a fin de año llegó a tener seis hojas porque no tenía razón de ser el registrar lo que íbamos aprendiendo.

Aprendíamos mientras leíamos y escuchábamos leer, y discutíamos sobre ello. Después supe que la orientación Humanística estaba fundada en la educación humanista del Renacimiento y por lo tanto, de la antigüedad clásica. Y ahora creo que eso es lo que hacíamos en esa clase, aprendíamos como en la antigua Grecia, alrededor del maestro que compartía con nosotras el amor y la pasión por la transmisión de la cultura. Una transmisión que no era pasiva, sino que iba reconstruyendo el objeto cultural en la medida

<sup>9</sup> Sistema disciplinario sin castigos, sin amonestaciones ni preceptores, basado en la responsabilidad individual y moral. <http://www.expovirtual.unt.edu.ar/escuelas-experimentales-unt.html>

<sup>10</sup> La semana de la escuela, es una tradición que comenzó en los años 60 como una actividad de las escuelas universitarias de la UNT donde cada escuela se tomaba una semana alternadamente, para abrirse a la comunidad con actividades deportivas, de quermese, recreativas y culturales. En los años 90 esta costumbre se extendió a casi todas las escuelas secundarias de la ciudad.

<sup>11</sup> El CEES tenía también representantes en el consejo escolar de la escuela con voz y voto.

<sup>12</sup> Desde el año 2005 son siete.

que se compartía con otros mientras la profesora andamiaba ese acercamiento al leer juntas y acompañarnos en el descubrimiento de lo que se consideraba que eran los tesoros culturales de la humanidad.

Las evaluaciones formales en la escuela eran como en la facultad, semestrales; las escritas se hacían en hojas especiales, selladas y firmadas. Como no teníamos carpeta en literatura, no había mucho para estudiar para el examen porque habíamos aprendido durante las clases leyendo y discutiendo, así que sólo nos quedaba escribir al respecto. Creo que teníamos algunas opciones para elegir sobre qué escribir, pero no estoy segura. Ahora pienso que los exámenes eran los únicos espacios de escritura que teníamos; quizás hubiera sido bueno tener algunas actividades de preparación para el momento de la evaluación escrita. Sin embargo, no recuerdo que lo viviéramos con preocupación o dificultad, quizás porque de alguna forma al leer nos estábamos nutriendo de las formas gramaticales, vocabulario y estilos literarios y al mismo tiempo, al haber trabajado en profundidad las obras y autores, las sentíamos como propias.

Para finalizar, pienso que elegí esta clase porque representa el placer de aprender, y de aprender con otros. Por otro lado, demuestra que la relación entre la cantidad de lo que se registra por escrito durante las clases no guarda relación con la profundidad del aprendizaje. Como madre escucho demasiado frecuentemente “no aprenden nada, tienen re poco escrito en el cuaderno”. De hecho, ahora me doy cuenta de que en mi área de trabajo<sup>13</sup> los chicos no escriben nada, o casi nada y aprenden muchísimo, y ese aprendizaje se ve reflejado en producciones que se comparten con la comunidad. Quizás lo que se podría agregar a esta propuesta de clase hubiera sido justamente alguna actividad o producción para compartir con la comunidad mayor, escolar o local, en algún tipo de trabajo de extensión propiamente dicho.

Por otro lado, considero que si bien la evaluación no guardaba coherencia con el proceso de aprendizaje (por lo menos las instancias formales), sí cumplía con su propósito de preparación a la universidad. De todos modos, considero que hubiera sido bueno experimentar otras formas de evaluación, aunque supongo que el formato universitario tradicional era muy fuerte en ese momento y estas instancias eran estimadas como necesarias para la preparación a la vida académica universitaria.

Me llevo de esta clase y escuela, la experiencia del aprendizaje como algo hermoso y placentero, como lo que se construye y reconstruye con otros, en un espacio donde teníamos voz, pero también responsabilidad para con nosotros y con la sociedad.

## ELEMENTOS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

### Bibliografía

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

---

<sup>13</sup> Orquestas-Escuela

Torres, R. M. (2006) "Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire". En *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Biblioteca Digital CREFAL. YENTEL, N.. *Institución y cambio educativo: una relación interferida*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

## Notas sobre la Bibliografía

Luego de realizar una lectura cuidadosa de ambos textos sugeridos, recuperé de éstos los "elementos de la situación educativa" desde la perspectiva de su autor. Presento a continuación las notas que tomé al respecto, para compartir en el espacio de Trabajos Prácticos.

### Educador

- Tarea: enseñar. Esta tarea es una Práctica política por naturaleza, en inherente a la educación.
- Debe tener un rol activo, crítico, decisivo
- No es igual al educando
- Virtudes que debe tener y desarrollar: competente ( científica, técnica y filosófica), coherente ( entre discurso y práctica), paciencia (impaciente), tolerancia ( convivir con el diferente, luchar con el antagónico), humildad (no soy el único que puede hacer lo que hago, aceptar el protagonismo de los demás, respeto al derecho de los otros)
- El educador tiene que ser directivo: debe llevar a los educandos desde su comprensión del mundo a otra de mayor solidez teórica, más exacta y rigurosa.
- "partir de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas populares tienen de su realidad.(...) los educadores tienen que superar una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma" Torres (s/f, p.121)
- Transformar en rigurosidad científica lo que era sentido común. Respetar la sabiduría popular para superarla.
- Tiene el derecho y el deber de enseñar, estimular la capacidad crítica y autónoma de pensamiento. Promover la curiosidad y volverla cada vez más crítica.
- Inventar situaciones creadoras de saberes (y virtudes). Descubrir caminos para hacer mejor lo que quiero hacer.
- Al educar se educa a sí mismo.
- Debe tener una visión de la totalidad
- Tiene que ser compañero, que no es lo mismo que ser igual al educando.
- Aprender leyendo en las personas como si fueran un texto.
- No puede dar clases sin tener la convicción de creer en lo que hace.
- Aprender a escuchar: no minimizar al otro, no ridiculizarlo.

### **Educando**

- Tarea: aprender
- Enseña al aprender
- Aprende desde lo que conoce
- Tiene capacidad creadora
- Tienen el derecho de saber mejor lo que ya saben
- Tienen el derecho de participar en la producción de conocimiento en colaboración con los profesores.
- Es sujeto de su propia formación

### **Espacio pedagógico**

- Las condiciones materiales del espacio pueden ser o no en sí mismas pedagógicas.
- Con el espacio se está dando un mensaje de lo que es o no importante.
- Relación entre condiciones materiales, espirituales, mentales, éticas.

*Pienso en la Orquesta-Escuela UNLP, en cómo el estar en un lugar hermoso como la biblioteca de la FCAF da un mensaje de que los músicos-estudiantes merecen un espacio de esa calidad, al mismo tiempo que el estar en la facultad habilita a habitar y apropiarse de la Universidad.*

### **Tiempo pedagógico**

- Al servicio de la producción del saber. No puede desperdiciarse.
- Al servicio de quienes están.
- Todo tiempo educativo es tiempo de pregunta y de respuesta, tiempo de disciplinar, de reglamentar la propia pregunta, la propia respuesta.

### **Contenidos curriculares**

- Son objetos cognoscibles bajo el ejercicio de la curiosidad.
- El pueblo debe dominar el lenguaje académico. No rechazar la Academia, sino rehacerla y prestigiarla poniéndola al servicio del pueblo.
- El objeto cognoscible se transmite transformándolo en el mismo proceso de conocimiento. Los conceptos median la comprensión de los objetos concretos.
- El conocimiento se hace y se rehace.
- El conocer es una experiencia gnoseológica: un proceso de producción de conocimiento.

- Metodología de conocimiento debe ser coherente con las marcas político-ideológicas. Hay que pensar al método como viabilizador de la opción política.

*En este sentido pienso en La didáctica como punta de lanza de la pedagogía. En cómo a través de la didáctica se pueden llevar a la práctica y materializar pedagogías.*

### **Objetivos/Direccionalidad de la educación**

- Politicidad de la educación: inherente a la práctica educativa
- Como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños
- Estética y ética van de la mano

### **Identificación, en el relato de un compañero, de los elementos de la situación educativa que se hallen presentes.**

Relato de clase de Marcelo Pereiro

#### **Educador**

- Habilita el pensamiento autónomo
- Construye el ambiente para hacerlo, construye el ambiente pedagógico.

#### **Educando**

- Se le pide que piense por sí mismo, que sea autónomo que sea sujeto de su propia formación.

#### **Espacio pedagógico**

- Es conocido, la arquitectura es panóptica y entrada parece construida “para hacerte sentir pequeño”.
- La clase fue en el sótano, quizás porque era la sala de audiovisuales.
- Disposición circular (*recuerdo “la ronda inicial” que nos hacían hacer en primaria para resolver entre todas, los problemas cotidianos*)

#### **Tiempo pedagógico**

- Es como si hubiera dos tiempos, el institucional, muy reglado aún y el del aula, el tiempo de la pregunta.

#### **Contenido**

- Materia: música
- Análisis de letras de poesías y canciones. Posiblemente el arte como viabilizador de ideas (personales, sociales, políticas, ideológicas) y como objeto cognoscible bajo el ejercicio de la curiosidad.

- Pensar por sí mismos. “en ese momento era muy diferente a lo que hacíamos en la escuela, nadie nos decía que pensáramos, más bien nos decían qué pensar”.

### **Objetivos**

- Fomentar el pensamiento autónomo y crítico tomando como mediador el contenido artístico.

## B- El aula como contexto, la institución, lo institucional

### EL CONTEXTO DE LOS ISFD EN PANDEMIA



#### Departamento de Ciencias de la Educación

#### PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

#### **5ª clase teórica - *El contexto, la institución y lo institucional***

Castro, Verónica

Legajo: 103407/7

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

E-mail: [verocastro75@gmail.com](mailto:verocastro75@gmail.com)

Molina, Celia E.

Legajo: 105611/7

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

E-mail: [celia.mol.per@gmail.com](mailto:celia.mol.per@gmail.com)

Pereiro, E. Marcelo

Legajo: 113085/4

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

E-mail: [emarcelop@hotmail.com](mailto:emarcelop@hotmail.com)

Soncini, Melisa Telma

Legajo: 111069/1

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

E-mail: [melisasoncini@gmail.com](mailto:melisasoncini@gmail.com)

Vettorini, David Rubén

Legajo: 34606/3

Carrera: Profesorado en Ciencias de la Educación

E-mail: [davidverettoni9@gmail.com](mailto:davidverettoni9@gmail.com)

Con la pregunta acerca de qué intersticios habilita el contexto de educación virtual para construir lo instituyente, nos proponemos analizar la problemática de los estudiantes trabajadores a partir de los siguientes ejes de análisis:

- contexto socio histórico institucional
- lo instituido e instituyente
- conflicto y negociaciones

Achili, teniendo en cuenta las “condiciones y límites de una época en la que se inscriben esos diferentes procesos” (2009, p.41), plantea el análisis del contexto y cotidianidad social desde una perspectiva de la complejidad que nos permite analizar la realidad en sus múltiples dimensiones, ya que a mayor complejidad necesitamos un análisis con mayor multidimensionalidad que nos permita construir nexos relacionales para acercarnos a ésta. En este sentido, nos proponemos analizar en el contexto socio histórico de la pandemia de COVID-19, las prácticas en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la incidencia de los aspectos estructurales en las configuraciones cotidianas.

En primer lugar, según lo planteado por Estefanía Villalba, vicedirectora del ISFD N° 210; en 2021 se ha visto un incremento significativo de la matrícula debido a la implementación de la modalidad virtual de clases, lo que ha facilitado la inserción de alumnos a quienes normalmente se les complica mucho asistir, les que en palabras de Villalba, se podría decir que no son “*estudiantes ideales*”, en el sentido de que son personas que trabajan, estudian, tienen familias a cargo. Les que por su condición de trabajadores, muchas veces quedan relegados del derecho a la educación permanente con la modalidad presencial. Esta tendencia hegemónica e histórica de los estudios superiores cuyo formato está diseñado para estudiantes no trabajadores, se ha visto interpelada por el contexto actual y ha tenido que redefinirse de modo que sin proponérselo ha permitido el acceso (o el reingreso) a nuevos sujetos sociales. Sobre este punto resultan relevantes la palabras de Villalba al describir que

...ahí hay una cuestión que les exige empezar a mirar en términos institucionales que estudiantes son los que se reciben en las instituciones de nivel superior, en “todas”, incluyendo la Universidad, porque es importante tener en cuenta esto al proponerle a los y las profesoras pensar las condiciones didácticas para la enseñanza o pensar las condiciones institucionales para que estos espacios funcionen (Pereiro, 2021, p.10).

En este sentido, las condiciones y límites de esta época (Achilli, 2009), permiten inscribir procesos que han servido como intersticios en lo instituido, ya que favorecen el desarrollo de lo instituyente en el contexto de pandemia. Los aportes de Remedi (2004), nos permiten analizar esta experiencia situada teniendo en cuenta que en este caso, lo instituyente serían nuevos dispositivos educativos- como la educación a distancia o semi presencial-, que permiten la inclusión efectiva de los estudiantes trabajadores en la educación superior no universitaria. Sobre este tema Villalba nos comenta (Pereiro; 2021) que este contexto les obligó a dar un paso más allá y tomar decisiones pedagógico-didácticas que siempre quedaban un *“tendríamos que hacer”*. Con lo cual, surgieron nuevas propuestas de articulación que hubieran sido impensadas en otro momento y se dieron cuestiones, como por ejemplo, profes pudiendo presenciar clases virtuales de otros profes o que pudieran dar clases juntas o que alguene visite el espacio de otro. E, incluso, se pudieron pensar en formas de evaluación distintas y en común, que no sean solamente trabajos con coloquios o trabajar alguna unidad específica, sino un trabajo en común que tenga un cierre común para ambas materias.

Por otro lado, las intervenciones que tuvieron que hacerse para afrontar los cambios necesarios para llevar a cabo la continuidad pedagógica, pusieron a las panelistas en un lugar de mediación e incertidumbre ya que *“cuando uno tiene que intervenir tiene que poner en juego muchas cosas de uno y tiene que suspender o poner en suspenso muchas certezas que uno tiene”* (Remedi, 2004, p.1). Y si bien Philippe Meirieu (2006) hace tiempo que ya hablaba de cómo educar en un mundo sin referencias y, como comenta el autor, lo imprevisible siempre ha estado presente en las sociedades humanas en general y en el acto educativo en particular; la realidad que hoy toca atravesar nos interpela de un modo diferente y nuevo, por lo que la incapacidad de predecir lo que viene tiene otras magnitudes. Es esta incertidumbre, esta suspensión de las certezas, la que se transforma así en intersticio para lo instituyente, ya que donde hay certezas absolutas no hay lugar para lo nuevo. De esta forma, este contexto permitió seguir negociando el significado de las identidades estudiantiles que se han venido transformando a lo largo de las últimas décadas y que estas nuevas condiciones de cursada, que por un lado alejan del derecho a la educación a algunos, lo acercan a otros. La pregunta que nos hacemos es cuánto de todo esto que hoy nos interpela logrará realizar modificaciones estructurales e institucionalizarse en prácticas más inclusivas con los estudiantes trabajadores en un circuito integrado que no fragmente la educación superior en ofertas educativas diferenciadas.

En este sentido en el ISFD N°210, se ofrecen trayectos profesionalizantes<sup>14</sup> que si bien dan una respuesta concreta a la validación de saberes de les estudiantes, implican el riesgo de caer en el peligro de fortalecer la fragmentación de la oferta educativa diferenciando realidades en lugar de integrarlas. Cabría preguntarse si en la propuesta de esta institución existe algún tipo de seguimiento o trabajo relacionado con la construcción de nuevas subjetividades.

En esta línea, siguiendo a Dubet (2007) en su concepción de la institución educativa como instituyente de identidades sociales, nos preguntamos qué orden simbólico construye un sistema educativo que mediante su programa institucional tiene la fuerza de expulsar a les sujetos que trabajan y que por lo tanto no responden al modelo ideal. Así mismo nos preguntamos acerca de cuál es el trabajo sobre el otro que se realizó en los ISFD presentados en el panel, para atender a estas subjetividades que encontraron un intersticio para hacerse lugar debido a las transformaciones formales realizadas a causa de este contexto. ¿Qué dispositivos simbólicos se han implementado y se piensan implementar para sostener y ampliar el derecho a la educación de estos nuevos sujetos sociales?

Cabe mencionar además, que este contexto ha permitido visibilizar el problema estructural de la desigualdad en tanto acceso a dispositivos y conectividad. En este sentido, nos gustaría tomar la categoría de justicia escolar de Dubet (2018) quien diferencia igualdad de acceso, igualdad de oportunidades y de resultados. En el primer caso, se refiere a la distribución de los bienes educativos considerados como un derecho social y por lo tanto pensado en términos de democratización, para lo cual se generan dispositivos compensatorios (becas, postergación de la selección). El segundo caso, hace alusión a la norma de justicia que refiere a la igualdad de oportunidades que lleva a una nueva redistribución de los individuos en las diversas posiciones de la jerarquía social, este enfoque coloca a la escuela en un lugar de responsabilidad que va más allá de sí misma. El tercer caso, la igualdad de resultados, pone el foco en los más débiles de la sociedad en un intento de atenuar la competencia meritocrática de modo de achicar la brecha al interior de la escuela, entre los mejores alumnos y los menos buenos. En este sentido, los dos primeros tipos apuntarían en el contexto actual a los problemas de acceso a dispositivos y conectividad y el tercero a la alfabetización digital necesaria para llevar a cabo el formato de educación a distancia para que la justicia escolar se transforme en una verdadera realidad social y democrática.

---

<sup>14</sup> Este dispositivo fue implementado como parte de las políticas educativas durante el primer gobierno peronista (Puiggrós 2006, p.136).

Creemos que este contexto socio histórico posibilita muchas discusiones a futuro, con vistas a la construcción colectiva de políticas que promuevan el derecho a la educación. En este sentido, es imprescindible que se escuchen todas las voces en pos de llegar a acuerdos y negociaciones. Hablamos aquí de poder intervenir, que estas intervenciones son con otros, negociando, dialogando.

Meterse en un proceso de intervención significa centralmente entrar en procesos de “negociación”, no hay intervención si no entramos en procesos de negociación. Es decir, entramos a negociar. ¿Qué negociamos?, negociamos “significados”. No hay proceso de intervención desde una estructura autoritaria, no puedo intervenir con una postura autoritaria... (Remedi; 2004, p.7)

A partir de esta cita, recalamos y recuperamos lo que a nuestro entender es fundamental para lograr acuerdos y negociaciones subjetivas, y la relevancia de estar atentos ante las posibilidades que nos ofrecen los intersticios institucionales, acompañadas éstas, como mencionamos anteriormente, de la escucha de todas las voces y la construcción colectiva.

Sumamos además que, tal como afirma Souto, “La trama institucional hace alusión a un microtejido que se construye desde las interacciones de los sujetos, en niveles conscientes e inconscientes” (1996; p.80). Nos resulta relevante la idea de microtejido, en tanto visibiliza la necesidad de un trabajo en conjunto, con otros, teniendo en cuenta sus subjetividades, haciendo de la construcción colectiva un espacio aún más democrático. Esta idea nos interpela, dado que, como estudiantes trabajadores, conocemos en primera persona la complejidad del ingreso y permanencia y reingreso en la Universidad (en nuestro caso) , así como sostener el ritmo de una institución que a veces no acompaña la formación de los “estudiantes no ideales”.

## BIBLIOGRAFÍA

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

Dubet, F. (2007) “*El declive y las mutaciones de la institución*” En: Revista de Antropología Social.

Dubet, F. (2018). Los desafíos de la justicia escolar. *Ciudadanías*. Revista de Políticas Sociales Urbanas N°3, 2do semestre 2018.

Meirieu, P. (2006) "*Educación en la incertidumbre*". Revista El Monitor Nro 9, Septiembre/Octubre 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

Molina, C. E. (2021). "*Las instituciones educativas desde las voces de sus actores*". Crónica panel; disponible en el Campus de la cátedra. UNLP. Buenos Aires

Pereiro, E. M. (2021). "*Las instituciones educativas desde las voces de sus actores*". Crónica panel; disponible en el Campus de la cátedra. UNLP. Buenos Aires

Puiggrós, A. (2006). El Peronismo. En: *Qué pasó en la educación argentina. breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Remedi, E. (2004) "*La intervención educativa*". UPN; México.

Souto, M. (1996) "*Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional*". Paidós, Buenos Aires.

## EXPERIENCIAS ATRAVESADAS POR LA HISTORIA



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**Departamento de Ciencias de la Educación**  
**PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA**  
**5ª clase de trabajos prácticos**  
***El contexto, la institución y lo institucional***

Castro, Verónica

Legajo: 103407/7 Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

E-mail: [verocastro75@gmail.com](mailto:verocastro75@gmail.com)

Soncini, Melisa Telma

Legajo: 111069/1

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

E-mail: [melisasoncini@gmail.com](mailto:melisasoncini@gmail.com)

Vettorini, David Rubén

Legajo: 34606/3

Carrera: Profesorado en Ciencias de la Educación

E-mail: [davidverettoni9@gmail.com](mailto:davidverettoni9@gmail.com)

A partir de compartir entre nosotros los análisis realizados sobre nuestras experiencias educativas, y teniendo en cuenta los aportes de Achilli (2009), pudimos dar cuenta en los tres relatos de una progresión socio histórica del contexto de la escuela como institución en el pasaje de la democracia a la dictadura (David), la recuperación de la democracia (Verónica) y la democracia consolidada (Melisa). Todas estas instituciones tienen la característica de encontrarse en ciudades (La Plata y San Miguel de Tucumán) que no son sólo capitales de provincia, sino centros universitarios, por lo cual tuvieron muy presente la militancia y la lucha intensa, así como la consecuente represión durante la dictadura militar iniciada en 1976.

En la escuela de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) a pesar de ser pública, había un sistema de selección por examen de ingreso, mientras que en las otras dos, al tratarse de instituciones privadas, el ingreso era irrestricto aunque limitado por un nivel económico de clase media. A través de este dispositivo, se generaba un recorte socio cultural, económico y de nivel académico que apuntaba a un tipo de alumne determinade. Este tipo de diferenciación, no sucedía en los colegios privados de La Plata que eran de inscripción abierta aunque limitada por cuestiones económicas.

Tanto en la escuela pública de la UNT como en la privada de la ciudad de la Plata “Benito

Lynch”<sup>15</sup>, la presencia de la militancia política de centro izquierda y de izquierda, marcó fuertemente la cultura institucional de ambos centros educativos. Por su parte, la Escuela Italiana se centraba en fomentar una biculturalidad que se traducía en el reconocimiento internacional del título obtenido.

Destacamos así mismo, que en la escuela Lynch se pueden identificar desde lo instituido, acciones concretas para continuar realizando actividades que contrarrestaban las nuevas prescripciones. Remedi (2004) explica, que se analiza lo instituido como trascendente y sin cambios pero en este caso, la escuela aprovechó los intersticios para seguir organizando salidas y actividades -como clases de poesía- en espacios exteriores al colegio.

En el caso de la escuela de la UNT, la institución toda recupera rápidamente los espacios de participación democrática, habilitando múltiples ámbitos de autonomía y participación para los estudiantes, con actividades tanto fuera como dentro del aula y de la institución. Reflexionamos así mismo, acerca de los intersticios que la institución habrá aprovechado antes de la democracia para que esta cultura participativa pudiera resurgir con tanta premura y fuerza al finalizar de la dictadura.

De igual modo, el relato de Melisa puede dar cuenta de que el docente al que se hace referencia, pudo lograr encontrar ciertos intersticios en los cuales generar conciencia de realidades diversas, mirada que quedó instituida hasta el presente a través del “Proyecto Chaco”<sup>16</sup> inclusive sin que este haya continuado en el plantel docente de la institución.

En relación al trabajo sobre el otro que plantea Dubet (2007), en el Colegio Benito Lynch a nivel institucional, se da una clara oposición al régimen pero en ese momento, en que son silenciados el discurso y la militancia política debido al miedo y la represión, progresivamente se fue desmantelando la participación y modificando el estilo docente. En este proceso se fue eliminando el trabajo “con” el otro<sup>17</sup> que se venía realizando y el vínculo pedagógico entre estudiantes se fue transformando en soledad y silencio.

Por otro lado, en la escuela preuniversitaria durante los '80, el trabajo sobre el otro se centró en la capacidad de instituir personas democráticas con responsabilidad social y compromiso ético político, acentuando lo comunitario por sobre lo individual. A nivel áulico esto se llevó a cabo con una disposición circular del espacio que promovía y habilitaba un diálogo posible entre educadore y educandes. Estos dispositivos, por medio de acciones concretas no verbales, generaban un mensaje democrático muy potente de modo que lograban inscribir un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos (Dubet 2007, p. 40).

En consonancia con esto aunque con un estilo diferente, en la escuela Italiana, el docente buscaba que los alumnos sean sujetos solidarios, conscientes de la diversidad de contextos y situaciones socio-económicas y familiares.

---

<sup>15</sup> Esta escuela pública de gestión privada fue creada 8 años antes del momento del relato.

<sup>16</sup> “Proyecto Chaco” consiste en la colecta de materiales y herramientas que se llevan a una institución educativa en el Impenetrable Chaco. También se crean talleres por parte de alumnos que asisten durante una semana a la misma

<sup>17</sup> Los trabajos eran participativos, grupales y comunitarios, integrando actividades con diferentes realidades sociales. La clase de educación física se compartía en una canchita con los chicos de una villa, algunos de los cuales eran estudiantes becados de la escuela.

Para terminar, los planteos de Souto (1996) para el análisis de la institución a través de los relatos, nos permiten articular las categorías de la libertad de movimiento, la historia institucional y la disciplina; teniendo en cuenta los diferentes contextos socio históricos de los mismos.

En el colegio Lynch y en la escuela universitaria, existía mucha flexibilidad en relación a los horarios y la circulación interior y al exterior incluso durante el horario escolar; no así en la Italiana donde la circulación estaba restringida a los espacios internos del colegio y las salidas al exterior en horario escolar estaban vedadas.

En cuanto a la disciplina, en el colegio Lynch a pesar de la ideología que la sustentaba, era muy estricta, permitiéndose incluso castigos físicos. En la Italiana era mayormente punitiva, usándose estrategias como la expulsión del aula y la derivación al equipo directivo. Por el contrario, en la escuela de la UNT, se implementaba la autodisciplina, sistema disciplinario sin castigos, amonestaciones ni preceptores, basado en la responsabilidad individual, colectiva y moral que buscaba la "interiorización profunda de las normas" (Souto, 1996, p. 43) al tiempo que generaba responsabilidad comunitaria y social.

En cuanto a la dimensión de la historia institucional, la escuela Benito Lynch, había comenzado con nivel inicial en los años '60 y fue incorporando la primaria de manera progresiva durante los '70 siendo David la segunda promoción de egresados de la escuela primaria; es decir que era una institución con una referencia fuerte en relación al presente. Pedagógicamente se consideraba así misma como una escuela progresista y de avanzada, implementando innovaciones como la inclusión del inglés intensivo dentro de su currícula en todos los niveles, propuestas artísticas de variado tipo y mucho contacto con la comunidad a través de salidas locales e interprovinciales.

Por su parte, la Escuela Sarmiento de la UNT, fue fundada en 1904 como escuela provincial y anexada en 1914 a la naciente Universidad de Tucumán, fue en un comienzo formadora de maestras normales. A partir de 1925 pasó a ser un bachillerato orientado y desde 1932 funcionó como centro experimental pedagógico con la aplicación de los principios de la Escuela Nueva. A partir de 1947 se agrega un ciclo de formación post-secundario para maestros normales. La historia y sobre todo el prestigio se mantenían en el momento del relato y tenían mucho peso en la identidad institucional.

La Escuela Italiana nació en la época fundacional de la ciudad de La Plata y fue reconocida legalmente por la Dirección General de Escuelas en 1933. En 1986, en un momento de expansión de la escuela secundaria, se crea este nivel y a partir de 2003 se aprueba el Bachillerato Internacional. En el tiempo del relato era una escuela con prestigio a la que accedía población de clase media y media alta, pero manteniendo una cierta diversidad social. Al igual que el Benito, se considera una institución progresista en donde se implementó entre sus asignaturas la informática con una planificación curricular elevada en comparación de las demás escuelas. A pesar de que se trata de una institución que cuenta con el italiano como transversal a la educación, no deja de lado el inglés que alcanza un nivel comparado al que se da en los institutos privados.

## 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. "La intervención educativa". Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, 2004. México, D.F. Disponible en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)

SOUTO, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En:

BUTELMAN, I. (1996) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Recursos digitales:

Escuela Italiana de La Plata. <http://www.escuelaitaliana.com/>

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento. <https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/>

## ANÁLISIS INSTITUCIONAL

En base a un Dossier elaborado por la cátedra con recortes de análisis institucionales de compañeros de años anteriores, y teniendo en cuenta la bibliografía propuesta; realizamos un análisis en base a cuestiones metodológicas sobre un caso. A continuación, presento las notas que tomé para compartir en la clase de Trabajos Prácticos.

### ESCUELA 3 DE LOS HORNOS

- Alumnos con problemas de conducta
- El conocimiento como mediador en el vínculo pedagógico
- El estudiante se da cuenta lo que uno piensa de él y sus posibilidades

### ESPACIO

- En cuanto al espacio ¿Cómo influye que la escuela funcione repartida en 4 anexos y la sede principal? ¿Qué imprime esta multiespacialidad a la identidad institucional?
- Cuál es el mensaje que se da con la calidad del espacio (Freire). ¿Qué condiciona y qué posibilita el espacio arquitectónico?
- Arquitectura panóptico 1983, diseño realizado durante la dictadura
- ¿La ubicación de oficinas de autoridades son sólo para vigilar o también para ser vistos y encontrados? Se lo podría resignificar así porque no se puede cambiar la arquitectura de la escuela. Sería bueno estudiar otras disposiciones posibles del espacio que se hacen en otros lugares.<sup>18</sup>

### PROYECTO INSTITUCIONAL

- ¿Por qué no hay un Proyecto Institucional escrito? porque PI seguro que hay en la práctica.

### PROBLEMÁTICAS SOCIALES

- La escuela no las puede/tiene que resolver, puede derivar a los organismos estatales y articular con organizaciones de la sociedad.

*“Hace falta una tribu para educar a un niño”, no lo puede hacer nadie por sí mismo, ni la familia, ni la escuela ni una organización.*

### FUNCIONES

- Ningún profesor va a ser psicólogo porque alguien tenga confianza, escuchar cuando cuentan algo no es una terapia, si hace falta terapia, ese docente será el mediador para que ésta se realice.

---

<sup>18</sup> La biblioteca del Colegio Castañeda en La Plata se encontraba en la planta alta, lejos del patio y las aulas y se re ubicó en lo que era un aula, al tiempo que se construyó una puerta con salida al patio. También se cambió el diseño interior haciéndola un lugar que invita a ser habitada. Es un ejemplo de cómo hacer cambios simbólicos sin que requieran cambios estructurales arquitectónicamente.

## ZOOM

### Haciendo zoom institucional: ¿qué ves cuándo ves? Los sentidos de la observación educativa

#### INTRODUCCIÓN

A partir del visionado de un libro álbum llamado *Zoom*, de Istvan Banyai. <https://www.youtube.com/watch?v=Kgi-RCEjOLw>; problematizamos los sentidos de la observación educativa a partir de algunas preguntas. A continuación las notas que tomé para compartir en el espacio de Trabajos Prácticos.

A continuación, les pedimos que reflexionen acerca de lo que significa “observar”. *¿Qué pistas ofrece el cuento?*

- *Que siempre todo es parte de un contexto mayor*

*¿Qué ideas pretende conmover, movilizar?*

- *Que lo que puede parecer lo más importante, depende desde dónde se lo mire puede ser sólo un detalle de un todo mayor, pero para quién está ahí es lo principal.*

*¿Cómo significamos los aportes para la observación de instituciones, aulas/clases?*

- *No tenemos que perder de vista el contexto aunque estemos en una unidad de análisis menor.*

*¿Por qué creen que incluimos este recurso?*

- *Porque nos hace ver gráficamente la multidimensionalidad y los distintos niveles contextuales.*
- *Nosotros hicimos el camino inverso, desde lo institucional a lo áulico.*

#### EL AULA EN LA VIRTUALIDAD

Al pensar en las Prácticas de Enseñanza consideramos como contexto en el que éstas tengan lugar de ocurrir al aula. En la virtualidad obligada, se nos abren nuevas preguntas en relación a esta nueva modalidad.

Estos interrogantes llevaron a las docentes a buscar pistas y orientaciones en varios autores. Gloria Edelstein (2011) en un libro ya clásico, *Formar y formarse en la enseñanza*, realiza una síntesis a partir de una polifonía voces que por entonces analizaba las aulas de la presencialidad. A partir de notas que nos ilustran sobre el aula y la clase, analizamos algunas de ellas desde la realidad del aula en pandemia. A continuación mis impresiones acerca del tema para compartir en clase.

“...dirigir nuestra mirada al aula como espacio físico con potente valor simbólico...” (p. 165)

- Por este simbolismo el aula puede mantenerse como espacio en la virtualidad.

“...la idea de aula alude a una arquitectura particular (...) de modo genérico, como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la particular forma que en ella adopte la triádica relación docente-alumno-conocimiento” (p. 165)

- También virtualmente se puede reconfigurar el espacio virtual a través del uso de recursos como dispositivos participativos a distintos niveles de lo grupal (nube, cuestionarios, muros, salas para grupos más pequeños).

“... Inés Dussel y Marcelo Carusso (1999) (...) expresan que el aula puede ser ocupada o habitada. (...) Ocupar (...) remite a un espacio y a una estructura dada: demarcación espacial, mobiliario, agrupamientos, ubicaciones, posibilidades de desplazamiento, recursos disponibles. (...) Habitar el aula, en cambio, significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones desde criterios construidos desde la base de ponderar alternativas y asumir decisiones” (p. 166)

- Lo mismo puede pasar en la virtualidad. Depende de lo que el docente haga con ese contexto.

“ El aula (...) lleva una estructura material (...) y una estructura comunicacional (...). Doble dimensión que da cuenta de los signos de los signos de complejidad que caracterizan las prácticas en este espacio” (p. 166)

- Entonces esta estructura comunicacional sería la clave para sostener la dimensión simbólica del aula.
- ¿Por qué no tenemos una materia de Comunicación en nuestra carrera?

“El término clase, que como actividad en los procesos de escolarización se desarrollan al interior del aula (...) convoca hoy casi automáticamente la imagen triangular como representación de la relación ternaria que se entiende la caracteriza. Docente-alumno-conocimiento dan cuenta así de componentes que se entrecruzan, se entrelazan, se desplazan como terceros mediadores en un continuo devenir, como acto en curso, como proceso en marcha, no totalizado, ni cristalizado desde una dialéctica de lucha y complementariedad” (p. 168)

- En la virtualidad se suma a estos 3 componentes, el ámbito familiar de los estudiantes y los docentes.

Edelstein toma además aportes de Magda Becker Suárez, quien a su vez recupera cuestiones propuestas por Susana Barco, quien señala: “ ...estudios realizados por especialistas de diferentes áreas (...) (buscan) descripciones que permitan identificar (...) cómo se da realmente la interacción simbólica alumno-docente en la clase; revelar la incidencia de la opción educacional de la escuela como marco institucional, de su historia; advertir ciertos condicionantes y efectos de la localización y arquitectura de la clase; inferir a partir de las actuaciones de profesores y alumnos los conceptos y percepciones de cada uno de estos polos del proceso de interacción tiene sobre la naturaleza del poder y del saber; identificar formas de control que el profesor ejerce sobre el conocimiento y sobre el alumno, y a partir del mismo, la posible incidencia del control social en la sala de clase; aprender la construcción que de la clase hacen los alumnos de un lado y el profesor de otro; captar la que el profesor elabora acerca del alumno este del profesor; develar en esa construcción social que los actores generan unos de otros, la presencia de la estereotipia, el efecto de halo, las profecías que se autocumplen; revela el uso que el profesor hace de la privacidad y de la autonomía de la que goza en la sala de clase y la forma como enfrenta la urgencia de las decisiones que en ella deben ser tomadas en un aquí y ahora. Elementos que (...) condicionan significativamente la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos” (p. 169)

- Observamos para comprender la dinámica de una clase, las formas de comunicación ( espacial, verbal, no verbal), el manejo de los tiempos y el poder.
- Observamos para conocer y poder definir posibles modos de intervención.

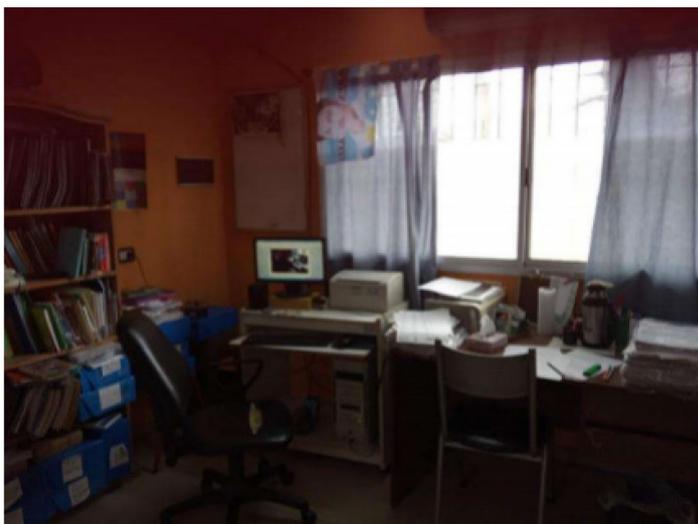
## DIMENSIÓN ÁULICA. ANÁLISIS DE TRABAJOS DE COMPAÑEROS PRACTICANTES EN 2020.

A partir de la lectura del Dossier *Dimensión áulica* en que todos los casos seleccionados corresponden al contexto de virtualidad obligada del año 2020, y considerando los planteos y reflexiones anteriores, elaboramos un análisis individual para compartir en clase, en base a algunos ejes propuestos por al cátedra.

### Dossier Aulas 2021

Celeste Mellado  
INSFD N° 96  
Profesorado de Geografía

**Materia: Perspectiva Pedagógico-didáctica I correspondiente al 1<sup>er</sup> año de la carrera.**



*Celeste plantea que esta imagen fue el aula para ella. En mi caso nunca hubiera pensado que el espacio físico en el que estoy cursando virtualmente, sea el aula. Para mí el aula transcurre en el espacio virtual mismo, en la computadora, en el campus, en el meet.*

1- Ejes de observación de análisis áulicos tenidos en cuenta por la practicante:

- El espacio material en contraste con la educación virtual.
- La virtualidad concebida como pérdida que es presentada solamente en clave de restricciones y no como la ganancia que fue para muchos otros ( menos tiempo de traslados, no estar tan expuestos y poder expresarse por escrito). Podrían haberse tenido en cuenta las ganancias y no sólo las pérdidas
- El trabajo colaborativo: definición y condiciones. En 2020 aprendimos a trabajar colaborativamente por medio de los documentos compartidos que permitían tiempos más flexibles de intercambio y un espacio que suplía limitaciones de distancia.
- El espacio como “entorno semiótico” (Bustos): mediadores de la enseñanza y el aprendizaje. Me parece que acá puede empezar a verse de alguna forma positiva el entorno virtual.

- Análisis de la perspectiva pedagógica de la propuesta virtual “Nos interesa conocer sobre todo cómo está concebida la propuesta virtual, desde una mirada más instrumental o más constructivista”. Me pregunto si no podría haber otras.
- Representaciones sobre la enseñanza y aprendizaje: en la entrevista a la docente, material propuesto.

## 2- información de los contextos institucional y curricular

Dice lo siguiente:

“En esta oportunidad me parece sustancial retomar los aportes que produjimos en el trabajo sobre la entrada al entorno áulico e institucional, que es sumamente importante, tanto en sus categorías como en sus modos de abordajes para “tener a mano” a la hora de comenzar nuestras prácticas.”

Sin embargo, al menos en este extracto no se desarrolla el contexto institucional. Lo curricular se puede intuir en la presentación, el acceso a los contenidos. Pero no se lo aborda directamente.

## 3- Potencialidad de formas de registro:

- se puede revisar las veces que se crea necesario (un análisis descriptivo de los espacios digitales, como la de aulas “congeladas” o los materiales a los que podamos acceder, tareas propuestas o entregadas, videos, fotografías, etc.)
- la entrevista permite hacer preguntas para relevar la información en la que estemos interesados.

## 4. Elementos de la situación educativa . Aportes para conocer mejor el futuro contexto de intervención

Creo que el tiempo y el espacio pedagógico podrían ser analizados a través de la observación de los elementos que se mencionan.

Comprenderlos y analizarlos ayudarían para mantener lo que funciona y es una fortaleza y hacer otras propuestas en los aspectos en que se vean debilidades.

## 5. Re-configuración de lo áulico en la no presencialidad. Nuevas particularidades que adopta.

La nueva materialidad a través de las cuales se da el vínculo pedagógico y el contrato didáctico. Otra comprensión más flexible del espacio y el tiempo. La oportunidad de trabajar por proyectos con tiempos más flexibles, promoviendo espacios de transdisciplinariedad. Lo virtual facilita todo esto.

Sofía Ceskiavikus  
INSFD N° 95

### **Profesorado de Educación Primaria**

**Materia: Historia y Prospectiva de la Educación correspondiente al 3er año de la carrera.**

1. Ejes de observación:

- Formación de la coformadora
- Inclusión de las estudiantes

2. Información de los contextos institucional y curricular

Contextualiza la materia a cargo y establece una jerarquía y subordinación con respecto a las prácticas. Creo que puede ser peligroso restarle importancia al conocimiento de la historia en un intento por articular con las prácticas.

3. Potencialidad de formas de registro

4. Elementos de la situación educativa .Aportes para conocer mejor el futuro contexto de intervención

Educador: reconfigurando el vínculo ya que no tuvo ningún encuentro sincrónico y no conocía a las estudiantes del año anterior. Limitaciones materiales de la docente ( no dispone de dispositivo ni buena conectividad).

5. Re-configuración de lo áulico en la no presencialidad. Nuevas particularidades que adopta.

El aula se reduce a la plataforma sin espacio ni tiempo.

María Belén Bucchino  
ISFD N° 95

### **Profesorado de Biología, Física y Química**

**Materia: Perspectiva Pedagógico-didáctica I correspondiente al 1er año de la carrera.**

1. Ejes de observación:

2. Información de los contextos institucional y curricular

- Contexto institucional: el aula fue la plataforma virtual del INFOD.
  - Se ve una falta de coordinación institucional en relación a las materias.
  - Contexto curricular: jerarquización que los estudiantes hacen de las materias (importan más las disciplinares).
  - La importancia del marco teórico es una de las características principales de su propuesta curricular.
3. Potencialidad de formas de registro
  4. Elementos de la situación educativa. Aportes para conocer mejor el futuro contexto de intervención

Estudiantes: activos “Luego del receso invernal, por demanda de lxs estudiantes, pactaron realizar algunos encuentros sincrónicos.” La mayoría adultos trabajadores y con familia.

Contenidos curriculares: trabajar la interdependencia de los contenidos disciplinares y pedagógicos en la formación docente. Aprovechar que tenían que trabajar sobre el contenido “contenido” para trabajar esta interrelación teniendo en cuenta al “contenido como construcción social y cultural” y cómo ellos construyeron esa jerarquización de los contenidos en su formación.

5. Re-configuración de lo áulico en la no presencialidad. Nuevas particularidades que adopta.

Tiempo muy flexible, hay fecha para subir clases, pero no hay tiempo de entrega, lo que no permite a la docente saber cuántos estudiantes están realmente cursando.

María Florencia Páez  
ISFD N° 17

### **Profesorado de Educación Inicial**

**Materia: Didáctica General correspondiente al 1er año de la carrera.**

1. Ejes de observación:
  - La Institución.
  - Contexto socio histórico e institucional de ls ISFD.
  - Contexto del aula: al ser de 1° año no se conocían entre los estudiantes ni con la docente.
  - Articulación con el nivel secundario.
2. Información de los contextos institucional y curricular

INSTITUCIONAL

Duplicación de la matrícula sin modificación de espacios ni planta docente

Se dejó a elección de los docentes la plataforma para trabajar (poco anclaje institucional en el sistema de la Dirección y de la Docente, Los directivos no definieron que todos usen INFOD y la docente se sentía más cómoda con Classroom).

## CURRICULAR

Recorte de contenidos

Organización cronológica de actividades por grupos de materias.

Trabajos integradores interdisciplinarios.

3. Potencialidad de formas de registro
4. Elementos de la situación educativa. Aportes para conocer mejor el futuro contexto de intervención.

Espacio: no se comprendió el espacio virtual del INFOD como espacio institucional.

Tiempo: había tiempos claros para subir y entregar las actividades y espacios de consulta sincrónica.

Educandos: Que todo el Instituto usara la misma plataforma facilita el acceso a los estudiantes, además que fortalece la identidad institucional.

5. Re-configuración de lo áulico en la no presencialidad. Nuevas particularidades que adopta.

Trabajos integradores interdisciplinarios. Como algo que se resuelve para facilitar pero que abre nuevas posibilidades pedagógico-didácticas.

También las practicantes trabajaron como trío pedagógico

## C- Diseño de la enseñanza

## CONTEXTO CURRICULAR



**Universidad Nacional de Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Departamento de Ciencias de la Educación**

**PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA | 10ª clase de teóricos****Practicantes:**

Castro, Verónica  
Legajo: 103407/7  
Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación  
E-mail: [verocastro75@gmail.com](mailto:verocastro75@gmail.com)

Soncini, Melisa Telma  
Legajo: 111049/1  
Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación  
E-mail: [melisasoncini@gmail.com](mailto:melisasoncini@gmail.com)

Villalobos Coto, Ariana  
Legajo:  
Carrera: Profesorado en Ciencias de la Educación  
E-mail: [ane1210@hotmail.com](mailto:ane1210@hotmail.com)

## Situación 3

**Perspectiva pedagógico didáctica I del Profesorado de Biología**

## CONTEXTO CURRICULAR

El Diseño Curricular (DC) al que logramos tener acceso se encuentra muy incompleto, no presenta los contenidos de todas las materias y dentro de ellas ninguna del Espacio de la Fundamentación Pedagógica. Asimismo, nos encontramos con que tampoco tiene desarrollados los componentes del DC.

Al responder a un profesorado diseñado para la EGB3, el profesorado tiene un tronco común de 2 años en Ciencias Naturales que comparte con los P. de Química y Física. Por este motivo se propone poner énfasis en las interrelaciones entre disciplinas, retomando en la orientación especializada algunos temas con mayor nivel de profundidad (aprendizaje en espiral). Así mismo, se propone formar a los docentes en la enseñanza través de la experimentación o investigación dirigida y la resolución de situaciones problemáticas

Los Profesorados en Biología, Física y Química del Plan 1999, cuentan con un Ciclo Básico de formación común de 2 años. El mismo se presenta en diferentes espacios:

- Fundamentación Pedagógica
- Especialización por Niveles
- De la Orientación
- Prácticas Docentes

Dentro del Primer Año del profesorado nos encontrarnos dentro del Espacio de Fundamentación Pedagógica las materias de Perspectiva Filosófico-Pedagógica I, **Perspectiva Pedagógica-Didáctica I** y Perspectiva Socio-Política. También contamos con Psicología y Cultura de la Educación (Espacio de Especialización por Niveles), las materias específicas de la orientación: Física y elementos de Astronomía y Laboratorio I, Química y Laboratorio I, Biología y Laboratorio I, Matemática Instrumental I e Integración Areal I, y las Prácticas Docentes I.

Para poder realizar dichas materias le alumne debe contar con los Estudios Secundarios Completos, de otro modo no podrá continuar con los estudios. Así mismo, cursar **Perspectiva Pedagógica-Didáctica I** le habilita al estudiante poder cursar al año siguiente Perspectiva Pedagógico-Didáctica (Didáctica Especial) II y las Prácticas Docentes II.

Por otro lado, si realizamos un análisis de la jerarquización de los espacios, vemos que la carrera comienza en 1º año con casi el 50% de la carga horaria es para las materias

disciplinarios (Espacio de la Orientación) el otro 50% para los espacios de la Fundamentación Pedagógica y Especialización por Nivel y Práctica. Esta proporción va aumentando cada año para el Espacio de la Orientación y se mantiene para el EFP hasta 3° año; en este año desaparece el espacio de la F NyP . En 5° año la carga para la FO es de más del 80%, el resto es para la el Espacio de la Práctica y desaparece el Espacio de la FD.

Las prácticas se realizan:

1° año: 30 h semanales. Observaciones, práctica y reflexión

2° año: 5h semanales.

3° año: 102 anuales en EGB 3. residencia y reflexión

4ª año: 96 h anuales en Polimodal. residencia y reflexión

La materia **Perspectiva Pedagógico Didáctica I** se encuentra en el 1° año dentro del Espacio de la Fundamentación Pedagógica. En esta fundamentación se constituye el conjunto de concepciones y teorías para analizar, explicar y comprender los hechos y procesos educativos de las cuales se derivan las orientaciones para las prácticas. De aquí, se desprende su articulación con el Espacio de la Práctica Docente ya que el problema que le compete es la educación abordada desde las perspectivas filosófica, sociológica, histórico-crítica y pedagógica didáctica, donde se encontraría la materia desde donde realizaremos nuestra propuesta de clase.

## CONTENIDO

Tomamos como orientadores lo del Profesorado de Primaria (Plan 2008), así como los fundamentos del Espacio al que esta materia corresponde (pautado previamente con la Profesora Susana de Morais). Los contenidos de la materia se agrupan en tres áreas: Conocimiento y Currículum, Proceso de construcción del Currículum y Dimensiones de la Práctica Educativa.

### **Perspectiva Pedagógico-Didáctica I**

#### **Conocimiento y currículum**

Legitimación del conocimiento escolar y Currículum.

Concepciones y funciones del Currículum.

Currículum prescripto, real, oculto y nulo.

### **Proceso de construcción del currículum**

Ámbitos de Diseño: niveles de concreción Curricular.

Poder y participación en el proceso de construcción del Currículum.

Diseño y desarrollos curriculares. Su construcción en la Jurisdicción.

### **Dimensiones de la práctica educativa**

La tríada didáctica en el contexto institucional.

El aprendizaje escolar.

La relevancia de los vínculos.

El grupo como sujeto de aprendizaje.

*La transposición didáctica.*

Concepciones de enseñanza y rol docente.

Relación teoría-práctica en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje.

El Proyecto Educativo Institucional. Dimensiones.

## ARTICULACIÓN DEL CONTENIDO ELEGIDO CON EL EJE DE LA PRÁCTICA

### ***La transposición didáctica.***

*Teniendo en cuenta que la transposición didáctica se define “por las transformaciones que se operan o la distancia que se establece entre los saberes científicos, los saberes seleccionados para la enseñanza y los saberes efectivamente enseñados” (Bronckart, 2007,p.105); y tomando en consideración la complejidad del movimiento transposicional; proponemos que para realizar la articulación entre esta categoría y el espacio de la práctica, les estudiantes realicen la siguiente actividad, previa presentación de la teoría de la transposición didáctica-:<sup>19</sup>*

Análisis de un contenido de Ciencias Naturales (Biología) de la escuela secundaria en los distintos niveles de concreción curricular -prescriptivo, real, nulo y oculto- articulándolo con la dinámica de transposición didáctica propuesta por Chevallard (1997):

Para realizar esta actividad proponemos que elijan un mismo contenido para analizar en los cuatro niveles . Para esto se conformarán grupos de trabajo que analizarán un nivel, distribuyendolos en el grupo general de estudiantes de modo que entre todos los grupos abarquen los cuatro niveles.

*Los niveles de concreción curricular y la dinámica de transposición didáctica, que se imbrican en la práctica, podrían observarse del siguiente modo:*

---

<sup>19</sup> Esta actividad podría llevar entre dos y tres clases articulándola con el Espacio de la Práctica.

Al proceso de transposición del conocimiento científico al escolar se podría acceder por medio de:

- entrevistas a científicos y didactas

En el nivel del Currículum prescripto, es decir el saber a enseñar tal como aparece en los textos pedagógicos y en el currículum nulo, el que no aparece; se realizará el análisis de:

- Diseños curriculares
- libros de texto escolares

Al nivel del Currículum real, en los sistemas de enseñanza, sistemas didácticos y el saber enseñado, aprendido y evaluado tal como funciona en la práctica pedagógica; se podrá acceder por medio del análisis de:

- observaciones de clases
- trabajos realizados por los estudiantes
- evaluaciones
- planificaciones de profesores del área
- entrevistas a docentes y/o estudiantes
- comparando los contenidos del DC y los observados a nivel del currículum real

Tomando en cuenta que la carrera del Profesorado de Biología, tiene como eje vertebrador las prácticas y que para el primer año se contempla tal dimensión en el "Espacio de la Práctica I", pensamos en una articulación con la materia elegida " Perspectiva Pedagógico Didáctica I", mediante intervenciones que pongan en juego la teoría y la práctica ya que en este espacio se promueven momentos de acercamiento a instituciones educativas y de observación de clases.

Es por esto, que consideramos que una forma de acercarlos a la misma, sería invitarles no sólo a teorizar sino a vincular teoría y práctica mediante propuestas como el análisis de diseños de clase de profesores en ejercicio, observaciones y entrevistas, con el fin de que puedan observar las diferentes formas en las que puede presentarse una transposición didáctica y vincularlas a los niveles de concreción curricular - contenido ya presentado en la materia PPD. Este tipo de intervenciones (ejercicios prácticos) según nuestro criterio, permitirá que los alumnos logren vincularse con el contenido a trabajar desarrollando a su vez criterios de elección, lo cual para nosotras forma parte de los saberes propios de la docencia en ejercicio.

Finalmente, consideramos importante también en relación a la logística del diseño de la propuesta de las clases, tener en cuenta la carga horaria curricular y la real en relación a

posibles clases no dictadas por feriados, licencias, paros y otras circunstancias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bronckart, J.P. 2007. "La transposición didáctica". En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Chevallard, Y. (1997): *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires, Aique. (Introducción y capítulos 1,2, 3).
- Diseño Curricular Formación Docente BA. Profesorado de 3º Ciclo de EGB y de la Educación Polimodal en Biología, Física y Química. Plan 1999.
- Diseño Curricular Formación Docente BA. Profesorado de Educación Primaria de las Ciencias Naturales.
- Feldman, D. 2011. *Didáctica general*, INFoD, Buenos Aires.
- López, A. y Hoz, G. (2020) La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos. Cap. 4. En: *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP

## ANÁLISIS DE DISEÑOS

**Notas tomadas en base a la consigna de análisis de diseños de practicantes de años anteriores, para compartir en el espacio de los prácticos.**

### Diseño CATALDI-BUCHINO

#### COMPONENTES DEL DISEÑO

- Marco referencial: ¿deliberativo? No está explicitado
- Intencionalidad: en Propósitos (intencionalidad de la enseñanza de la clase) y Objetivos (del aprendizaje). No están explicitados los supuestos de los propósitos. Eje en los contenidos.
- Contenidos: fundamentación teórica y explicitación
- Metodología: No está explicitada. 1° y 2° parte enseñanza basada en la instrucción, 3° parte quizás enseñanza en descubrimiento al tener que interpretar la tira de Mafalda y relacionar con los contenidos teóricos.
- Evaluación: de enseñanza (formativa) y aprendizajes (diagnóstica- no está explicitada en el componente evaluación- está en el Desarrollo de la clase 1° parte; sumativa del contenido aprendido y de la transformación que hicieron de él y formativa a lo largo de las actividades). Cualitativa.

DISEÑAR LA ENSEÑANZA DANIEL FELDMAN: prescriptivo para diseño

3. Decisiones tomadas en relación a los elementos de la situación educativa planteados por Freire.

#### **Educador**

Acompañar los procesos de aprendizaje a través de:

- video
- guión de lectura
- orientaciones para agilizar el acceso al texto
- realizar escrito

#### **Educando**

- Sujeto de su propia formación: más que nunca debe autorregular su aprendizaje
- Tienen el derecho de participar en la producción de conocimiento en colaboración con los profesores.
- Aprende desde lo que conoce.

**Contenidos curriculares:**

Temas propios del campo de la Didáctica. Conocimiento, Currículum y Contenido.

**Tema:** La construcción social del contenido a enseñar. Componentes y fuentes del contenido escolar.

### Contenidos

El contenido como componente de la tríada didáctica, y como objeto de construcción social y cultural.

- “En esta clase partiremos de recuperar el Contenido como componente de la tríada Didáctica, y problematizar sobre qué lugar ocupa en la enseñanza.”
- “contenido como una construcción social y cultural que se dirime en un campo de disputas de poder, ideológicas y políticas.”
- “transposición didáctica. cómo los saberes se configuran en el currículum”,

### Tiempo pedagógico

Asincrónico. Los estudiantes pueden volver sobre lo presentado:

- video
- lectura texto
- foro

### Espacio pedagógico

- virtual: plataforma INFOD

### Objetivos

4. Recuperar las intencionalidades del/ de los practicantes que se presentan en el diseño.

- Formar a los estudiantes como estudiantes de nivel superior: que aprendan a leer textos académicos y a escribir sus pensamientos y conclusiones en relación a los marcos teóricos.
- Que comprendan la construcción social e histórica del conocimiento.
- Que aprendan colaborativamente.

¿En qué componente/s se presenta?

- Fundamentación

- Propósitos
- Desarrollo
- Evaluación

5. ¿Qué cuestiones se explicitan en la fundamentación?

- Contextos socio histórico, institucional y curricular
- Descripción de la población estudiantil

¿Qué otras deberían considerarse? ¿El tratamiento de las mismas es adecuado y suficiente? ¿Por qué?

- Se podría desarrollar más el contexto institucional y socio histórico. Pero leyendo yo comprendí el contexto en general. Me pareció claro.

6. ¿Se consideran aspectos de los contextos institucional y curricular en algún componente del diseño? ¿En cuál/es?

En FUNDAMENTACIÓN

- Contexto institucional (¿?) cuando caracteriza a la población estudiantil. Contexto de pandemia y clases virtuales. INFOD asincrónicas 1° cuatri, 2° sincrónicas c/ 15 días y asincrónicas.
- Aparece el contexto curricular cuando en p.1 y 2 ubica el contenido a trabajar en el programa y a la materia en el plan de estudios.

¿Qué cuestiones aparecen? ¿Qué aspectos de cada una de las formas de conocimiento planteadas por Edwards pueden reconocer en el tratamiento dado al contenido en el diseño de ensayo?

- Tópico
- operacional: ¿quizás? porque hay un trabajo expositivo y después se pide que lo apliquen en el análisis de la viñeta. Se aplican definiciones, conceptos a un análisis.
- **situacional:** entrar en relación con los contenidos que ellos vienen estudiando en las demás materias de carácter disciplinar, para seguir pensando en las relaciones y vínculos que tienen lugar en la tríada didáctica. Se busca que las estudiantes elaboren el conocimiento. No sé si con las actividades propuestas esto se logra o no

Se busca conocer una situación: la construcción social del conocimiento.

Esto es significativo para la formación profesional docente.

7. ¿Cuáles de las condiciones didácticas propuestas por Lerner son consideradas en los diseños de ensayo? ¿Cuáles no? ¿Por qué?

- **Compartir el poder lingüístico:** andamiar en la lectura del texto complejo por medio de un guión.
- **Compartir la responsabilidad del aprendizaje:** tiende puentes entre lo que saben los estudiantes y el conocimiento a enseñar. Pero recupera explicando y no por medio de situaciones problemáticas. Producen conocimiento solo en la última actividad
- **Superar la ficción de que el tiempo de enseñanza coincide con el de aprendizaje:** los tiempos de la virtualidad posibilitan otros tiempos y volver sobre lo enseñado.
- **Articular formas de organización de la clase:** hay interacción docente y trabajo individual, no hay trabajo en grupos.
- **explicitar periódicamente los conocimientos elaborados en y por la clase:** foro y viñeta.
- **Incluir en la enseñanza todas las diversidades propias del objeto de conocimiento:** diversidad de textos, situaciones de interacción.

Para comenzar a indagar en este componente, nos hacemos las siguientes **preguntas** ¿qué es el contenido? ¿Cómo se construye? ¿Dónde está el contenido que vamos a enseñar? ¿los docentes producen el contenido? ¿el contenido es arbitrario? ¿por qué se enseñan unos saberes y otros no? ¿quiénes definen el contenido?

Lo mismo con la viñeta.

Yo hubiera hecho estas preguntas antes del video y el guión, para recuperar las representaciones de los estudiantes. En un foro/muro/nube.

También está bueno hacer una actividad de este tipo como evaluación.

Serían 2 momentos de producción 1 previo y otro después del video y la lectura guiada.

## ENSAYANDO UN DISEÑO CON OTROS



**Universidad Nacional de Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Departamento de Ciencias de la Educación**

### **PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA | 10ª clase de trabajos prácticos**

*Semana del 07-06 al 11-06-2021 (revisión)*

#### **Practicantes:**

Castro, Verónica

Legajo: 103407/7

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

E-mail: [verocastro75@gmail.com](mailto:verocastro75@gmail.com)

Soncini, Melisa Telma

Legajo: 111049/1

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

E-mail: [melisasoncini@gmail.com](mailto:melisasoncini@gmail.com)

#### **FUNDAMENTACIÓN**

Esta clase se desarrollará en el ISFD N° 95 de La ciudad de La Plata, en turno vespertino. Les destinatarios de la materia son estudiantes que transitan el primer año del profesorado. En su gran mayoría se trata de estudiantes que trabajan, tienen familias, u otras ocupaciones y están cursando las demás materias del primer año. El dictado de la materia se ha venido realizando de manera virtual en este segundo año de pandemia del COVID 19 de forma asincrónica y sincrónica.

Este Profesorado se inscribe, junto con los de Física y Química, en un plan de estudios del año 1999, compartiendo un Ciclo Básico de formación común de 2 años. El mismo se presenta en diferentes espacios:

- Fundamentación Pedagógica,
- Especialización por Niveles,

- De la Orientación,
- Prácticas Docentes.

Dentro del Primer Año del profesorado nos encontramos dentro del Espacio de Fundamentación Pedagógica las materias de Perspectiva Filosófico-Pedagógica I, **Perspectiva Pedagógica-Didáctica I** y Perspectiva Socio-Política. También contamos con Psicología y Cultura de la Educación (Espacio de Especialización por Niveles), las materias específicas de la orientación: Física y elementos de Astronomía y Laboratorio I, Química y Laboratorio I, Biología y Laboratorio I, Matemática Instrumental I e Integración Areal I, y las Prácticas Docentes I.

Para poder realizar dichas materias el alumno debe contar con los Estudios Secundarios Completos, de otro modo no podrá continuar con los estudios. Así mismo, cursar **Perspectiva Pedagógica-Didáctica I** le habilita al estudiante poder cursar al año siguiente Perspectiva Pedagógico-Didáctica (Didáctica Especial) II y las Prácticas Docentes II.

Teniendo en cuenta que el Diseño Curricular (DC) 1999 se encuentra muy incompleto y que no presenta los contenidos de todas las materias y dentro de ellas ninguna del Espacio de la Fundamentación Pedagógica, decidimos tomar como orientadores los del Profesorado de Primaria (Plan 2008), así como los fundamentos del Espacio al que esta materia corresponde.

Como hemos mencionado anteriormente, la materia **Perspectiva Pedagógico Didáctica I** se encuentra en el 1º año dentro del Espacio de la Fundamentación Pedagógica. En esta fundamentación se constituye el conjunto de concepciones y teorías para analizar, explicar y comprender los hechos y procesos educativos de las cuales se derivan las orientaciones para la práctica. De aquí, se desprende su articulación con el Espacio de la Práctica Docente ya que el problema que le compete es la educación abordada desde las perspectivas filosófica, sociológica, histórico-crítica y pedagógica didáctica, donde se encontraría la materia desde donde realizaremos nuestra propuesta de clase.

Los contenidos de la materia se agrupan en tres áreas: Conocimiento y Currículum, Proceso de construcción del Currículum y Dimensiones de la Práctica Educativa. Desde esta última área, abordaremos dentro del contenido de las Concepciones de Enseñanza, el constructivismo, y como parte de este enfoque, la enseñanza para el cambio conceptual desde la categoría de conocimientos previos.

Teniendo en cuenta que esta perspectiva busca resignificar desde la práctica las teorías que pretende abordar, y que las estrategias didácticas en el Nivel Superior buscan el desarrollo de procesos de autoaprendizaje; nos proponemos realizar una clase donde

guiemos a los estudiantes en su propio proceso de construcción del conocimiento de modo que logren entrar en relación tanto con los contenidos que ellos vienen estudiando en esta materia, como con sus supuestos y saberes previos; para desde la propia vivencia, comprender esta última categoría que es el contenido mismo de la clase. De este modo nos proponemos que se acerquen a los sentidos y significados de este contenido para la formación profesional docente.

Teniendo en cuenta las posibilidades de conectividad del grupo y la carga horaria correspondiente a la materia, la clase se realizará en dos momentos. Para el planteo de la misma, damos por presentados en encuentros y actividades anteriores, los contenidos referidos a Concepciones de enseñanza y dentro de éstas el enfoque constructivista.

En una primera instancia sincrónica, en la que pensamos un acercamiento a las concepciones previas de los estudiantes por medio de una actividad que tome una temática de la enseñanza de las Ciencias Naturales, buscaremos que vivencien qué son las concepciones previas y mediante su explicitación se comience a reflexionar grupalmente sobre las mismas. En un segundo momento, se intentará una aproximación a la conceptualización acerca de los supuestos previos por medio de la consulta bibliográfica orientada, y se finalizará con una producción individual que se compartirá en un foro dentro de la plataforma virtual (padlet, etc.) donde se puedan manifestar los conocimientos construidos hasta el momento por los discentes.

Valoramos dentro del contexto de educación actual, los tiempos que en la virtualidad se combinan en sincrónicos y asincrónicos lo que posibilita otros tiempos de aprendizaje al permitir volver sobre lo enseñado. Así mismo, algunas herramientas digitales habilitan nuevas formas de participación virtual de los estudiantes, conformándose en dispositivos de inclusión comunicacional y por lo tanto educativa.

## TEMA

El constructivismo y la enseñanza para el cambio conceptual.

## CONTENIDO

El conocimiento del alumno como punto de partida para los procesos de enseñanza - aprendizaje.

## PROPÓSITOS

- Promover que los estudiantes reconozcan sus propios conocimientos previos y concepciones alternativas.

- Andamiar la lectura de un texto académico.
- Relacionar los conocimientos estudiados previamente en la materia en relación a los enfoques de enseñanza, con el conocimiento presentado en la clase.
- Acercar a los estudiantes los sentidos y significados del contenido presentado para la formación profesional docente.

## OBJETIVOS

Que les estudiantes logren:

- Aproximarse al concepto de conocimientos previos y concepciones alternativas, mediante una experiencia vivencial y el abordaje de un texto.
- Contextualizar la categoría de saberes previos dentro del enfoque constructivista.
- Acercarse a la comprensión de que los conocimientos y concepciones propias operan como categorías de comprensión del mundo y funcionan como facilitadores u obstáculos epistemológicos en la construcción de nuevos aprendizajes.
- Favorecer en los estudiantes la comprensión de la importancia de los conocimientos y supuestos previos de quien aprende, para la construcción de nuevos aprendizajes.
- Leer comprensivamente un texto académico.
- Expresar de forma oral y escrita sus reflexiones en relación al contenido trabajado.

## DESARROLLO DE LA CLASE

Nota: durante la clase anterior los estudiantes tuvieron que subir a un espacio colaborativo (Padlet) un dibujo acerca de una experiencia escolar que hayan vivenciado como estudiantes en Ciencias Naturales.

1° momento

**Actividad sincrónica:** 45 minutos

**Ingreso de los estudiantes a plataforma:** 5 minutos

**Puesta en común:** 20/30 minutos

En base a la actividad que se les había presentado en la clase anterior. Comentar brevemente, ¿cuál creen que sería la finalidad de la experiencia escolar que compartieron en el padlet?

**Nube:** ¿Para qué creen ustedes que se tienen que enseñar Ciencias Naturales? (5 minutos)

**Cierre de la clase:** 10 minutos

- Sistematización del docente sobre los conocimientos previos que tienen los estudiantes acerca de las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Naturales.
- Presentación de la actividad asincrónica.

2º momento

**Actividad asincrónica:** tiempo de resolución 1 semana

- Lectura de texto académico sobre concepciones de enseñanza de las Ciencias Naturales.

Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. (1998). Enfoques para la enseñanza de las ciencias. En Pozo, J.I. y Gómez Crespo, M.A. *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico* (p. 286-293). Morata, Madrid.

Apartados: Supuestos y metas de la educación científica-Actividades de enseñanza y evaluación

- Guía de Lectura:

*Esta guía es para orientar la lectura. No debe entregarse resuelta.*

*La intención es responder a estas preguntas según lo que plantean los autores en el texto:*

- ¿Cómo se forma en el individuo el conocimiento científico?
- ¿Cómo explica el autor el cambio conceptual?
- ¿Sería posible que en una misma persona convivan el conocimiento cotidiano y el científico? ¿Qué piensa el enfoque para el cambio conceptual que hay que hacer con los conocimientos cotidianos?
- ¿Cuál es la meta de la educación científica para el enfoque del cambio conceptual?
- ¿Cómo se logra el cambio conceptual?

- Participación en Foro:

Elegir una cita del texto que les haya quedado resonando porque les resulte significativa en relación al trabajo realizado en la clase sincrónica, y justificar la elección (entre 100 y 200 palabras).

#### BIBLIOGRAFÍA PARA LA DOCENTE

- Aisenberg, B. (1994). *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*. Aisenberg, B. y Alderoqui, S.
- Castorina, J., Barreiro, A. y Cerreño, L. (2010). "El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual" en *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. y Kaplan, C. (2003). "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos" en *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.

- Carrascosa Alís, J, (2005). *El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (Parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen*. Eureka, N° 2 (02).
- Diseño Curricular Formación Docente BA. Profesorado de 3° Ciclo de EGB y de la Educación Polimodal en Biología, Física y Química. Plan 1999.
- Diseño Curricular Formación Docente BA. Profesorado de Educación Primaria de las Ciencias Naturales.
- Ferreiro, E. (1991). *La construcción de la escritura en el niño. Lectura y vida*, 12(3), 5-14.
- Lenzi, A. (2001). "El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos" en *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pozo, J. y Gómez Crespo, M. (1998). Enfoques para la enseñanza de las ciencias. En *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata, Madrid, 265-308.
- Scheuer, N., Santamaría, F. y Bordoli, C. (2013). "Una aproximación al universo numérico de chicos que inician la escolaridad primaria". En *Matemáticas en la escuela primaria I. Números naturales y decimales con niños y adultos*. Buenos Aires, Paidós.

#### BIBLIOGRAFÍA PARA LES ESTUDIANTES

- Pozo, J. y Gómez Crespo, M. (1998). Enfoques para la enseñanza de las ciencias. En *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata, Madrid. (286-293).

#### RECURSOS

- Texto seleccionado
- Selección del problema Consignas de trabajo

#### MATERIALES

- Dispositivo electrónico (computadora, teléfono celular, etc.)
- Nube de palabras (Mentimeter, etc.)
- Plataforma de reuniones (INFOD, Zoom, MEET, etc.)
- Foro en aula virtual del Instituto (Plataforma INFOD, Classroom, Moodle, etc.)

#### EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

¿Las actividades interpelaron a los estudiantes? ¿Fueron claras o presentaron inconvenientes para su comprensión? ¿Fueron adecuadas? ¿Se pudieron llevar a cabo los propósitos de esta esta clase? ¿Qué dificultades les generaron las actividades propuestas? A partir de la actividad realizada ¿pudieron los estudiantes reconocer sus conocimientos previos? El material de lectura brindado, ¿fue fácil de comprender? ¿La guía de lectura fue útil a este fin? A través de la selección de la cita y su justificación ¿pudimos evaluar la comprensión del texto en general y del concepto de conocimientos previos en particular? ¿Pudimos relevar el nivel de comprensión de los diferentes modelos de enseñanza estudiados en clases anteriores? ¿Se acercaron los estudiantes a los sentidos y significados del contenido presentado para la formación profesional docente?

### EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

¿Les estudiantes lograron resolver las actividades propuestas? ¿Qué cuestiones quedaron borrosas o pendientes? ¿Reconocieron los estudiantes sus conocimientos previos propios? ¿pudieron ver cómo operan como categorías de comprensión del mundo? ¿Lograron visualizarlos como posibles obstáculos epistemológicos en la construcción de nuevos aprendizajes? ¿Llegaron a contextualizar la categoría de conocimientos previos dentro del enfoque constructivista?

## DISEÑO DE CLASE



**Universidad Nacional de Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Departamento de Ciencias de la Educación**

### **PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA | Diseño de clase individual**

#### **Practicante:**

Castro, Verónica

Legajo: 103407/7

Carrera: Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación

E-mail: [verocastro75@gmail.com](mailto:verocastro75@gmail.com)

#### **FUNDAMENTACIÓN**

Esta clase se desarrollará en el ISFD N° 95 de La ciudad de La Plata, en turno vespertino. Les destinatarios de la materia son estudiantes que transitan el primer año del profesorado de Biología. En su gran mayoría se trata de estudiantes que trabajan, tienen familias, u otras ocupaciones y están cursando las demás materias del primer año. El dictado de la materia se ha venido realizando de manera virtual en este segundo año de pandemia del COVID 19 en una bimodalidad asincrónica y sincrónica.

Este Profesorado se inscribe, junto con los de Física y Química, en un plan de estudios del año 1999, compartiendo un Ciclo Básico de formación común de 2 años. El mismo se presenta en diferentes espacios:

- Fundamentación Pedagógica,
- Especialización por Niveles,
- De la Orientación,
- Prácticas Docentes.

Dentro del Primer Año del profesorado nos encontramos dentro del Espacio de Fundamentación Pedagógica las materias de Perspectiva Filosófico-Pedagógica I,

**Perspectiva Pedagógica-Didáctica I** y Perspectiva Socio-Política. También contamos con Psicología y Cultura de la Educación (Espacio de Especialización por Niveles), las materias específicas de la orientación: Física y elementos de Astronomía y Laboratorio I, Química y Laboratorio I, Biología y Laboratorio I, Matemática Instrumental I e Integración Areal I, y las Prácticas Docentes I.

Para poder realizar dichas materias el alumno debe contar con los Estudios Secundarios Completos. Así mismo, cursar **Perspectiva Pedagógica-Didáctica I** le habilita al estudiante poder cursar al año siguiente Perspectiva Pedagógico-Didáctica (Didáctica Especial) II y las Prácticas Docentes II.

El Diseño Curricular (DC) 1999 original no presenta los contenidos de todas las materias y dentro de ellas ninguna del Espacio de la Fundamentación Pedagógica. Por este motivo, en el año 2005 se aprobó un anexo donde se precisan mayores niveles de especificidad y profundización de los contenidos mínimos que prescribe el diseño curricular para estas Perspectivas.

Como hemos mencionado anteriormente, la materia **Perspectiva Pedagógico Didáctica I** se encuentra en el 1° año dentro del Espacio de la Fundamentación Pedagógica. En esta fundamentación se constituye el conjunto de concepciones y teorías para analizar, explicar y comprender los hechos y procesos educativos de las cuales se derivan las orientaciones para la práctica. De aquí, se desprende su articulación con el Espacio de la Práctica Docente ya que el problema que le compete es la educación abordada desde las perspectivas filosófica, sociológica, histórico-crítica y pedagógica didáctica, donde se encontraría la materia desde donde realizaremos nuestra propuesta de clase.

Los contenidos de la materia, según Resolución N°13271/99, se agrupan en tres áreas: Pedagogía y Didáctica, Objeto y campo de la Didáctica y Currículum e Ideología. Nos centraremos en la primera desde donde abordaremos el contenido “Influencias de las tendencias pedagógicas en las concepciones didácticas”, específicamente en esta clase el Movimiento de la “Escuela Nueva”.

Teniendo en cuenta que esta perspectiva busca resignificar desde la práctica las teorías que pretende abordar, y que las estrategias didácticas en el Nivel Superior buscan el desarrollo de procesos de autoaprendizaje; nos proponemos realizar una clase donde guiemos a los estudiantes en su propio proceso de construcción del conocimiento de modo que logren entrar en relación tanto con los contenidos que ellos vienen estudiando en esta materia y en las otras de la Fundamentación Pedagógica, como con sus supuestos y saberes previos. De este modo nos proponemos que se acerquen a los sentidos y significados de este contenido para la formación profesional docente.

Considerando las posibilidades de conectividad del grupo y la carga horaria correspondiente a la materia, la clase se realizará en tres momentos. Para el planteo de la misma, damos por presentados en encuentros y actividades anteriores, los contenidos referidos a la tendencia pedagógica de la escuela tradicional.

En una primera instancia asincrónica, los estudiantes se acercarán a prácticas educativas y vivencias del escolanovismo mediante la visualización guiada de un documental acerca del trabajo de las hermanas Cossettini. A partir de allí en un segundo momento sincrónico se dialogará acerca de lo allí visto y se trabajará en grupos sobre lo que consideren como ventajas y desventajas de este movimiento y su influencia en propuestas educativas alternativas y como experiencias dentro del sistema educativo formal. Un tercer momento asincrónico formará parte de una actividad de evaluación formativa por medio de una actividad individual que se compartirá en un foro.

Se valora dentro del contexto de educación actual, los tiempos que en la virtualidad se combinan en sincrónicos y asincrónicos lo que posibilita otros tiempos de aprendizaje al permitir volver sobre lo enseñado. Así mismo, algunas herramientas digitales habilitan nuevas formas de participación virtual de los estudiantes, conformándose en dispositivos de inclusión comunicacional y por lo tanto educativa.

#### TEMA

Influencias de las tendencias pedagógicas en las concepciones didácticas.

#### CONTENIDO

Movimiento de la "Escuela Nueva".

#### PROPÓSITOS

- Promover que los estudiantes conozcan tendencias pedagógicas, las contextualicen socio históricamente y las relacionen con el contexto educativo actual.
- Andamiar la visualización de una película documental.
- Relacionar los supuestos y saberes previos de los estudiantes, los conocimientos estudiados previamente en las otras materias de la Fundamentación Pedagógica y en esta materia -en especial en relación a las tendencias pedagógicas-, con el conocimiento presentado en la clase.
- Acercar a los estudiantes los sentidos y significados del contenido presentado para la formación profesional docente.

## OBJETIVOS

Que les estudiantes logren:

- Aproximarse al Movimiento de la Escuela Nueva mediante diversos formatos que posibiliten la reflexión.
- Contextualizar socio-históricamente y didácticamente el Movimiento de la Escuela Nueva.
- Visualizar comprensivamente un video documental.
- Leer autónomamente un texto académico.
- Relacionar el contenido del video documental con el texto académico presentado y con los conocimientos de los estudiantes en relación a la escuela.
- Expresar de forma gráfica, oral y escrita sus reflexiones en relación al contenido trabajado.

## DESARROLLO DE LA CLASE

1° momento

### **Actividad asincrónica:**

Les invitamos a que miren el siguiente video prestando atención a los aspectos presentados a continuación:

- Contexto socio histórico en el que se realizó (y concluyó) la experiencia educativa
- Qué rescatan como positivo y negativo los exalumnos de la escuela
- Qué diferencias encontraron esos estudiantes con otras experiencias educativas previas o posteriores
- Las críticas recibidas a la escuela
- La forma de aprender de los estudiantes
- El papel que cumplían el arte y las ciencias
- El modo de trabajar con las diferencias personales de los estudiantes
- El vínculo que tenía la escuela con la comunidad local y con personajes destacados de la cultura
- El rol del docente

<https://youtu.be/Rv2nN-yzjps>

A continuación reflexionamos:

¿Conocen propuestas educativas actuales que sean parecidas a ésta?

*Compartiremos estas observaciones y reflexiones en la clase sincrónica por lo que recomendamos tomar nota de las mismas.*

2° momento

**Actividad sincrónica:** 50 minutos

**Ingreso de los estudiantes a plataforma:** 5 minutos

**Presentación de la actividad:** 5 minutos

Teniendo en cuenta las reflexiones generadas a partir de la visualización del documental, realizaremos un trabajo en pequeños grupos que luego será compartido entre todos.

**Trabajo en pequeños grupos (sub-salas):**15 minutos

- Discutir acerca de las fortalezas y debilidades o ventajas y desventajas que crean que tenga este tipo de enseñanza y realizar un cuadro comparativo.
- ¿Piensan que algo de la Escuela Nueva quedó dentro del sistema educativo formal? ¿Qué? Ejemplifiquen.

**Puesta en común del trabajo en subgrupos:** 20 minutos

**Presentación de la actividad asincrónica y despedida:** 5 minutos

3° momento

**Actividad asincrónica:**

**Lectura de texto:**

Carli, Sandra (2011) "La autonomía del niño en las experiencias educativas. Yrigoyenismo, Escuela Nueva y democracia (1916-1945) en Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1995. Buenos Aires. Miño y Dávila. (p.160 a 167)

*Estará a disposición, como lectura complementaria el capítulo completo, en el que podrán conocer varias experiencias de escolanovismo en Argentina (incluida la escuela de Cossettini).*

Participación en foro:

Hacer un dibujo de alguna experiencia personal como estudiantes que puedan relacionar con la Escuela Nueva y explicarla en un audio. En un texto de entre 100 a 200 palabras, justifiquen por qué piensan que esa experiencia puede enmarcarse dentro del escolanovismo.

**BIBLIOGRAFÍA PARA LA DOCENTE**

Carli, S. (2011) " La autonomía del niño en las experiencias educativas. Yrigoyenismo, Escuela Nueva y democracia (1916-1945) en Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1995. Buenos Aires. Miño y Dávila. (p.160 a 190).

Claparede, M.E. (1935) "Transformaciones en el espíritu del régimen escolar. Concepto funcional de la educación" en La escuela y la psicología experimental. disponible el 2 de julio de 2012 en:

Dewey, J. (1967) "La educación tradicional frente a la educación progresiva" en Experiencia y educación. Buenos Aires. Losada. (p. 11-20).

Dewey, J. (1967) "Necesidad de una teoría de la experiencia" en Experiencia y educación. Buenos Aires. Losada. (p. 21-30).

Dewey, J. (1967) "Criterios de experiencia" en Experiencia y educación. Buenos Aires. Losada. (p.31-56).

Diseño Curricular Formación Docente BA. Profesorado de Educación Primaria de las Ciencias Naturales.

Montessori, M. (1928) "Principios y prácticas de la educación", en Ideas generales sobre mi método. Disponible el 11 de junio de 2021 en [:http://http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/montessori/indice.html](http://http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/montessori/indice.html)

Resolución N°13271/99 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, La Plata, 18 de marzo de 2005.

Medios audiovisuales:

Documental. "La escuela de la señorita Olga", de Mario Piazza, Argentina, 1991, disponible el 10 de junio en [:https://youtu.be/Rv2nN-yzjps](https://youtu.be/Rv2nN-yzjps)

## BIBLIOGRAFÍA PARA LES ESTUDIANTES

Carli, Sandra (2011) "La autonomía del niño en las experiencias educativas. Yrigoyenismo, Escuela Nueva y democracia (1916-1945) en Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1995. Buenos Aires. Miño y Dávila. (p.160 a 167)

Medios audiovisuales:

Documental. "La escuela de la señorita Olga", de Mario Piazza, Argentina, 1991, disponible el 10 de junio en [:https://youtu.be/Rv2nN-yzjps](https://youtu.be/Rv2nN-yzjps)

## RECURSOS

- Película documental
- Texto seleccionado

## MATERIALES

- Dispositivo electrónico (computadora, teléfono celular, etc.)
- Aula virtual
- Plataforma de reuniones (INFOD, Zoom, MEET, etc.)
- Foro en aula virtual del Instituto (Plataforma INFOD, Classroom, Moodle, etc.)

## EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

¿Las actividades interpelaron a los estudiantes? ¿Fueron claras o presentaron inconvenientes para su comprensión? ¿Fueron adecuadas? ¿Qué dificultades les generaron las actividades propuestas? A partir de las actividades realizadas ¿pudieron los estudiantes conocer el movimiento de la Escuela Nueva? El material de video y lectura brindados, ¿fueron fáciles de comprender? ¿la guía de visualización fue útil a este fin? ¿pudimos evaluar la comprensión del documental y del texto en general? ¿ fue posible relacionar los supuestos y saberes previos de los estudiantes, los conocimientos estudiados previamente en las otras materias de la Fundamentación Pedagógica y en esta materia -en especial en relación a las tendencias pedagógicas-, con el conocimiento presentado en la clase? ¿logramos relevar el nivel de comprensión de esta tendencia pedagógica?

## EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

¿Les estudiantes lograron resolver las actividades propuestas? ¿Qué cuestiones quedaron borrosas o pendientes? ¿pudieron reconocer y comprender los aspectos que nos interesaba rescatar del video documental? ¿lograron realizar una lectura autónoma del texto ofrecido? ¿lograron vincular los conocimientos estudiados previamente en la materia y en especial en relación a las tendencias pedagógicas con el contenido del escolanovismo? ¿ fueron capaces de contextualizar socio históricamente y didácticamente el Movimiento de la Escuela Nueva? ¿Pudieron recuperar una experiencia educativa de su biografía escolar relacionada con el escolanovismo y justificar apropiadamente? ¿consiguieron expresar de forma gráfica, oral y escrita sus reflexiones en relación al contenido trabajado? ¿se acercaron los estudiantes a los sentidos y significados del contenido presentado para la formación profesional docente?

## Epílogo

Hasta el momento, mi proceso de prácticas es un horizonte a un mundo nuevo. Por un lado siento que es uno de los espacios de la carrera- junto con Investigación Educativa II y Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional- donde debemos integrar y seleccionar los conocimientos construidos a lo largo de la carrera; en este caso específico en relación a la formación de formadores. Y si bien he pasado por experiencias de este tipo, siempre fue desde mi campo específico que tiene características mucho más desestructuradas que este que se está abriendo ante mí.

Creo que en este punto de formación de la materia y carrera nos encontramos con muchas lecturas que tenemos que revisar y reponer para poder integrarlas en una propuesta de formación diferente a la que hemos recibido. Leyendo el material para las estudiantes del del ISFD 17, me encuentro con contenidos que recuerdo que me habían resultado novedosos en su momento y que ahora, después de haberlos estudiado en varias materias desde distintas perspectivas, he llegado a naturalizar. Por eso, considero que como practicantes, por un lado tenemos que hacer un camino de reconocimiento de los saberes de los estudiantes y por otro, considerar los que tenemos como especialistas para poder ofrecer a las estudiantes los andamiajes que posibiliten la construcción de nuevas miradas en relación a la educación.

Por ejemplo, observando las clases virtuales y el material de estudio de las clases de Pedagogía de Profesorado de Primaria, cuando se presenta el concepto de Escuela, se desarrollan contenidos que vimos en Pedagogía, Historia -de la Educación General y Argentina y Latinoamericana-, Política y Legislación, Didáctica de las C Soc., Administración, Teoría y Desarrollo del Currículum, Evaluación Educativa. Es como si fuera un resumen de nuestra carrera, pero a su vez una oportunidad de integrar en un mismo tiempo, saberes que fueron aprendidos en un tiempo continuo pero a la vez graduado.

De este modo, se presenta como un desafío el poder recortar e integrar todos esos saberes que dan densidad a la comprensión del complejo mundo de la educación al tiempo que buscamos dar sentidos y significados a todos esos saberes presentados en los contenidos del Diseño Curricular de la materia donde tenemos que hacer las prácticas. En este sentido, después de haber transitado las prácticas, pienso que el recorte ya había estado hecho por la coformadora desde el programa y lo que tuve que hacer fue adecuar mi propuesta didáctica en relación a la presentación de los contenidos correspondientes al tiempo que duró mi práctica. Lo cual considero que fue un buen andamiaje ya que tuve que trabajar sobre un aspecto de la planificación y no sobre todo. Recién ahora en la fase posactiva

tendremos que hacer una propuesta de programa donde deberemos hacer nuestro propio recorte, lectura y adecuación del Diseño Curricular en relación con el contexto institucional y áulico.

En relación a las prácticas, finalmente luego de dudar entre hacerlas en espacios relacionados con lo artístico, opté por el Profesorado de Educación Primaria en el ISFD 17, en la materia de Pedagogía, por varios motivos. En primer lugar, para tener la experiencia de la especificidad del profesor de Ciencias de la Educación en el Sistema Educativo. En segundo lugar, porque considero que la educación primaria es clave en el verdadero acceso a los contenidos culturales y base para la real inclusión en la escuela secundaria; por lo que la formación de sus docentes requiere la mayor atención. Por otro lado, al final de la carrera me estoy reencontrando con la Pedagogía, siento que es necesario volver a las fuentes luego de mi tendencia e interés por las didácticas específicas, de hecho estoy participando como adscripta en la cátedra de Pedagogía I. Asimismo, cursé esta materia con Valeria Perilli y recuerdo su claridad en el espacio de trabajos prácticos; al mismo tiempo, vengo compartiendo con mi coformadora una experiencia de educación popular en un proyecto de extensión hace varios años y destaco en ella su serenidad emocional y compromiso con el trabajo. Otro factor determinante, es que vamos a hacer las prácticas en trío pedagógico y el trabajo colaborativo es algo que me convoca, motiva y da seguridad. Finalmente, el día y horario de las prácticas me asegura poder comprometerme y la ubicación física del Instituto, me garantizaría poder asistir en el remoto caso de que se volviera a clases presenciales. Luego de haber realizado las prácticas confirmo estas condiciones favorecieron el desarrollo su desarrollo, me sentí muy acompañada por mi coformadora que además estuvo muy organizada tanto con los tiempos como con el espacio del aula virtual.

Por otro lado, cuando surgió la posibilidad de volver a la presencialidad- cosa que no sucedió finalmente-eso no me provocó ningún conflicto ya que estaba prevista esa posibilidad. En relación con la materia, no pude aprovechar la adscripción como hubiera querido, y si bien considero que en cuanto a saberes estuve bastante preparada, por momentos no me sentía lo suficientemente sólida en algunas cuestiones conceptuales. Por otro lado, sigo sin saber si esta es la disciplina a la que me gustaría dedicarme ya que la cuestión didáctica es la que más me interesa en cualquier área a la que me acerque (tecnología educativa, formación permanente de educadores, orientación educativa, didácticas específicas, música, etc.), incluso dentro de la misma Pedagogía.

Por otro lado, hasta el momento de la entrega del informe de avance, habíamos podido contactarnos con la co-formadora y tener varias reuniones para avanzar en la planificación de las prácticas y las clases. Asimismo habíamos formado un grupo de Whats App con ella

y otro con el resto de compañeras que van a hacer sus prácticas en el ISFD 17 para coordinar el trabajo de análisis institucional. Del mismo modo, habíamos comenzado las clases de tutoría en los espacios prácticos donde fuimos despejando las dudas, y el correo de Susana - nuestra tutora- estaba abierto para cualquier consulta.

Realmente me sentí muy acompañada en todas las etapas de las prácticas tanto por la coformadora, como por Susana y mis compañeros; así que, si bien recién estábamos empezando este recorrido, no me encontré con sentimientos de angustia, por el contrario, me sentí contenida y esto me produjo una sensación de motivación muy interesante.

En el momento de la redacción de este epílogo me preguntaba qué nos depararía la realidad y ahora puedo dar respuesta. Algunas cosas cambiaron en relación a mi imaginario, como el hecho de que a las pocas semanas de comenzar las prácticas nos diéramos cuenta de que el trabajo en trío pedagógico no estaba funcionando y que nuestras tutoras decidieran por nosotras -cosa que ahora agradezco- que siguiéramos por caminos separados. Esta decisión significó un pequeño duelo para mí ya que lo viví como una incapacidad de trabajar en grupo, pero las tutoras pudieron orientar y contener esa situación y al poco tiempo me di cuenta de que su decisión había sido acertada.

## FASE INTERACTIVA

El análisis del ámbito de intervención en sus dimensiones curricular, institucional y áulica.

Desde una perspectiva epistemológica de la complejidad, (Souto, 1996) y en un esfuerzo por relacionar las distintas dimensiones de una problemática (Achilli, 2009), a continuación realizaré un análisis de los aspectos curricular, institucional y áulico, reflexionando acerca de los aportes de la contextualización en un movimiento dialéctico y recursivo entre las dimensiones y los tiempos de las diferentes etapas de las prácticas.

En este sentido, tomamos la definición de contexto de Achilli quien plantea que:

Entendemos como “contexto” determinada configuración temporoespacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo que nos interesa. Configuración constituida-constitutiva-por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporo espaciales ( 2005, p. 42)

## Dimensión curricular

Debido a que realicé mis prácticas en la materia Pedagogía correspondiente al primer año de la carrera del Profesorado de Educación Primaria, tomaré como marco de análisis el Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario que ha sido construido sobre la base de un proceso participativo desarrollado durante el período 2006 - 2007. Ese proceso se inició con la voluntad política de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, más el impulso concreto dado por la Dirección de Educación Superior (DES). Como marco político y conceptual de todo el proceso, se produjo un documento base titulado Redefinición de la Formación Docente de Inicial y EGB (p 13).

El Diseño se organiza en cinco campos, Pedagogía se encuentra dentro del campo de la Fundamentación junto a Filosofía, Didáctica general y Análisis del mundo contemporáneo. Los otros cuatro campos son: de Actualización Formativa (sólo en 1° año), de la Subjetividad y las Culturas; de los Saberes a Enseñar; y de la Práctica Docente.

El Campo de la Fundamentación articula las tres materias que lo componen a través de la pregunta acerca de cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina, buscando deconstruir los entramados que enmascaran la realidad develando los mecanismos de poder y la génesis del sentido común ocultador de la misma .

En este sentido, desde *Filosofía* se busca brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, la práctica y el campo educativo en relación a problemas de la vida humana, la cultura y la educación de manera contextualizada histórica y geoculturalmente, abordando especialmente problemas situados en América Latina y Argentina. *Didáctica General*, se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, también desde una perspectiva situada, reinscribiendo sus sentidos acerca de la transmisión en la tensión entre conservar y transformar la cultura. En *Análisis del mundo contemporáneo*, los propósitos de la materia se relacionan con analizar e interpretar las variables y cuestiones que condicionan y sustentan la práctica docente, para lo cual se realiza un acercamiento a los conflictos económicos y sociales así como a los descubrimientos científicos y tecnológicos que durante el siglo XX produjeron la conformación de un mundo que se caracteriza por la aceleración de los cambios y la necesidad de adaptaciones constantes.

Esta materia guarda correlatividad con Historia y Prospectiva de la Educación de 3° año.

Como parte del Campo de la “Fundamentación”, se concibe a *Pedagogía*, a través de la reflexión teórica acerca de la educación, como cimiento de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y en gran medida, la práctica futura. A través de los saberes pedagógicos, se propone iniciar a los alumnos en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión e intervención crítica no sólo del espacio áulico, sino también a nivel institucional y social. El núcleo central de esta reflexión es la recuperación del sentido político de la educación, es decir, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión; recuperando así, el sentido y potencial social y cultural de la tarea docente.

El programa de la materia (2021) a cargo de la Prof. Valeria Perilli, está en línea con esta fundamentación retomando la pregunta central que estructura el campo de la Fundamentación<sup>20</sup> y a partir de la cual articula con los otros campos y con las diferentes materias que los componen. La pregunta–eje del Campo de la Fundamentación –y por ende de esta materia- es:

*¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual, en la sociedad*

*Latinoamericana y Argentina?*

A partir de este interrogante, se intenta impulsar la construcción colectiva y autónoma de los marcos teóricos referenciales –en necesaria y permanente revisión- de los docentes en formación. Al mismo tiempo se promueve el posicionamiento constante del sujeto como profesional de la enseñanza, como pedagogo y como trabajador de la cultura, contextualizando la práctica –eje de la formación docente- en la realidad de Argentina y Latinoamérica. Es decir, esta reflexión acerca de la educación es la que articula y sostiene el trayecto de la

---

<sup>20</sup> “La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica General tiene por objeto brindarles a los estudiantes herramientas conceptuales acerca de las tradiciones y los debates actuales (especialmente los producidos en América Latina) referidos a la educación y a la enseñanza a través de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación. El conocimiento de las teorías sociales y políticas con relación a la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos educativos, están orientados a que los alumnos/as comprendan que las finalidades que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones e intereses socio históricos determinados. Esta razón hace que la intervención pedagógica en los actuales escenarios deba ser construida a partir de una mirada dialéctica que recupere lo mejor de nuestro acervo y tradiciones educativas y culturales y los desafíos actuales que enfrenta la sociedad, para desde allí proyectarse hacia el futuro.” Extraído del Diseño Curricular de Profesorado de Educación Primaria e Inicial, Pcia de Buenos Aires, pág. 30. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdesca/rga/dcurricularsuperior.pdf>

## Formación Docente y la práctica futura .

Para iniciar este proceso de reflexión, que redundará en la comprensión e intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social, son necesarios -entre otros, los saberes pedagógicos. Es decir, el/la futuro/a maestro/a en formación tendrá que construir una mirada pedagógica sobre el complejo terreno de lo educativo, o de la educación en sus distintos escenarios posibles, para lograr una intervención comprometida y fundamentada ( p. 1).

En relación a los contenidos, el Diseño Curricular plantea los siguientes ejes: la educación en la construcción de subjetividades, la escuela en el contexto de la modernidad y la crisis de la modernidad, Pedagogía y trabajo docente, y La Pedagogía y las concepciones de la educación (enfoques críticos y no críticos). Por su parte, el Programa de la materia propone los siguientes contenidos organizados en tres unidades: Pedagogía, educación, intervención, formación, Pedagogías fundantes del Siglo XX: Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva y Tecnicismo pedagógico, Teorías crítico-reproductivistas y pedagogías crítico- propositivas. Este planteo de los contenidos pareciera estar más acorde a los presentados en la cátedra de Pedagogía 1 de nuestra carrera.

En este sentido, la docente a cargo ha decidido dedicarla primera mitad del año a definir a la pedagogía como “saber teórico práctico que interviene en forma deliberada para mejorar las prácticas formativas” (Furlan y Pasillas, 1994 en Perilli, 2021) desde una perspectiva crítica de la educación:

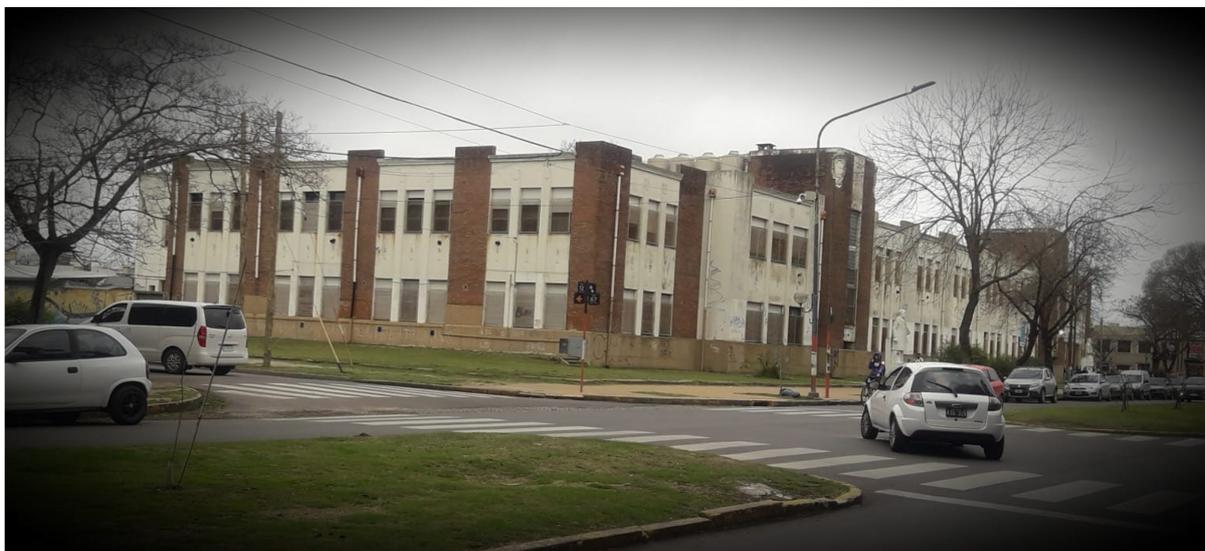
En esta etapa inicial de formación, los saberes pedagógicos –en tanto herramientas conceptuales y en articulación estrecha con saberes de otros campos- girarán en torno a la reflexión sobre el sentido político de la educación y su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión. En este sentido se recupera la fuerza social y cultural de la tarea docente, para enfrentar con estas herramientas los múltiples desafíos de la educación en la actualidad ( p. 2).

Esta perspectiva crítica, en la búsqueda de criterios de intervención fundados en un estudio de la educación en toda su complejidad, atraviesa el dictado de toda la materia y es la que he respetado como continuidad del trabajo que se venía realizando y del proceso de evaluación que concluirá luego del tiempo que me encuentre transitando mis prácticas.

Durante la fase interactiva, si bien analicé exhaustivamente el programa de la materia , no hice lo mismo con el DC. Creo que hubiera comprendido mejor el contexto curricular en le que estaba inserto y esto podría haber potenciado la articulación de ésta con las otras materias que los estudiantes estaban cursando. En este sentido lo incluiré en el diseño de la de la propuesta de mejora. Pienso que en una situación de ejercicio real, sería bueno poder articular más con los docentes de las otras materias del campo ya que hay muchos contenidos relacionados. Creo que esta articulación, en línea con la concepción de campo del DC (p. 29), pensado no como una estructura estática sino como una práctica de articulación, potenciaría la comprensión de cada materia y favorecería la realización de los propósitos del campo de establecer los marcos referenciales que posibiliten a los futuros docentes construir un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana.

Ahora, al revisar recursivamente el análisis curricular después de las prácticas, me doy cuenta del sentido del diseño curricular como *contexto* y de la importancia de conocer y comprender sus fundamentos teóricos y la ubicación de la materia como parte de un conjunto mayor que le da sentido.

## Dimensión Institucional



Para el desarrollo del análisis institucional, se realizó un trabajo de campo colaborativo entre quienes desarrollamos las prácticas en el ISFD 17 : Milagros Jimena Álvarez, Liz Carolina Benítez Sala, María Celina Grassi, Celia Molina y yo. El trabajo consistió en un relevamiento de la plataforma virtual del Instituto, y desde un enfoque antropológico entrevistas semi estructuradas virtuales y presenciales<sup>21</sup> y una visita al edificio; en un intento por acercarnos a la cotidianidad social de este contexto particular de la pandemia, intentando recuperar a los sujetos sociales sus representaciones y construcciones de sentido (Achilli, 2005). En este sentido, buscaremos entablar un diálogo entre este trabajo de campo y el conceptual.

El ISFD N°17 se encuentra ubicado en la Ciudad de La Plata , en Calle 67 N° 828 entre 11 y 12. Depende de la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y pertenece a la Región I.

Se encuentra emplazado al lado de la EP 11 y la ES 64. A tres cuadras, en 12 entre 64 y 65 se encuentra el jardín de Infantes municipal N°7. En diagonal en la manzana que se encuentra entre las calles 68 y 69 y 12 y 13, se encuentra la Escuela Pública de gestión Privada Padre Castañeda que cuenta con nivel Inicial, Primario y Secundario.<sup>22</sup> Durante

---

<sup>21</sup> Anexos 2,3 y 4.

<sup>22</sup> Comentarios de las Prof. Valeria Perilli y Susana de Morais durante conversaciones en algunos momentos de preparación de las clases y de la cursada de la materia Prácticas de la Enseñanza.

muchos años, <sup>23</sup> hasta la creación del Jardín de Infantes N°7, la ES 64 y la creación del Nivel Primario del Colegio Castañeda, los estudiantes del barrio transcurrían su trayecto educativo comenzando el nivel inicial en la institución subvencionada, pasaban al nivel primario en la Escuela 11 y continuaban el secundario en la institución confesional. Es interesante destacar cómo la educación pública de gestión estatal y privada durante decenios se fueron complementando para responder a las necesidades educativas de los niños y jóvenes de la zona. Aquel vínculo institucional puede verse aún hoy cuando en varias oportunidades el ISFD 17 al pasar por momentos de problemas edilicios, dictó algunas de sus clases en el Colegio Castañeda.

En este sentido, la directora del Instituto durante la entrevista comentó que si bien en la cuestión pedagógica han recibido mucha ayuda del Nivel Superior en relación a la adaptación a la virtualidad, con el edificio continúan sin resolverse cuestiones edilicias básicas, por lo que tienen que utilizar aulas de nivel secundario y primario. Aún así sabe que están en mejores condiciones que otros institutos que tienen que funcionar en varios edificios, lo que dificulta muchísimo el trabajo de gestión educativa.

El barrio donde se emplaza el Instituto cuenta con un Parque<sup>24</sup> con un gran movimiento cultural encabezado por la Biblioteca Popular del Otro Lado del Árbol<sup>25</sup>, creada en ese lugar debido a su cercanía con el Hospital de Niños de La Plata. La misma funciona como un centro de educación por fuera de la escuela recibiendo visitas de la sociedad en general y de Instituciones escolares de todos los niveles.

Sin embargo, todo lo antedicho guarda muy poca relación con el contexto virtual en el que se desarrollaron las prácticas debido a que por la Pandemia de COVID-19 realizamos nuestras prácticas en modalidad virtual. Por lo tanto, si bien el contexto físico y la ubicación del Instituto tuvieron influencia en los estudiantes al momento de elegirlo<sup>26</sup>, creemos más pertinente analizar el espacio institucional virtual, que en este caso serían la plataforma del Instituto en la plataforma del INFOD<sup>27</sup> y el aula de Pedagogía.

---

<sup>23</sup> Relatos informales de vecinos del barrio.

<sup>24</sup> Parque Saavedra

<sup>25</sup> <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/> <https://www.instagram.com/bibliodelotrolado/?hl=es>

<sup>26</sup> Entrevista estudiantes. Ver ANEXOS

<sup>27</sup> <https://isfd17-bue.infod.edu.ar/sitio/>



Al ingresar a la página podemos observar diversas pestañas fijas con información institucional y administrativa así como dos espacios donde la información va cambiando. El de la derecha contiene información referida a interesados en estudiar en el Instituto relacionado a las diferentes carreras que se ofrecen y medios de contacto. El de la derecha, pareciera estar dirigido a los estudiantes ya que contiene actividades de formación tales información referida al cuidado por el coronavirus, conversatorios, turnos de mesas de exámenes, vías de comunicación. En la parte inferior un mural colaborativo sirve como “Pizarra solidaria” donde se encuentran publicados desde solicitudes laborales hasta rifas, direcciones de comedores y merenderos, becas, números de emergencia psicológica, campañas de donación de sangre, etc. En este sentido, la Directora en la entrevista compartió que decidieron crear este espacio debido a que de ese modo no ponían en evidencia las necesidades de los y las estudiantes. Al abrir otras pestañas se activan espacios con videos instructivos sobre el uso de la plataforma. La plataforma cuenta entre otras cosas con una biblioteca digital<sup>28</sup>. En base a las declaraciones tanto de los estudiantes como de la Directora, considero que este tipo de espacios fomentan la comunicación e invitan a la participación y a la vinculación entre los diversos actores del Instituto del instituto y con la comunidad general. En este sentido, es notorio que los diversos actores institucionales hayan destacado como una característica de la cultura institucional la comunicación y la organización y que el uso de la plataforma haya sido una herramienta que haya fortalecido estos aspectos. Los estudiantes durante la entrevista destacaron la fluidez de la comunicación y cómo en el momento de decidirse a inscribirse en la carrera ésto fue una herramienta de inclusión, ya que si no hubieran recibido una pronta y clara respuesta, quizás se hubieran desanimado y no hubieran insistido, perdiéndose así la posibilidad de comenzar o retomar sus estudios.

<sup>28</sup> [Biblioteca digital : https://isfd17-bue.infd.edu.ar/sitio/residencia/](https://isfd17-bue.infd.edu.ar/sitio/residencia/)

Con respecto a la continuidad del uso de la plataforma en el futuro, la directora comentó que piensan seguir con ella como un lugar de reservorio y que planifican hacer el Taller inicial presencial y virtual bimodal. Por su parte los estudiantes, quisieran continuar trabajando con el campus ya que éste les permite una mejor organización al tener los materiales e información en el mismo lugar al tiempo que se reducen los costos de impresión al poder leer desde los dispositivos. Manifestaron también, que sería buena la bimodalidad para compensar un poco ya que si bien en el aula hay otra interacción, la virtualidad les da la facilidad de poder organizar el tiempo de manera más flexible sobre todo en el caso de trabajos con horarios rotativos.

### **Organización Institucional**

El equipo de gestión está conformado por una directora suplente, Regencias para cada turno (mañana, tarde y vespertino) y Jefaturas de área para los profesados de Nivel Inicial, Primario y Matemáticas, 1 prosecretaria y 1 secretario<sup>29</sup>. Cuenta asimismo con una secretaría, preceptoría y equipo fonoaudiológico tal como se plantea en el Diseño Curricular. La Institución cuenta con un Consejo Académico Institucional<sup>30</sup>, un Centro de Estudiantes<sup>31</sup> y una Asociación Cooperadora<sup>32</sup>.

El *Consejo Académico Institucional*<sup>33</sup> es un órgano colegiado de asesoramiento, propuesta, debate y decisión, para una gestión participativa que se rige según resolución 4044/09. Está compuesto por un integrante del Equipo de Conducción y representantes de los claustros docentes, no docentes y de estudiantes. Interviene en cuestiones vinculadas a la organización institucional, presupuestaria, tratamiento de la planta orgánico-funcional, gestión curricular, proyectos de articulación, extensión e investigación, concursos docentes, convivencia y trayectorias estudiantiles. En la entrevista<sup>34</sup> realizada a la directora, esta hizo alusión al trabajo que se realizó durante este contexto junto a este órgano asesor del equipo directivo, con él se definió que las mesas de exámenes van a ser presenciales con excepción de quienes vivan a más de 500 km de distancia del Instituto.

Con respecto al *Centro de Estudiantes*, no se encuentra demasiada información en la página web más que la definición qué es esta agrupación y la lista de sus integrantes<sup>35</sup>. En

<sup>29</sup> Información recolectada de página del Instituto: <https://isfd17-bue.infed.edu.ar/sitio/equipo-de-gestion/> y entrevista a la Directora (Anexo 2).

<sup>30</sup> Consejo Académico Institucional: <https://isfd17-bue.infed.edu.ar/sitio/c-a-i/>

<sup>31</sup> Centro de Estudiantes: <https://isfd17-bue.infed.edu.ar/sitio/centro-de-estudiantes/>

<sup>32</sup> Asociación Cooperadora: <https://isfd17-bue.infed.edu.ar/sitio/asociacion-cooperadora/>

<sup>33</sup> Mi cofomadora, la Prof. Valeria Perilli a la fecha, es miembro docente del Consejo Asesor.

<sup>34</sup> Anexo 2.

<sup>35</sup> No hay registro de si esa lista está actualizada.

la entrevista realizada a los estudiantes<sup>36</sup> nos encontramos con que los mismos no tuvieron contacto con el mismo más allá de una compañera que se encuentra presente y es la delegada del curso y que transmite a sus compañeros lo que se habló en una reunión de los delegados con la directora<sup>37</sup>. Los estudiantes manifiestan que no saben qué es el Centro de Estudiantes del Instituto- aunque algunos con recorridos previos en la universidad tenían alguna idea- y que si quieren participar no saben cómo hacerlo y piensan que la virtualidad dificultó aún más la comunicación ya que ni siquiera hay un grupo de whatsapp de todo el instituto. Por su parte, la delegada transmite que el Centro de Estudiantes se está reactivando y rearmando porque muchos integrantes egresaron y otros lo van a hacer este año. Así que quizás si ahora que se está volviendo a la presencialidad, hay elecciones quizás se reactive para 2022. Los estudiantes por su parte piensan que hubiera sido bueno estar acompañados en el ingreso y en el contexto de virtualidad por el Centro de Estudiantes.

La *Asociación Cooperadora* es un grupo de personas integrado por toda la comunidad educativa. Trabaja en el Establecimiento aportando su tiempo y energía. Destina sus acciones para que los/as estudiantes cuenten con una Institución pública que funcione de la mejor manera posible. Aporta tiempo, ideas, proyectos, acompañamiento, vínculos. Es la encargada de desarrollar, feria de platos, bonos contribución, proyectos educativos, eventos, festivales, acompañamiento a los/as estudiantes. A través de un pago anual, voluntario y necesario, hacen frente a las necesidades institucionales de higiene y funcionamiento administrativo a la vez que operan como instancia de sostenimiento solidario y de acompañamiento de aquellas/os que por su situación socio-económica más lo requieran. En este sentido, la directora en la entrevista comentó que tanto el acondicionamiento del edificio como de las computadoras que se entregaron a los alumnos que las solicitaron<sup>38</sup> y la carga de datos a celulares para posibilitar la conexión; se resolvieron a través de esta Asociación, ya que desde la Dirección de Escuelas si bien relevaron las necesidades, no se hicieron cargo de solucionar lo necesario para las clases tanto virtuales como el regreso parcial a la presencialidad-comprendiendo siempre que tienen prioridad los niveles educativos obligatorios-. Asimismo desde la cooperadora se acompañó incluso a estudiantes que tenían dificultades alimentarias económicas y se los acompañó como se pudo.

## Historia

---

<sup>36</sup> Ver Anexo Entrevistas

<sup>37</sup> La directora comenta que conformaron un grupo de delegados con los que se reúnen dos veces por mes y que hay más participación estudiantil en pandemia que en la presencialidad. Anexo 2

<sup>38</sup> 210 estudiantes solicitaron computadoras. El Instituto sólo tenía 30. Se resolvió por sorteo. Ver Anexo Entrevistas

El Instituto Superior de Formación Docente N° 17 de la ciudad de La Plata inició sus actividades en el año 1966 con la carrera Capacitación para Directivos. En poco tiempo, se crea el Profesorado en Educación Preescolar. En el año 1969, se abre el Profesorado de Educación Primaria, cuando el Magisterio pasa del Nivel Secundario de las Escuelas Normales al Nivel Terciario. De este modo quedan abiertas muy temporalmente las dos líneas que se desarrollarán hasta nuestros días, la Formación Docente y la Capacitación en sus diversas modalidades. Durante los primeros veinte años de vida con la sucesión de planes diversos, esas líneas fundacionales se consolidan.

Ya a finales de la década de los 90, se abren Profesorados para Educación Secundaria en Matemática, Tecnología y Economía. En la línea de capacitación se desarrollan, en primera instancia, una gran cantidad de cursos en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua para maestros de nivel Inicial, Primaria, Profesores de Educación Secundaria e Institutos Superiores, Directivos y Supervisores (los llamados circuitos A, B, C, D, E, F y G). Iniciado el 3° milenio, coincidentemente con la transformación de las Instituciones de Nivel Superior, se incorpora el formato Pos-Título, que permite a los docentes de diferentes niveles y especialidades acceder a tramos de educación post-terciaria. En ese marco, además de numerosas ofertas en el área de las Didácticas Específicas, se dicta el Postítulo de especialización en Tecnologías de la Información y la Comunicación. Esta acción, conjuntamente con el equipamiento informático (tempranamente incorporado) configuran un hito institucional: la apertura a las nuevas tecnologías desde la doble perspectiva de objeto de estudio y recurso de apoyo a la enseñanza.

La Institución ha celebrado convenios en el marco de proyectos de extensión entre otros con la Biblioteca Popular “del otro lado del árbol”, la Asociación civil “La máquina de los sueños”. Asimismo, es institución co-formadora de distintas facultades de la UNLP. Desde el año 2018 el Instituto Superior de Formación Docente N° 17 fue elegido nuevamente por el INFOD para que un equipo de formadores participe de la Actualización Académica en Formación Docente destinados a profesorados de Educación Primaria y Educación Secundaria en las áreas de Lengua y Matemática. Esta actualización se enmarca en los acuerdos establecidos en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021, «Argentina Enseña y

Aprende» y el Plan Nacional de Formación Docente 2016- 2021. En la actualidad la oferta educativa del Instituto consta de Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, Profesorado de Educación Secundaria en Economía y Gestión, y Profesorado y Tecnicatura Superior en Tecnologías Equipos e Instalaciones Electromecánicas.

### **Características del alumnado**

Durante la entrevista, la directora nos comenta que hay una diferencia entre el perfil de los estudiantes de Inicial y Primaria y los de secundario, ya que en el primer caso hay una elección vocacional, eligieron ser maestras. En cuanto a los profesorados de secundario (matemáticas, economía), muchos pasaron por la universidad y no pudieron terminar y buscan el profesorado para completar la carrera ya que les reciben equivalencias. En el caso de Tecnología son estudiantes que tienen una formación previa y buscan el profesorado como salida laboral docente. En la entrevista, los estudiantes de Educación Primaria compartieron que algunos de ellos había estudiado otras carreras en la Universidad en la Facultad de Artes, otros estaban retomando la carrera, uno estudiaba al mismo tiempo Bibliotecología en otro Instituto y algunos estaban estudiando una carrera de nivel superior por primera vez.

En cuanto al origen geográfico, el alumnado del Instituto está compuesto tanto por población de La Plata como de Brandsen, Magdalena, Ensenada, Berisso, Punta Indio, e incluso poblaciones cercanas a Mar del Plata. En este momento hay más adultos que en su momento desearon hacer esta carrera y no pudieron y ahora con hijos más grandes intentan cumplir con su deuda.

En relación al género, los estudiantes son mayoritariamente mujeres, contando en la actualidad en profesorado de Nivel Inicial con un varón y en el de Primaria con tres. Sin embargo en los otros profesorados la matrícula está repartida más homogéneamente y en tecnología casi todos pertenecen al género masculino.

Desarrollé mis prácticas en el 1° año, sección 2° del Profesorado de Primaria del ISFD 17. El mismo al 30 de agosto estaba compuesto por alrededor de 13 estudiantes, de los cuales solo uno era varón. En la entrevista que les realizamos, nos contaron que eligieron el Instituto por recomendaciones de amigos, o porque les quedaba al lado de la escuela a donde asistían sus hijos y por lo tanto podían cursar en el mismo horario en que ellos estaban en clases.

## Dimensión áulica

Comencé la vinculación con el grupo por medio de la asistencia a una clase sincrónica el día 30 de agosto donde mi coformadora trabajó Pedagogía Tradicional y Escuela Nueva. Me hice cargo del grupo a partir del 6 de septiembre en una clase asincrónica, hasta el día 25 de octubre finalizando con un encuentro sincrónico virtual. Durante ese período trabajamos contenidos de Tecnicismo, Teorías crítico-reproductivistas y Pedagogías crítico-propositivas, retomando recursivamente los contenidos de las otras teorías pedagógicas presentadas con anterioridad, así como los ejes transversales de la materia relacionados con qué es la pedagogía, la función de la escuela, el rol docente, la perspectiva del estudiante, politicidad y complejidad de la educación y su consiguiente no neutralidad.

A continuación, presento el cronograma que compartimos la co-formadora y las practicantes de las distintas secciones donde se dictaba la materia Pedagogía. Hasta la clase del 13 de septiembre hay bibliografía y recursos compartidos porque pensamos que íbamos a trabajar en trío. Como después continuamos de forma individual, dejamos de hacerlo.

lunes	contenidos	actividades	Bibliografía	Recursos
16 de agosto <b>feriado</b>	Pedagogía Tradicional	Vale: envío <b>clase grabada</b> sobre pedagogía tradicional, reponiendo contexto de surgimiento de la escuela moderna y retomando el material de Serra y Fattore		
23 de agosto	Escuela Nueva	<b>Clase escrita 7</b>  Propuesta de las chicas: armar un foro en el que lxs estudiantes les cuenten a las chicas qué temas vieron hasta ahora en esta materia y que cosas fueron elaborando sobre educación O retomar la película que analizaron en el TP con alguna consigna que les permita contar qué les interesó de lo visto. Puede ser un foro o en la clase sincrónica (pero nos llevaría mucho tiempo, creo).		
30 de agosto	Pedagogía tradicional y Escuela Nueva Retomamos a Fattore y Serra	<b>Clase sincrónica</b>		
6 de	Tecnicismo	<b>Clase escrita 8</b>	<b>En el Programa de</b>	<a href="#">Tiempos modernos</a>

septiembre			<p><b>Pedagogía:</b>          Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata. Introducción, Cap. I, y V.</p> <p><b>Propuesta por Susana:</b>          Davini: la formación de maestros política y pedagogía          Gloria Edelstein el método y lo metodológico          (ver qué de tecnicismo para formar maestros)          Salinas: Planificación ( en el aula Prácticas)- contrapone un docente técnico y un docente práctico y sus marcos teóricos y epistemológicos.</p> <p><b>Otras de Pedagogía 1:</b>          Saviani(1978)</p>	<p><a href="#">(Charles Chaplin, 1936)</a>  <a href="#">"Modern times" secuencia de la fabrica</a></p>
13 de septiembre	Tecnicismo 8	<b>Clase sincrónica sobre clase 8</b>	<p>Dumrauf, A. y Cordero, S. (s/f). Innovaciones en Educación sexual escolar. En Temas entre escuela y universidad. La Plata, Edulp.</p>	<p><a href="#">The Simpsons - Profesores mediocres</a>  <b>Propuesta educativa de una red de colegios: ( para analizar elementos de EN y Tecnicismo.</b></p>

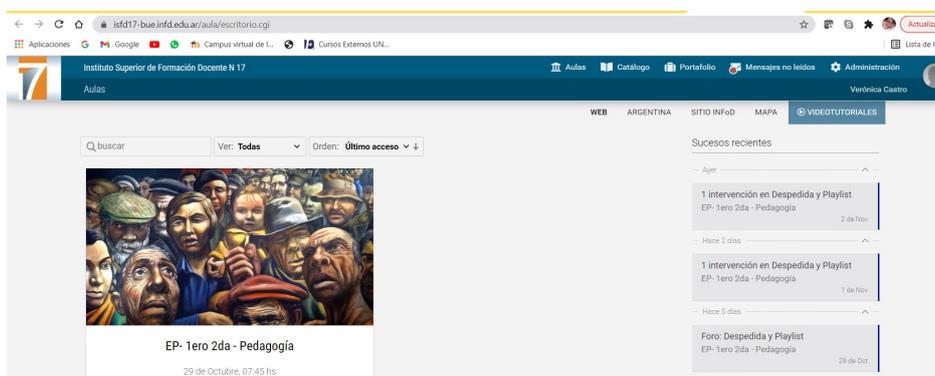
				<a href="https://apdes.edu.ar/innovacion-educativa/?fbclid=IwAR37d1e6G8e1CZ3rgUCsdPxZZiaiJE9jme2MXqXhyGpcUy7M1Nid4Yvkt5s">https://apdes.edu.ar/innovacion-educativa/?fbclid=IwAR37d1e6G8e1CZ3rgUCsdPxZZiaiJE9jme2MXqXhyGpcUy7M1Nid4Yvkt5s</a> Propagandas de instituciones educativas Manuales: Manual de Santillana con manual para maestros- Libros de inglés Objetivo, actividad, material, etc. páginas educativas videos de Skinner mostrando el uso de la máquina <a href="#">La máquina de Skinner y la enseñanza programada(en español)</a>
20 de septiem bre	CLASE 8 II Tecnicismo significación en América latina en la 2da mitad del siglo XX, hasta la actualidad.	<b>Clase escrita 8 parte II</b>		<a href="#">Pink Floyd - Another Brick in the Wall HD subtulado Español</a>
27 de septiem bre	CLASE 8 Tecnicismo significación en América latina en la 2da mitad del siglo XX, hasta la actualidad.	<b>Clase sincrónica</b>		
4 de	CLASE 9	<b>Clase escrita 9</b>		

octubre	Teorías de la reproducción (desde Saviani)			
11 de octubre <b>Feriado</b>	CLASE 9 Teorías de la reproducción (desde Saviani)	<b>actividad asincrónica en foro</b>		
18 de octubre	CLASE 10 críticas a los teóricos de la reproducción (en Giroux) Pedagogía Crítica, presentación y orígenes de la pedagogía crítica (en general). Conceptos principales (McLaren) Contexto histórico de las ideas de Paulo Freire Conceptos claves: educación bancaria vs educación problematizadora; concientización y praxis pedagógica crítica; politicidad de la educación; .	<b>Clase escrita 11</b> presentación de consigna de evaluación segundo cuatrimestre		
25 de octubre	CLASE 10 Pedagogía Crítica, retomando temas de clases anteriores: presentación, retomar a Saviani distinción de paradigmas. Paulo Freire	<b>Clase sincrónica ¿en el instituto?</b> <b>Clase asincrónica</b>		

### *Plan de continuidad pedagógica en contexto de Pandemia*

Dada la situación que se atravesaba en torno a la Pandemia de Covid19, se desarrollaron estrategias de trabajo virtual para el estudio de la materia. Se trabajó en un aula virtual de la plataforma del Instituto<sup>39</sup> y con clases sincrónicas por la plataforma zoom o google meet. La participación en el Aula Virtual fue obligatoria para todos los estudiantes y la asistencia a los encuentros sincrónicos optativa, recomendándose enfáticamente la participación en los mismos. Asimismo, se dedicaron dos semanas al desarrollo de cada clase –teniendo en cuenta el ritmo de avance del grupo-, conformadas por dos horas de trabajo sincrónico (los lunes, cada 15 días) y clases asincrónicas alternadamente, donde se presentaban los temas por medio de una clase escrita y/o se proponían actividades de análisis en el foro en el aula virtual. Junto con la clase escrita se habilitaba un foro para dudas y consultas que no se logró que fuera utilizado por los estudiantes. En los encuentros sincrónicos en general hubo entre dos a tres cámaras prendidas, pero eran más quienes participaban, en general de cuatro a cinco estudiantes, algunos lo hacían por medio del micrófono y otros por el chat.

En una de las pestañas fijas de la página del Instituto se encuentra el acceso al campus virtual y dentro de éste el aula de Pedagogía de 2° 2° que les da la bienvenida a los y las estudiantes con un mural de Antonio Berni<sup>40</sup> -que es el mismo que es usado como foto de perfil del grupo de WhatsApp que la co-formadora tiene con los estudiantes y del que pasé a formar parte al comenzar las prácticas-. A la derecha se encuentra el listado de las clases con su número, contenido, materiales y foros. Los materiales de lectura pueden leerse online o descargarse. Como toda plataforma educativa oficial, el estar conectado no consume datos, lo que democratiza su acceso.



<sup>39</sup> <https://isfd17-bue.infed.edu.ar/aula/acceso.cgi>

<sup>40</sup> Sin haberme dado cuenta de que esta obra era el ícono de la materia, la seleccioné como parte del PPT de la clase del 13-09-21.

En relación a las herramientas virtuales ofrecidas, los estudiantes manifestaron que las clases escritas fueron claras, pero que los foros no funcionaron porque no comprendieron su lógica ya que hacían intervenciones de forma individual y no interactuaban entre ellos, aunque el profesor de Filosofía lo había aclarado. También sentían que al no conocer a los compañeros, no tenían la suficiente confianza como para hacer observaciones ya que los compañeros podrían haberlo sentido como una corrección y haberlo tomado a mal.

Tanto durante los encuentros sincrónicos como en los foros, tomado de Vigotsky y otros referentes de las corrientes socio históricas la construcción de la comunicación didáctica, (Roig y Lipsman, 2015) buscamos favorecer preguntas auténticas ya que éstas se configuran como espacio privilegiado para la construcción de conocimiento y la evaluación formativa. Para esto, nos propusimos crear un ambiente seguro donde los estudiantes no temieran poner al descubierto sus supuestas ignorancias, ignorancias que en realidad no son tales, ya que para poder construir preguntas hay que tener algún tipo de conocimiento considerando también que “todo conocimiento comienza por la pregunta” (Freire y Faundez, 2013).

### **Evaluación**

Si bien acordamos con la idea de evaluación formativa (Camilloni, 2002), el proceso recursivo e integrador, así como los requerimientos institucionales; requieren dar cuenta de la función social de la evaluación por medio de la acreditación (Ravela, 2006 y 2017), por lo que en la clase del 18 de octubre, se presentó a los estudiantes la consigna del trabajo evaluativo 2.

En la búsqueda del sentido evaluativo de la formación, el 2° parcial domiciliario está planteado como una situación más formalizada donde se pueden medir los aprendizajes, entendidos éstos no como reproducción sino como producción de conocimiento a lo largo de todo el proceso educativo (Litwin en Roig y Lipsman, 2015) . Retomado la idea de las clases anteriores donde venimos buscando la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa (Roig y Lipsman, 2015), el mismo consistirá en el análisis de materiales presentados previamente en la clase asincrónica del 11 de octubre - que fueron analizados desde teorías crítico-reproductivistas-, similar a su vez al análisis de notas periodísticas desde el marco teórico del tecnicismo pedagógico comenzado en el espacio sincrónico del 27 de septiembre. Estos mismos materiales serán retomados junto a uno nuevo, para ser analizados desde todas las teorías pedagógicas estudiadas (escuela tradicional, escuela nueva, tecnicismo pedagógico, teorías crítico- reproductivistas y pedagogías crítico-propositivas).

Asimismo, adhiriendo a la idea de evaluación formativa (Camilloni, 2002) que entiende la importancia de ensayar la implementación de los dispositivos evaluativos con tiempo, cumpliendo una función de regulación para hacer los ajustes necesarios en relación a la enseñanza, así como al instrumento de evaluación; retomaremos la idea de elección del recorrido planteado en la actividad del 11 de octubre, pero sin que éste esté supeditado - como en aquella ocasión- a actividades que deban realizar en un momento anterior los compañeros, de modo que el ritmo o falta de trabajo de unos, no influya o modifique el instrumento evaluativo de otros.

Por otro lado, buscamos mediante el proceso de elección de los materiales, el compromiso e implicancia de los estudiantes en la construcción del instrumento de evaluación. Al armar su propio recorrido en base a la propuesta que les presentamos, pueden decidir qué quieren mostrar de lo que aprendieron, así como seleccionar aquel material que sea más significativo para ellos, con el que se sientan más cómodos y seguros, y que les permita mostrar cuál es el nivel más alto que son capaces de alcanzar (Diez, 2002). De este modo, respondemos a la idea de sujetos que construyen el conocimiento al tiempo que van preparándose como futuros docentes en el ejercicio de selección de materiales de estudio y trabajo. Asimismo, al tener que elegir de entre materiales que plantean distintos tipos de problemas, tomamos en cuenta el criterio de representatividad del tema que estamos trabajando. Por su parte, al pedirles que respondan las preguntas que ellos mismos deberán construir para realizar el análisis, atendemos a la cuestión de la diferenciación cognitiva (Litwin en Roig y Lipsman, 2015).

Esta propuesta podrá ser realizada de forma individual o en parejas, formato que ya fue propuesto en las actividades de análisis de los foros, buscando que la externalización del aprendizaje se realice a través del trabajo grupal e invitándolos a la construcción de redes y comunidades de aprendizaje más amplias promoviendo procesos reflexivos de orden superior ( Bruner, 1997 en Roig y Lipsman, 2015).

Espero que la propuesta de evaluación no sea un desafío cognitivo lejano para las posibilidades reales de resolución por parte de los estudiantes, sino que se encuentre dentro de su zona de desarrollo próximo ( Vigotsky 1979; en Onrubia, 1997) y que sea a la vez una práctica atractiva y con consecuencias positivas para el aprendizaje de los estudiantes al tiempo que funcione como andamiaje para la evaluación final de la materia.

## Diseños de clase

En un comienzo mientras trabajamos como trío, realizábamos el diseño de las clases conjuntamente para las secciones de los turnos mañana y tarde. Habíamos decidido

respetar las plataformas y la metodología con las que venían trabajando los estudiantes ya que, después de varias observaciones, notamos que les resultaban útiles tanto a la docente co-formadora como a los estudiantes. Cuando nos separamos yo mantuve esta decisión didáctica.

Como presenté en el apartado anterior, la co-formadora Valeria Perilli había tomado la decisión al inicio del ciclo lectivo, de realizar la cursada de cada clase en el lapso de 15 días alternando semanalmente un momento asincrónico y uno sincrónico. Las clases asincrónicas consistían en una clase escrita y un espacio de consulta a través del foro de la plataforma del Instituto. En las clases sincrónicas se retomaba y profundizaba el contenido presentado en el escrito y se brindaba el espacio para que los estudiantes pudieran plantear dudas, hacer preguntas, comentar las lecturas y los visionados recomendados para la clase y realizar actividades de análisis de materiales periodísticos y audiovisuales como viñetas, documentales, avisos comerciales, producciones cinematográficas, entre otros. De este modo cada clase comprendía dos momentos en los que se trabajaba el mismo tema de dos formas diferentes en un momento asincrónico y otro sincrónico.

Por mi parte, decidí incluir como estrategia didáctica y comunicativa diversos lenguajes artísticos como cine, música y artes plásticas; en la búsqueda por atender a la diversidad ( Lerner, 2007) y encontrar “un lenguaje para la conversación” ( Larrosa, 2006, p. 37) . Los lenguajes diversos permiten desde diferentes lugares, distintas posibilidades de lectura de la realidad, amplían horizontes, desarrollan sensibilidades que permiten captar dimensiones de la realidad que podrían pasar desapercibidas de otro modo. Miro los árboles de un modo en que nunca lo hubiera hecho de no haber tenido una maestra de plástica que me hubiera enseñado a mirarlos así...veo comunidades en lugar de individuos porque pude vivenciar , siendo parte de un coro y de una orquesta, la armonía, la “concertación armónica” ( Abreu, 2009).

A continuación se presentan los diseños de las ocho clases que compusieron el tiempo de mis prácticas.



### Prácticas de la enseñanza- Ciclo 2021

Diseño de clase del 06/09- 13/09

Practicantes: Castro, Verónica; Grassi, María Celina; y Spano, María Agustina.

Co- formadora: Valeria Perilli

Profesorado de Educación Primaria ISFD 17

Pedagogía

#### Fundamentación

Pedagogía es una materia correspondiente al primer año de la carrera del Profesorado de Educación Primaria, la misma se encuentra dentro del campo de la Fundamentación junto a Filosofía, Didáctica general y Análisis del mundo contemporáneo. Estas materias están acompañadas por otros tres campos: campo de la subjetividad y las culturas; campo de los saberes a enseñar; y campo de la práctica docente. Éstos orientan los diferentes aprendizajes y saberes de los que van a apropiarse los estudiantes para pasar a ser “profesionales de la educación”.

Así mismo se tiene en cuenta que los estudiantes, al estar cursando la materia *Filosofía*, pueden comprender las diferencias interculturales y las subjetividades que se encuentran dentro de las escuelas, y cómo ser un “docente neutro” no es posible; con respecto a *Análisis del mundo contemporáneo*, trabajan con los descubrimientos científicos y tecnológicos que se han ido produciendo y, consecuentemente, cuentan con una idea de cómo se logra la composición de la sociedad en la que vivimos y sus continuos cambios. Y en la materia *Didáctica general* les proponen reinscribir los sentidos tradicionales en las perspectivas y contextos actuales educacionales.

Entendemos que estas materias complementan la presente, la cual reconocemos como uno de los pilares fundamentales en el gran recorrido de la formación docente. *Pedagogía* busca formar de manera crítica a los estudiantes, dando un lugar fundamental a

la reflexión, intervención y comprensión crítica, no sólo del espacio áulico, sino también a niveles institucionales y sociales.

El dictado de la materia se viene realizando de manera virtual con una bimodalidad asincrónica y sincrónica, debido a la situación de pandemia causada por el COVID-19. Esta clase se desarrolla en el marco del ISFD N° 17 de la ciudad de La Plata, en dos turnos diferentes, siendo estos en los turnos mañana y tarde. Los destinatarios de la materia son estudiantes que transitan el primer año del profesorado en Educación Primaria. En su gran mayoría se trata de estudiantes que trabajan, tienen familia u otras ocupaciones y están cursando, también, las demás materias del primer año. Hemos decidido respetar las plataformas y la metodología con las que ya vienen trabajando ya que, después de varias observaciones, notamos que les resultan útiles a la docente co-formadora y a los estudiantes.

La co-formadora Valeria Perilli ha tomado la decisión al inicio del ciclo lectivo, de realizar la cursada de cada clase en el lapso de 15 días alternando semanalmente un momento asincrónico y uno sincrónico. Las clases asincrónicas consisten en una clase escrita y un espacio de consulta a través del foro de la plataforma del instituto. En las clases sincrónicas se retoma y profundiza el contenido presentado en el escrito y se brinda el espacio para que los estudiantes puedan plantear dudas, hacer preguntas, comentar las lecturas y los visionados recomendados para la clase. De este modo cada clase comprende dos momentos en los que se trabaja el mismo tema de dos formas diferentes.

La presente clase<sup>41</sup> Se desarrolla durante un lapso de 15 días y está planteada en dos momentos. El primer momento es asincrónico y está pensado a su vez, en dos espacios que tienen el fin de introducir a los estudiantes al tema del Tecnicismo pedagógico, incluido éste dentro de las teorías no críticas según la clasificación de Saviani (1983). El primer espacio, está formado por un escrito<sup>42</sup> que tomando los aportes de Gimeno Sacristán (1982), Edelstein (1996), Da Silva (2011), Salinas (1994) y Tyler (1973) se propone presentar los principios de este enfoque, su contexto socio-histórico y las relaciones de poder que lo han sustentado. Invitaremos a los estudiantes también, al visualizado de un fragmento de la película "Tiempos modernos" para graficar la articulación entre la escuela y el proceso productivo, a la relectura de Saviani y a la lectura del capítulo 5 de "La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia" de Gimeno Sacristán.

---

<sup>41</sup> Clase 8 correspondiente a los días 06/09/21 y 13/09/21.

<sup>42</sup> Esta clase se subirá al campus del ISFD 17 el día 6 de septiembre.

A partir de lo expuesto en el párrafo anterior, se invita a los estudiantes a participar de un foro abierto y realizar comentarios, dudas, preguntas, sentires sobre lo que la clase les provocó y a compartir experiencias en las instituciones educativas -ya sea como alumnos, docentes o familiares de alumnos- que puedan relacionar con lo leído sobre tecnicismo pedagógico. Nuestro propósito es que esta actividad les permita preguntarse acerca de la posibilidad de la existencia de resabios de la pedagogía tecnicista en la escuela de hoy y empezar a analizar de qué modo y en qué nuevas formas se presentan. En este sentido, pretendemos presentar los aportes de la pedagogía como herramientas que nos permitan encontrar las huellas de la historia en la escuela actual, posibilitándonos así ampliar y profundizar la mirada para comprender la complejidad del hecho educativo.

Este espacio de intercambio, pretende funcionar como articulador con el segundo momento que se realizará de manera sincrónica<sup>43</sup>. En éste recuperaremos y profundizaremos los contenidos presentados en la clase escrita, el visionado del video “Tiempos modernos” y en el capítulo 5 de Gimeno Sacristán en diálogo con la relectura de Saviani; e intentaremos introducir a los estudiantes en análisis de casos actuales en relación a esta teoría educativa que aún se encuentra vigente en el presente de las escuelas de nuestro país.

Mientras esperamos el ingreso de los estudiantes a la plataforma, realizaremos una práctica corriente en las clases de Valeria que consiste en presentar música que interpele a los estudiantes en relación a temas sociales. En este caso veremos y escucharemos una grabación en vivo de la murga uruguaya “La mojigata” que hace un análisis sobre el concepto de “menores” como sujetos sociales que el estado debe tutelar, en oposición a los niños de quienes se hace cargo su familia. Si bien el video no tiene relación directa con el tema de la clase, nuestro propósito es favorecer la ampliación de la mirada- y la escucha- desde otros lenguajes, ya que consideramos que la complejidad de los hechos sociales y educativos, tiene dimensiones que pueden ser abordados con mayor profundidad desde lenguajes diversos. Es por este motivo que incorporamos asimismo a la presentación una pintura de Antonio Berni.

A continuación, retomaremos por medio de una presentación con diapositivas, las preguntas e inquietudes compartidas en el foro para ir poniéndolas en diálogo con el material presentado en el 1º momento asincrónico - la clase escrita, los textos de Saviani y Gimeno Sacristán-. Como parte de la construcción de posibles respuestas, realizaremos un análisis de los videos “Tiempos modernos” y “La máquina de Skinner y la enseñanza

---

<sup>43</sup> Este espacio se realizará en los turnos mañana y tarde el día 13 de septiembre por la plataforma Meet.

programada”<sup>44</sup>, buscando relacionarlos entre sí, como expresiones de este tipo de enseñanza vigente aún en propuestas educativas presenciales y digitales.

Los ejes de profundización de este momento sincrónico en relación a la clase escrita, se referirán a retomar la categorización de teorías críticas y no críticas (Saviani) haciendo foco en la reproducción o cambio de las estructuras sociales y las desigualdades generadas por las mismas. Del mismo modo, cuestionamos el papel de la educación como dispositivo de reproducción o cambio social y su relación con el contexto socio histórico que le dio origen, en el caso específico de la pedagogía por objetivos. En este sentido, nos preguntaremos acerca del fin de la educación desde el tecnicismo pedagógico y su supuesta neutralidad (Gimeno Sacristán capítulo 5) así como del tipo de sujetos que quiere formar y de los docentes que requiere para lograr sus objetivos.

Concebimos a los estudiantes como docentes en formación, y por esto mismo, creemos que deben empezar a realizar análisis de la realidad educativa - y sus diversas expresiones- desde el primer momento de la formación docente. Es por esto, que pensamos en actividades de análisis andamiado a lo largo de nuestras prácticas; buscando construir el contexto necesario para que puedan sentirse cómodos participando con sus reflexiones y comentarios, intentando así dar una respuesta posible, presentando un modo en que la teoría puede servir para profundizar el análisis de la realidad.

## **Tema**

Tecnicismo Pedagógico

## **Contenidos**

Origen y principios pedagógicos del enfoque tecnicista. Contexto sociohistórico de su surgimiento. Función social de la escuela desde el enfoque tecnicista. La pedagogía por objetivos en la categorización de teorías críticas y no críticas (Saviani). Fines de la educación según esta perspectiva. Neutralidad de la educación. Nociones de educación, currículum, evaluación, calidad educativa, contenido, formación, docentes, estudiantes.

## **Propósitos**

---

<sup>44</sup> Video donde el psicólogo conductista Frederic Skinner (1904-1990), muestra el funcionamiento de la “máquina de enseñar” queriendo demostrar la importancia de la retroalimentación inmediata y sus efectos en el estudiante.

- Presentar a los estudiantes el origen y los principios pedagógicos del enfoque tecnicista.
- Promover que los estudiantes contextualicen la Pedagogía tecnicista socio históricamente.
- Promover en los estudiantes una mirada crítica de la Pedagogía Tecnicista teniendo en cuenta el contexto de surgimiento, su supuesta “neutralidad” y su función en la “reproducción social”.
- Andamiar la comprensión de la función social de la escuela desde dicho enfoque y analizar las cuestiones de poder que hicieron que se lograra su implementación.
- Recuperar los supuestos y saberes previos de los estudiantes, los conocimientos estudiados previamente en las otras materias de la Fundamentación Pedagógica y en esta materia -en especial en relación a las tendencias pedagógicas-, y ponerlos en diálogo con el conocimiento presentado en la clase.
- Acercar a los estudiantes los sentidos y significados del contenido presentado para la formación profesional docente.
- Que los estudiantes observen cómo se realiza un análisis de producciones visuales para relacionarlas con situaciones del contexto educativo actual donde puedan observarse elementos del tecnicismo pedagógico, para andamiar el proceso de aprendizaje de análisis de la realidad educativa desde este marco teórico.

## **Objetivos**

Que los estudiantes logren:

- Aproximarse al enfoque tecnicista y utilizarlo como herramienta para comprender la educación actual, como parte de su formación como intelectuales críticos y transformadores.
- Vincular y establecer relaciones recursivas con contenidos abordados anteriormente en la materia (formación, educación, concepción de sujeto, función social de la educación, Escuela Tradicional y Escuela Nueva), teniendo en cuenta la racionalidad que sustenta la propuesta del tecnicismo pedagógico y el contexto socio-histórico en que se desarrolló.
- Relacionar la escuela norteamericana de mediados del siglo XX como un dispositivo capaz de ser útil a los fines de formar trabajadores fabriles.
- Analizar a qué proyecto social, político y económico responde la propuesta pedagógica del tecnicismo.

## **Desarrollo de clase**

1° momento asincrónico (semana del 6 al 12 de setiembre):

- 1° espacio: Clase escrita (ver Anexo 1). Visionado de un fragmento de la película “Tiempos modernos”. Lectura de bibliografía obligatoria.
- 2° espacio: Participación en foro.

Se invita e incentiva a los estudiantes a participar del foro abierto y realizar comentarios, dudas, preguntas, sentires sobre lo que la clase les provocó y a compartir experiencias propias -ya sea como alumnos, docentes o familiares de alumnos- en las instituciones educativas que puedan relacionar con lo leído sobre tecnicismo pedagógico.

2° momento sincrónico ( 13 de setiembre 8.00 y 14.00 hrs.):

Espacio de intercambio en el que recuperaremos y profundizaremos de modo sincrónico los contenidos presentados en la clase escrita junto a dudas, preguntas, sentires que hayan compartido en el foro o que expresen en el momento; e intentaremos introducir a los estudiantes en análisis de casos actuales en relación al tecnicismo pedagógico en las escuelas de nuestro país. Para esto realizaremos:

- Espera de entrada de estudiantes. Visionado de video [¿Menores o niños?](#) **10 min.**
- Presentación en PPT para profundizar contenidos ( ver Anexo 2). **40 minutos.**
- Actividad de análisis colaborativo poniendo en relación el extracto de la película “Tiempos modernos“ y el de “La máquina de Skinner y la enseñanza programada” analizar [La máquina de Skinner y la enseñanza programada\(en español\)](#). **20 min.**

Preguntas orientadoras para analizar el video “La máquina de Skinner”: ¿Por qué el presentador del video considera “eficiente” la máquina de Skinner?; ¿Cuál es el estímulo a la respuesta del alumno? ¿Qué cuestiones dice superar? ¿Cuáles son los supuestos beneficios respecto de alumnos más lentos o más rápidos? ¿Qué lugar ocupa el “autor” del programa? ¿Qué piensan de este tipo de enseñanza? ¿Podrían encontrar una relación entre esta propuesta y algunas actuales? ¿Qué relación encuentran entre lo que propone Skinner y lo que vieron en el extracto de “Tiempos modernos”? ¿Qué relación encuentran entre ambas y la propuesta pedagógica del tecnicismo?

## **Bibliografía**

### Para los estudiantes

Obligatoria:

- Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata. Introducción, Cap. V.
- Saviani, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina" En Revista Argentina de Educación, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

#### Para las docentes:

- Da Silva, T.T. (2011) Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte. Auténtica.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata. Introducción, Cap. I, y V.
- Hobsbawm, E.J. (1999 ). Vista panorámica y Capítulo 1 en : Historia del S XX. Buenos Aires, Crítica Grijalbo Mondadori.
- Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Perilli V., Garatte L., Todone V, (2020) Teorías pedagógicas: Las perspectivas fundantes. Ficha de Cátedra Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Salinas, D. (1994). La planificación de la Enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En: Angulo Rasco, J. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, El Aljibe.
- Serra, M. S y Fattore, N. (s/f). Introducción. La escuela y nosotros. ¿Cómo es que las escuelas llegan a ser lo que son? ¿Qué define a una escuela? De la escuela al sistema educativo: el caso argentino. La escuela en la mira. Conclusiones: la escuela del presente y la escuela del futuro.
- Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículum Cap. 1 "¿Qué fines desea alcanzar la escuela?". Bs. As. Ed Troquel.

## **RECURSOS**

### Medios audiovisuales:

- Fragmento de película:

[Tiempos modernos \(Charles Chaplin, 1936\) "Modern times" secuencia de la fabrica](#)

Película: "Tiempos Modernos", de Charles Chaplin, 1936, Estados Unidos. Disponible el 3

de julio de 2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=o8louQR5P48>

[La máquina de Skinner y la enseñanza programada\(en español\)](#)

Sandra Vega-La máquina de Skinner y la enseñanza programada. Disponible: <https://youtu.be/as1QeQxiYYo> - consultado: 10-09-21

[¿Menores o niños?](#)

Alita Mussi- ¿ menores o niños?- Disponible : <https://youtu.be/AqsdAquQvbQ> - Consultado: 10-09-21

- Textos seleccionados

## **MATERIALES**

- Dispositivo electrónico (computadora, teléfono celular, etc.)

- Aula virtual

- Foro en aula virtual del Instituto (Plataforma INFOD)

## **Evaluación de la enseñanza**

La evaluación de la enseñanza se basará en la propia reflexión acerca de si se pudieron concretar los propósitos propuestos, si los objetivos fueron bien planteados y resultaron factibles. Así como también si la propuesta de clase, de recursos y de bibliografía fueron pertinentes, pudiendo ser amenos y fáciles de comprender. Analizaremos si fue posible relacionar los supuestos y saberes previos de los estudiantes, los conocimientos estudiados previamente en las otras materias de la Fundamentación Pedagógica y en esta materia -en especial en relación a las tendencias pedagógicas-, con el conocimiento presentado en la clase. Intentaremos relevar a través de la participación en el foro si quedó sentada una base de comprensión del tema para poder ser retomada en la clase siguiente de manera sincrónica. Además, consideramos importante analizar y reflexionar acerca de las percepciones y comentarios provenientes de la docente co-formadora, así como también de los estudiantes.

## **Evaluación de los aprendizajes**

Se evaluará si los estudiantes lograron realizar una lectura autónoma del texto ofrecido. Se tendrán en cuenta y se valorarán los aportes y reflexiones que surjan a partir de la lectura de esta clase asincrónica- ya sea en la clase siguiente de manera sincrónica, o por sus participaciones en el foro abierto del campus-como parte del proceso de apropiación de los contenido y la reflexión crítica acerca de los mismos. Se valorará si les

estudiantes se acercaron a los sentidos y significados del contenido presentado para la formación profesional docente.

### REFLEXIÓN POS-ACTIVA

En principio organizamos un sólo diseño para las clases del 6 y 13 de setiembre, porque nuestra co-formadora nos planteó que era una sola clase en dos partes, pero después las tutoras nos pidieron que fuera un diseño por clase, así que a partir del 20 del mismo mes comenzamos a utilizar ese formato.

#### *Clase 6 de setiembre- asincrónica*

Diseñamos esta clase en trío pedagógico, nos costó salir del lugar de escribir un trabajo para la facultad y hacerlo como una clase para los alumnos, es decir sin dar por sentado que conocen conceptos y contextos del lenguaje especializado en educación. Por otro lado, al re encontrarnos con contenidos que cursamos al inicio de la carrera, los re visitamos desde otro lugar luego de haber transitado ya casi todo este camino de formación de grado.

En relación al trabajo colaborativo, tenemos como desventaja que lleva más tiempo que si lo hiciéramos individualmente, pero rescatamos que de este modo, se suman las diferentes visiones de las tres que enriquecen y dan profundidad a la propuesta de la clase.

Al retomar la retroalimentación que recibimos a través de las intervenciones en el foro, notamos que al momento de realizar la actividad propuesta que consistía en compartir experiencias propias -ya sea como alumnos, docentes o familiares de alumnos- en las instituciones educativas, que pudieran relacionar con lo leído sobre tecnicismo pedagógico, les costó separar sus ideas sobre la educación de la propuesta tecnicista, tiñiendo así el ejercicio de vinculación de la teoría con las experiencias propias, de sus concepciones previas sobre lo que debería ser la educación. Tendremos que estar atentas al desarrollo de la capacidad de análisis en el proceso formativo de estos estudiantes. Por otro lado, empezaron a dialogar entre ellos y dieron pie a retomar en el encuentro sincrónico, ideas y conceptos que no habían quedado claros o estaban confusos.

#### *Clase 13 de setiembre-sincrónica*

Aunque diseñamos las clases en trío pedagógico, durante el encuentro sincrónico, en mi clase fui la única practicante, y si bien yo estuve a cargo, mi co-formadora fue

haciendo aportes que complementaban lo que yo iba intercambiando con los estudiantes, por lo que considero que funcionamos como pareja pedagógica. Sin embargo a pesar de que antes de la clase estuve realmente muy nerviosa, durante la misma me encontré bastante tranquila, lo que se vio reflejado en la grabación.

Por medio de la participación en la clase asincrónica - en base a las intervenciones del foro- pudimos retomar en el encuentro sincrónico algunas confusiones en relación a conceptos del tecnicismo planteados en la clase escrita y expuestos en ésta con la ayuda de una presentación (PPT). Asimismo, considero que el hecho de haber repuesto sus participaciones va a fomentar el uso de esta herramienta digital.

En relación al espacio de la clase sincrónica, destaco el poder por un lado, haber podido cuestionar el tecnicismo es su momento de apogeo tanto como sus resabios en la actualidad, y por otro, retomar cuestiones valiosas. En este sentido, pongo en valor para la formación docente el poder darse cuenta de que en cualquier propuesta pedagógica no hay absolutos y posibilitar así, recuperar en el presente las rupturas y continuidades de estas propuestas.

Recalco al mismo tiempo, que los alumnos hayan encontrado un espacio para expresar sus pensamientos y en este sentido, durante la clase nos conversamos acerca de la importancia de preguntar y de hablar para poder aprender, de no tener vergüenza de hacerlo, así como de no saber, porque preguntando se aprende.

En esta línea, intentamos recuperar para qué sirve estudiar las teorías educativas en pedagogía y trabajamos sobre la explicitación de la función de la teoría pedagógica para mirar la complejidad de los fenómenos educativos. Asimismo, se ve que la idea de asegurarme de que se entendieran algunos conceptos (neutralidad, reproducción social) me acompañó en el resto de la clase.

En cuanto a lo subjetivo, la verdad que estuve muy nerviosa antes de la clase. Demasiado, como si fuera la primera clase de mi vida. Yo dí clases, formación docente a nivel provincial (en mi área), de varias provincias, varias veces. Pero estuve tan nerviosa, que me desperté a las 5 de la mañana y no podía dejar de pensar en la clase que tenía que dar a las 14.00. Por la mañana, mientras nadaba, se me ocurrió la última diapositiva del PPT para tratar de explicar a qué nos referimos con complejidad utilizando "El Guernica" de Picasso y el movimiento cubista.

Creo que en las otras ocasiones sentía que yo era dueña del contenido porque lo habíamos construido como parte de un equipo. No era un contenido prestado, era nuestro.

Ahora era un contenido construido por otros, aunque en la clase , en este último paso de la transposición didáctica, también construimos el contenido escolar...pero igual no es lo mismo. Incluso en relación a mis intervenciones en el foro, también dudaba si eran pertinentes y estaban correctamente fundamentadas desde la teoría.

Después de unos días me di cuenta de que la verdad que siempre antes de conocer o enfrentarme a un grupo nuevo, estoy nerviosa. Sin embargo, cuando empecé la clase me relajé y pude hacerlo con tranquilidad y creo que salió bastante bien. Valeria, mi co-formadora, hizo intervenciones sobre algunos conceptos y temas sobre los que seguramente se podía profundizar.

En relación al trabajo en trío pedagógico, la verdad que los diseños nos están costando un poco. Somos tres practicantes y dos profesoras más la co-formadora. Es todo medio caótico por lo que terminamos los diseños de las dos clases sobre la hora. Es bastante estresante. Las tutoras nos convocaron a una reunión para coordinar el trabajo. Esperemos que a partir de ahora todo ande mejor. En el medio me enteré que dejó la materia una de mis compañeras.

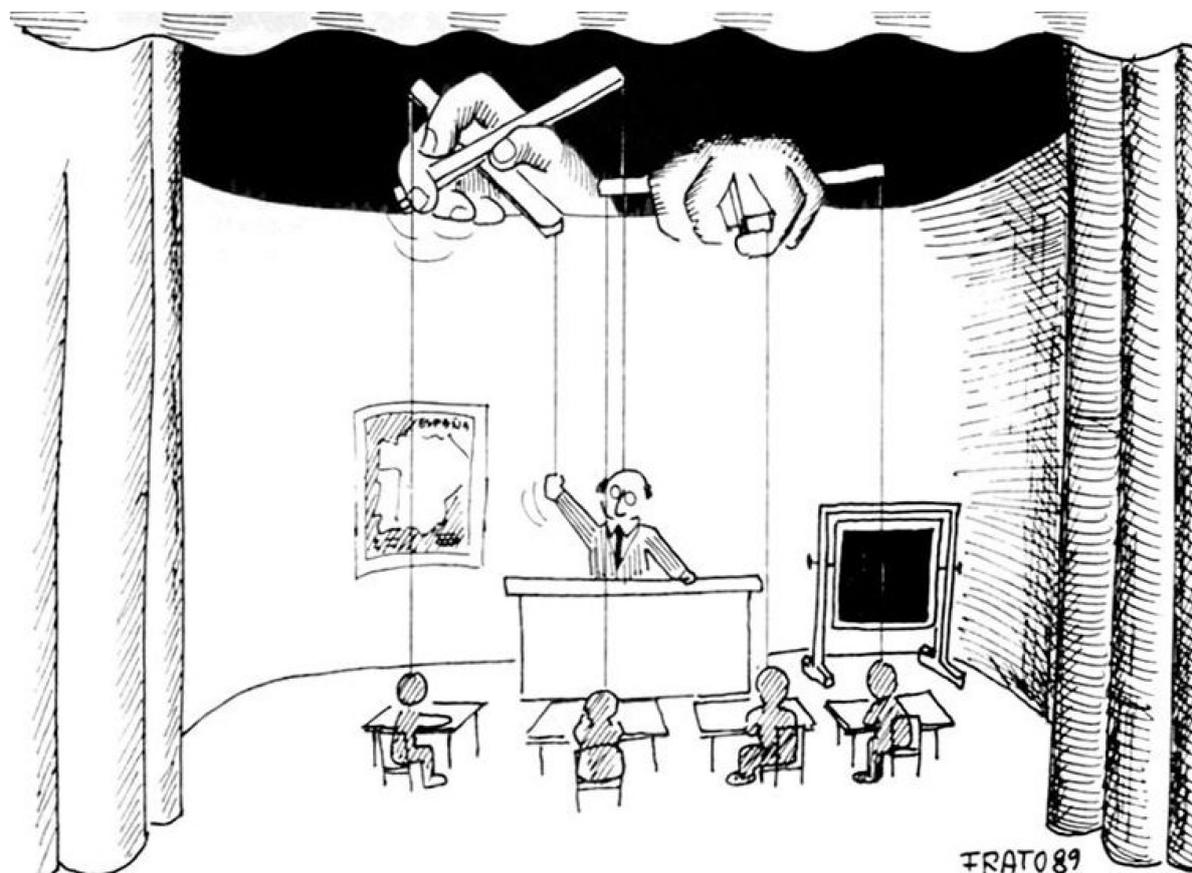
#### *Reflexión pos-activa recursiva*

Un tiempo después de la clase, cuando ya estaba realizando mi informe final, me decidí a ver los videos de las clases y aunque tenía un poco de miedo de enfrentarme a la objetividad del registro, lo hice y creo que fue muy provechoso. Por un lado, me parece que mi relato fue organizado y que pude ir relacionándolo con las intervenciones que hicieron los estudiantes en el foro y con discursos sociales y mediáticos en función de lo que iban respondiendo. Asimismo, si bien me adelanté durante la exposición a algunas de las preguntas que después se iba a plantear a los estudiantes, les costó un poco encontrar respuestas que incluso estaban en la clase escrita. Del mismo modo, traté de relacionar lo que íbamos hablando con saberes de otras materias, y en este sentido, los estudiantes retomaron de psicología al conductismo y Skinner así como saberes de Análisis del mundo contemporáneo.

La participación de los estudiantes fue intensa y realizaron intervenciones que demostraban que la propuesta estaba interpelando sus representaciones y saberes previos. Esto permitió recuperar algunos sentidos y retomar conceptos como neutralidad, complejidad, reproducción; para asegurarnos que estaban comprendiendo su significado. La idea a lo largo de la clase fue tratar de andamiar la lectura de la clase escrita y el texto obligatorio al tomar selecciones de los mismos y analizando lo escrito en función de comprender el significado de estos conceptos eje. Sin embargo, aunque la clase haya sido

recursiva en relación a las intervenciones en el foro, a contenidos que vieron anteriormente y a la realidad social y educativa, dejamos abierta la comprensión de algunos conceptos para más adelante

## ANEXO 1 - clase escrita 8



## PEDAGOGÍA - CLASE 8

¡Hola a todes! Esperamos que se encuentren bien. En esta clase, continuaremos con el desarrollo de las teorías pedagógicas que tuvieron un impacto importante en el campo educativo y escolar, principalmente en el siglo XX. Avanzaremos analizando el **Tecnicismo Pedagógico**, que es una de las perspectivas sobre la educación que se agrupan dentro de las pedagogías “no críticas”, según Saviani (les proponemos volver una vez más al texto del autor y repasar el “porqué” de esta denominación).

Definición general y contextualización de la Pedagogía Tecnicista

La pedagogía por objetivos o tecnicismo pedagógico, nace a comienzos del siglo XX en los Estados Unidos, en paralelo al auge que la aplicación del enfoque taylorista estaba teniendo en la industria mostrando sus posibilidades para aumentar la cantidad y calidad de la producción industrial. El enfoque taylorista, propuesto por Frederick Taylor, se basa en el análisis de los procesos de trabajo de los obreros de las fábricas para buscar cuál sería la forma más rápida y eficaz para la eficiencia del proceso productivo y empresarial. Este modelo busca optimizar el rendimiento sin detenerse a pensar en los procesos específicos ni las habilidades o intereses de las personas en sí; se busca que se logren la mayor cantidad de tareas en el menor tiempo posible (relación costo-beneficio) y con la menor o igual cantidad de recursos invertidos.

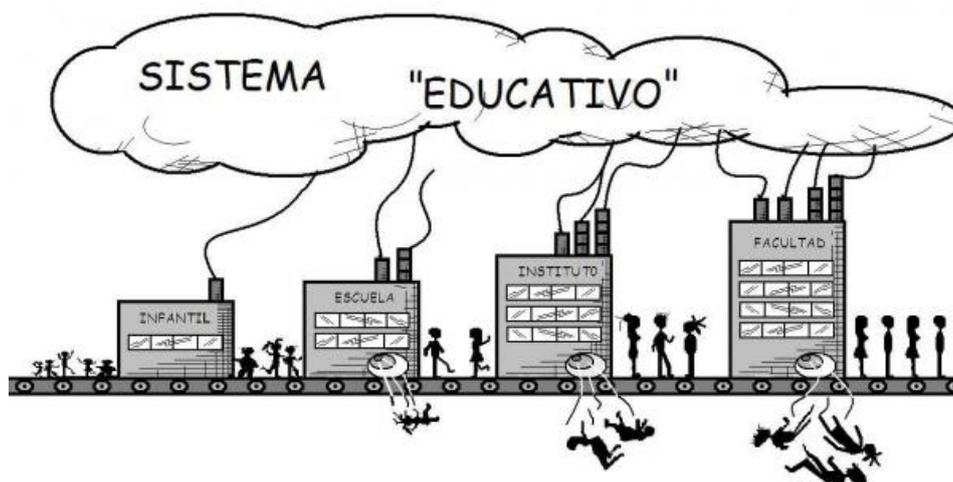
Este enfoque taylorista cobra relevancia en el ámbito educativo, ya que se observa que se puede adoptar esa forma de trabajar y de mejorar el rendimiento dentro de las escuelas. De este modo, la pedagogía tecnicista asume los conceptos de eficiencia y rentabilidad y se empieza a pensar el currículum como un sistema de producción de sujetos calificados específicamente para el trabajo que necesita el mercado laboral. En este sentido, el auge y éxitos de la industria y del mundo de los negocios mostraban la incoherencia de las instituciones escolares ineficientes e incapaces de proporcionar la mano de obra más adecuada a una sociedad en rápido proceso de industrialización.



La racionalización con orientación economicista llegó a los procesos pedagógicos y a toda la administración educativa: primero en las prácticas de gestión administrativas, para luego calar en la planificación y desarrollo de las prácticas escolares. Entendemos por racionalización, siguiendo a Moirin (2001), la marcha irresistible hacia el progreso, que ignora a los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida, es decir el paradigma que pone por sobre toda otra forma al conocimiento por medio de la razón pura<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Este conocimiento se considera neutro, universal y por lo tanto generalizable.



En este contexto, la sociedad industrial basada en el dominio de las fuerzas naturales que le ofrece el singular desarrollo de la tecnología moderna, junto a la idea básica de que el progreso es fundamentalmente de orden material y económico, no puede exigir sino la firme aplicación de los enfoques eficientistas e instrumentalistas en la educación que ha de ayudar a conseguir dicho progreso material.

Al fin y al cabo, la escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendir a ésta una serie de beneficios. No es de extrañar, pues, que una sociedad que aprecia ante todo los bienes materiales, preste una atención cuidadosa al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad como algo deseable en sí mismo. Consiguientemente, no puede sorprender que esos mismos valores se conviertan en directrices básicas de una institución que, como ocurre con la escolar, tiene que servir a la sociedad de la que depende. Tampoco podrá sorprender que los propios esquemas ideados, ya dentro del ámbito educativo, para hacer viables las funciones asignadas a la institución escolar se impregnen de esos valores básicos en una sociedad industrial fuertemente tecnificada.

Gimeno Sacristán (1982), p.14

La pedagogía tecnicista es una perspectiva sobre la educación que propone una racionalidad economicista para analizar y conceptualizar la educación y proyectar e intervenir en los procesos educativos. La educación desde esta racionalidad es considerada un **servicio e inversión** antes que un **bien o derecho social**, y su análisis se realiza en términos del **cálculo de costo sobre beneficio**, estimando cuantitativamente la tasa de retorno como parámetro de rentabilidad.



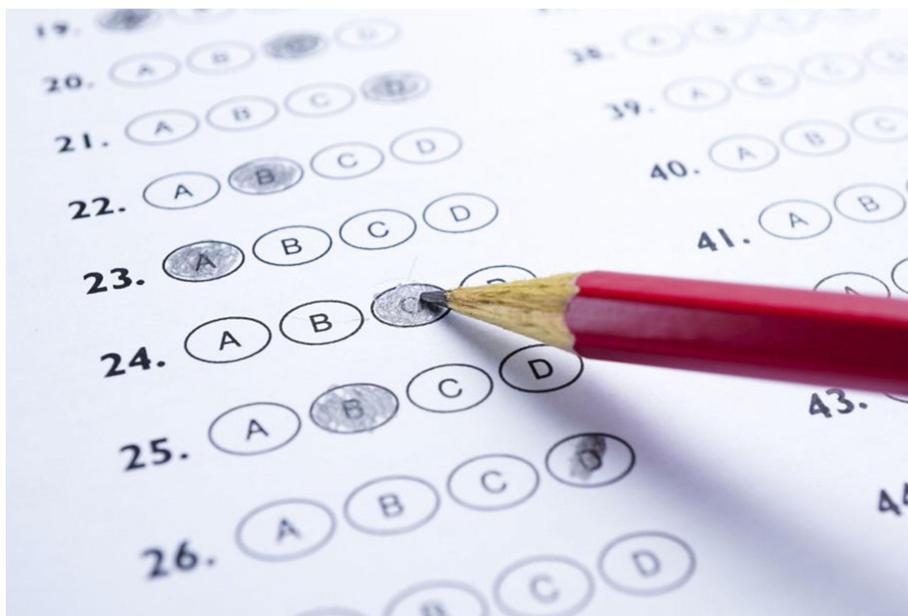
Así, la pedagogía por objetivos es coherente con una **visión utilitaria** de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación general que se constituyen de este modo, en instrumentos del desarrollo económico capitalista.

Este enfoque eficientista supuso según Callahan (1962, pág 244) una serie de consecuencias deplorables para la educación americana al adoptar valores y prácticas del ámbito industrial y de los negocios, extrapolándolas al ámbito educativo en forma indiscriminada. El peso se hacía recaer no sobre el mejor producto que la educación pudiera conseguir, sino sobre la forma más eficiente de lograr un producto predeterminado al costo más bajo posible. Se centraba así la preocupación en problemas esencialmente no cruciales para hacer progresar la calidad de la educación, entendida de otra forma que no pusiese la eficiencia como un primer valor.

Gimeno Sacristán, 1982; p.24

En esta línea aparecen los indicadores de éxito escolar, como ser el *tiempo* necesario para cubrir una unidad, el *porcentaje* de éxito en la escolarización, el *número* de alumnos que superan un nivel escolar determinado, siendo tomados como índices para diagnosticar cuantitativamente el éxito de la *empresa escolar*. El **rendimiento cuantitativo** se asoma ya al terreno pedagógico como en algún modo equivalente a **calidad o calidad** de la educación.

En la actualidad, también se “mide” la calidad.  
¿Qué pruebas miden la calidad educativa?



### Propuesta del tecnicismo pedagógico

El tecnicismo pedagógico pretende, a partir del supuesto de neutralidad científica, reordenar el proceso educativo para que sea más operativo y *funcional*.

### ¿ Funcional para quién o para qué?



De este modo, se busca minimizar las “interferencias subjetivas” que pudieran poner en riesgo su *eficiencia*. Para ésto, se piensa que la mejor forma es planificar la enseñanza desglosándola en objetivos a ser alcanzados. De este modo, cada especialista se encarga de su área técnica y al sumar cada parte específicamente diseñada por expertos de forma neutral y objetiva, se logra una planificación que puede ser puesta en práctica por los docentes en las aulas de manera eficiente y eficaz.

Así, el elemento principal del proceso educativo pasa a ser la organización racional de los medios. Esta organización del proceso se convierte en una garantía, ya que posibilita la corrección de las deficiencias del profesor y maximiza los efectos de su intervención al aplicar un programa de enseñanza que ha sido diseñado por expertos.

Cabe señalar que, aunque la pedagogía nueva también da gran importancia a los

medios, hay, sin embargo, una diferencia fundamental: mientras en la pedagogía nueva los medios son dispuestos y están a una disposición de la relación profesor-alumno, es decir, al servicio de esa relación, en la pedagogía tecnicista la situación se invierte. Mientras en la pedagogía nueva son los profesores y los alumnos quienes deciden si utilizan o no determinados medios, así como cuándo y cómo lo harán, en la pedagogía tecnicista se diría que es el proceso el que define lo que profesores y alumnos deben hacer, así como cuándo y cómo lo harán (Saviani, 1983; p.7).

En este sentido, la seguridad que da el control de los medios posibilita a la educación ser garante de eficiencia. Y en esta concepción de la educación esto es fundamental, ya que se la concibe como un subsistema esencial para el equilibrio del sistema social del que forma parte. Por lo tanto, para esta pedagogía lo que importa es *aprender a hacer*; y esto es válido para todos quienes participan en el sistema educativo y no sean los diseñadores: inspectores, directivos, docentes y estudiantes. Así, el rol que se le asigna al docente es el de técnico, ejecutor de la organización realizada por los expertos (como en el esquema taylorista de la fábrica en la cadena de mando que se da entre ingeniero-capataz-obrero).

El que tiene "el saber" ahora ya no es el docente, sino el científico de la educación. Y cada científico de la educación a su vez, se especializa en una parte del proceso educativo-administración, desarrollo del currículum, evaluación, didácticas específicas, etc.-. En este caso, la especialidad dominante es la del *currículum* ya que es allí donde se expresa y prescribe desde los objetivos -de ahí a que se le llame a este movimiento pedagogía por objetivos- hasta cada paso que tiene que realizar cada técnico participante en el *proceso educativo* para alcanzarlos.

De este modo, **les docentes** se transforman en expertos en la realización de tareas definidas por otros. Le docente no tiene que pensar qué hay que hacer sino limitarse a hacer lo que los expertos han determinado de antemano, para lo cual tiene que ofrecer una *técnica eficiente*. Este aspecto, que para muchos puede resultar en una falta de libertad, para tantos otros parece ser la respuesta a los problemas concretos de su práctica (Edelstein 1996) ya que éstos son así resueltos previa y generalizadamente por expertos que garantizan la *eficiencia de la enseñanza* y por lo tanto- según esta corriente- del *aprendizaje*. De esta manera, el docente no discute con la institución educativa ni con la educación misma vigente, sino que sólo se limita a operativizar y poner en práctica diseños eficaces que cumplan con los objetivos propuestos por fuera de la escuela.

Otro principio básico de la «organización científica» del trabajo consiste en estandarizar

el proceso de producción y de los instrumentos para elaborar objetos en serie. El trabajo de cada uno no es realizar un producto, sino desempeñar una función muy concreta, parcial, en su elaboración. Para ello hay que formar a cada cual en las tareas específicas que ha de desempeñar. Cada trabajador recibe instrucciones sobre qué se ha de hacer, cómo hay que hacerlo y el tiempo asignado para ello (Callahan en Gimeno Sacristán, 1982; p.16).

Para que este subsistema planificado funcione, es necesaria una organización que debe ser llevada a la práctica con minuciosidad y para lo cual tiene que contar con controles en cada una de sus etapas. Este control se lleva a cabo a través del cumplimiento de formularios.



“ el magisterio fue sometido a un pesado y sofocante ritual” (Saviani, 1983; p. 7)

Aprestamiento  
1ª Etapa B TT 1980

Conductas	Reconoce arriba-abajo en el espacio gráfico.	Reconoce izquierda-derecha en el espacio gráfico	Recorta con tijera	Reconoce letras y números
Alumnos				
Baez Cristian	X	X	X	X
Cédola Juan	X		X	X
Martinez Javier	X	X	X	
Arce María	X	X	X	X
Juarez Ana	X		X	X

Recreación de planilla de Nivel primario QUE SE SOLICITABA COMO PRÁCTICA REGULAR EN 1980 EN LA PROVINCIA DE BUENOS

AIRES. realizada  
EN 2021, de  
memoria, por  
Celina Grassi .

¿Qué piensan ustedes acerca de la planificación y la evaluación?

¿Son necesarias?

¿ Existe una sola forma de planificar y de evaluar?

**“ uno de los problemas que conlleva la teorización lo constituye el hecho de que nuestras mentes estén fascinadas por la pulcritud de una ordenación sistemática y amplitud en la comprensión. Así pues, son muchos los que creen que cuanto más sistemática sea una teoría, tanto más probable es que resulte correcta. En los estudios curriculares –si bien quizá no en las ciencias físicas– es probable que se produzca lo contrario. Nuestro conocimiento sólido acerca del proceso educativo resulta muy limitado. Las teorías a gran escala son muy útiles como andamiaje para el avance del conocimiento, pero cuanto más satisfactorias las encontremos desde el punto de vista lógico, tanto menos probable es que sean adecuada”.**

**Stenhouse en Dino Salinas, 1994; p.14**

¿Qué opinás de esta afirmación? ¿ Estás de acuerdo?

¿Pensás que un método detallado da seguridad a los docentes y facilita su tarea?

¿Puede existir un método eficiente universal?

Así, el método, como modelo de instrucción universal basado en técnicas, pasa a ocupar un lugar central en la educación. Le docente se transforma en un ingeniero de la conducta -como el operador de una fábrica- del que se requiere dominio del modelo más que de la disciplina o campo de conocimiento. En esta concepción, no se tiene en cuenta tampoco, que el método está determinado por el contenido de la realidad indagada. Se olvida las características específicas del contenido y se busca un método general que alcance los objetivos determinados por los científicos de la educación y que sea aplicable a cada disciplina particular. Al mismo tiempo, se considera que el contenido también es una construcción de los expertos y se deja a los docentes por fuera, transformándolos en ejecutores de acciones predefinidas para alcanzar los objetivos definidos por otros. Así el contenido, se convierte en parte del método, un medio para alcanzar los objetivos.

Sin embargo, hay quienes no están de acuerdo con estas afirmaciones:

El problema, pues, del profesor cuando planifica su enseñanza no es el de concretar teorías que ya se definieron en otros niveles, sino el de ir elaborando, debatiendo, poniendo a prueba y mejorando una teoría, un pensamiento organizado sobre su enseñanza que le permitirá, entre otras cosas, improvisar dentro de un orden cuando haya de hacerlo, le permitirá tomar decisiones que tienen carácter ético o moral, derivar qué objetivos ha alcanzado aunque no estuvieran escritos con antelación, le permitirá trabajar en equipo, le permitirá, en suma, ir construyendo un pensamiento profesional sobre su trabajo.

Dino Salinas 1994 , p.13



Siguiendo a Saviani, si en la *pedagogía tradicional* la cuestión central es "aprender", en la *escuela nueva*, "aprender a aprender" y en la *pedagogía tecnicista* "aprender a hacer";

¿cuál es el rol del alumno para esta última?  
 ¿Qué lugar ocupará en la "línea de montaje educativa"?  
 ¿materia prima? ¿producto?



Para el tecnicismo pedagógico, el rol de **les estudiantes**, es alcanzar los objetivos planteados por los expertos en psicología, sociología, filosofía, antropología y especialistas en las diferentes disciplinas escolares. Objetivos que, además, deben traducirse en conductas

observables y medibles- como puede observarse en las planillas de conductas y habilidades que les mostramos anteriormente: “marcar con una cruz si el alumno corta con tijera” habilidades manuales que se encontraban en un lugar de importancia superior a conductas del tipo “reflexiona críticamente” o “comprende y resuelve correctamente los problemas planteados”-. Le alumne es visto como un ser en camino de convertirse en adulto, siendo éste el producto elaborado de la institución escolar. La educación se transforma para ellos en un entrenamiento por medio del cual deben adaptarse, adquirir ciertos hábitos para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres desempeñan en una sociedad industrial. Por lo tanto, así como la escuela tradicional tenía como fin formar ciudadanos, el fin de este modelo es la preparación para la economía (Da Silva 1999). De este modo, según Gimeno Sacristán (1982), la educación se reduce a una tecnología al servicio de la reproducción social.

**¿Qué piensan de esta afirmación de Gimeno Sacristán?**

**¿Cuál creen que debería ser el fin (o fines) de la educación?**

Los **contenidos** del aprendizaje y la enseñanza, son pensados como *productos* terminados. Son definidos por una minoría de expertos que fundamentan su selección en la utilidad de los mismos. Aunque busca diferenciarse de la pedagogía tradicional-centrada en los contenidos-poniendo el foco en los objetivos y el método para alcanzarlos; al posicionarse ante el contenido como algo terminado, se convierte en una pedagogía afianzadora de la asimilación de los mismos.

La **evaluación**, en este dispositivo social que es la educación, ocupa un lugar muy importante en el proceso de producción de sujetos, ya que oficia de herramienta de control tanto del cumplimiento de los objetivos como de la planificación planteados a nivel general por los expertos. Debido a que lo que se busca es la efectividad de los resultados -que como mencionamos antes están predeterminados-, la evaluación actúa dentro de este método como instrumento de constatación de los mismos, evaluando conductas observables y no los diversos efectos de la enseñanza en los aprendizajes. No atiende pues a procesos ni indaga acerca de otras respuestas posibles. En una factoría no hay opciones diversas sobre cómo debe resultar un producto, éste ya está prefijado y hay que seguir los pasos necesarios para fabricarlo. Si un paso falla, hay que corregirlo. De esto se trata la evaluación, de encontrar las distorsiones y corregirlas para obtener el producto=sujeto deseado.

**¿Qué se evalúa?**

**¿Para qué se evalúa? ¿Para quién se evalúa?**

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, nos resta preguntarnos nuevamente por qué Saviani considera al *tecnicismo pedagógico* (o pedagogía por objetivos) dentro de las *teorías no críticas*. Para esto les alentamos a releer el texto de Saviani y *ponerlo en diálogo* con el capítulo 5 “La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico” del libro “La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia” de Gimeno Sacristán.

Les dejamos por acá, algunas preguntas para **orientar** la *lectura dialogada* entre Gimeno Sacristán y Saviani:

¿Se puede afirmar que el uso de este enfoque es neutral, es decir que no tiene una manera de ver a la educación al alumno, al docente, los contenidos, la sociedad; y que no responde por lo tanto a ninguna ideología? ¿Puede existir en educación la neutralidad?

¿A qué modelo de sociedad y de educación responde la pedagogía tecnicista? ¿Cuál-o cuáles- es la finalidad de esta perspectiva? y por lo tanto ¿qué sujetos pretende formar?

¿Puede estar la educación separada de los fines de la sociedad?

¿Quién creen ustedes que define el modelo de educación del tecnicismo? ¿o acaso no existe un modelo de educación en esta corriente?

¿Por qué Gimeno Sacristán afirma que el modelo industrial no es válido para el ámbito educativo? ¿Se debería ocupar la educación de algo más que de los objetivos a corto plazo?

¿Por qué resulta, para Gimeno Sacristán, alienante el culto a la eficiencia? ¿Qué deja de lado buscar solamente la eficiencia en educación?

## SEGUIMOS...

### Les invitamos a:

- **Leer la siguiente bibliografía:**

- Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata. Introducción, **Cap. V**.

- Saviani, D. (1983) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina” En Revista Argentina de Educación, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

- **Ver este video:**

Les invitamos a visualizar un fragmento de la película “Tiempos modernos” para ilustrar la articulación entre la escuela y el proceso productivo. Esta película es una sátira donde Charlie Chaplin encarna a un obrero que pierde su trabajo al no poder adaptarse al proceso automático de producción ¿Se imaginan este mismo proceso de producción llevado a la escuela?

[Tiempos modernos \(Charles Chaplin, 1936\) "Modern times" secuencia de la fabrica](#)

- **y participar del foro:**

Realizando comentarios con sus impresiones, dudas, preguntas y sentires, sobre lo que la clase les provocó; y a compartir experiencias en las instituciones educativas -ya sea como alumnos, docentes o familiares de alumnos- que puedan relacionar con lo leído sobre tecnicismo pedagógico. Pueden compartirlas por medio de un escrito, un audio o un dibujo. Retomaremos sus intervenciones en la clase sincrónica del 13 de septiembre.

### **Bibliografía utilizada para la clase**

- Da Silva, T.T. (2011) Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte. Auténtica.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata. Introducción, Cap. I, y V.
- Hobsbawm, E.J. (1999). Vista panorámica y Capítulo 1 en : Historia del S XX. Buenos Aires, Crítica Grijalbo Mondadori.
- Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Perilli V., Garatte L., Todone V, (2020) Teorías pedagógicas: Las perspectivas fundantes. Ficha de Cátedra Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Salinas, D. (1994). La planificación de la Enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En: Angulo Rasco, J. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, El Aljibe.
- Serra, M. S y Fattore, N. (s/f). Introducción. La escuela y nosotros. ¿Cómo es que las escuelas llegan a ser lo que son? ¿Qué define a una escuela? De la escuela al sistema educativo: el caso argentino. La escuela en la mira. Conclusiones: la escuela del presente y la escuela del futuro.
- Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículum Cap. 1 “ ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?”. Bs. As. Ed Troquel.

### **Material audiovisual**

- Película: “Tiempos Modernos”, de Charles Chaplin, 1936, Estados Unidos. Disponible el 3 de julio de 2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=o8louQR5P48>

ANEXO II- Presentación PPT

[Tecnicismo pedagógico](#)

ANEXO III- Grabación del encuentro sincrónico

<https://drive.google.com/file/d/1q6wg5I7WvRYFLQC80TCMIOrfzA15Q0PM/view>

## CLASE 3

**Prácticas de la enseñanza- Ciclo 2021**

Diseño de clase del 20/09

Practicante: Castro, Verónica

Profesorado de Educación Primaria ISFD 17

Pedagogía

**Fundamentación**

En esta clase asincrónica, en un primer momento continuaremos -mediante una clase escrita- profundizando el Tema del Tecnicismo pedagógico que venimos trabajando en las dos anteriores. En este momento retomaremos esta teoría educativa y la contextualizaremos en América Latina y Argentina e intentaremos dar cuenta de la vigencia de este enfoque a través del análisis de algunos casos actuales.

En clases anteriores analizamos el origen del tecnicismo y lo pusimos en relación con el contexto social, histórico y geográfico. En esta clase, seguiremos tomando en cuenta los mismos ejes de análisis pero adecuándolos a un cambio de espacio, tiempo y entorno social; de los EEUU a principios del s.XX, a América Latina desde 1960 hasta la actualidad. En este sentido, profundizaremos, a través de este cambio contextual, la comprensión de las categorías de reproducción social y neutralidad que estuvimos trabajando en la clase sincrónica anterior, retomando y profundizando la comprensión de la categorización en teorías críticas y no críticas (Saviani, 1983). Reforzaremos esta recursividad, invitándolos en un segundo momento a retomar el texto de este autor, para que habiendo conocido las tres teorías que Saviani propone como no críticas y haciendo una aproximación a la pedagogía de la liberación, vayan pudiendo resignificar y comprender más profundamente esta categorización.

Asimismo, continuaremos indagando acerca de la importancia de la Pedagogía como herramienta teórica de análisis de la complejidad de la realidad educativa, su injerencia en la formación de la autonomía intelectual docente y su consecuente incidencia como fundamento de toma de decisiones de intervención en las prácticas educativas.

Concebimos a los y las estudiantes como docentes en formación, y por esto mismo, creemos que deben empezar a realizar análisis de la realidad educativa -y sus diversas expresiones- desde el primer momento de la formación docente. Es por esto, que pensamos en actividades de análisis andamiado a lo largo de nuestras prácticas; buscando construir el contexto necesario para que puedan sentirse cómodos participando con sus reflexiones y comentarios. En esta línea, en un tercer momento, los y las

invitaremos de manera asincrónica a participar de un foro en el que les propondremos realizar el análisis de un extracto de un capítulo de la serie animada “Los Simpsons” y realizar un dibujo (o producción escrita u oral) de alguna experiencia que refiera al mismo. De este modo, pretendemos continuar dando respuestas posibles a la pregunta ¿para qué sirve la pedagogía? que realizó una estudiante, ejemplificando cómo la teoría puede ayudar a profundizar el análisis de la realidad. Este momento servirá como articulador con la clase sincrónica del 27 de septiembre durante la cual realizaremos, en forma grupal, análisis de diferentes casos de la realidad educativa actual a través de notas periodísticas y videos de entrevistas.

### **Tema**

Tecnicismo

### **Contenidos**

Neotecnicismo en América Latina y Argentina. Pedagogías de la liberación y la dependencia. Reproducción social. Neutralidad.

### **Propósitos**

Continuar profundizando en las categorías de neutralidad, complejidad y reproducción social, aplicándolas al contexto latinoamericano y argentino.

Retomar y continuar profundizando la comprensión de la categorización de teorías críticas y no críticas (Saviani) haciendo foco en la reproducción o cambio de las estructuras sociales y las desigualdades generadas por las mismas.

Presentar actividades y preguntas que favorezcan la reflexión y que habiliten la expresión de opiniones diversas.

Habilitar el análisis crítico acerca del desempeño de los profesores tecnicistas, a fin de contribuir a fortalecer el ejercicio de pensamiento autónomo y la concientización de su necesidad en la práctica profesional docente.

Presentar al tecnicismo pedagógico como una teoría presente en el contexto de nuestro sistema educativo y ofrecer herramientas de análisis que habiliten la elucidación de la pervivencia de esta corriente pedagógica.

### **Objetivos**

Que los estudiantes:

Conozcan el desarrollo del tecnicismo pedagógico en América Latina y Argentina durante la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

Vayan aproximándose al ejercicio de análisis crítico de la realidad educativa como fenómeno social complejo, teniendo en cuenta el marco teórico del tecnicismo pedagógico y el contexto social, geográfico e histórico latinoamericano y de nuestro país.

Se interroguen acerca de los fines de la educación y el rol que se le asigna a la función docente en el tecnicismo, como un medio para comprender las categorías de neutralidad, reproducción social y racionalización, aplicadas a realidades educativas concretas y próximas.

Se acerquen a la comprensión de los sentidos y significados del estudio de las teorías pedagógicas contextualizadas- en este caso el neo tecnicismo y en América Latina y Argentina- para la formación profesional docente.

Que comiencen a introducirse en la perspectiva y conocimiento de las teorías críticas como respuesta a los modelos educativos capitalistas.

### Desarrollo de clase asincrónica

- **1° momento:** Clase escrita (ver Anexo 1).

- **2° momento:** Lectura de bibliografía obligatoria.

- Saviani, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina" En Revista Argentina de Educación, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

*Les pedimos que lean nuevamente el texto para que habiendo conocido ya las 3 teorías que Saviani propone como NO CRÍTICAS y comenzado a aproximarse a la PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN, vayamos pudiendo resignificar y comprender más profundamente esta categorización.*

- **3° momento:** Participación en foro.

Visionado del video " Los Simpsons- Profesores mediocres". [The Simpsons - Profesores mediocres.](#)

Luego de ver este video, compartan sus pareceres acerca de *(las preguntas son orientadoras)*:

1. rol docente
  - a. ¿Qué quiere decir Lisa acerca de la función docente cuándo se refiere a "se está ganando sus sueldo"?
  - b. ¿Cuál es la función de los maestros? ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan? ¿Por qué piensan que las utilizan y aceptan? ¿Qué pasa cuándo no pueden utilizarlas?
  - c. ¿Qué esperan los maestros de los estudiantes? ¿Cuáles son sus expectativas?

- d. ¿Qué medidas toman cuando los cuestionan?
2. rol de los estudiantes
- a. ¿Cómo se relacionan los estudiantes con el conocimiento? ¿Qué estrategias de aprendizaje ponen en juego?
  - b. ¿Qué estrategias utilizan para manifestar su desacuerdo con el modelo educativo?  
¿Cuáles son las expectativas de Lisa respecto a sus maestros?

*Retomamos la idea de que el foro es un **espacio de diálogo** donde podemos acordar con el resto tanto como no estar de acuerdo; siempre en un clima de respeto a las diferencias de pensamiento y fundamentando nuestros sentires y pensares.*

A continuación los y las invitamos a compartir mediante un **dibujo** (no tiene que ser al nivel de Antonio Berni o Pablo Picasso, así que anímense!), una experiencia propia -ya sea como alumnos, docentes o familiares de alumnos- que puedan relacionar con el tipo de rol docente o de estudiante presentados en el video. *Si no se animan a dibujar, pueden compartir sus experiencias por medio de un escrito o un audio.* Es importante que contextualicemos socio-históricamente las experiencias para relacionarlas con los períodos que estuvimos analizando en esta clase; así que les pedimos que en el dibujo (escrito o audio) detallen el año y lugar donde transcurrió la experiencia.

Retomaremos las producciones en la clase sincrónica del lunes 27, donde compartiremos estas experiencias que nos servirán para seguir analizando la realidad educativa desde las herramientas que nos ofrece la pedagogía.

### **Bibliografía**

#### Para los estudiantes

Obligatoria:

- Saviani, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina" En Revista Argentina de Educación, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

**Les pedimos que lean nuevamente el texto para que habiendo conocido ya las 3 teorías que Saviani propone como NO CRÍTICAS y comenzado a aproximarse a la PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN, vayamos pudiendo resignificar y comprender más profundamente esta categorización.**

Para las docentes:

Bruns B. y Luque J., (2014), Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América latina y el caribe, Washington DC, Grupo Banco Mundial.

CTERA-CTA (2004) .Informe “Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos” elaborado por la Secretaría de Educación y Estadística del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Coraggio, José Luis (1994) Educación y modelo de desarrollo. Introducción: el peso del Banco Mundial en la política educativa, ponencia presentada en “Seminario internacional sobre Políticas Educativas en América Latina, organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América latina (CEAAL) y el Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); en Santiago de Chile, 5-6 Diciembre de 1994. Publicado en: Políticas educativas en América Latina, TAREA-CEAAL, Lima, 1995.

Garatte, L. y García Clúa, M. N. (2014) “Trayectorias académicas y tendencias en la formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre 1975 y 1984.” En Paso, M ; Elías ,M. E. y Barcia, M ( coord) Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores: historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires . La Plata, Al Margen, 2014. ISBN 978-987-618-214-0.

Gentilli, Pablo (1996) El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, disponible en <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf> (material sobre la educación y el Consenso de Whashington)

Hobsbawm, E.J. (1999 ). Vista panorámica y Capítulo 1 en : Historia del S XX. Buenos Aires, Crítica Grijalbo Mondadori.

Nassif, Ricardo (1984) “Tendencias pedagógicas en América Latina” en Nassif, Ricardo, Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos: El sistema educativo en América Latina. Bs. As. Kapeluz, 1984, pp. 53-102.

Perilli, Valeria (2020) “Clase 8 parte II” [clase escrita Pedagogía]. ISFD 17. La Plata, Argentina.

Puiggrós, Adriana (2015) “Desarrollismo y educación”, en Imperialismo y educación en América Latina, Buenos Aires, Colihue, 103-239.

Puiggrós, Adriana (2017) “”Caminos del Capitalismo” en Adiós, Sarmiento. Educación público, iglesia y mercado, Buenos Aires, Colihue. Pp 229- 248.

**RECURSOS**

- Clase escrita

-Medios audiovisuales:[The Simpsons - Profesores mediocres.](#)

Ragna XIII- The Simpsons: Profesores mediocres- Disponible:  
<https://youtu.be/MVnjsdK7vHg> - Consultado: 15-09-21

## MATERIALES

- Dispositivo electrónico (computadora, teléfono celular, etc.)
- Aula virtual
- Foro en aula virtual del Instituto (Plataforma INFOD)

## Evaluación de la enseñanza

La evaluación de la enseñanza se basará en la propia reflexión acerca de si se pudieron concretar los propósitos propuestos, si los objetivos fueron bien planteados y resultaron factibles. Así como también si la propuesta de clase, de recursos y de bibliografía fueron pertinentes, pudiendo ser amenos y fáciles de comprender. Analizaremos si fue posible relacionar los supuestos y saberes previos de los estudiantes, los conocimientos estudiados previamente en las otras materias de la Fundamentación Pedagógica y en esta materia -en especial en relación a las tendencias pedagógicas-, con el conocimiento presentado en la clase. Intentaremos relevar a través de la participación en el foro si quedó sentada una base de comprensión del tema para poder ser retomada en la clase siguiente de manera sincrónica. Además, consideramos importante analizar y reflexionar acerca de las percepciones y comentarios provenientes de la docente co-formadora, así como también de los estudiantes.

## Evaluación de los aprendizajes

Se evaluará si los estudiantes lograron realizar una lectura autónoma del texto ofrecido. Se tendrán en cuenta y se valorarán los aportes y reflexiones que surjan a partir de la lectura de esta clase asincrónica- ya sea en la clase siguiente de manera sincrónica, o por sus participaciones en el foro abierto del campus-como parte del proceso de apropiación de los contenido y la reflexión crítica acerca de los mismos. Se valorará si los estudiantes se acercaron a los sentidos y significados del contenido presentado para la formación profesional docente.

## REFLEXIÓN POST ACTIVA

A partir de esta clase comencé a trabajar sola en los diseños. El trío pedagógico no funcionó así que las tutoras nos propusieron que cada una siguiera por su camino. En el proceso una de mis compañeras quiso dejar las prácticas, pero continuó y la otra finalmente abandonó la residencia.

### *Clase 20 de setiembre- asincrónica*

La actividad del foro no tuvo la respuesta esperada, por empezar, los estudiantes no respondieron a la invitación de usar diferentes lenguajes para contar sus experiencias. Por otro lado, si bien el foro tenía dos partes, aunque todos los que participaron respondieron a la primera acerca del análisis del video de Los Simpsons, solo dos estudiantes contaron experiencias propias que pudieron relacionar con el tecnicismo. Sin embargo, la participación creció y eso es un buen signo de que la retroalimentación escrita en el foro mismo y la recuperación de sus aportes en los encuentros sincrónicos fomenta el uso de este espacio virtual.

Se podría pensar que la clase escrita pudo haber sido de lectura compleja, pero en el encuentro sincrónico dijeron que no lo había sido y que lograron ver que los contenidos presentados se entrelazan con temas de otras materias como Psicología y Análisis del mundo contemporáneo sobre todo en lo relacionado con la exclusión e inclusión. Sin embargo, en las intervenciones en el foro se confunde la consigna de análisis desde una perspectiva pedagógica particular-en este caso el tecnicismo- con análisis de sentido común o de saberes previos. En este sentido, si bien se ve que van incorporando vocabulario pedagógico de ésta y otras materias, lo que prima al momento del análisis son sus representaciones acerca de la educación y la docencia. Revisitando la consigna del foro, pienso que quizás debería haber explicitado que las preguntas orientadoras debían tener como marco teórico de análisis la pedagogía tecnicista.

ANEXO 1

## PEDAGOGÍA - CLASE 8 (parte II)



Imagen: datuopinion.com

¡Hola a todas y todos! Esperamos que se encuentren bien. En esta clase, continuaremos analizando la **Pedagogía Tecniciista** ahora desde otro contexto social, geográfico e histórico. La clase escrita anterior, presentamos esta teoría en su contexto de origen, Estados Unidos a comienzos del siglo XX ; ahora vamos a estudiarla en América Latina y su impacto en el Sistema educativo argentino desde los años '60, donde va resurgiendo con distintos formatos, hasta el día de hoy.

## Pedagogía Tecnicista: resignificación de la racionalidad economicista en educación en Latinoamérica en los años 1960 - 1980.

Luego del período de las dos guerras mundiales que analizamos la clase anterior (1914-1945), quienes habían sido aliados contra el fascismo se transformaron en enemigos económicos, políticos e ideológicos. Dos modelos en pugna que luchaban por expandirse y ampliar su poder: Estados Unidos de América (EEUU) a la cabeza del bloque capitalista y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) liderando el bloque comunista, se enfrentaron en lo que se llamó la “Guerra Fría”, período que se extendió desde 1945 hasta los años 90 del s xx, tomando como hito histórico la caída del muro de Berlín en 1989.



Recordemos que EEUU logró su consolidación como potencia económica mundial capitalista, gracias al desarrollo industrial que se produjo durante ambas guerras mundiales. Al ser parte del grupo de los Aliados pero sin sufrir bajas civiles o materiales en su propio territorio -ya que el conflicto bélico se desarrolló en Europa y Asia-, se convirtió en el mayor proveedor de suministros necesarios para el desarrollo bélico: desde armas, hasta vestimenta, pasando por la industria farmacéutica, alimenticia y textil, entre otras. Este modelo de desarrollo económico de EEUU, eminentemente capitalista, es defendido por algunos sectores **como el más perfecto y exitoso patrón de crecimiento**. Sin embargo, para el bloque que se opone al capitalismo, este modelo de crecimiento es un contra-ejemplo de lo que hay que hacer en materia política y económica, pues representa un **sistema de explotación del hombre sobre el hombre, que solo puede generar desigualdad** (económica, social, cultural).

En la clase sincrónica anterior, estuvimos hablando sobre la relación entre el contexto social, económico e histórico y la educación. Dijimos que los modelos educativos no son neutrales ya que se desarrollan en momentos históricos concretos y que responden a modelos sociales y económicos; y que todo esto forma parte de la **complejidad** de los fenómenos educativos.

¿ Cuál piensan que será el modelo educativo que promueva cada bloque?



Dentro del bloque capitalista, transcurrió un primer período que duró entre 25 a 30 años, denominado Edad de Oro o Estado de Bienestar, porque en él se logró un extraordinario crecimiento y transformación social que probablemente modificó la sociedad humana más que cualquier otro período de duración similar. Sin embargo a comienzos de los años 70 comenzó un nuevo período de crisis a partir del cual los países capitalistas buscaron soluciones radicales ateniéndose a los principios radicales del libre mercado, rechazando así, las políticas que mediante la regulación del estado habían dado tan buenos resultados durante la edad de oro o del Estado de Bienestar (Hobsbawm, 1999). En América Latina esta crisis se encontró como respuesta, con el avance del bloque comunista que había comenzado con la Revolución cubana (1959). Como parte de la Guerra Fría- que en estas tierras no fué tan fría- EEUU apoyó golpes de estado en varios países que impusieron gobiernos dictatoriales los cuales, por medio del terrorismo de estado, impidieron cualquier forma de participación democrática y social.

Desde entonces, asistimos a un corrimiento de la acción política a favor de una mayor presencia del mercado como elemento organizador del orden social y de casi todos los espacios del hacer de la sociedad. Es así como actividades que antes se pensaban como ajenas a las lógicas de mercado y organizadas de acuerdo a criterios y principios propios del orden político como la justicia distributiva o la búsqueda de la integración y la cohesión social han pasado a ser organizados por el criterio de la competencia y la eficiencia. La educación es un ejemplo acabado de este último fenómeno.

De este modo, como venimos trabajando en clases anteriores, cada marco político-ideológico va marcando las orientaciones que debe tener la formación de los sujetos, según lo que se imponga desde los Estados en cada país, e incorporando los debates y demandas sociales, a veces más, otras veces menos.. Y así, se produce inevitablemente el conflicto, la tensión entre quienes piensan diferente sobre estas orientaciones.

Ricardo Nassif (1984) dice que en el periodo que va de 1960 a 1980 aproximadamente, se producen modificaciones significativas en la fundamentación y orientación de las tendencias pedagógicas, al mismo tiempo que crece fuertemente una actitud crítica en las sociedades latinoamericanas que incluye, como venimos viendo, a la educación como parte de los modelos sociales económicos y políticos. Lo que sucede en nuestro territorio participa de un movimiento más amplio que se está dando en este periodo en casi todo el mundo<sup>46</sup>, pero que adquiere localmente rasgos singulares. Es un momento de protesta contra la desigualdad, la guerra, el racismo, la discriminación, la marginalidad, el analfabetismo, etc.



<sup>46</sup> Se menciona algunos de los hechos más salientes de este periodo: Revolución Cubana, movimientos de protesta de comunidades negras, feministas, pacifistas y anti bélicos, Mayo Francés, proceso de descolonización de países de África, movimientos revolucionarios de liberación en América Latina, consolidación de la corriente de la Teología de la Liberación, etc..

En este contexto, se polarizan también las posiciones pedagógicas entre quienes quieren sostener las estructuras sociales y económicas vigentes - reproducción social- y quienes las cuestionan y quieren cambiarlas.

Desde este compromiso pedagógico con la realidad social, se necesitaron nuevos marcos referenciales, teorías para comprender y conducir los procesos educativos. Así estas tendencias pedagógicas latinoamericanas, encontraron marcos generales -relacionados con los conceptos en torno al cambio, el desarrollo, la marginalidad- a partir de los que se desarrollaron nuevas categorías pedagógicas.

## DEPENDENCIA- LIBERACIÓN

Las tendencias pedagógicas latinoamericanas se fueron diversificando según los marcos teóricos que tomaron como referencia. Esta diversificación, se ha ido convirtiendo en una polarización según cómo se vinculen con las concepciones de cambio y desarrollo que siguen orientaciones opuestas por lo que determinan un tratamiento diferente del problema de la marginalidad.

¿ Recuerdan la categoría de marginalidad del texto de Saviani?



¿ Qué diferencia hay entre cambio y desarrollo?

¿ Y qué implicancias pedagógicas tiene?

La idea de desarrollo implica que hay un punto de llegada al que todos los países deberían arribar.

¿ Les suena esta idea?

Un único punto de llegada para los países **subdesarrollados** , los cuales aparecen como una *carencia* frente al modelo acabado y a quienes los expertos de países desarrollados asesorarán para ayudarlos a *alcanzar la meta*.

La noción de cambio, refiere a la modificación de las estructuras sociales y económicas ligadas a la dependencia y la desigualdad. A su vez, se fundamenta en una explicación histórica de por qué existen países **periféricos** en relación a cómo se fue construyendo el poder económico y político de unos pocos a expensas de la *marginación* de la mayoría.

**En estos dos modelos echan raíces dos tendencias pedagógicas:**

PEDAGOGÍA DE LA DEPENDENCIA	PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN
<p>Adhieren a modelos exógenos, importados.</p> <p>Formas culturales de los países del centro. Filosofías y metodologías tecnocráticas, economicistas , modernizantes.</p> <p>Ideología DESARROLLISTA: el desarrollo se da en base a modificaciones externas a la estructura social, política y económica que se mantiene ↓</p> <p>Pedagogías <b>reformistas</b> (sólo se modifica la forma pero las estructuras se mantienen)</p>	<p>Crítica de la situación de dependencia entre países y sectores sociales.</p> <p>Modelos culturales propios. Creaciones autónomas y originales.</p> <p>Ideología de CAMBIO: el cambio transforma las estructuras sociales, políticas y económicas ↓</p> <p>Pedagogías <b>transformadoras</b> (buscan cambios estructurales, es decir, transformar las estructuras)</p>

## Otra vez Saviani...



### Teorías no críticas...teorías críticas...

### ¿Tendrán algo que ver con todo esto?

Las **Pedagogías Desarrollistas** basan su argumentación en las categorías de tecnificación, racionalización y eficiencia. Buscan el cambio educativo y social por la vía de la preparación de los *recursos humanos* necesarios para el desarrollo que se logrará por medio de la industrialización de los países no desarrollados, para ésto es indispensable la PLANIFICACIÓN de la educación.

Por lo tanto...

Si hay 1 estilo de desarrollo social , habrá 1 estilo de desarrollo educativo; un modelo abstracto y universal, aplicable a todas las sociedades. En consecuencia, la **educación** es un *subsector auxiliar del desarrollo económico*, una de las formas más importantes de *inversión* que tiene como función preparar los *insumos* necesarios para este desarrollo, es decir los recursos humanos, sujetos económicamente productivos.

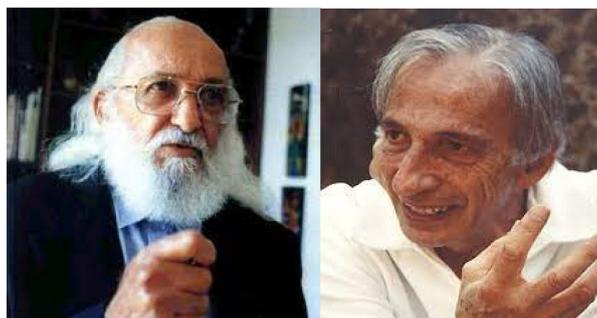


Al buscar modernizar la sociedad, se requiere modernizar la educación, y esto significa tecnologizarla. Las “tecnologías educativas” dan prioridad a los medios o ayudas más sofisticadas por encima de cuestiones de fondo de la educación (que son del orden de lo ético y lo político).

La **Pedagogías de la liberación** -tendencia que tiene distintos afluentes-, se desenvuelve en América Latina y el supuesto “Tercer mundo” donde enfrentan la situación de dependencia con la meta de la liberación. Esta tendencia, identifica los factores de deshumanización y alienación que hay en el contexto socioeconómico y político y está comprometida con el cambio de estas condiciones estructurales. En este sentido, reconoce la **POLITICIDAD** de la educación.

Estas perspectivas intentan realizar un trabajo educativo crítico, es decir, plantear la posición de América latina no como en estado de atraso o subdesarrollo, sino interpretando que históricamente hemos sido territorios dominados (por la colonia primero, por el imperialismo capitalista después).

Como decíamos, las teorías de la liberación son muchas y no todas han alcanzado la solidez y coherencia deseables. Recién en los años 70, después de las PRAXIS educativas liberadoras, hay una síntesis a nivel teórico. El gran protagonista de esta corriente es Paulo Freire, pero hubo otros exponentes importantes como Iván Illich, que proponía la “desescolarización de la sociedad”.



**Paulo Freire**

**Iván Illich**

Se trata entonces de educar para sustituir las explicaciones mágicas por explicaciones causales, comprobar los descubrimientos y estar dispuestos siempre a las revisiones, despojar al máximo los pre-conceptos, negar el quietismo, practicar el diálogo, abrir la receptividad de lo nuevo, y la no negación de lo viejo solo por viejo, sino por la aceptación de ambos en cuanto a su validez.

(Paulo Freire, citado por Nassif, pág. 65)

## Entonces...

el impacto de la corriente pedagógica tecnicista -o pedagogía de la dependencia o pedagogía desarrollista, (Nassif, 1984)- en nuestra región y provenientes del primer mundo, se dio en combinación con estas concepciones del progreso social y económico enlazadas con las ideas sobre el *desarrollo*, orientado hacia el modelo de vida capitalista. En otras palabras, hay una estrecha relación entre el modelo de desarrollo del “primer mundo” capitalista y la propuesta pedagógica tecnicista, porque pretende que la educación se oriente a fortalecer ese modelo de “progreso” o desarrollo, procurando formar en las escuelas a los futuros hombres y mujeres productivos, eficientes.

Estas concepciones no son producto de decisiones soberanas y autónomas de las naciones latinoamericanas, ni tienen que ver con sus idiosincrasias y su matriz histórica, sino que fueron **pregnando en las políticas de Estado y en el consenso social** a partir de un trabajo sistemático por parte de –principalmente- Estados Unidos, orientado a imponer en el “tercer mundo” un modelo económico, político, social y cultural cuyos beneficios son principalmente aprovechados por ellos mismos (Nassif,1984; Puiggrós, 2015; Gentili, 1996, Torres, 2001)

De este modo lo señala Adriana Puiggrós:

“Los norteamericanos consideraron su éxito en el progreso capitalista como un indicador de la capacidad innata de evolución y le otorgaron a los **obstáculos** un carácter circunstancial. Pero adjudicaron a los pueblos atrasados la carencia de condiciones morales, culturales y raciales para conseguir, por sí mismos, el pasaje del estado de subdesarrollo hacia sociedades modernas, tecnocratizadas y democráticas. Esta teoría fue asumida en las décadas de los 50-60 [...] por los organismos internacionales [...]”

Puiggrós, 2015, pág. 10

## **¿Recuerdan lo que hablábamos la clase anterior sobre la concepción de lo que se hace con lo que no funciona en la línea de montaje?**

Uno de los hechos históricos que refleja estos postulados –y facilita la penetración de la racionalidad tecnocrática en educación-, es la firma del acuerdo denominado “Alianza para el Progreso” (ALPRO, Punta del Este, 1962), a la que adhirieron todos los países de América Latina y el Caribe, excepto Cuba<sup>47</sup>, cuyo proceso revolucionario consolidado se erige como uno de los principales enemigos del modelo<sup>48</sup>.

La concepción que está por detrás de esta estrategia política, económica, social y cultural es la del **retraso, rezago o sub-desarrollo** de los países latinoamericanos y los factores principales del mismo serían la carencia de capital, de tecnología y de educación, elementos que en los países desarrollados se manifiestan como “cualidades intrínsecas” (Puiggros, 2015: 104-105).<sup>49</sup>

Los principales programas de la ALPRO<sup>50</sup> se orientan en líneas generales a inyectar grandes cantidades de recursos económicos a los sistemas sociales y políticos de los países retrasados para que puedan desarrollar **reformas modernizantes**, diseñadas por los países del **Primer Mundo**.

**Recordemos aquí que, para esta concepción desarrollista, hay 1 sólo punto al que todos deben llegar; y para eso hay 1 sola de hacerlo, que es la que proponen los expertos.**

---

<sup>47</sup> Guevara E., que asiste como representante de Cuba a la reunión de países en Punta del Este, pronuncia un discurso en el que argumenta las razones por las que su país no firmará el acuerdo. A este pronunciamiento se lo conoce como “Las profecías del Che”, puede verse en <http://www.lr21.com.uy/mundo/18600-la-alianza-para-el-progreso-y-las-profecias-del-che> o en <https://www.youtube.com/watch?v=V-BqJ-ObQ5I>

<sup>48</sup> El tema del lugar que ocupa Cuba como motivo principal en la configuración de políticas estratégicas por parte de EEUU para aplacar el avance del comunismo revolucionario en América Latina, está ampliamente documentado por investigadores de diversas áreas científicas.

<sup>49</sup> Esta Alianza se propone en un contexto latinoamericano de grave inestabilidad social producto del deterioro económico que se arrastra de la década anterior, y tiene como antecedente la Operación Panamericana impulsada por Brasil. Los Organismos Internacionales que se asocian a este pacto se transforman en los vehículos y prescriptores de la implementación de las reformas que la Alianza propone. Algunos de ellos son: Organización de los Estados Americanos (OEA), Consejo Interamericano económico y social (CIES), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Comisión Económica para América Latina (CEPAL), etc.(Puiggros, 2015: 110).

<sup>50</sup> Algunos de los más salientes programas de la ALPRO fueron: Alimentos para la Paz, Operación Niños; Voluntarios para la Paz; Banco de Exportación e Importación (Puiggros, 2015: 110-111),



## ¿Qué será lo que buscan estos expertos con los consejos que les dan a los países de Latinoamérica?

Una dimensión implícita de este acuerdo resulta ser la resignación de la *soberanía* para decidir las políticas públicas hacia el interior del país. Además de los préstamos monetarios se cuenta con la *asistencia técnica* necesaria para la implementación de las medidas. Esta asistencia no es opcional y por eso hablamos de resignar la soberanía, entendiendo la soberanía no sólo referida al territorio sino a la capacidad y posibilidad real de gobernarse un estado a sí mismo sin interferencia de otros. Este desarrollo capitalista (dependiente, expansionista) debe ser dirigido por un bloque político ideológico (todos los países de América) y hegemonizado por Estados Unidos (Puiggrós, 2015: 111). Asimismo se debe luchar **contra todo movimiento o bloque alternativo que atente contra los intereses de los países de la región**, según se plantea en el proyecto.<sup>51</sup>

La reforma económico-social que se impulsa desde ALPRO se asienta en la formación (técnica, social e ideológica) de los *Recursos Humanos*, sin los cuales no puede llevarse a cabo la misma. Es decir, se apunta a **generar en la población un consenso** respecto a la importancia de colaborar con el proceso de reforma. Para ello la educación, la escuela y los/as maestros/as tendrán asignado un rol importante, así como los medios de comunicación.

*"[...] la instrucción de carácter general y la formación de talentos, constituye la inversión a más largo plazo que puede hacerse con vistas al porvenir de cualquier"*

<sup>51</sup> Algunos de los ejes centrales de esta propuesta son por ejemplo la construcción de una “buena conducción del gobierno” que redundará en la gestión administrativa eficiente de los recursos del Estado. Esta gestión será orientada por los organismos internacionales de préstamo; asimismo es fundamental para el programa la integración económica latinoamericana, conducida por los dirigentes del modelo que –ya está comprobado– es exitoso. Cabe mencionar que en la práctica las medidas de apertura de las economías y la flexibilización de las condiciones del intercambio económico internacional que se recomiendan para Latinoamérica, se contraponen con las medidas proteccionistas de los mercados que efectivamente implementan los países – modelo.

Nación"

(Dean Rusk, en Eisenhower, 1962, citado por Puiggrós, 2015:111).<sup>52</sup>

En Latinoamérica el proceso tecnicista se acentuó y profundizó en el transcurso de las dictaduras cívico militares que se desarrollaron en este periodo (Garatte y García Clúa, 2014; Silber, 2011). La escuela se convirtió en un arma poderosa de lucha contra el comunismo, la “subversión” y de todo aquello que fuera en contra de las ideologías de derecha que la dictadura representa. Se endureció asimismo el *control* ejercido a través de la educación sobre la *conducta* y el *pensamiento* de los sujetos (estudiantes y docentes), evitando que se produzcan focos de crítica o protesta contra el sistema establecido, implementando incluso políticas del terror<sup>53</sup>.

## Los años '90 y el embate neoliberal en educación.

Neoconservadores y neoliberales<sup>54</sup>, nucleados en torno al FMI, el Banco Mundial y el departamento de estado de EEUU, confluyen y acuerdan un conjunto de políticas destinadas a los países “en desarrollo”. Estas medidas se dieron a conocer en **1989** con el nombre de *Consenso de Washington*.

En **materia educativa** ambos sectores acuerdan en que se debe traspasar el sistema de educación pública a la órbita privada, achicar el gasto en materia de educación (menos docentes que sean más eficientes) y que el estado conserve su función ordenadora –y represora- para garantizar el orden moral público (Puiggrós, 2015:218; Puiggrós, 2017: 229-248).

Las principales propuestas de este *bloque de poder* –que combina los negocios de la “nueva derecha” con los intelectuales conservadores- son:

- Implementación de programas de elección de escuela (bonos o créditos a través de impuestos). Incentivación de la competencia entre instituciones y proyectos pedagógicos para elevar el nivel de la calidad educativa.
- Establecimiento de estándares de excelencia.
- Ataque a las escuelas públicas (con la previa construcción de la idea de crisis: obsolescencia, burocratización, ineficiencia, etc.).
- Inclusión de las necesidades de las empresas en los objetivos de la educación (Pini M. y Anderson G, citado por Puiggrós, 2015:218-219).

<sup>52</sup> Como ejemplo cabe citar dos fragmentos del documento de la Alianza para el Progreso:

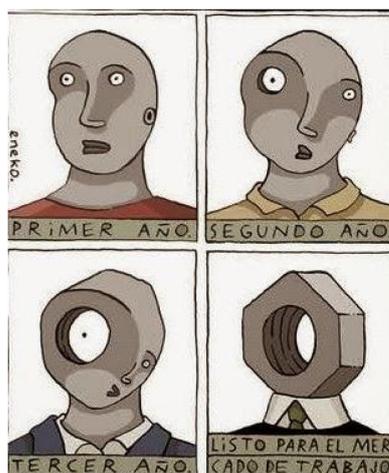
“Señalar a los gobiernos y a los educadores la necesidad de que los centros de enseñanza contribuyan a divulgar el proceso de desarrollo económico y social que va a inspirarse en la Alianza para el Progreso, y dotar a esos centros de los medios indispensables.”

[...]

“Formular un llamamiento a la opinión pública del continente y muy en particular a los sindicatos, organizaciones gremiales y asociaciones estudiantiles a fin de que se compenentren en las proyecciones sociales de la Alianza para el Progreso y participen activamente en la divulgación de sus objetivos y ejercicios de su programa.”

<sup>53</sup> Para más información histórica sobre este periodo, pueden consultar algunas fuentes documentales, por ejemplo el ciclo “Dictaduras Latinoamericanas” de Canal Encuentro, o películas sobre educación y dictadura como “La noche de los lápices”.

<sup>54</sup> Según Adriana Puiggrós, a pesar de que los neoliberales enfatizan los valores del mercado y los neoconservadores los valores tradicionales, ambos responsabilizan a las escuelas de la mayor parte de los problemas de la sociedad (Puiggrós, 2015: 118).



Se introduce así una política educativa *de mercado*, que en nuestro país se ve reflejado en la reforma educativa que se encarna en la Ley Federal de Educación.<sup>55</sup> Las medidas reformistas que se desprenden de la Ley tuvieron nefastas consecuencias en la dimensión pedagógica y de la calidad del sistema educativo y de la enseñanza (Ctera, 2004).

Asimismo se ve nuevamente acentuada la visión economicista de la educación que impone el mercado, colocando al sujeto en formación en el lugar del recurso humano que esa área necesita. Queda subordinando a ello cualquier otra dimensión humana que pudiera ser objeto de desarrollo a través de la educación y se le asigna al pedagogo y al docente un lugar particular en la gestión o administración del proceso pedagógico, en un sentido técnico.

Analizando este contexto político, económico y cultural<sup>56</sup> que nos ayuda a construir una mirada pedagógica compleja desde una perspectiva histórica- intentamos reconstruir y re conceptualizar los

<sup>55</sup> Algunos de los puntos centrales de la reforma educativa que propone la LFE son:

- Modificación de la estructura de organización de los distintos niveles educativos.
- Transferencia de las escuelas –y su financiamiento- de la órbita estatal nacional a la provincial. Descentralización del sistema educativo.
- Adjudicación de mayor autonomía a las instituciones educativas en las decisiones a tomar en torno a los contenidos de enseñanza (a partir de un currículo que plantea un núcleo mínimo de contenidos por área disciplinar pero que es no prescriptivo, sino “abierto”).
- Desinversión en la educación pública, flexibilización para los requerimientos a emprendimientos educativos de gestión privada.
- Abandono de áreas estratégicas para el desarrollo, como la educación técnico-profesional. Al mismo tiempo se conecta –desde el discurso- la función social de la escuela con la preparación para el mundo del trabajo (sin especificar para qué tipo de trabajo).
- Entrada en los circuitos de evaluación estandarizada, a nivel provincial y nacional.

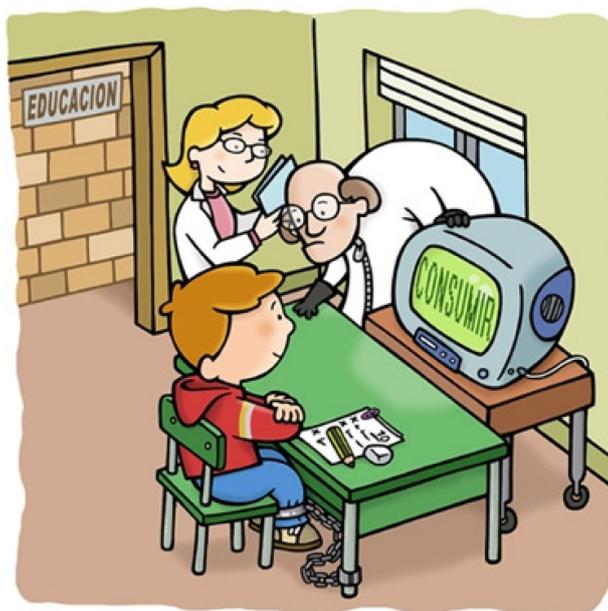
<sup>56</sup> En paralelo a las políticas neoliberales del sector educativo (pautadas por el Consenso de Washington) se fueron implementando otras en el área de la salud pública, la previsión social, los servicios públicos, etc. que en combinación generaron un contexto grave de crisis social, política, económica y cultural. A grandes rasgos estas reformas tienen que ver con el achicamiento del Estado en materia de gasto público (principalmente afectando a las áreas de salud, educación y jubilaciones) consecuencia de las políticas llamadas de “ajuste”, la

elementos que unen al neoliberalismo educativo con el tecnicismo pedagógico en este período histórico y en el contexto latinoamericano. Como lo venimos haciendo, analizamos las concepciones sobre la educación, la formación del hombre, las funciones sociales que se le asignan a la escuela pública, la intervención en la práctica educativa y el rol que se le otorga a los/as educadores/as; en un intento de poner en evidencia la **no neutralidad** de los modelos y procesos educativos.

## Continuidades y rupturas de la visión economicista y tecnocrática de la educación en la actualidad.

En los últimos años, el contexto educativo nos ha ofrecido algunos elementos concretos para el análisis de las *líneas de continuidad* que pueden existir entre el pensamiento tecnicista ligado al taylorismo, su resignificación en los años 60-80 en Latinoamérica a partir de la ALPRO y el neotecnicismo que emana de las políticas neoliberales de la década del '90 (Silber, 2009).

Esos elementos tienen que ver con políticas públicas que se implementaron y que si bien no requirieron la reforma de la Ley Nacional de Educación<sup>57</sup> se deja vislumbrar que presentan algunos elementos que nos permitirían afirmar que se erigen desde un paradigma contrario al que se establece en esta Ley. Las políticas sectoriales propuestas por el gobierno de la Alianza Cambiemos (2016-2019) han sido un medio para consagrar el proyecto neoliberal en educación. La privatización es un proyecto necesario para que la escuela y la educación estén al servicio de capitales privados y respondan a las necesidades de las sociedades de mercado.



La reconfiguración del sistema educativo que se llevó a cabo durante los años de una nueva fase neoliberal en la Argentina se sumó a una tendencia hacia la privatización sostenida por gobiernos neoliberales del resto de América Latina, y por las agencias de crédito internacional que desde los años ochenta del siglo XX financian las políticas educativas.

---

privatización de las empresas estatales (para que ese Estado fuera más eficiente y menos burocrático), la liberalización de los mercados, la flexibilización laboral para favorecer las inversiones extranjeras, etc.

<sup>57</sup> La Ley de Educación Nacional (N° 26.206) fue sancionada el 14 de diciembre de 2006.

Ejemplo de ello son los Operativos “Aprender” y “Enseñar”, que son **dispositivos de evaluación estandarizada** a nivel nacional de los/as estudiantes, futuros/as maestros, docentes y directivos de las instituciones educativas; el **desfinanciamiento** de áreas socioeducativas y del Instituto Nacional de Formación Docente, el **cambio de perspectiva** y contenido en relación a la formación docente, el **ingreso de organizaciones civiles (ONG, Fundaciones, Empresas Privadas, etc.) a las escuelas**, en ámbitos de decisiones de política educativa como en espacios institucionales y de la enseñanza y aprendizaje<sup>58</sup>, etc.

Según pedagogos/as y analistas educativos, estas políticas –que se encuadran dentro del denominado “Plan Maestro”- siguen las líneas que en materia educativa desarrollan y prescriben los **organismos internacionales de crédito** (BM, FMI, BID)<sup>59</sup> y que se intentan nuevamente imponer, de la mano de **políticas de achicamiento del estado, recorte del gasto público, demonización del colectivo docente organizado**, etc.

Es oportuno analizar, desde una mirada pedagógica problematizadora, cuáles son las concepciones sobre la educación que se desprenden del eje de las pedagogías tecnicistas, y de qué modos se reconfiguran y “reciclan” los sentidos en disputa en el terreno de la educación, en diálogo permanente con su contexto histórico. Recordemos que estuvimos hablando en la clase sincrónica anterior, sobre la importancia de la Pedagogía como herramienta teórica de análisis de la complejidad de la realidad educativa, como parte de la formación de la autonomía intelectual docente; y cómo esta autonomía e independencia de pensamiento -o dependencia y acriticidad- incide en la toma de decisiones de intervención en las prácticas educativas, seamos o no conscientes de ésto.

## SEGUIMOS...

### Les invitamos a:

- **Leer la siguiente bibliografía:**

- Saviani, D. (1983) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina” En Revista Argentina de Educación, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

*Les pedimos que lean nuevamente el texto para que habiendo conocido ya las 3 teorías que Saviani propone como NO CRÍTICAS y comenzado a aproximarnos a la PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN, vayamos pudiendo resignificar y comprender más profundamente esta categorización.*

- **Ver este video y participar del foro:**

Les invitamos a visualizar un fragmento de un capítulo de “ Los Simpsons- Profesores mediocres”. [The Simpsons - Profesores mediocres.](#)

<sup>58</sup> Puiggrós, A. (2017) No es sólo contra los docentes, es contra la escuela Edición, nota de opinión publicada el 17 de julio de 2017 en diario El país y Puiggrós, A. (2017) La desprofesionalización es uno de los objetivos fuertes, disponible en <http://aulaabierta.unahur.edu.ar/puiggros-la-desprofesionalizacion-es-uno-de-los-objetivos-fuertes/>

<sup>59</sup> Bruns B., Luque J. (2014), Profesores Excelentes. Como mejorar el aprendizaje en américa latina y el caribe, Washington DC, Grupo Banco Mundial.

Luego de ver este video, compartan sus pareceres acerca de (*las preguntas son orientadoras*):

1. rol docente

- a. ¿Qué quiere decir Lisa acerca de la función docente cuándo se refiere a “se está ganando sus sueldo”?
- b. ¿Cuál es la función de los maestros? ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan? ¿Por qué piensan que las utilizan y aceptan? ¿Qué pasa cuándo no pueden utilizarlas?
- c. ¿Qué esperan los maestros de los estudiantes? ¿Cuáles son sus expectativas?
- d. ¿Qué medidas toman cuando los cuestionan?

2. rol de los estudiantes

- a. ¿Cómo se relacionan los estudiantes con el conocimiento? ¿Qué estrategias de aprendizaje ponen ellos en juego?
- b. ¿Qué estrategias utilizan para manifestar su desacuerdo con el modelo educativo? ¿Cuáles son las expectativas de Lisa respecto a sus maestros?

*Retomamos la idea de que el foro es un **espacio de diálogo** donde podemos acordar con el resto tanto como no estar de acuerdo; siempre en un clima de respeto a las diferencias de pensamiento y fundamentando nuestros sentires y pensares.*

A continuación los y las invitamos a compartir mediante un **dibujo** (no tiene que ser al nivel de Antonio Berni o Pablo Picasso, así que ánimo!), una experiencia propia -ya sea como alumnos, docentes o familiares de alumnos- que puedan relacionar con el tipo de rol docente o de estudiante presentados en el video. *Si no se animan a dibujar, pueden compartir sus experiencias por medio de un escrito o un audio.* Es importante que contextualicemos socio-históricamente las experiencias para relacionarlas con los períodos que estuvimos analizando en esta clase; así que les pedimos que en el dibujo (o escrito o audio) detallen el año y lugar donde transcurrió la experiencia.

Retomaremos las producciones en la clase sincrónica del lunes 27, donde compartiremos estas experiencias que nos servirán para seguir analizando la realidad educativa desde las herramientas que nos ofrece la pedagogía.

### **Bibliografía utilizada para la clase:**

Bruns B., Luque J. (2014), Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América latina y el caribe, Washington DC, Grupo Banco Mundial.

CTERA-CTA, 2004 .Informe “Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos” elaborado por la Secretaría de Educación y Estadística del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Coraggio, José Luis (1994) Educación y modelo de desarrollo. Introducción: el peso del Banco Mundial en la política educativa, ponencia presentada en “Seminario internacional sobre Políticas Educativas en América Latina, organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América latina (CEAAL) y el Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); en Santiago de Chile, 5-6 Diciembre de 1994. Publicado en: Políticas educativas en América Latina, TAREA-CEAAL, Lima, 1995.

Garatte, L. y García Clúa, M. N. (2014) “Trayectorias académicas y tendencias en la formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre 1975 y 1984.” En Paso, M ; Elias ,M. E. y Barcia, M ( coord) Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores: historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires . La Plata, Al Margen, 2014. ISBN 978-987-618-214-0.

Gentilli, Pablo (1996) El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, disponible en <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf> (material sobre la educación y el Consenso de Whashington)

Hobsbawm, E.J. (1999 ). Vista panorámica y Capítulo 1 en : Historia del S XX. Buenos Aires, Crítica Grijalbo Mondadori.

Nassif, Ricardo (1984) “Tendencias pedagógicas en América Latina” en Nassif, Ricardo, Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos: El sistema educativo en América Latina. Bs. As. Kapeluz, 1984, pp. 53-102.

Perilli, Valeria (2020) “Clase 8 parte II” [clase escrita Pedagogía]. ISFD 17. La Plata, Argentina.

Puiggrós, Adriana (2015) “Desarrollismo y educación”, en Imperialismo y educación en América Latina, Buenos Aires, Colihue, 103-239.

Puiggrós, Adriana (2017) “”Camino del Capitalismo” en Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado, Buenos Aires, Colihue. Pp 229- 248.

## CLASE 4



### Prácticas de la enseñanza- Ciclo 2021

Diseño de clase del 27/09

Practicante: Castro, Verónica

Co-formadora: Valeria Perilli

Profesorado de Educación Primaria ISFD 17

Pedagogía

#### Fundamentación

Esta clase pretende desarrollarse como una profundización conceptual en relación al Neotecnicismo en América Latina y Argentina que fue desarrollado asincrónicamente en la clase anterior por medio de una clase escrita, la relectura de Saviani y la participación en un foro.

La participación en el foro tuvo como propósito vincular experiencias personales con los postulados del tecnicismo pedagógico en la actualidad y de ese modo, al tiempo que los estudiantes ponen en juego la comprensión del tema, para nosotras funciona como indicador de la enseñanza y los aprendizajes del tema hasta el momento. En esta clase, retomaremos estos aportes y desde allí profundizaremos especialmente en las políticas educativas que han promovido- y continúan haciéndolo- este enfoque educativo y de los discursos sociales que las promueven y sostienen.

Mientras esperamos el ingreso de los estudiantes a la plataforma, recuperaremos un video que compartió un estudiante en el foro de la clase anterior, un fragmento de la película "The Wall" (1982) donde se cuestiona la educación británica durante el período de la II Guerra mundial y que el estudiante relacionó con el tecnicismo pedagógico. Trabajaremos sobre la elección y justificación de esta intervención durante el primer momento de la clase.

Comenzaremos la clase propiamente dicha, retomando las ideas principales de la escrita e intentando ponerlas en diálogo con las intervenciones en el foro y con el texto de Saviani (1983) para ir aproximándonos cada vez más a la comprensión de las categorías de reproducción social y neutralidad que estuvimos trabajando en las clases anteriores, retomando y profundizando la comprensión de la categorización en teorías críticas y no críticas. Nos introduciremos en las teorías de la liberación y la dependencia como parte del movimiento pedagógico desarrollado en latinoamérica entre los años '60 y '80; lo que nos dará pie al próximo tema, las teorías de la reproducción. Asimismo, abordaremos el tecnicismo pedagógico como fundamento de las políticas educativas en los '90 y en la

actualidad durante el último gobierno de la alianza Cambiemos y su relación con los organismos internacionales de crédito.

En un segundo momento, realizaremos un trabajo en grupos, donde les propondremos a los y las estudiantes analizar notas periodísticas actuales con el fin de poder ir encontrando elementos del tecnicismo vigentes a través de nuevas formas. Estos análisis serán compartidos en un plenario con el resto de la clase. Buscamos que la actividad tenga un doble sentido, el de realizar un trabajo de comprensión andamiado por pares y al mismo tiempo el de tener que comunicar al resto de sus compañeros el trabajo de construcción grupal. Pondremos énfasis en destacar el hecho de que lo que hacen debe ser comunicable para sus pares que dependen de esta claridad para conocer el caso. Esperamos que este esfuerzo comunicativo funcione como herramienta epistemológica al tener que precisar sus ideas con claridad para compartirlas.

De este modo, continuaremos trabajando la idea de la Pedagogía como herramienta teórica de análisis de la complejidad de la realidad educativa, y su importancia en la formación de la autonomía intelectual docente y su consecuente incidencia como fundamento de toma de decisiones de intervención en las prácticas educativas. A esta idea troncal, estaremos agregando la concepción de la educación como práctica comunitaria y comunicativa, y a su vez, los estudiantes estarán realizando una práctica educativa de construcción y transmisión cultural.

### **Tema**

Tecnicismo significación en América Latina en la 2da mitad del siglo XX, hasta la actualidad.

### **Contenidos**

Neotecnicismo en América Latina y Argentina. Pedagogías de la liberación y la dependencia. Reproducción social. Neutralidad.

### **Propósitos**

Profundizar el trabajo sobre las categorías de neutralidad, complejidad y reproducción social, aplicándolas al contexto latinoamericano y argentino.

Retomar y continuar profundizando la comprensión de la categorización en teorías críticas y no críticas (Saviani) haciendo foco en la reproducción o cambio de las estructuras sociales y las desigualdades generadas por las mismas.

Presentar situaciones de análisis acerca de la realidad educativa para cuya resolución sea necesario referenciarse en aspectos de las teorías pedagógicas presentadas.

Habilitar el análisis crítico y ofrecer herramientas que habiliten la elucidación de la pervivencia de algunos de los aspectos y postulados de esta corriente pedagógica en los discursos actuales acerca de la educación.

Promover el trabajo grupal atendiendo a la potencialidad de la comunicación entre pares en la construcción del conocimiento.

## Objetivos

Que los estudiantes:

Conozcan el desarrollo del tecnicismo pedagógico en América Latina y Argentina durante la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

Vayan aproximándose al ejercicio de análisis crítico de la realidad educativa como fenómeno social complejo, teniendo en cuenta el marco teórico del tecnicismo pedagógico y el contexto social, geográfico e histórico latinoamericano y de nuestro país.

Se interroguen acerca de los fines de la educación y del rol que tienen los discursos sociales del tecnicismo en la actualidad, como un medio para comprender las categorías de neutralidad y reproducción social, aplicadas a realidades educativas concretas y próximas.

Avancen en la construcción de conocimiento a través del ejercicio de comunicar a sus pares.

Se acerquen a la comprensión de los sentidos y significados del estudio de las teorías pedagógicas contextualizadas - en este caso el neo tecnicismo en América Latina y Argentina- para la formación profesional docente y su ejercicio.

Que comiencen a introducirse en la perspectiva y conocimiento de las teorías críticas como respuesta a los modelos educativos capitalistas y al campo de tensiones entre unas y otras corrientes pedagógicas en las realidades educativas, tanto en las políticas como en las prácticas.

## Desarrollo de clase sincrónica

- Espera de entrada de estudiantes. Visionado de video [Pink Floyd - Another Brick in the Wall HD - Español / Inglés](#) **10 min.**
- [Preguntas para guiar el análisis](#) (relacionando con las diapositivas del PPT donde se habla de la Guerra Fría y el muro de Berlín)
- ¿Podemos encontrar alguna relación entre el muro de Berlín y el muro del video de “The Wall”? ¿Por qué se piensa en construir muros? ¿ Para qué? ¿ Aún circulan estos discursos? ¿Además de los muros materiales existen otro tipo de muros? ¿Piensan que la educación puede construir muros? ¿O puentes? ¿Habrán teorías pedagógicas que sustenten muros o puentes?
- Presentación en PPT para profundizar contenidos [PEDAGOGÍA - CLASE 8 \(parte II\)](#). **30 minutos.**
- Actividad de análisis en grupos de notas periodísticas **20 min.**
  - 
  -

## Caso Toyota

<https://twitter.com/apuntes/status/1421194703161024514>

### Preguntas para guiar el análisis:

¿Qué piensan acerca de la relación entre educación y trabajo? ¿Conocen las pruebas PISA?  
 ¿Por qué piensan que los sindicatos pueden haberse opuesto a estas pruebas? ¿Creen que la única causa de que los estudiantes abandonen el secundario sea porque se haya perdido la valoración que se tiene de él? ¿Qué otras causas puede haber? ¿ Encuentran alguna relación entre este twitt (y la nota a la que hace referencia); y el tecnicismo pedagógico, la escuela tradicional o la escuela nueva?

- Caso: Siria

[https://www.clarin.com/opinion/argentina-examenes-siria-guerra\\_0\\_BkZS\\_vDYZ.html](https://www.clarin.com/opinion/argentina-examenes-siria-guerra_0_BkZS_vDYZ.html)

### Preguntas para guiar el análisis:

¿Qué piensan acerca de por qué se muestra este caso como ejemplo? ¿Cuál es la función de las evaluaciones según el autor de la nota? ¿En qué teorías pedagógicas piensan que se sustenta la idea de ingreso irrestricto a la universidad y la idea de evaluaciones para el ingreso a la universidad? ¿Qué valor o utilidad creen que tiene el título secundario en países donde se toma un exámen para ingresar en la universidad?

- Plenario **30 min.**

Cada grupo presentará su caso en como máximo 10 minutos. Luego el otro grupo podrá realizarle preguntas. Se finalizará con un momento de institucionalización en relación a estos casos, donde trabajaremos en base a las categorías de reproducción social y neutralidad (relación entre modelos sociales, económicos y educativos), marginalidad (como resultado del mérito individual o de las estructuras sociales y económicas), utilitarismo ( la educación como servicio o derecho) y las nociones de cambio y desarrollo ( como marcos referenciales de las teorías pedagógicas en latinoamérica).

## **Evaluación de la enseñanza**

Intentaremos relevar si la actividad propuesta en el foro en la clase anterior promovió el intercambio entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, de qué tipo fué este intercambio, si las participaciones fueron superficiales o si lograron poner en juego el contenido de la clase interpelando sus experiencias. Asimismo, trataremos de ver si la forma de intervenir en el foro se ve reflejado en el trabajo en grupos y en el plenario; así como si retomar en la clase sincrónica las intervenciones del foro promueven la participación en el próximo foro y en general. Estaremos atentas a si las actividades

sirvieron como retroalimentación de los procesos de aprendizaje y si los distintos lenguajes propuestos (música, periodismo, artes visuales) favorecieron la participación.

### **Evaluación de los aprendizajes**

Se tendrán en cuenta y se valorarán los aportes y reflexiones que surjan a partir de la lectura de esta clase asincrónica y de las intervenciones en el foro. Se analizará, a través de las actividades e intercambios, cómo operan las herramientas teóricas en el análisis de la realidad educativa como fenómeno social complejo, en este caso en América Latina y Argentina durante la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Tomaremos como referencia si los estudiantes comienzan a interrogarse acerca del rol que tienen los discursos sociales del tecnicismo en la actualidad y al mismo tiempo van comprendiendo los sentidos de estudiar las teorías pedagógicas y su incidencia en su formación profesional docente y su ejercicio. Si a través de estas actividades van comprendiendo las categorías de reproducción social y neutralidad (relación entre modelos sociales, económicos y educativos), marginalidad (como resultado del mérito individual o de las estructuras sociales y económicas), utilitarismo ( la educación como servicio o derecho) y las nociones de cambio y desarrollo (como marcos referenciales de las teorías pedagógicas en latinoamérica); aplicadas a realidades educativas concretas y próximas. Elucidar qué cuestiones de estas categorías se llegaron a institucionalizar y cuáles quedaron pendientes para seguir trabajando. Si el ejercicio de comunicar a otros los ayudó en la propia construcción de conocimientos. Finalmente nos interesa indagar si van pudiendo empezar a reconocer en la perspectiva y conocimiento de las teorías críticas, una respuesta a los modelos educativos capitalistas y cómo se construye un campo de tensiones entre unas y otras corrientes pedagógicas en las realidades educativas, tanto en las políticas como en las prácticas.

### REFLEXIÓN POST-ACTIVA

#### *Clase 27 de setiembre- asincrónica*

Para poder retomar en el encuentro sincrónico el análisis de actividad del foro de la clase asincrónica del 20 de septiembre, separé las intervenciones del análisis de lo que vieron en el video en sí y las propuestas que hicieron, ya que estaba todo junto. El propósito fue justamente que pudieran diferenciar un análisis de las propuestas y los deseos que podamos tener en relación a las prácticas educativas. En un segundo momento,

intentamos que tomen conciencia de que en algunos casos hacían el análisis desde supuestos de la Escuela Tradicional y el movimiento escolanovista, pero muy pocas veces desde el tecnicismo, sin embargo durante el transcurso del encuentro llegaron a poder develar cuál es el rol docente y de los especialistas en esta propuesta pedagógica.

### *Reflexión post-activa recursiva*

Luego de visitar la clase sincrónica por medio de la grabación del video, pude observar cómo junto con los alumnos logramos pensar juntos acerca de qué teorías pedagógicas sustentan la construcción de muros o puentes. En este sentido, hicieron reflexiones muy buenas en relación a encontrar ejemplos de muros en la actualidad y en sus propios contextos. Muros simbólicos como cuando los docentes de escuelas públicas de barrios marginales recomiendan a los padres llevar a los buenos alumnos a otras escuelas, muros geográfico-simbólicos como las avenidas de circunvalación y los barrios privados como muros simbólicos y materiales.

Retomamos nuevamente la cuestión de para qué sirven las teorías pedagógicas, e hicimos énfasis justamente en su potencia para el análisis crítico de la realidad general y educativa y empezaron a relacionar el tema de los muros y puentes con temas como la politicidad de la educación, llegando a lograr hacer una diferenciación entre lo político y lo partidario.

En relación al desarrollo de la clase creo que logré una narrativa del encuentro donde pude articular los contenidos trabajados en las clases anteriores, incluidos los ejemplos que ellos habían traído. No obstante, considero que no pude calcular bien los tiempos de la clase por lo que quedó muy corto el tiempo de análisis de notas periodísticas en grupo. Sin embargo, se hizo la propuesta de analizar en la semana y participar en el foro, pero en los hechos no se aprovechó esa opción. Durante la clase, el análisis de las notas que hicieron fue más desde el sentido común, incluso contando con la guía de preguntas.

## **Bibliografía**

### Para las docentes:

Bruns B. y Luque J., (2014), Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América latina y el caribe, Washington DC, Grupo Banco Mundial.

CTERA-CTA (2004) .Informe “Consecuencias de la implementación de la estructura “definida” por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos” elaborado por la Secretaría de Educación y Estadística del Instituto de

Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Coraggio, José Luis (1994) Educación y modelo de desarrollo. Introducción: el peso del Banco Mundial en la política educativa, ponencia presentada en “Seminario internacional sobre Políticas Educativas en América Latina, organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América latina (CEAAL) y el Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); en Santiago de Chile, 5-6 Diciembre de 1994. Publicado en: Políticas educativas en América Latina, TAREA-CEAAL, Lima, 1995.

Garatte, L. y García Clúa, M. N. (2014) “Trayectorias académicas y tendencias en la formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre 1975 y 1984.” En Paso, M ; Elias ,M. E. y Barcia, M ( coord) Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores: historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires . La Plata, Al Margen, 2014. ISBN 978-987-618-214-0.

Gentilli, Pablo (1996) El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina, disponible en <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf> (material sobre la educación y el Consenso de Whashington)

Hobsbawm, E.J. (1999 ). Vista panorámica y Capítulo 1 en : Historia del S XX. Buenos Aires, Crítica Grijalbo Mondadori.

Nassif, Ricardo (1984) “Tendencias pedagógicas en América Latina” en Nassif, Ricardo, Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos: El sistema educativo en América Latina. Bs. As. Kapeluz, 1984, pp. 53-102.

Perilli, Valeria (2020) “Clase 8 parte II” [clase escrita Pedagogía]. ISFD 17. La Plata, Argentina.

Puiggrós, Adriana (2015) “Desarrollismo y educación”, en Imperialismo y educación en América Latina, Buenos Aires, Colihue, 103-239.

Puiggrós, Adriana (2017) “”Caminos del Capitalismo” en Adiós, Sarmiento. Educación público, iglesia y mercado, Buenos Aires, Colihue. Pp 229- 248.

<https://www.laizquierdadiario.com/Educacion-y-Toyotismo-estereotipos-meritocracia-y-Estado>

## RECURSOS

-

PPT:

<https://docs.google.com/presentation/d/1iC6GToxPkGIPc0jtF2nmkCTWcFjLGy2YBHDRVXiC7Eq/edit?usp=sharing>

- Grabación clase sincrónica:  
<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AFGV6fPhj%5FdbrZs&cid=69B8E24E0FE45DEC&id=69B8E24E0FE45DEC%21902&parId=root&o=OneUp>

- Medios audiovisuales: <https://youtu.be/JjoLEXz8FkU>

- Notas periodísticas: [https://www.clarin.com/opinion/argentina-examenes-siria-guerra\\_0\\_BkZS\\_vDYZ.html](https://www.clarin.com/opinion/argentina-examenes-siria-guerra_0_BkZS_vDYZ.html)

- Publicaciones en redes sociales:

<https://twitter.com/apuntes/status/1421194703161024514>

## MATERIALES

- Dispositivo electrónico (computadora, teléfono celular, etc.)

- Aula virtual

- Foro en aula virtual del Instituto (Plataforma INFOD)

FORO 27 DE SEPTIEMBRE ( continuación de actividad de clase sincrónica)

Hola a todas y Emiliano!

Como hablamos en la clase sincrónica, dejamos la actividad de hoy para seguir profundizando y dialogando por acá.

Podemos compartir el análisis de los grupos y otros que vayan surgiendo al revisar la clase escrita y lo que estuvimos hablando en el encuentro de hoy. También pueden sumar nuevas preguntas ( aunque no tengan respuesta) y otras publicaciones ( periodísticas, redes sociales, escritas, en audio o video) que les hayan hecho pensar en relación a la construcción de discursos para lograr y sostener los consensos sociales necesarios para llevar a cabo políticas y reformas educativas ( detrás de las que hay políticas económicas y sociales más amplias).

- Caso Toyota

<https://twitter.com/apuntes/status/1421194703161024514>

Preguntas para guiar el análisis:

¿Qué piensan acerca de la relación entre educación y trabajo? ¿Conocen las pruebas PISA? ¿Por qué piensan que los sindicatos pueden haberse opuesto a estas pruebas? ¿Creen que la única causa de que los estudiantes abandonen el secundario sea porque se

haya perdido la valoración que se tiene de él? ¿Qué otras causas puede haber? ¿Encuentran alguna relación entre este twitt (y la nota a la que hace referencia); y el tecnicismo pedagógico, la escuela tradicional o la escuela nueva?

- Caso: Siria

[https://www.clarin.com/opinion/argentina-examenes-siria-guerra\\_0\\_BkZS\\_vDYZ.html](https://www.clarin.com/opinion/argentina-examenes-siria-guerra_0_BkZS_vDYZ.html)

Preguntas para guiar el análisis:

¿Qué piensan acerca de por qué se muestra este caso como ejemplo? ¿Cuál es la función de las evaluaciones según el autor de la nota? ¿En qué teorías pedagógicas piensan que se sustenta la idea de ingreso irrestricto a la universidad y la idea de evaluaciones para el ingreso a la universidad? ¿Qué valor o utilidad creen que tiene el título secundario en países donde se toma un examen para ingresar en la universidad?

**¡SEGUIMOS!**

## CLASE 5



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Diseño de clase del 04/10

Practicante: Castro, Verónica

Co-formadora: Valeria Perilli

Profesorado de Educación Primaria ISFD 17

Pedagogía

### **Fundamentación**

Luego de haber presentado en las clases anteriores las teorías de la liberación y la dependencia como parte del movimiento pedagógico desarrollado en latinoamérica entre los años '60 y '80, en tensión con el tecnicismo pedagógico; nos centraremos ahora en las teorías críticas, particularmente en las de la reproducción (Bourdieu y Passeron, Althusser y Baudelot y Establet). Nos aproximaremos recursivamente al texto de Saviani (1983) para ir aproximándonos cada vez más a la la comprensión de las categorías de reproducción social y neutralidad que estuvimos trabajando en las clases anteriores, retomando y profundizando la comprensión de la categorización en teorías críticas y no críticas. Asimismo, haremos énfasis en la base marxista de estas teorías y abordaremos nuevos conceptos como habitus, capital cultural, aparato ideológico y violencia simbólica; algunos de los cuales fueron brevemente introducidos a partir de reflexiones de las y el estudiante durante el último foro y clase sincrónica.

Tomando como base la publicación de Saviani, intentaremos explicar el surgimiento de las teorías de la reproducción como marco teórico para explicar el fenómeno de la marginalidad como resultado de la relación entre la educación y la sociedad, definiendo a la primera como instrumento de discriminación por medio de la reproducción de la sociedad en la que se inserta y de las desigualdades la sostienen. Retomaremos entonces, desde esta perspectiva el rol de la educación y de sus agentes y destinatarios desde algunas reflexiones que surgieron en el espacio sincrónico y que fueron particularmente significativas, como la metáfora del muro.

En un segundo momento, los invitaremos a la relectura del texto de Saviani, habiendo conocido ya las tres teorías que Saviani propone como no críticas ( pedagogía tradicional, escuela nueva y tecnicismo pedagógico) y algunas de las críticas, vayan pudiendo resignificar y comprender más profundamente esta categorización. Asimismo, intentaremos andamiar la lectura proponiéndoles que vayan recuperando del texto los conceptos que estuvimos trabajando con el fin de comprender a un nivel más profundo lo que propone el autor, desde nuevas herramientas conceptuales.

**Tema**

Teorías críticas

**Contenidos**

Teorías de la reproducción. Violencia simbólica. Habitus. Aparato Ideológico del Estado. Capital cultural. Escuela dualista.

**Propósitos de enseñanza**

Profundizar el trabajo sobre las categorías de neutralidad, complejidad y reproducción social, y agregar conceptos como habitus, capital cultural, aparato ideológico y violencia simbólica.

Retomar y continuar profundizando la comprensión de la categorización en teorías críticas y no críticas (Saviani) haciendo foco en la reproducción o cambio de las estructuras sociales y las desigualdades generadas por las mismas.

Presentar las teorías críticas reproductivistas, especialmente las de violencia simbólica, Aparato Ideológico del Estado y dualista; estableciendo relaciones con las teorías trabajadas anteriormente (escuela tradicional, escuela nueva, tecnicismo pedagógico y pedagogías de la liberación).

Recuperar las pedagogías de la liberación como expresión original de las teorías críticas en latinoamérica.

Establecer vínculos entre las teorías crítico-reproductivistas y casos de la actualidad educativa tanto desde la práctica escolar como desde los discursos mediáticos.

**Objetivos**

Que los estudiantes:

Comiencen a introducirse en la perspectiva y conocimiento de las teorías críticas como respuesta a los modelos educativos capitalistas.

Conozcan el desarrollo de las teorías crítico-reproductivistas en América Latina entre los años '60 a '80 del siglo XX y su vinculación con sus referentes europeos y norteamericanos como parte de un movimiento más amplio.

Continúen aproximándose al ejercicio de análisis crítico de la realidad educativa como fenómeno social complejo, teniendo en cuenta el marco teórico de las teorías crítico-reproductivistas en el contexto social, geográfico e histórico latinoamericano.

Se interroguen acerca de los fines de la educación según las teorías crítico-reproductivistas, como un medio para comprender las categorías de neutralidad, reproducción social y violencia simbólica; aplicadas a realidades educativas concretas y próximas y a los discursos mediáticos.

Se acerquen a la comprensión de los sentidos y significados del estudio de las teorías pedagógicas contextualizadas- en este caso las teorías críticas en América Latina y Argentina- para la formación profesional docente.

### **Desarrollo de clase asincrónica**

- **1° momento:** Clase escrita (ver Anexo).
- **2° momento:** Lectura de bibliografía obligatoria.

- Saviani, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina" En Revista Argentina de Educación, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

*Les pedimos que lean nuevamente el texto para que habiendo conocido ya las 3 teorías que Saviani propone como NO CRÍTICAS y algunas CRÍTICAS, vayamos pudiendo resignificar y comprender más profundamente esta categorización.*

*Vayan recuperando del texto los conceptos que estuvimos trabajando ( les recomiendo que los resalten con color) fijense si comprenden a otro nivel lo que está escrito ahora que conocen su significado.*

*Les recuerdo algunos (pueden agregar otros):*

- marginalidad
- reforma
- neutralidad
- igualdad
- reproducción
- capitalismo
- estructura
- límites materiales
- límites simbólicos
- violencia simbólica
- dominación
- aparatos ideológicos
- habitus
- capital cultural

### **Evaluación de la enseñanza**

Intentaremos relevar si la actividad propuesta en el foro como extensión de la clase anterior promovió la profundización en el análisis de discursos sobre la educación desde marcos teóricos pedagógicos. Si se avanzó en el espacio del foro, en el intercambio entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, de qué tipo fué este intercambio, si las participaciones fueron superficiales o si lograron poner en juego el contenido de la clase interpelando sus experiencias. Asimismo, por medio de estas intervenciones, intentaremos relevar si el material de la clase escrita fue apropiado para el conocimiento y comprensión del tema presentado (teorías críticas).

### **Evaluación de los aprendizajes**

Se tendrán en cuenta y se valorarán los aportes y reflexiones que surjan a partir de la lectura de esta clase asincrónica y de las intervenciones en el foro. Se analizará, a través de las actividades e intercambios, cómo operan las herramientas teóricas en el análisis de la realidad educativa como fenómeno social complejo, en este caso en América Latina y Argentina durante la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Tomaremos como referencia si los estudiantes comienzan a interrogarse acerca del rol que tienen los discursos sociales del tecnicismo en la actualidad y al mismo tiempo van comprendiendo los sentidos de estudiar las teorías pedagógicas y su incidencia en su formación profesional docente y su ejercicio. Si a través de estas actividades van comprendiendo las categorías de reproducción social y neutralidad (relación entre modelos sociales, económicos y educativos), marginalidad (como resultado del mérito individual o de las estructuras sociales y económicas), utilitarismo ( la educación como servicio o derecho) y las nociones de cambio y desarrollo (como marcos referenciales de las teorías pedagógicas en latinoamérica); aplicadas a realidades educativas concretas y próximas. Elucidar qué cuestiones de estas categorías se llegaron a institucionalizar y cuáles quedaron pendientes para seguir trabajando. Si el ejercicio de comunicar a otros los ayudó en la propia construcción de conocimientos. Finalmente nos interesa indagar si van pudiendo empezar a reconocer en la perspectiva y conocimiento de las teorías críticas, una respuesta a los modelos educativos capitalistas y cómo se construye un campo de tensiones entre unas y otras corrientes pedagógicas en las realidades educativas, tanto en las políticas como en las prácticas.

### **REFLEXIÓN POST-ACTIVA**

Durante la semana de esta clase debimos realizar una evaluación en base a lo no dicho ya que no hubo intervenciones en el foro. Puedo imaginar que no le dieron la suficiente

importancia a la actividad aún cuando insistimos en que el análisis de la realidad educativa y su contexto es una de las funciones de la Pedagogía en pos de futuras intervenciones, y la importancia de la pedagogía en su formación como docentes.

Esto me lleva a pensar en la multicausalidad y en la importancia de explicitar nuestros propósitos al extremo, incluso cuando para nosotros como docentes nos puedan parecer obvios.

## **Bibliografía**

### Para los estudiantes

Obligatoria:

- Saviani, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina" En Revista Argentina de Educación, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

### Para las docentes:

Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

Nassif, Ricardo (1984) "Tendencias pedagógicas en América Latina" en Nassif, Ricardo, Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos: *El sistema educativo en América Latina*. Bs. As. Kapeluz, 1984, pp. 53-102.

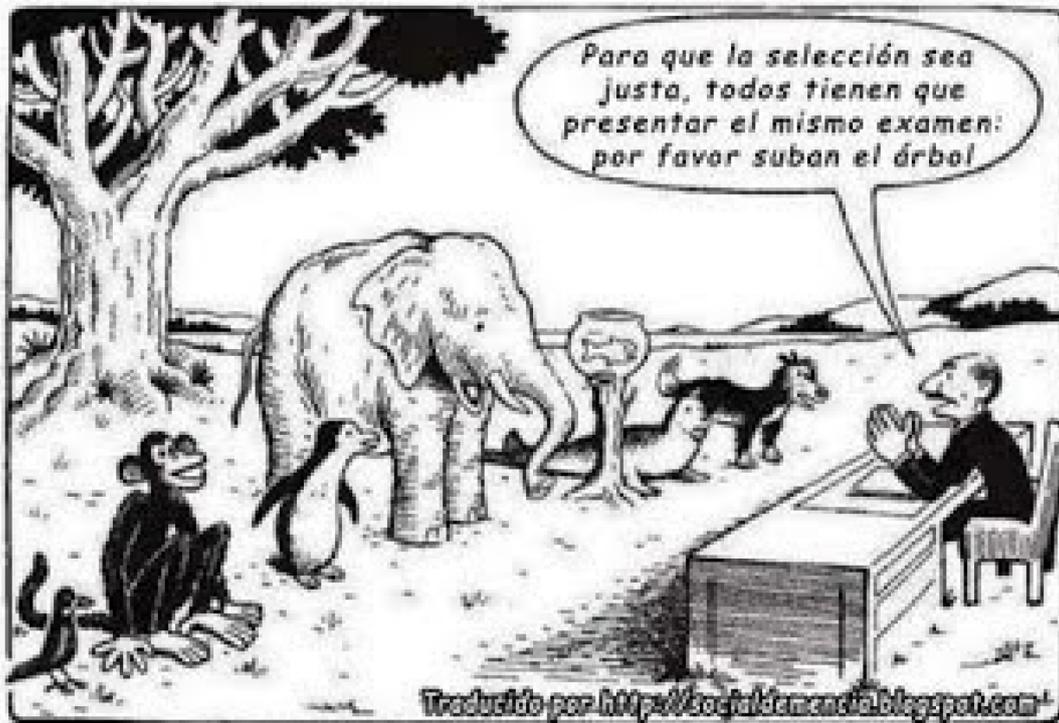
Saviani, D. (1984) "Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En: *Revista Colombiana de Educación*, (13). <https://doi.org/10.17227/01203916.5099>

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.

Todone, V., Garatte, L., Perilli, V. (2020) *Teorías pedagógicas. Parte 2: las perspectivas críticas*. Ficha de cátedra. Pedagogía I -FaHCE UNLP. La Plata.

ANEXO

## PEDAGOGÍA - CLASE 9



¡Hola a todas y todos! Esperamos que se encuentren bien. En esta clase retomaremos las Pedagogías de la liberación para introducirnos en las llamadas Teorías críticas, que como verán en el plural, son varias y tienen características comunes que las definen como tales, pero también existen algunas diferencias entre sí.

¡Comencemos!

Vamos a recuperar de la clase anterior la categorización entre teorías del desarrollo y de la liberación, sustentadas en las ideas de cambio y desarrollo (pueden revisar la clase 8 parte II para refrescar el contexto socio-histórico en el que tuvieron origen).

## En estos dos modelos echan raíces dos tendencias pedagógicas:

### **PEDAGOGÍA DE LA DEPENDENCIA**

- Adhieren a modelos exógenos, importados.
- Formas culturales de los países del centro. Filosofías y metodologías tecnocráticas, economicistas, modernizantes.
- Ideología DESARROLLISTA: el desarrollo se da en base a modificaciones externas a la estructura social, política y económica que se mantiene ↓
- **Pedagogías reformistas** (sólo se modifica la forma pero las estructuras se mantienen)

### **PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN**

- Crítica de la situación de dependencia entre países y sectores sociales.
- Modelos culturales propios. Creaciones autónomas y originales.
- Ideología de CAMBIO: el cambio transforma las estructuras sociales, políticas y económicas ↓
- **Pedagogías transformadoras** (buscan cambios estructurales, es decir, transformar las estructuras)

En esta clase abordaremos las teorías de la reproducción social y cultural, que brindaron algunos elementos para el desarrollo de las teorías de la liberación (que trabajaremos la próxima clase).

Recordemos que Saviani (1983) agrupa a las teorías pedagógicas en Críticas y No críticas. En este último grupo, incluye la pedagogía tradicional, el movimiento de la Escuela Nueva y el tecnicismo pedagógico. Todas estas teorías si bien son muy diferentes, tienen en común que entienden a la educación como un instrumento de igualación social dentro de estructuras sociales y económicas dadas. Para estos grupos, la sociedad es armoniosa y tiende a la integración de sus miembros, por lo que sostienen que estas estructuras son las adecuadas y que la marginalidad es un accidente que debe ser corregido. Así, consideran a la educación como autónoma y buscan comprenderla desde sí misma sin cuestionar a la sociedad en la que se inserta y a la que pertenece, sino más bien educando para la adaptación a un sistema ya establecido.

Asimismo, las tres tendencias definen de un modo particular a la educación, la formación y la intervención pedagógica y proponen singulares formas de construir las relaciones pedagógicas, de abordar la enseñanza, de organizar el espacio escolar, etc. Podemos decir también que estas perspectivas pedagógicas se afirman en un paradigma que sostiene a la escuela a partir de sus principales funciones sociales explícitas: la formación de la ciudadanía y la preparación de los sujetos para el mundo del trabajo, en el seno del sistema capitalista y las sociedades liberales democráticas, la gran obra globalizada de la modernidad europea, blanca, burguesa y masculina. Estas funciones hacen de la escuela un dispositivo de formación que se fundamenta en favorecer la movilidad social, la igualdad de oportunidades y una mayor justicia social. La educación se compone como una “fuerza homogeneizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales y garantizar la integración de todos los individuos al cuerpo social” (Saviani, 1984). Subyace a esta perspectiva una relación con un orden social y cultural que no se presenta para el campo pedagógico como problemático, sino como simplemente lo dado (armonioso, integrador, equilibrado), en el que cada sujeto ocupa el lugar que le ha sido asignado, según su grupo social de pertenencia. La causa de este

aparente destino se justifica científica y culturalmente de diversas maneras. Los discursos que se volvieron hegemónicos en el S.XX provienen principalmente desde el paradigma positivista, y dirán que es una cuestión biológica, relacionada con los talentos o disposiciones naturales, que llevan a algunas personas al éxito y a otras a la mediocridad.

Para ilustrar algunas dimensiones de esta perspectiva conservadora arraigada en la ideología y la opinión pública hegemónica, les sugerimos volver a leer la carta de lectores que escribió Pedro Blaquier en el Diario La Nación en 2001, en la que nos brinda su opinión sobre el orden social, que coincide con esta perspectiva que se viene desarrollando. (disponible en la Clase 6).

Las teorías crítico-reproductivistas por su parte, entienden que la educación es un instrumento de discriminación social y por lo tanto de marginación ya que ésta es entendida como un fenómeno inherente a la propia estructura de la sociedad. Conciben a la sociedad como marcada por la división de clases o grupos antagónicos donde unos son dominantes y otros dominados. Esta dominación es necesaria para apropiarse de la producción material y para esto es necesaria también la apropiación cultural, y aquí entra la escuela como parte de este engranaje social. Para estas teorías la educación está determinada por la estructura económica y social y al mismo tiempo la reproduce. Como decíamos en la clase pasada: hay una diferencia sustancial en la interpretación que se hace, desde uno y otro paradigma, sobre la estructura social (capitalista) y su relación con la educación escolar. No es lo mismo “pensarse” como país o región “subdesarrollado”, en camino al desarrollo (tomando el modelo de otro país), que pensarse como “dependientes” en camino a la liberación, autonomía, soberanía (construyendo nuestros propios modelos de desarrollo). La primera perspectiva sugiere interpretar nuestra propia sociedad y cultura como “carente”, débil, ignorante, atrasada. La segunda mirada incorpora -sin dejar de lado todos los problemas que hay que solucionar- la conciencia sobre nuestra propia historia de colonización, expoliación económica y cultural, dominación de los poderes de ese “primer mundo”, y los complejos procesos que se dieron en la conformación de las repúblicas independientes después de las guerras de emancipación de España (en nuestro caso). Son puntos de partida ideológicos diametralmente opuestos, porque interpretan de manera muy diferente las causas del supuesto subdesarrollo.

Estas teorías que entienden que la función básica de la educación es la reproducción social son denominadas crítico reproductivistas.

## Las teorías crítico reproductivistas



**Sociedad Capitalista ¿sistema armonioso e integrador?**

## Escuela Pública ¿factor de igualación social?

Un cambio de perspectiva...

No todo en el S XIX estaba en armonía con el orden social y cultural que se había vuelto hegemónico. Ya en 1867, en su obra *El Capital*, un tal **Karl Marx** (Alemania 1818- Londres 1883), presentaba una **crítica radical al sistema capitalista** en la que analizaba de qué manera este sistema de explotación del hombre por el hombre se estructura y reproduce apoyándose en la **división de clases**, cuáles son sus **mecanismos para la legitimación social y subsistencia**, a la vez que su fortalecimiento.

### ¿que significa que algo se “legitima socialmente”?

Seguimos...

Las llamadas teorías de la reproducción social y cultural (o crítico-reproductivistas) asumen la perspectiva marxista para comenzar a analizar el lugar que ocupa la educación y la escuela como parte de los mecanismos de reproducción del sistema capitalista. Surgieron a finales de 1960 en principio en Francia y EEUU y tuvieron una influencia extendida en distintos campos en América Latina y en el mundo.

Las Teorías de la Reproducción analizaron el papel que la escuela jugaba en la reproducción de la sociedad. Se enmarcaron en un momento histórico en el que la lucha de clases se había recrudecido y, con ello, emergieron fuertes cuestionamientos al orden social establecido (el capitalismo). Pueden retomar aquí lo trabajado en la clase anterior, para componer ese contexto de convulsión y crítica que se da entre 1960-1980 principalmente.

Los principales representantes de las teorías de la reproducción son sociólogos y filósofos de adscripción marxista, que desarrollan una serie de estudios e investigaciones sobre el papel de la escuela en la reproducción de la estructura social, económica y cultural del capitalismo. No ahondaron en el estudio de las prácticas educativas ni de los movimientos estudiantiles y de docentes, sino que se centraron en la **función social** que cumple la escuela en la sociedad capitalista.

Por este motivo decimos que estas teorías hacen un análisis sociológico<sup>60</sup>, y entienden que hay una dependencia absoluta de la educación con respecto a la sociedad por lo que no se puede comprender la educación si no es a partir de sus condiciones sociales. Estas teorías, como dijimos al comienzo, cuentan con varios representantes y se manifiestan en diferentes versiones. En esta clase tomaremos las que según Saviani tuvieron una mayor repercusión y alcanzaron un mayor nivel de elaboración:

- 
- 
- Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica
- Teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado

---

<sup>60</sup> La sociología, como ciencia social, se encarga del análisis de las sociedades, estudia la sociedad humana, a los grupos humanos y las relaciones que forman la sociedad. Ello significa que la sociología analiza las relaciones (de producción, distribución, consumo, solidaridad, división del trabajo, etc.) que se establecen entre esos grupos humanos (la familia, los clubes, las pandillas, las asociaciones, las instituciones, etc.)

- Teoría de la escuela dualista

### ¿Qué es esto de la “reproducción”? ¿de dónde sale esa categoría y qué significa?

Los teóricos de la reproducción desde una posición marxista proponen interpretar la sociedad y su relación con la escuela tomando un concepto central de la teoría de Marx, la “reproducción”, que ha sido una de las principales ideas organizadoras que informan las teorías socialistas de la escolarización (Giroux; 1983). Marx establece que:

*“Todo proceso social de producción es al mismo tiempo un proceso de reproducción [...]. La producción capitalista por lo tanto [...] produce no sólo mercancías, no sólo plusvalor, sino que también produce y reproduce la relación capitalista: por un lado al capitalista, por el otro el trabajador asalariado”* (El Capital, 1867)

Entonces en el sistema capitalista que según Marx se organiza con la lógica amo-esclavo, están por un lado, los propietarios de los medios de producción (capitalista) y por otro, los que solo poseen su fuerza de trabajo (obrero). Entre unos y otros hay una relación de producción: un contrato en el que se establece que el obrero recibirá un salario por el trabajo que realiza. Todo el valor y plusvalor (ganancia) del producto le pertenece al dueño de los medios de producción. Es decir, lo único que le corresponde al trabajador en el proceso de producción es la paga por su trabajo en la fabricación del producto o en la parte que le corresponda de ese proceso (que en términos de dinero, es solamente lo que el capitalista invierte en el *recurso humano*); el producto que se convierte en mercancía, porque se puede vender, y la ganancia por su venta le pertenecen al capitalista, quien es el dueño de la fábrica, las maquinarias y las materias primas.

#### Pausa para pensar:

**Este es un sistema profundamente desigual ¿Cómo se llega a ocupar la posición del capitalista u obrero? ¿Cómo llegamos a obtener un puesto de mando o de súbdito? ¿Es por pura suerte? ¿Es por mérito propio? ¿Tiene que ver con una especie de “destino”? Si nos esforzamos mucho y tenemos voluntad, ¿todos podríamos llegar a ser dueños de una empresa y ser poderosos? ¿y si estudiamos mucho y obtenemos una alta calificación profesional?**

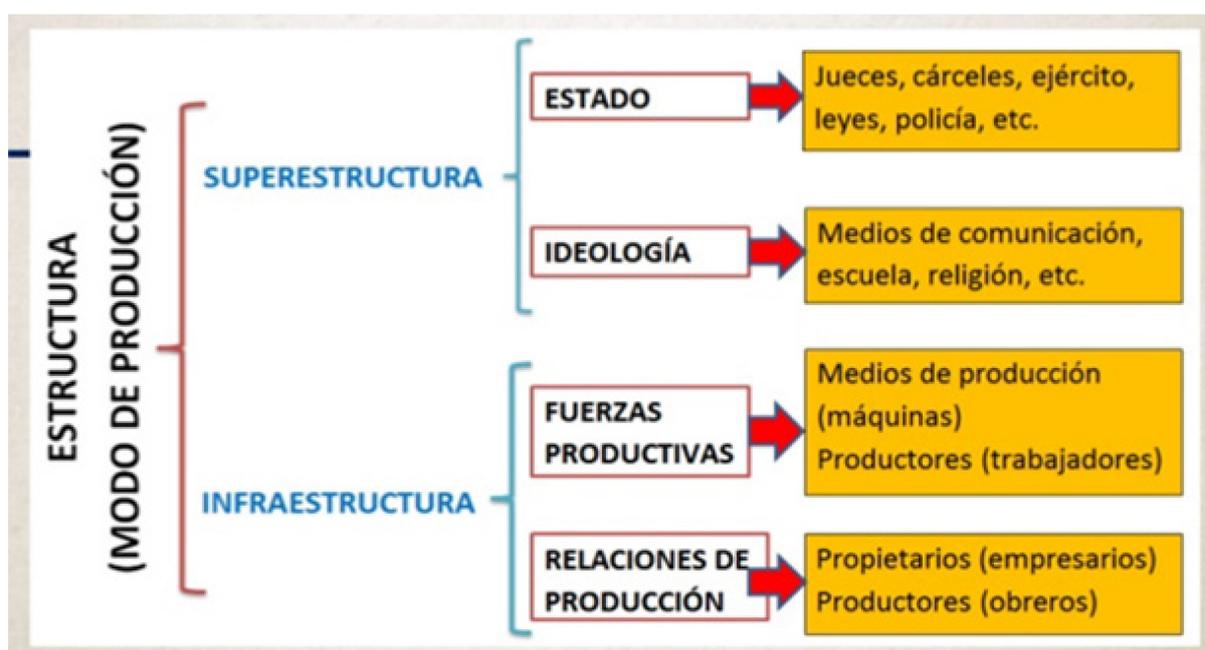
Para pensar en estas preguntas y otras que se disparen, les dejamos la viñeta "**En bandeja de plata**" (**hacer click**), que se relaciona con la división de clases y los mecanismos de su reproducción, y de toda una serie de ideas y prejuicios que van sosteniendo y justificando dicha división, muy actuales por cierto!

Volvamos a la idea inicial: para que este sistema perdure y se fortalezca (sea más productivo y genere más riqueza) se necesita reproducir las condiciones de la producción. Esto es:

Reproducir la fuerza de trabajo	Reproducir los medios de producción	Reproducir las relaciones de producción
<p>Esto se realiza a través del salario, que es el medio material a través del cual se garantiza—o intenta garantizar— la reproducción de las fuerzas productivas, es decir, la mano de obra. El salario es usado por el/a trabajador para la vivienda, la vestimenta, la alimentación. O sea para que la persona esté en condiciones de presentarse todos los días a su puesto de trabajo en aceptables condiciones. Alguna parte del dinero, si le alcanza, lo puede utilizar en ocio (que hace al bienestar de la persona, y por ende lo convierte en unx mejor trabajadorx. También es utilizado para criar y educar a los hijxs en que el/a proletariix se reproduce como fuerza de trabajo.</p>	<p>Los medios de producción deben ser repuestos, renovados, mantenidos en buen estado, por parte delx propietariix (capitalista). Para esto debe recurrir a otrxs capitalistas, productores de las materias primas, asistencia técnica y de todo aquello que se necesita para esta reposición. Se produce una gran cadena entre capitalistas casi interminable.</p>	<p>Para entender esta dimensión tenemos que recurrir a la definición que Marx hace de la sociedad. Para él la estructura social tiene “niveles” o “instancias” articuladas por una determinación específica: la infraestructura o la base económica (unidad de fuerzas productivas y relaciones de producción) y la superestructura que comprende dos niveles: la jurídico-política (el derecho y el estado) y la ideológica (las distintas ideologías, religiosa, moral, jurídica, política, etc.).</p> <p>Para Marx la primera determina a la segunda y a la vez la segunda “sostiene” cultural y simbólicamente a la primera, y ayuda a su reproducción.</p>

Es interesante observar, que la reproducción de la fuerza de trabajo se refiere tanto al trabajo en sí mismo como a la reproducción material o biológica de los trabajadores que engrosarán las filas de obreros. Así como la reproducción de las relaciones de producción lo hacen tanto en sentido material como simbólico.

Otra forma de representar el esquema de la teoría de Marx sobre la sociedad capitalista y sus mecanismos de reproducción es el siguiente:



Entonces: la base material de la sociedad determina la dimensión jurídica, política e ideológica. Y a la vez la reproducción de las relaciones de producción se da a través de la apoyatura simbólica y cultural de ese nivel de la estructura social.

### ¿Qué función juega la escuela en este sistema de reproducción?

Es importante tener en cuenta que los reproductivistas aplican este enfoque descrito antes, cuando se refieren a la **sociedad y su relación con la escuela**. Este *determinismo* materialista, estructural, que plantea Marx ha sido cuestionado y resignificado por la teoría social crítica, proponiendo que la

*dimensión ideológica y política de la sociedad tiene cierto grado de autonomía y puede también producir transformaciones, aun en contra de la infraestructura.*

Pero en líneas generales podemos decir que los reproductivistas, asumiendo este enfoque, **despojaron a la escuela de su “inocencia política” y la conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista.**

Entonces nos volvemos a preguntar:

¿La escuela es igualadora? ¿Habilita posibilidades para el desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico para todos los sujetos, incluidos los desposeídos y en desventaja? La escuela, que es un derecho de todos y deber del Estado según los liberales modernos ¿es lo que nos lleva al progreso y al ascenso social y diluye las inequidades? ¿Cuál es la función de la educación escolar?

Al conectar a la escuela con su contexto social, político y económico, de una manera dialéctica, dejó de pensarse como una institución igualadora y se estableció que en realidad **es un agente de reproducción de la estructura capitalista (social y cultural)** Es decir, se le otorga la función de reproducir a través de diversos discursos, prácticas, lenguajes, disposiciones curriculares, formas de organización, etc., las relaciones de producción del sistema capitalista. Así este se perpetúa y se legitima, a través de la educación escolar (entre otros dispositivos): la escuela reproduce en sus instituciones la ideología dominante (burguesa), sus formas de conocimiento y distribuye la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo.

Los teóricos de la reproducción han utilizado lo aprendido sobre estas formas de reproducción para elaborar un conjunto de ideas específicas que dieron forma a la naturaleza de su investigación educacional. Estas ideas han enfocado en el análisis de las relaciones entre la escuela y el lugar de trabajo, experiencias educacionales específicas de clase y las oportunidades laborales que emergen de los diferentes grupos sociales, la cultura de la escuela y las culturas de clase definidas de los estudiantes que van a ella; y la relación entre las funciones económicas, ideológicas y represivas del Estado y cómo éstas afectan las políticas y prácticas escolares.

**Estas perspectivas se dividen en dos grandes grupos:**

**1) Teorías de la reproducción social: los referentes principales son L. Althusser (1969-1971); P. Bowles y H. Gintis (1976 - 1980).**

**2) Teorías de la reproducción cultural: P. Bourdieu y J.C. Passeron (1976-1977) y B. Bernstein (1977 – 1981)**

*En esta clase analizaremos las teorías que nos propone Savini en el artículo que venimos analizando.*

## Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica

Esta teoría que fue desarrollada por los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en **1977** enuncia que el sistema de enseñanza es una modalidad específica de **violencia simbólica**.



¿Qué es la violencia simbólica? ¿Cómo se puede ejercer la violencia a través de símbolos?

La teoría parte del **supuesto** de que cualquier sociedad se estructura a partir de **relaciones de fuerza material** entre grupos y clases (perspectiva marxista). Sobre esta base material, se erige un sistema de relaciones de **fuerza simbólica** que tiene como función reforzar disimuladamente estas relaciones de fuerza material.

Todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que llega a imponer significados, y a imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza, añade su propia fuerza, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.

Bourdieu y Passeron 1977

¿Recuerdan que en el encuentro sincrónico estuvimos hablando de **muros materiales y simbólicos**?

Por ahí va la cosa...

También hablamos acerca de la necesidad del *consenso social* que se necesitó para sostener las dictaduras militares en latinoamérica y como ese consenso se construyó desde el sistema educativo y los medios de comunicación. En este ejemplo podemos ver lo que plantean los autores, es decir, cómo el reforzamiento de la violencia material (explícita) se da por su conversión en el plano simbólico (implícita) donde se disimula y legitima. De este modo, a la violencia material (dominación económica) ejercida por los grupos o clases dominantes sobre los grupos o clases dominadas, corresponde la violencia simbólica (dominación cultural).

Pensemos en este sentido también, en el análisis que estamos haciendo de las notas periodísticas...



**SÍMBOLO:** signo que establece una relación de identidad con una realidad, generalmente abstracta, a la que evoca o representa.

Es decir que el símbolo no es la realidad, sin una representación de ésta, y cómo tal, podría haber varias representaciones diferentes...

La violencia simbólica se manifiesta de múltiples formas, la formación de la opinión pública, las religiones, la familia, la actividad artística y literaria, la propaganda, la moda... y el **sistema escolar**, es decir la *acción pedagógica institucionalizada*. De este modo la acción pedagógica institucionalizada es una imposición arbitraria de la cultura - que también es arbitraria- de los grupos o clases dominantes sobre los dominados. Esta imposición se realiza a través de la autoridad pedagógica y debe durar un tiempo suficiente como para producir una formación durable que llegue a interiorizar los principios de arbitrariedad cultural, de modo que perduren después de terminada la acción pedagógica.

El **arbitrario cultural** está representado en la escuela por currículum oficial (explícito y oculto). Por lo tanto, si analizamos el diseño del currículum escolar desde el contenido podemos ver qué materias se seleccionan como conocimiento legítimo, así como dentro de esta misma selección cuáles son "más importantes" según la carga horaria que se les otorga. Por lo que podemos preguntarnos:

¿Cuántas horas semanales hay en primaria de matemáticas, prácticas del lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales? ¿Qué carga horaria tienen las materias artísticas, la educación física y la ESI? ¿Por qué piensan que esta división y carga curricular se mantiene a lo largo del tiempo? ¿Por qué hay "materias especiales"?

**¿Qué conocimientos quedan directamente por fuera de la escuela?**

¿Cuál es la lengua<sup>61</sup> que se utiliza en la escuela?, ¿la de los estudiantes o la oficial del estado? ¿Cuál es el lenguaje<sup>62</sup> predominante (pensemos en los diferentes lenguajes que vamos presentando en las clases)? ¿Cuáles son los métodos válidos legítimamente? ¿solamente los científicos? ¿Por qué "lo científico" tiene tanto valor?

Esta interiorización de disposiciones subjetivas- que reflejan unas formas sociales basadas en la clase a la que se pertenece (gustos, conocimientos, conductas, competencias, necesidades)-, quedan inscriptas en el esquema del cuerpo y en el esquema del pensamiento de cada persona en desarrollo. Bourdieu (1977) llama a esta interiorización **habitus** y considera que constituye el vínculo mediador entre las estructuras sociales y las prácticas que aseguran su reproducción. Es decir que *a través del habitus*, construido en gran parte por el sistema escolar, se ejerce la **violencia simbólica**.

<sup>61</sup> Se refiere a los diversos idiomas: guaraní, castellano, quechua, portugués, etc.

<sup>62</sup> Un lenguaje es un sistema de comunicación estructurado para el que existe un contexto de uso y ciertos principios combinatorios formales. Por eso puede referirse también a lenguajes artísticos o alternativos como la lengua de señas o el sistema braille.

Habitus son las competencias internalizadas y necesidades estructuradas, disposiciones subjetivas que reflejan la gramática social (gustos, lenguaje, estilos, conocimientos, conductas, formas de percibir el mundo, pensar, valorar, sentir, actuar). Son a la vez disposiciones durables y transferibles (prácticas estructuradas y esquemas perceptivos, que se transmiten a la descendencia).

El habitus está relacionado con determinadas condiciones históricas y objetivas de existencia y es producto de la incorporación en la división de clases sociales. El habitus se adquiere en la familia, y se fortalece en instituciones (como la escuela), introduce al sujeto en un "estilo de vida". La forma en que el hombre percibe el mundo y se comporta en él está ligada a su posición en el mundo social.

Como ejemplo de violencia simbólica que construye habitus, podríamos decir que cuando dentro de un aula se se habilita con mayor frecuencia la palabra de estudiantes con determinadas características sociales o culturales (las de la clase dominante, la burguesía capitalista), se está imponiendo arbitrariamente la idea de que el pensamiento de éstos tiene mayor valor y de que están más "capacitados". De este modo, este tipo de acciones van imprimiendo en las subjetividades maneras de percibirse y de estar en el aula, en la escuela y en el mundo.

Así, la Escuela reproduce las desigualdades sociales al reforzar el habitus que corresponde a las familias de la clase media (burguesía capitalista). De este modo la Escuela no es el lugar en el que se producen las desigualdades sociales, es decir, la escuela no genera la pobreza, sino que es el lugar donde se legitiman esas desigualdades. El capital cultural, definido 'arbitrariamente' como 'la cultura legítima' por los grupos dominantes y como el que debe ser transmitido a todos los escolares -que supuestamente acceden a él en régimen de igualdad- es el capital cultural de las clases dominantes. La Escuela puede así naturalizar y ocultar las desigualdades sociales al transformar las diferencias de clase en desigualdades individuales, en desigualdades de talento y de capacidades individuales en el -acceso y apropiación de 'la cultura'.

Esta violencia simbólica, que busca imponer una definición del mundo social que es consistente con los intereses de la clase dominante, impone su cultura a los grupos dominados. La escuela produce y selecciona la cultura legitimada que debe ser transmitida.

¿ Cuáles serán los intereses de esta clase dominante?

¿Por qué están interesados en imponer su cultura?

Quienes comparten con la escuela esta cultura, este **capital cultural**, se encuentran en ventaja en relación a quienes poseen una cultura diferente de la legitimada. El capital cultural refiere a los diferentes conjuntos de competencias lingüísticas y culturales que heredan los individuos por medio de la clase social de pertenencia de sus familias.

Para comprender mejor el concepto de capital cultural, los invitamos a ver el siguiente video:

**Pierre Bourdieu- Capital cultural:** <https://youtu.be/cJ4ru3tOEFM>

Los críticos proponen que quienes se ven favorecidos y tienen éxito escolar son los hijos de clases medias y altas porque su *capital cultural* se parece bastante a la cultura que ofrece la escuela. El

*arbitrario cultural* que impone la escuela es la cultura de la clase burguesa capitalista (la *civilización*, diría Sarmiento).

Las personas en la sociedad capitalista tienen varios tipos de capital (que son bienes intercambiables en la sociedad y en el mercado laboral y profesional):

Capital económico: son las posesiones materiales (mi/s casa/s o propiedades, tierras, mis ingresos, mi/s auto/a y otros vehículos, acciones en la bolsa, embarcaciones, cuentas bancarias, mi/s empresa/s, etc.

Capital social: son las relaciones sociales, los “contactos”, amigos, parientes, etc. que nos permiten movernos con soltura y acceder (o no) a ciertos círculos sociales, elites.

Capital cultural: es todo lo que el/a sujeto es o tiene en términos culturales. Este capital se presenta en varios estados:

a) **Capital cultural objetivado**: son los objetos que tenemos en nuestras casas que representan signos de una clase social y de determinada cultura (obras de arte, libros, discos, instrumentos musicales, etc.).

b) **Capital cultural institucionalizado**: títulos, diplomas, certificados, que reflejan un saber reconocido por una institución oficial como la escuela, la universidad, el instituto de formación.

c) **Capital cultural incorporado**: lo que porto en mi cuerpo, por ejemplo la manera en la que hablo y utilizo el lenguaje (las prácticas del lenguaje y la lengua en sí), con qué elementos intelectuales analizo y pienso sobre la realidad, o me relaciono, etc. Son cuestiones de la cultura que han sido introyectadas, internalizadas en mi.

Estos capitales están **desigualmente distribuidos en la sociedad de clases**, es decir, están determinados por la clase social a la que se pertenece. Además se establecen jerarquizaciones y otorgan estatus social, por lo tanto se relacionan con relaciones de poder. Por ejemplo, poseer mucho capital económico otorga poder (en casi todos los campos); poseer alto capital cultural puede otorgar poder en ciertos ámbitos (como el académico, el profesional, etc.).

Por ejemplo, un estudiante cuya lengua materna es el aymara o el guaraní, que tiene que asistir a una escuela donde no sólo se imparten todos los conocimientos en castellano, sino que además se desvaloriza su cultura y saberes; está en una situación en la que su capital cultural no va a coincidir con el de la escuela, por lo tanto va a encontrarse en desventaja con respecto a quienes hablen el mismo idioma y compartan la cultura que transmite la escuela, por lo que probablemente probablemente “fracase”.

### ¿Quién estaría fracasando entonces? ¿El estudiante o la escuela?

Volviendo al concepto de violencia simbólica decimos entonces que es una forma sutil y disimulada de ejercer el poder. En la escuela se impone un arbitrario cultural como si fuera “la cultura” válida, legítima, y al mismo tiempo se deslegitima las formas culturales propias de la clase popular.

La violencia simbólica es desconocida por quienes la ejercen en la institución escolar, y este desconocimiento está disfrazado bajo la supuesta neutralidad de la educación y la autonomía del

sistema educativo en relación a la sociedad. Esto le permite encubrir la función social que realiza y por lo tanto desempeñarla más efectivamente. De este modo, los docentes son “presa” de la maquinaria ideológica de la cuál no son conscientes y frente a la cuál no tienen capacidad de reacción.

## Entonces...

La **función de la educación** es la *reproducción cultural* que contribuye a la *reproducción social*. Y con ésta a la *reproducción de las desigualdades*.

¿Se acuerdan cuando hablamos del significado de la palabra reproducción? Decíamos que tenía que ver con hacer una copia, donde no había lugar para crear algo nuevo, donde no hay escapatoria. Sin embargo para el marxismo la reproducción no es simplemente “hacer una copia”, como veíamos más arriba, sino un proceso simbólico y material mucho más complejo. Las escuelas entonces, son reproductoras en 3 sentidos:

Proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el CONOCIMIENTO y las HABILIDADES necesarias para ocupar su respectivo lugar en una fuerza de trabajo estratificada en CLASES, RAZAS Y SEXOS. Nexo entre escuela y economía.	<b>REPRODUCCIÓN DE LA CLASE o reproducción social</b>
En un sentido cultural, distribuyen y legitiman formas de conocimiento VALORES, LENGUAJES Y ESTILOS que constituyen la “cultura dominante” y sus INTERESES	<b>REPRODUCCIÓN DE LA CULTURA</b>
Forman parte de un aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (por ejemplo políticas de titulación académica, poderes legales)	<b>REPRODUCCIÓN DEL ESTADO</b>

Sin embargo, Giroux (1992) plantea que lo que falta al análisis de los crítico reproductivistas, es la noción de que la cultura del mismo modo que se estructura y reproduce, también se *transforma*; y por lo tanto que hay conflictos, tensiones y resistencias dentro de las escuelas y de los sujetos que si bien están condicionados por la educación, también son capaces de producir transformaciones.

## Teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado



Louis Althusser fue un filósofo marxista francés que en **1970** sostuvo, que para reproducir las estructuras existentes (condiciones de producción, fuerzas productivas, relaciones de producción) el **Estado** se sostiene en dos tipos de **Aparatos**:

### Represivos o Ideológicos

Aparatos Represivos del Estado	Aparatos Ideológicos del Estado
gobierno administración ejército policía tribunales prisiones, etc.	religioso familiar jurídico político sindical de la información cultural y.... <b>ESCOLAR</b>
Funciona masivamente por la <b>violencia</b> y secundariamente por la ideología.	Funciona masivamente por la <b>ideología</b> y secundariamente por la represión.

Esta teoría deriva de la tesis que sostiene que la ideología tiene una existencia material, es decir que está arraigada en prácticas materiales; según Althusser entonces, la **ideología** se materializa en estos **Aparatos del Estado**. Y de estos Aparatos Ideológicos el instrumento más acabado de reproducción capitalista es la **ESCUELA** lugar donde los niños de todas las clases sociales pasan años de manera obligatoria y donde cada uno recibe saberes prácticos envueltos en la ideología dominante. Eso sí, estos procesos no son para todos iguales, cada uno permanece el tiempo correspondiente-y recibe los conocimientos pertinentes- al rol que deberá ocupar en el sistema político y económico.

Cuando en la escuela se valoran los conocimientos de ciertos grupos socio culturales y se invisibilizan otros, cuando no se espera mucho de algunos “- pobrecitos, que les vas a pedir que aprendan esto si son de x barrio”; cuando se piensa que para ellos es suficiente que con suerte terminen el secundario; se está ubicando simbólicamente a cada grupo en el lugar que el sistema necesita para su reproducción.

## Teoría de la escuela dualista

Christian Baudelot y Roger Establet son dos sociólogos franceses que plantearon en **1980** que a pesar de que la escuela aparenta ser unitaria y unificadora, está dividida en dos grandes redes que corresponden a las dos clases fundamentales de la sociedad capitalista: la burguesía y el proletariado.



Los autores retoman la teoría de Althusser ya que consideran que la escuela es un Aparato Ideológico del Estado capitalista, pero la profundizan explicando que ésta tiene una doble función: la formación de la fuerza de trabajo y la inculcación de la ideología burguesa. Ellos reconocen la existencia de una ideología del proletariado que se reprime, somete y deforma en la escuela con el fin de arrancar de los movimientos proletarios a quienes ingresan al sistema de enseñanza. La escuela es un instrumento de lucha contra el proletariado.

Cuando en la escuela se transmite el discurso - y se materializa en prácticas concretas- de que el “que llega al éxito” lo hace por mérito propio, sin tener en cuenta las condiciones contextuales y las oportunidades reales; se está inculcando la ideología burguesa en relación al individualismo y a que quien no consigue superarse (materialmente) es porque no quiere- y no porque el sistema no se lo permita-. Por otro lado, el desarrollo del individualismo inhibe el trabajo cooperativo y comunitario que pudiera propiciar la organización de movimientos proletarios.

Asimismo, existen prácticas educativas que, como decíamos más arriba, dan por supuesto lo que unos y otros pueden y actúan en consecuencia en relación a las expectativas que el docente tiene (sin ser consciente del papel que está desempeñando). Con estas prácticas se construyen muros, muros en relación a las posibilidades y el futuro de quienes de éste modo, continuarán ocupando el lugar que el sistema define para ellos.

Retomemos la **metáfora del muro...**



## ¿Qué muros **denuncian** las Teorías Crítico reproductivistas?

Saviani concluye, que las teorías crítico-reproductivistas explican el funcionamiento de las escuelas pero no contienen una propuesta pedagógica superadora. Esto es así, porque quienes las desarrollaron pertenecen al campo de la sociología - y no de la pedagogía<sup>63</sup>-, desde donde se busca hacer explícito lo que estaba oculto en relación a la constitución y funcionamiento de las sociedades. Estos sociólogos críticos, entienden que la reproducción de las desigualdades y de las condiciones que producen la marginalidad social y educativa está en la esencia del sistema escolar y éste a su vez es parte del sistema capitalista. Desde una perspectiva marxista, la única opción posible era la revolución proletaria, estado que podría alcanzarse en el contexto de una profunda crisis del sistema capitalista, como la que enfrentó en los años 70. De allí que para estas teorías la escuela tal como existía en la sociedad capitalista no podría reformarse ni mejorarse y por ese mismo motivo, la teoría no ofrecía otra salida más que el cambio de fondo de la sociedad en su conjunto.

Las teorías crítico-reproductivistas a pesar de no proponer criterios de intervención transformadora de esta realidad que describen y analizan, dieron lugar a otra forma radicalmente diferente de interpretar a la educación, a la escuela y su relación, al colocarlas en el seno del entramado social y sus relaciones de poder y plantear que no es posible conocerla, interpretarla y analizarla si no es a través de sus relaciones dialécticas con ese contexto. En este movimiento, rechazaron fuertemente su “pretendida neutralidad” y la ubicaron en el plano de lo político.

### Después de entender la educación de este modo ¿qué pasó?

Su difusión a lo largo de la década del 70 tuvo el mérito de poner en evidencia el compromiso de la educación con los intereses dominantes aunque contribuyó, al mismo tiempo, a difundir en los educadores un clima de pesimismo y desánimo considerables. Sin embargo, algunas de las categorías creadas por estas teorías sociológicas fueron tomadas y reformuladas para el desarrollo de las pedagogías de la resistencia o pedagogías crítico propositivas, que desarrollaremos en la clase siguiente.

## SEGUIMOS...

### Lectura de bibliografía obligatoria

<sup>63</sup> Recordemos que la pedagogía es una disciplina teórico-práctica, es decir que las construcciones teóricas que realiza tienen como propósito la intervención.

- Saviani, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina" En Revista Argentina de Educación, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

*Les pedimos que lean nuevamente el texto para que habiendo conocido ya las 3 teorías que Saviani propone como NO CRÍTICAS y algunas CRÍTICAS, para que vayamos pudiendo resignificar y comprender más profundamente esta categorización.*

*Vayan recuperando del texto los conceptos que estuvimos trabajando ( les recomendamos que los resalten con color) fíjense si comprenden a otro nivel lo que está escrito ahora que conocen su significado.*

*Les recuerdo algunos (pueden agregar otros):*

- marginalidad
- reforma
- neutralidad
- igualdad
- reproducción
- capitalismo
- estructura
- límites materiales
- límites simbólicos
- violencia simbólica
- dominación
- aparatos ideológicos
- habitus
- capital cultural

**Algunos videos para comprender mejor las nuevas categorías (material ampliatorio)**

Pierre Bourdieu para principiantes: <https://youtu.be/q6w6Rydlpfw>

Pierre Bourdieu- Capital cultural: <https://youtu.be/cJ4ru3tOEFM>

Antonio Gramsci- Cultura para principiantes: <https://youtu.be/akEGzozunmk>

***Como siempre esperamos su dudas y consultas en el FORO***

**BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA PARA LA CLASE:**

Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

Nassif, Ricardo (1984) "Tendencias pedagógicas en América Latina" en Nassif, Ricardo, Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos: *El sistema educativo en América Latina*. Bs. As. Kapeluz, 1984, pp. 53-102.

Saviani, D. (1984) "Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En: *Revista Colombiana de Educación*, (13). <https://doi.org/10.17227/01203916.5099>

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.

Todone, V., Garatte, L., Perilli, V. (2020) *Teorías pedagógicas. Parte 2: las perspectivas críticas*. Ficha de cátedra. Pedagogía I -FaHCE UNLP. La Plata.

## CLASE 6



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Diseño de clase del 11/10

Practicante: Verónica Castro

Co-formadora: Valeria Perilli

Profesorado de Educación Primaria ISFD 17

Pedagogía

### Fundamentación

Luego de haber presentado la clase anterior las teorías crítico reproductivistas por medio de una clase escrita, y teniendo en cuenta que esta clase cae en día feriado nacional; hemos decidido con la co-formadora, realizar una clase asincrónica por medio de una actividad en el foro. Esta decisión se fundamenta en que hasta ahora el esquema de trabajo fue el de realizar una clase escrita donde se presenta teóricamente el tema y a continuación un encuentro sincrónico donde se profundiza en algunos conceptos e ideas y donde además, se realiza un análisis de la realidad educativa desde la teoría pedagógica presentada. Y este formato nos pareció más adecuado que una clase grabada que no da mucho lugar al intercambio y análisis.

Por otro lado, y buscando la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa ( Roig y Lipsman, 2015), uno de los propósitos de esta clase es que los estudiantes se vayan preparando para el 2° parcial, por lo que les propondremos realizar un trabajo de análisis de diversos materiales, similar al de notas periodísticas comenzado en el espacio sincrónico del 27 de septiembre, ahora teniendo en cuenta los aportes de las teorías crítico-reproductivistas. Asimismo, el material que presentaremos será el mismo que se utilizará para el parcial, pero la consigna estará referida al análisis no desde una, sino desde todas las teorías pedagógicas estudiadas. Este sentido de preparación para el parcial, será explicitado a los estudiantes en la consigna del foro.

En esta línea, adherimos a la idea de evaluación formativa (Camilloni, 2002) que entiende la importancia de ensayar la implementación de los dispositivos evaluativos con tiempo, cumpliendo una función de regulación para hacer los ajustes necesarios en relación a la enseñanza, así como al instrumento de evaluación.

Por otro lado, buscamos mediante el proceso de elección de los materiales, el compromiso e implicancia de los estudiantes en la construcción del instrumento de evaluación. Al armar

su propio recorrido en base a la propuesta que les presentamos, pueden decidir qué quieren mostrar de lo que aprendieron, así como seleccionar aquel material que sea más significativo para ellos, con el que se sientan más cómodos y seguros, y que les permita mostrar cuál es el nivel más alto que son capaces de alcanzar (Diez, 2002). De este modo, respondemos a la idea de sujetos que construyen el conocimiento al tiempo que van preparándose como futuros docentes en el ejercicio de selección de materiales de estudio y trabajo. Por otro lado, al tener que elegir de entre cuatro materiales agrupados según el tipo de problemas que plantean, uno de cada grupo, tomamos en cuenta el criterio de representatividad del tema que estamos trabajando. Por su parte, al pedirles que respondan y construyan preguntas, atendemos a la cuestión de la diferenciación cognitiva ( Litwin en Roig y Lipsman, 2015).

Volviendo a la propuesta de trabajo de la clase, hemos decidido hacer la presentación del mismo por medio de un audio. Así, en primer lugar recuperaremos las intervenciones realizadas en el foro de la semana del 27 de septiembre como continuación del trabajo de análisis comenzado en el encuentro sincrónico; y a continuación se explicará la actividad de análisis y el sentido de la misma en relación al 2º parcial.

La consigna del trabajo también será dejada por escrito junto con el material de análisis. El trabajo estará formado por tres momentos de análisis de casos reales desde el marco teórico de las teorías crítico-reproductivistas. En el primero, los estudiantes deberán seleccionar uno de los materiales propuestos y realizar el análisis en base a unas preguntas orientadoras ofrecidas por las docentes. A continuación, tendrán que formular dos preguntas en relación a ese mismo material. Finalmente, deberán seleccionar otro material y responder a dos preguntas que hayan formulado sus compañeros. Este trabajo podrá realizarse de forma individual o en parejas.

Siguiendo a Lerner (2007), se presentan variedad de materiales audiovisuales ( un extracto de película, una entrevista, una nota periodística, una viñeta, un corto documental y un corto comercial) con el fin de incluir en la enseñanza todas las diversidades del objeto de conocimiento por medio de la interpretación y producción de diversidad de textos (formatos comunicativos, realización de escritura en prosa y construcción de preguntas).

Asimismo, este trabajo tiene como fin, además de descubrir elementos de las teorías crítico- reproductivistas; acercarnos a las críticas que se les hicieron, así como a prácticas que podrían estar sustentadas en pedagogías críticas propositivas como un modo de articular con el contenido de la clase siguiente donde las abordaremos.

### **Tema**

Teorías críticas

### **Contenidos**

Teorías de la reproducción. Violencia simbólica. Habitus. Aparato Ideológico del Estado. Capital cultural. Escuela dualista.

### **Propósitos de enseñanza**

Profundizar el trabajo sobre las categorías de neutralidad, complejidad, reproducción social, habitus, capital cultural, aparato ideológico y violencia simbólica.

Establecer vínculos entre las teorías crítico-reproductivistas y casos de la actualidad educativa tanto desde la práctica escolar como desde los discursos mediáticos.

Promover el trabajo con otros y la comunicación del pensamiento como función epistémica de construcción del conocimiento.

Acercar a los estudiantes al tipo de trabajo que realizarán en el 2° parcial.

### **Objetivos del aprendizaje**

Que los estudiantes:

Continúen aproximándose al ejercicio de análisis crítico de la realidad educativa como fenómeno social complejo, teniendo en cuenta el marco teórico de las teorías crítico-reproductivistas.

Se interroguen acerca de los fines de la educación según las teorías crítico-reproductivistas, como medio para comprender las categorías de neutralidad, complejidad, reproducción social, habitus, capital cultural, aparato ideológico y violencia simbólica; aplicadas a realidades educativas concretas y próximas, y a los discursos mediáticos.

Vayan conociendo el material que se utilizará en el 2° parcial, y aproximándose al tipo de trabajo que deberán realizar.

Se acerquen a la comprensión de los sentidos y significados del estudio de las teorías pedagógicas contextualizadas, en este caso las teorías crítico-reproductivistas, para la formación profesional docente.

### **Evaluación de la enseñanza**

Intentaremos relevar si la actividad propuesta promovió la profundización en el análisis de discursos sobre la educación desde el marco teórico crítico-reproductivista. Si se avanzó en el espacio del foro, en el intercambio entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, de qué tipo fué este intercambio, si las participaciones fueron superficiales o si lograron poner en juego el contenido de la clase interpelando la realidad puesta de manifiesto en los materiales. Asimismo, por medio de estas intervenciones, intentaremos relevar si el material de la clase escrita fue apropiado para el conocimiento y comprensión del tema presentado (teorías crítico-reproductivistas). También evaluaremos si la propuesta de construir recorridos en base a elecciones del material y la construcción de preguntas

promueve la participación y en la construcción de conocimiento, así como si prefieren trabajar solos o con otros.

### **Evaluación de los aprendizajes**

Se tendrán en cuenta y se valorarán los aportes y reflexiones que surjan a partir de la lectura de esta clase asincrónica y de las intervenciones en el foro. Se analizará, a través de las actividades e intercambios, cómo operan las herramientas teóricas en el análisis de la realidad educativa como fenómeno social complejo, en este caso en la actualidad desde los marcos teóricos de las teorías de la reproducción. Tomaremos como referencia si los estudiantes comienzan a poder responder y construir preguntas pedagógicas sobre la actualidad y al mismo tiempo van comprendiendo los sentidos de estudiar las teorías educativas y su incidencia en su formación profesional docente y su ejercicio. Si a través de estas actividades van comprendiendo las categorías de reproducción social y neutralidad (relación entre modelos sociales, económicos y educativos), marginalidad (como resultado del mérito individual o de las estructuras sociales y económicas), habitus (como construcción de subjetividades acordes al sistema capitalista), capital cultural (como condicionamiento con el vínculo e inserción escolar), aparato ideológico (como sustento para reproducir las estructuras existentes) y violencia simbólica (en relación a la imposición de un arbitrario cultural funcional al sistema); aplicadas a realidades educativas concretas y próximas y a los discursos mediáticos. Elucidar qué cuestiones de estas categorías se llegaron a institucionalizar y cuáles quedaron pendientes para seguir trabajando. Si el ejercicio de comunicar a otros los ayudó en la propia construcción de conocimientos. Finalmente nos interesa indagar si van pudiendo empezar a reconocer en la perspectiva y conocimiento de las teorías crítico-reproductivistas, una respuesta a los modelos educativos capitalistas y cómo se construye un campo de tensiones entre unas y otras corrientes pedagógicas en las realidades educativas, tanto en las políticas como en las prácticas. Asimismo, buscamos que a través del trabajo de análisis se comience a vislumbrar algunos elementos de las teorías crítico-propositivas en algunos discursos.

### **REFLEXIÓN POST-ACTIVA**

En base a las intervenciones del foro, podemos ver que los estudiantes aún no pueden avanzar en utilizar las teorías pedagógicas como instrumentos de análisis, si bien aparecen conceptos que se ve que fueron incorporando en la formación de otras materias, da la impresión que no los terminan de comprender como para lograr relacionarlos con los

distintos materiales. En el mejor de los casos transcriben algún párrafo que se pueda relacionar con la pregunta orientadora y describen el material pero sin lograr articularlos. En otros casos, juntan palabras que están presentes en los textos y clases escritas pero en oraciones y párrafos que no componen una idea coherente y con sentido. Además, en general se quedaban en un análisis didáctico, como si fuera más sencillo ver lo micro, el aula, el vínculo pedagógico que lo macro, las funciones, los roles asignados por la sociedad a través de las propuestas educativas.

Sin embargo, las preguntas que formularon dejaban entrever que algo los había interpelado de los contenidos trabajados, que comprendían más de lo que se manifestaba en los escritos, pero aún así, en ningún caso lograban explicitar desde qué teoría pedagógica se posicionaban para hacerlas. Quizás el camino de construcción del análisis hubiera sido que primero le realizaran preguntas a un material y que ellos mismos las respondieran. O quizás yendo más atrás aún, que realizaran preguntas a todos los materiales y que eligieran el material a analizar, en base a las preguntas que hubieran podido construir. En este sentido, no sé si ellos habrán podido evaluar siquiera la posibilidad de elegir qué materiales les resultaban más accesibles o si habrán elegido por afinidad o economía de tiempo-sin haber visto todos-o debido a gustos personales.

En cuanto a mi rol, en este foro me sentí más segura en relación a las intervenciones que pude ir haciendo. Intenté orientarlos en relación a la idea de que las teorías pedagógicas (en este caso las crítico-reproductivistas) nos dan herramientas conceptuales para poder mirar cosas que sin conocerlas no observaríamos, como si nos dieran un par de anteojos 3D y pudiéramos ver más allá de lo evidente. Sin embargo, es todo un desafío descubrir detrás de los escritos cuál es la idea, si están pudiendo acercarse al tipo de análisis que esperamos, y cuáles son los indicios de cómo está siendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes para poder orientarlos en el sentido que nos proponemos, que en este caso era cuestionar algunos supuestos de las teorías presentadas hasta el momento en base al material seleccionado.

Entiendo que esta propuesta requería de mucho trabajo, y que quizás esté lejos de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, creo que quizás habría que secuenciar aún más el trabajo, ir más atrás en el proceso de articulación entre teoría y casos, andamiar y acompañar más aún; sin embargo me resisto a pensar la pedagogía solamente como el conocimiento de teorías muertas que no estén orientadas al análisis para la intervención.

### **Desarrollo de la clase:**

#### 1° momento

Se subirá un audio al foro donde por un lado recuperaremos las intervenciones realizadas en el foro de la semana del 27 de septiembre como continuación del trabajo de análisis comenzado en el encuentro sincrónico; y a continuación se explicará la actividad de análisis y el sentido de la misma en relación al 2° parcial.

*Guión del audio:*

¡Hola a todas y a Emiliano!

Como hoy es feriado y no vamos a poder tener nuestro encuentro sincrónico, no quisimos perdernos la oportunidad de profundizar en relación a las teorías crítico-reproductivistas que presentamos en la CLASE 9 (clase escrita del 04-10) y avanzar en el análisis de situaciones educativas desde este marco teórico, como estuvimos haciendo con la escuela tradicional, escuela nueva y tecnicismo pedagógico.

Pero antes de eso quisiéramos retomar las intervenciones que realizaron en el foro con respecto al análisis de las notas periodísticas y a las dudas que hayan surgido acerca de la CLASE 9.

( Devolución de las intervenciones de ambos foros)

Ahora sí, paso a explicarles cómo se va a desarrollar en encuentro asincrónico de hoy:

Primero les proponemos explorar todos los materiales que les presentamos - y que están organizados en 2 grupos, y elegir 1 para analizar. A continuación les solicitamos responder al menos 2 de las preguntas que se proponen para el análisis. Luego ustedes deben formular 2 preguntas a ese mismo material. Esta parte del trabajo debe realizarse hasta el jueves 14 porque necesitamos las preguntas que ustedes tienen que formular para poder hacer la segunda parte del trabajo. Recuerden además que es tan importante hacerse buenas preguntas como buscar las respuestas a las que otros hacen, así que éste es un ejercicio muy importante para un docente.

Por último, van a seleccionar 1 material que no se haya analizado y que pertenezca al otro grupo de materiales y van a responder a 2 de las preguntas que hayan formulado sus compañeros (estas preguntas pueden ser de diferentes compañeros, una de uno y otra de otro, pero del mismo material).

No se preocupen que a esta misma consigna van a encontrarla por escrito junto con el material.

Este trabajo podrá realizarse de forma individual o en parejas. Si es en parejas, deberá publicar uno de los dos y consignar el nombre de ambos.

Además les contamos que este material va a ser el mismo que utilizaremos para el 2° parcial, sólo que el análisis que deberán realizar será desde todas las teorías pedagógicas que habremos estudiado hasta ese momento. Así que es una especie de "preparación" para el parcial. También los animo- a quienes aún no lo hayan hecho- a participar del foro de la semana del 27. Todo esto va a hacer posible que lleguen mejor preparados al 2° parcial.

Esperamos que disfruten haciéndolo. Cualquier duda nos comunicamos por acá, es decir, por el foro.

## 2º momento

### Análisis de materiales audiovisuales

- 1) Explorar todos los materiales y luego elegir 1 para analizar:
  - i) Responder al menos 2 de las preguntas que se proponen para el análisis.
  - ii) Formular 2 preguntas.
- 2) Seleccionar 1 material que no se haya analizado - del otro grupo del material que se eligió para el punto 1- y responder a 2 de las preguntas que hayan formulado los compañeros (pueden ser de diferentes compañeros).

*Les vamos adelantando que el 2º parcial va a consistir en un trabajo de análisis de este tipo y vamos a usar estos mismos materiales, así que esta práctica es al mismo tiempo una preparación para llegar más seguros a esa instancia.*

### GRUPO A

- Machuca

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

¿Cómo pueden analizar este video usando las categorías de Althusser de Aparatos Ideológicos del Estado?  
 ¿Cómo explicarían los críticos reproductivistas que se haya podido realizar una propuesta como la que hicieron en esta escuela durante un tiempo? ¿Qué pasó con la eficacia de los AIE? ¿Cumplieron su función? ¿Cómo creen que proyectos como éste pueden discutirle a la noción de violencia simbólica? ¿Cómo llamarían al tipo de trabajo simbólico que realizan proyectos educativos como éste?

¿Qué de lo que va sucediendo desde que se presenta a los nuevos estudiantes hasta la intervención militar puede relacionarse con lo que plantean Baudelot y Establet acerca de la escuela dualista?

- Qué lindo sería vivir en una meritocracia

<https://drive.google.com/file/d/1zZ1HYd2hohGWSgbUILW56VLM50ZSkeCi/view?usp=sharing>

¿Cómo podrían relacionar esta publicidad con lo que se plantea en la viñeta "**En bandeja de plata**" (**hacer click**)? ¿Qué elementos aporta para el análisis aporta la teoría que plantean Baudelot y Establet acerca de la escuela dualista? ¿Qué función cumple la publicidad en relación a la categoría de violencia simbólica? ¿Cómo podrían relacionar esta publicidad con las notas periodísticas que analizamos el 27-09? ¿Qué función piensan que cumple la publicidad como Aparato Ideológico del Estado? ¿Se promueve la formación de algún tipo de habitus acorde al modelo capitalista?

### GRUPO B

- Diario de Ruta

Parte 1: <https://youtu.be/ldlkNOeWLFY>

Parte 2: <https://youtu.be/YF7q26E8rsQ>

¿Qué elementos de lo que plantea Horacio Cárdenas piensan que podría estar sustentado en las teorías crítico-reproductivistas? ¿Qué ideas les podría estar discutiendo? ¿Cuál es la función de la educación para Cárdenas? ¿y el rol docente? ¿Qué opina este maestro de las “capacidades” de sus estudiantes? ¿Qué puede aportar la categoría de capital cultural al análisis que hace de sus estudiantes? ¿Cómo describe este maestro a los estudiantes? ¿cuál es el rol de los estudiantes para este maestro? ¿Cómo se analiza el contexto de origen de los estudiantes?

- Elogio de la Incomodidad

<https://youtu.be/uQzCbnwnRvs>

¿Qué elementos de lo que plantean las escuelas de reingreso piensan que podría estar sustentado en las teorías crítico-reproductivistas? ¿Qué elementos aporta para el análisis aporta la teoría que plantean Baudelot y Establet acerca de la escuela dualista? ¿Qué ideas les podría estar discutiendo esta propuesta a las teorías crítico-reproductivistas? ¿Qué lectura de la marginalidad se hace? ¿Qué tipo de hábitos habrán construido estos jóvenes en su recorrido escolar previo al ingreso a esta escuela de reingreso? ¿Qué tipo de subjetividades se propone formar la escuela de reingreso? ¿Cómo se analiza el contexto de origen de los estudiantes? ¿Qué elementos aportan las teorías crítico-reproductivistas para analizar el llamado “fracaso escolar”? ¿Qué se propone desde esta modalidad escolar? ¿Qué lugar tienen las distintas disciplinas en el diseño curricular de esta propuesta? ¿Cómo se las trabaja?

### **Bibliografía utilizada para la clase**

Camilloni, A. 2002. Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. En *Quehacer educativo*. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio.Trabajadores de Educación primaria. Año 14, N°68.

Diez, M. (2002). Reforma basada en estándares en los Estados Unidos. *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 3

Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

Lerner, D. 2007. Enseñar en la diversidad. En *Revista Lectura y Vida*. Revista latinoamericana de lectura, Vol. 28, N° 4, 2007.

Nassif, Ricardo (1984) “Tendencias pedagógicas en América Latina” en Nassif, Ricardo, Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos: El sistema educativo en América Latina. Bs. As. Kapeluz, 1984, pp. 53-102.

Roig y Lipsman, 2015. La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relectura a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. En *Revista del IICE/ 37*.

Saviani, D. (1984) “Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina”. En: *Revista Colombiana de Educación*, (13). <https://doi.org/10.17227/01203916.5099>

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.

Todone, V., Garatte, L., Perilli, V. (2020) Teorías pedagógicas. Parte 2: las perspectivas críticas. Ficha de cátedra. Pedagogía I -FaHCE UNLP. La Plata.

**Material audiovisual:**

Televisión pública- Diario de ruta- Caminos de tiza [ Youtube] Disponible: Parte 1:<https://youtu.be/ldkNOeWLFY> -Parte 2:<https://youtu.be/YF7q26E8rsQ> - Consultado: 12-10-21

Prensa CTERA-Elogio de la Incomodidad (documental 2013) [ Youtube] Disponible: <https://youtu.be/uQzCbnwnRvs> - consultado: 9-10-21

## CLASE 7



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Diseño de clase del 18/10

Practicante: Verónica Castro

Co-formadora: Valeria Perilli

Profesorado de Educación Primaria ISFD 17

Pedagogía

### Fundamentación

Luego de haber presentado durante las clases anteriores las teorías crítico-reproductivistas por medio de una clase escrita y de una clase asincrónica con una actividad de análisis en el foro; avanzaremos con las pedagogías crítico-propositivas destacando las continuidades y rupturas con las teorías crítico-reproductivistas y su relación con el movimiento de la liberación, en el contexto latinoamericano de los años '60 y '70 del siglo pasado.

La clase estará dividida en tres momentos asincrónicos. El primero consistirá en una clase escrita donde comenzaremos reflexionando acerca de las categorías de teorías y pedagogías y su inferencia en relación con la intervención, invitándolos a recuperar los contenidos de las primeras clases del año. A continuación, presentaremos las críticas a las teorías de la reproducción y los principios de las pedagogías crítico-propositivas desde los aportes de McLaren (1994) y Giroux (1990); y les propondremos retomar una entrevista a Horacio Cárdenas y un video documental sobre escuelas de reingreso en CABA, para intentar recuperar las categorías que plantea Giroux. Finalmente, nos introduciremos en el contexto del pensamiento de Paulo Freire y su contexto de surgimiento, y presentaremos los conceptos claves de su propuesta: educación bancaria vs. educación problematizadora; concientización y praxis pedagógica crítica; politicidad de la educación, educación y emancipación.

En un segundo momento, propondremos la visualización de un video documental sobre Paulo Freire, en el cual podrán profundizar en el análisis del contexto socio-histórico en el que se fue desarrollando su pensamiento. Asimismo, les sugeriremos prestar atención a los principios y categorías que planteamos en la clase escrita que puedan ser advertidos a través de la propuesta pedagógico-didáctica de alfabetización para adultos llevada a cabo por el pedagogo brasileño. A continuación, presentaremos la lectura andamiada del

capítulo “Educación y concientización” del libro de Paulo Freire “La educación como práctica de la libertad” (1971).

El tercer momento, consistirá en la presentación del 2° parcial. Retomado la idea de las clases anteriores donde venimos buscando la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa ( Roig y Lipsman, 2015) el mismo consistirá en el análisis de los materiales presentados en la clase asincrónica anterior, que ahora deberán ser analizados desde todas las teorías pedagógicas estudiadas (escuela tradicional, escuela nueva, tecnicismo pedagógico, teorías crítico- reproductivistas y pedagogías crítico- propositivas).

Asimismo,adhiriendo a la idea de evaluación formativa (Camilloni, 2002) que entiende la importancia de ensayar la implementación de los dispositivos evaluativos con tiempo, cumpliendo una función de regulación para hacer los ajustes necesarios en relación a la enseñanza, así como al instrumento de evaluación; retomaremos la idea de elección del recorrido, pero sin que éste esté supeditado a actividades que deban realizar en un momento anterior los compañeros, para evitar que la falta de trabajo de unos , modifique el instrumento evaluativo de otros.

Por otro lado, buscamos mediante el proceso de elección de los materiales, el compromiso e implicancia de los estudiantes en la construcción del instrumento de evaluación. Al armar su propio recorrido en base a la propuesta que les presentamos, pueden decidir qué quieren mostrar de lo que aprendieron, así como seleccionar aquel material que sea más significativo para ellos, con el que se sientan más cómodos y seguros, y que les permita mostrar cuál es el nivel más alto que son capaces de alcanzar (Diez, 2002). De este modo, respondemos a la idea de sujetos que construyen el conocimiento al tiempo que van preparándose como futuros docentes en el ejercicio de selección de materiales de estudio y trabajo. Asimismo, al tener que elegir de entre cuatro materiales agrupados según el tipo de problemas que plantean, uno de cada grupo, tomamos en cuenta el criterio de representatividad del tema que estamos trabajando. Por su parte, al pedirles que respondan las preguntas que ellos mismos deberán construir para realizar el análisis, atendemos a la cuestión de la diferenciación cognitiva (Litwin en Roig y Lipsman, 2015).

## **Tema**

Teorías críticas

## **Contenidos**

Pedagogías crítico propositivas. Críticas a las teorías de la reproducción. Paulo Freire como exponente de la pedagogía crítico propositiva latinoamericana. Conceptos claves de su propuesta: educación bancaria vs. educación problematizadora; concientización y praxis pedagógica crítica; politicidad de la educación, educación y emancipación.

### **Propósitos de enseñanza**

Reflexionar acerca de la diferencia entre teorías y pedagogías en relación a las categorías y propuestas de las teorías crítico reproductivistas y pedagogías crítico propositivas. Analizar las continuidades y rupturas entre ambas.

Presentar el desarrollo de las pedagogías crítico propositivas en América Latina como respuesta a los modelos educativos capitalistas y teniendo como referencia a las teorías crítico reproductivistas y al movimiento de la liberación.

Presentar las pedagogías crítico propositivas, especialmente la propuesta freireana; estableciendo relaciones con las teorías trabajadas anteriormente (escuela tradicional, escuela nueva, tecnicismo pedagógico, pedagogías de la liberación, teorías crítico reproductivistas).

Profundizar el trabajo sobre las categorías de educación bancaria y educación problematizadora; concientización y praxis pedagógica crítica; politicidad de la educación, educación y emancipación.

Presentar la consigna del 2° trabajo evaluativo parcial.

### **Objetivos**

Que los estudiantes:

Comprendan las rupturas y continuidades entre las teorías Crítico-reproductivistas y las pedagogías crítico propositivas.

Conozcan el desarrollo de las pedagogías crítico propositivas en América Latina como respuesta a los modelos educativos capitalistas y teniendo como referencia a las teorías crítico reproductivistas y al movimiento de la liberación.

Se aproximen a las propuestas de las pedagogías críticas como formulaciones de intervención de la realidad educativa, como praxis construida desde el marco teórico de las teorías crítico-reproductivistas y del movimiento de la liberación, en el contexto social, geográfico e histórico latinoamericano.

Se acerquen a la comprensión de los sentidos y significados del estudio de las teorías pedagógicas contextualizadas- en este caso las teorías críticas en América Latina y Argentina- para la formación profesional docente.

Conozcan la consigna del 2° trabajo evaluativo parcial.

### **Desarrollo de clase asincrónica**

- **1° momento:** Clase escrita (ver Anexo 1).

Como parte de la clase escrita se propone el visionado de un video utilizado como material de la clase anterior, y el consiguiente análisis desde las pedagogías crítico-propositivas.

Antes de continuar, las y les propongo volver a mirar (es parte del material de análisis del foro de la semana del 12-10) el programa “Camino de Tiza” donde se entrevista al profesor de primaria Horacio Cárdenas. Los invito a intentar descubrir, a través de su discurso, las categorías planteadas por Giroux.

Parte 1: <https://youtu.be/ldIkNOeWLFY>

Parte 2: <https://youtu.be/YF7q26E8rsQ>

- **2° momento:**

- Visionado de video.

Los invito a ver este video donde van a poder conocer más acerca de Paulo Freire a través de una propuesta pedagógico-didáctica de alfabetización para adultos donde se pueden ver reflejados los principios y categorías que planteamos en esta clase y del análisis del contexto socio- histórico en el que se fue desarrollando su pensamiento:

Paulo Freire- Serie Maestros de América Latina: <https://youtu.be/t-Y8W6Ns90U>

- Lectura de bibliografía obligatoria.

Y a leer uno de sus escritos:

*Freire, Paulo (1971) “Educación y concientización”, en La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI Editores, 119-148.*

¿Qué categorías de las teorías crítico propositivas pueden encontrar en el texto? ¿Qué función pedagógica cumple el método de alfabetización que propone Freire? ¿Qué concepción de alumno sostiene? ¿Cuál es el rol del docente? ¿Cómo entiende Freire el diálogo? ¿Qué es para este autor la cultura?

- **3° momento:** presentación del 2° trabajo evaluativo parcial:( Ver Anexo 2)

### **Evaluación de la enseñanza**

Intentaremos relevar mediante las consultas en el foro si el material de la clase escrita y el video, fueron apropiados para el conocimiento y comprensión del tema presentado (pedagogías crítico-propositivas y propuesta pedagógica de Paulo Freire) y la consigna del 2° parcial.

### **Evaluación de los aprendizajes**

Se tendrán en cuenta y se valorarán los aportes y reflexiones que surjan a partir de la lectura de esta clase asincrónica y de las intervenciones en el foro. Se analizará si surgen dudas en relación a la presentación de la consigna del 2° parcial.

## REFLEXIÓN POST-ACTIVA

Nuevamente resulta muy difícil evaluar tanto la enseñanza como los aprendizajes sin retroalimentación por parte de los estudiantes. En el foro no hubo ninguna consulta, lo que no sé si es porque no vieron el material- y eso que estaba presentada la consigna del 2° parcial- o porque no tienen la confianza como para hacer aportes o preguntas en forma pública. Realmente los foros de consulta no funcionaron en toda la cursada, pero es un espacio que considero que hay que dejar abierto, aunque quizás habría que repensarlo como espacio en sí o de la forma en que se lo presenta.

### **Bibliografía y Material audiovisual**

#### Para los estudiantes - Obligatoria:

Freire, Paulo (1971) "Educación y concientización", en La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI Editores, 119-148.

UNICEP-Paulo Freire- Serie Maestros de América Latina- Disponible: <https://youtu.be/t-Y8W6Ns90U> - Consultado: 12-10-21

Televisión pública- Diario de ruta- Caminos de tiza [ Youtube] Disponible: Parte 1:<https://youtu.be/ldkNOeWLFY> -Parte 2:<https://youtu.be/YF7q26E8rsQ> - Consultado: 12-10-21

#### Para las docentes:

Freire, Paulo (1971) "Educación y concientización", en La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI Editores, 119-148.

Freire, Paulo. (1973) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI. Caps. I y II

Giroux, Henry (1990) "Introducción" en Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Paidós, 31-39.

McLaren, Peter (1994) "Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos", en La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación. México, siglo XXI. 203-234.

Nassif, R. (1984) Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En Nassif, Rama y Tedesco. El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires: Kapelusz. - Gadotti, M. (2004) Selección En: Historia de las ideas pedagógicas. México. Siglo XXI

Sánchez ventimiglia, A. (12 y 13 de septiembre de 2013). ¿ Cómo leer a Freire en un curso de Pedagogía? Algunas claves desde el movimiento de la Liberación en la América Latina Postconciliar. 9° Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales.UNC. Córdoba, Argentina.

Streck, Redin y Zitkoski (2010) Diccionario de Paulo Freire. Lima. CEAAL.

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.

*Material Audiovisual:*

UNIFE-Paulo Freire- Serie Maestros de América Latina- Disponible: <https://youtu.be/t-Y8W6Ns90U> - Consultado: 12-10-21

Televisión pública- Diario de ruta- Caminos de tiza [ Youtube] Disponible: Parte 1:<https://youtu.be/ldkNOeWLFY> -Parte 2:<https://youtu.be/YF7q26E8rsQ> - Consultado: 12-10-21

## CLASE 8



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Diseño de clase del 25/10

Practicante: Verónica Castro

Co-formadora: Valeria Perilli

Profesorado de Educación Primaria ISFD 17

Pedagogía

### Fundamentación

En esta clase, la última de la cursada; nos proponemos recuperar los contenidos trabajados en las clases escritas 9 y 10 sobre teorías crítico-reproductivistas y pedagogías crítico-propositivas. Asimismo, abordaremos el trabajo evaluativo 2 que fue presentado en la clase del 18 de octubre en forma escrita.

La clase consta de cuatro momentos. Mientras esperamos el ingreso de los estudiantes, escucharemos la canción “Lo feo” de Teresita Fernández e intentaremos recuperar el sentido de lo que comunica su poesía en relación a la pedagogía, como una forma de cierre de la cursada y en vínculo con la pedagogía de Paulo Freire.

Comenzaremos reflexionando acerca de la diferencia entre teorías y pedagogías en relación a las categorías y propuestas de las teorías crítico reproductivistas y pedagogías crítico propositivas analizando las continuidades y rupturas entre ambas. Recuperaremos apoyándonos en una presentación, los contenidos de las teorías teorías crítico-reproductivistas y pedagogías crítico-propositivas intentando profundizar especialmente en los conceptos de cultura, ideología y conocimiento según Mc Laren (1994) y en las escuelas como esferas públicas democráticas y los intelectuales transformativos propuestos por Giroux (1992). Para profundizar en los conceptos de capital cultural y violencia simbólica, retomaremos la viñeta “ En bandeja de plata” y la publicidad “ Qué lindo sería vivir en una meritocracia” en relación a los sentidos del mensaje que quiere transmitir. Cerraremos esta sección con Paulo Freire como exponente de la pedagogía crítico propositiva latinoamericana, analizando los conceptos claves de su propuesta: educación bancaria vs. educación problematizadora; concientización y praxis pedagógica crítica; politicidad de la educación, educación y emancipación. Realizaremos un análisis vivencial y teórico de la propuesta del trabajo en Círculos de Cultura en base las situaciones 1 y 3 presentadas en “Educación como práctica de la libertad” (Freire, 1971).

A continuación, como forma de andamiar la producción del trabajo evaluativo y en línea con la perspectiva de la pedagogía como disciplina teórico-práctica de la cátedra; recuperaremos las intervenciones del foro de la actividad propuestas en la clase

asincrónica del 11 de octubre y buscaremos profundizar en la función de la teoría como herramienta de interpretación de la práctica y los discursos sobre educación.

Finalmente, y en articulación con el momento anterior, retomaremos la consigna del trabajo parcial, para evaluar la comprensión de la misma por parte de los estudiantes y trabajar en relación a sus consultas específicas. Asimismo se informará a los estudiantes que a partir del mes de noviembre, contarán con espacios de tutorías de manera virtual y presencial para acompañar la realización del trabajo de análisis y escritura. Terminaremos la clase con un momento de cierre y evaluación de la cursada utilizando el recurso de la nube de palabras.

### **Tema**

Teorías crítico reproductivistas y Pedagogías crítico propositivas. Presentación del 2° trabajo evaluativo

### **Contenidos**

Teorías de la reproducción. Violencia simbólica. Habitus. Aparato Ideológico del Estado. Capital cultural. Escuela dualista. Pedagogías crítico propositivas. Críticas a las teorías de la reproducción. Conceptos de cultura, ideología y conocimiento, escuelas como esferas públicas democráticas e intelectuales transformativos . Paulo Freire como exponente de la pedagogía crítico propositiva latinoamericana. Conceptos claves de su propuesta: educación bancaria vs. educación problematizadora; concientización y praxis pedagógica crítica; politicidad de la educación, educación y emancipación. Consigna del 2° trabajo evaluativo.

### **Propósitos de enseñanza**

Reflexionar acerca de la diferencia entre teorías y pedagogías en relación a las categorías y propuestas de las teorías crítico reproductivistas y pedagogías crítico propositivas. Analizar las continuidades y rupturas entre ambas.

Retomar los contenidos trabajados en las clases escritas 9 y 10 y ponerlos en diálogo con las intervenciones realizadas en el foro de la actividad propuestas en la clase asincrónica del 11 de octubre (clase 9 parte II).

Recuperar la función de la teoría como herramienta de interpretación de la práctica y los discursos sobre educación.

Profundizar en la comprensión de la consigna del 2° trabajo evaluativo parcial.

### **Objetivos**

Que los estudiantes:

Comprendan las rupturas y continuidades entre las teorías Crítico-reproductivistas y las pedagogías crítico propositivas.

Conozcan el desarrollo de las pedagogías crítico propositivas en América Latina como

respuesta a los modelos educativos capitalistas y teniendo como referencia a las teorías crítico reproductivistas y al movimiento de la liberación.

Se aproximen a las propuestas de las pedagogías críticas como formulaciones de intervención de la realidad educativa y puedan verlas plasmadas en propuestas pedagógicas concretas de nuestra realidad educativa.

Se acerquen a la comprensión de los sentidos y significados del estudio de las teorías pedagógicas contextualizadas- en este caso las teorías críticas en América Latina y Argentina- para la formación profesional docente.

Comprendan y despejen dudas acerca de la consigna del 2° trabajo evaluativo parcial.

### Desarrollo de clase sincrónica- 120 minutos

- Espera de entrada de estudiantes. Visionado de video **10 min. 14.00**

[Lo feo \(Teresita Fernández - Silvio Rodríguez\) :](https://youtu.be/nNh5DCf5FOI)  
<https://youtu.be/nNh5DCf5FOI>

Lo Feo -Teresita Fernandez 1930 -Cuba

Teresa Fernández García (Santa Clara, 20 de diciembre de 1930 - La Habana, 11 de noviembre de 2013) fue una trovadora, narradora y pedagoga, es conocida como la cantora mayor por ser la cantautora más destacada en la creación musical para niños cubanos de varias generaciones.

¿Por qué piensan que elegimos esta canción para esta clase? ¿Qué de lo que dice la letra piensan que puede tener algo que ver con la pedagogía?

- Presentación en PPT para profundizar contenidos de las clases 9 y 10. **60 minutos. 14.10**

CLASE 10 (parte II): [https://docs.google.com/presentation/d/1mGmwPcqbr97-E746pdy7Z1tlx\\_ndLPqwtjnlDckcPVY/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/presentation/d/1mGmwPcqbr97-E746pdy7Z1tlx_ndLPqwtjnlDckcPVY/edit?usp=sharing)

- Recuperación de intervenciones en el foro y relación con el Trabajo evaluativo 2. **15 minutos. 15.10**
- Espacio para dudas y consultas sobre el trabajo evaluativo. **15 minutos. 15.25**

Se compartirá la consigna en pantalla para leer la consigna junto con los estudiantes y despejar dudas sobre su realización.

- Momento de evaluación y finalización de la cursada. **20 minutos. 15.40**

Escriban en la nube de 1 a 3 palabras que representen para ustedes a la pedagogía:

<https://www.menti.com/d4p14msopf>

### **Evaluación de la enseñanza**

Intentaremos relevar mediante las consultas en el foro y la pas intervenciones durante el encuentro sincrónico, si el material de las clases escritas 9 y 10, los materiales audiovisuales y las actividades del foro; fueron apropiados para el conocimiento y comprensión del tema presentado (teorías crítico-reproductivistas y pedagogías crítico-propositivas- particularmente la propuesta pedagógica de Paulo Freire). Asimismo, evaluaremos si la consigna del 2° parcial estuvo presentada de forma accesible y clara.

### **Evaluación de los aprendizajes**

Se tendrán en cuenta y se valorarán los aportes y reflexiones que surjan a partir de la lectura de las clases escritas 9 y 10, los materiales audiovisuales y las actividades del foro. Se analizará si surgen dudas en relación a la presentación de la consigna del 2° parcial.

## **REFLEXIÓN POST- ACTIVA**

### *Impresiones previas a la última clase de las prácticas*

Estoy por dar mi última clase sincrónica y sigo estando nerviosa (aunque no tanto como la primera vez)...siento que no sé todo lo que debería, que no sé todo lo que sabe mi co-formadora...

### *Reflexión post-activa*

Considero que la clase resultó bastante bien para lo que yo esperaba aunque había pocos estudiantes, entre 7 y 5. Como hacía un mes que no teníamos encuentro sincrónico, la co-formadora antes de comenzar me pidió que priorizara el desarrollo del contenido. Fue mucho contenido y si bien lo conozco, siento que no con la suficiente profundidad como para estar totalmente cómoda para hacer un exposición.

Mi co-formadora me explicó que este año al haber un mes menos de clases por disposición ministerial, había quedado todo el contenido de este cuatrimestre muy comprimido. Creo que fue demasiado contenido teórico para una sola clase porque la clase del 12 de octubre que debería haber sido sincrónica fue feriado, entonces tuve que desarrollar dos temas presentados por medio de clases escritas, en un solo encuentro sincrónico.

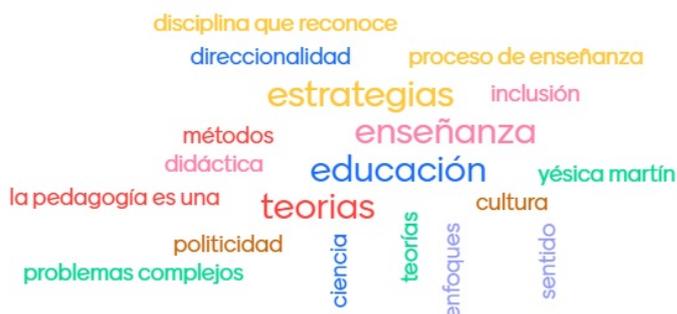
Por este motivo, no hubo tiempo para hacer la vivencia de la clase de Freire, lo que lamenté mucho porque creo que hubiera sido una experiencia muy potente y formativa. También habíamos pensado en buscar una imagen que fuera más significativa para los estudiantes, pero no llegué a encontrarla a tiempo, aunque es una buena idea para considerar si alguna vez tengo que volver a dar esta clase.

Realmente pienso que hubiera sido bueno ver menos teoría y más ejemplos de pedagogía crítica en la actualidad. Creo que hubiera sido mejor ver más en general las teorías reproductivistas y pedagogías críticas y tener más tiempo para realizar la experiencia de Círculos de Cultura y para conocer propuestas de pedagogías críticas en la actualidad.

Por otro lado, a veces me costaba retomar los aportes de los estudiantes porque sus planteos no eran muy claros, por lo que no llegaba a entender todo lo que querían decir, así como tampoco sé cuánto me llegaban a comprender ellos a mí y si mis repreguntas lograban orientarlos.

En cuanto a la actividad de la nube, en un primer momento me llamó la atención el resultado, aunque luego de revisar las reflexiones post-activas de las clases anteriores, me di cuenta de que estuvo en línea con lo que pude ir evaluando del proceso de apropiación de la pedagogía y de la superposición que los estudiantes realizan con la didáctica. Creo que este es un punto interesante a analizar.

## Word Cloud

En este sentido, considero que esta herramienta colaborativa puede constituirse en un buen instrumento- junto con otros- de evaluación de la enseñanza y los aprendizajes.

### **Bibliografía utilizada para la clase:**

Freire, Paulo (1971) "Educación y concientización" y "Apéndice", en *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, 119-148.

Freire, Paulo. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. Caps. I y II

Giroux, Henry (1990) "Introducción" en *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 31-39.

Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

Lerner, D. 2007. Enseñar en la diversidad. En *Revista Lectura y Vida*. Revista latinoamericana de lectura, Vol. 28, N° 4, 2007.

McLaren, Peter (1994) "Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos", en *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación*. México, siglo XXI. 203-234.

Nassif, R. (1984) Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En Nassif, Rama y Tedesco. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz. - Gadotti, M. (2004) Selección En: *Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo XXI

Roig y Lipsman, 2015. La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relectura a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. En *Revista del IICE/37*.

Sánchez ventimiglia, A. (12 y 13 de septiembre de 2013). ¿ Cómo leer a Freire en un curso de Pedagogía? Algunas claves desde el movimiento de la Liberación en la América Latina Postconciliar. 9° Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales.UNC. Córdoba, Argentina.

Streck, Redin y Zitkoski (2010) *Diccionario de Paulo Freire*. Lima. CEAAL.

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.

Todone, V., Garatte, L., Perilli, V. (2020) Teorías pedagógicas. Parte 2: las perspectivas críticas. Ficha de cátedra. Pedagogía I -FaHCE UNLP. La Plata.  
Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

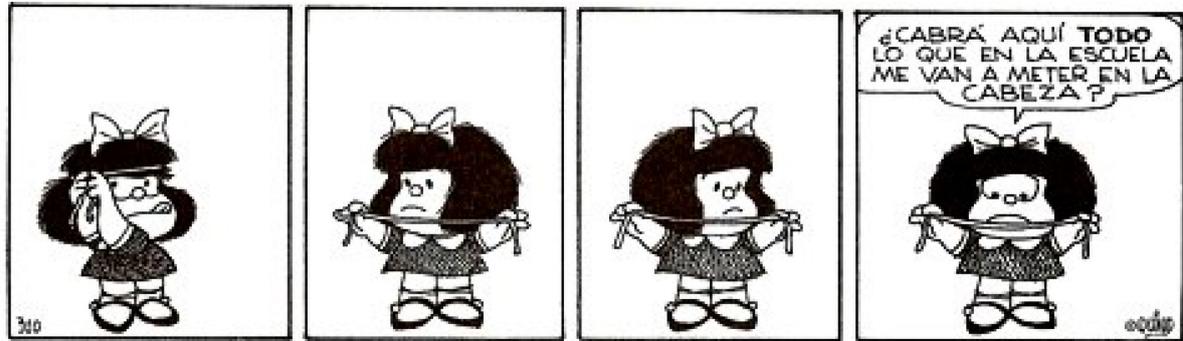
## ANEXO

Grabación clase sincrónica:

[https://drive.google.com/file/d/1k6AAxKwZGrzaN\\_6lxWKcvEM1ToUrmMMN/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1k6AAxKwZGrzaN_6lxWKcvEM1ToUrmMMN/view?usp=sharing)

Anexo 1

# PEDAGOGÍA - CLASE 10



¡Hola a todas y todos! Esperamos que se encuentren bien. En esta clase retomaremos las Teorías críticas, pero avanzaremos sobre las **Pedagogías crítico- propositivas**.

El nombre nos va diciendo algo para ir diferenciándolas de las Teorías crítico-reproductivistas ¿no?

También nos adentraremos en el conocimiento de uno de sus representantes:  
Paulo Freire

¡Comencemos!

Para empezar la clase, les proponemos reflexionar acerca de las palabras como orientadoras para comprender los sentidos de los discursos.

## TEORÍAS CRÍTICO-REPRODUCTIVISTAS

## PEDAGOGÍAS CRÍTICO-PROPOSITIVAS

¿ Por qué unas son **Teorías** y a las otras las nombramos como **Pedagogías**?

¿Por qué las primeras se llaman **reproductivistas** y las segundas **propositivas**?

¿ Dónde estará lo común y cuáles serán las diferencias? ¿ Cuáles serán las continuidades y cuáles las rupturas entre unas y otras?

En la clase escrita anterior decíamos que las teorías *crítico-reproductivistas* explican el funcionamiento de las escuelas pero no contienen una propuesta pedagógica superadora. Esto es así, porque quienes las desarrollaron pertenecen al campo de la sociología - y no de la pedagogía-, desde donde se busca hacer explícito lo que estaba oculto en relación a la constitución y funcionamiento de las sociedades. Estos sociólogos críticos, entienden que la reproducción de las desigualdades y de las condiciones que producen la marginalidad social y educativa está en la esencia del sistema escolar y éste a su vez es parte del sistema capitalista. Desde una perspectiva marxista, la única opción posible era la revolución proletaria, estado que podría alcanzarse en el contexto de una profunda crisis del sistema capitalista, como la que enfrentó en los años 70. De allí que para estas teorías la escuela tal como existía en la sociedad capitalista no podría reformarse ni mejorarse y por ese mismo motivo, la teoría no ofrecía otra salida más que el cambio de fondo de la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, recordemos que la pedagogía<sup>64</sup> es una disciplina teórico-práctica, es decir que las construcciones teóricas que realiza tienen como propósito la intervención. Así que podríamos concluir, que las teorías se dedican al análisis y las pedagogías a la praxis, por lo tanto al estudio de las teorías para intervenir en las prácticas y el análisis de las prácticas para construir la teoría. Es decir, que la pedagogía - desde la perspectiva que se viene planteando en la cursada- es propositiva en sí misma, por lo que no podría haber una pedagogía que fuera solamente teórica, porque entonces dejaría de serlo para transformarse en teoría. Recordemos cuando en la CLASE 8 hablábamos de las pedagogías de la liberación como esencialmente transformistas (Nasiff, 1981).

Por otro lado, retomamos que ...

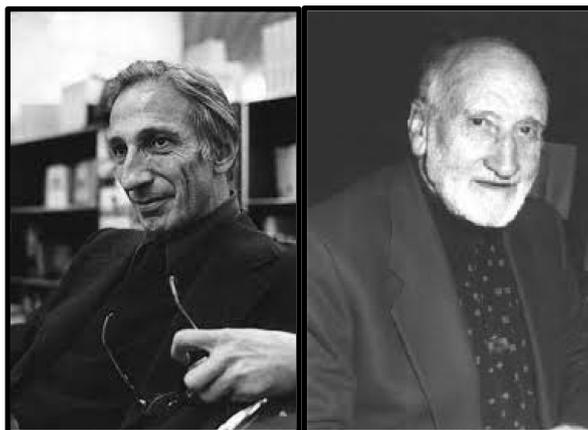
Las **teorías** crítico-reproductivistas, entienden que la educación es un instrumento de discriminación social y por lo tanto de marginación ya que ésta es entendida como un fenómeno inherente a la propia estructura de la sociedad. Conciben a la sociedad como marcada por la división de clases o grupos antagónicos donde unos son dominantes y otros dominados. Esta dominación es necesaria para apropiarse de la producción material y para esto es necesaria también la apropiación cultural, y aquí entra la escuela como parte de este engranaje social. Para estas teorías la educación está

<sup>64</sup> Podemos recuperar lo que trabajamos en las CLASES 1 y 2.

determinada por la estructura económica y social y al mismo tiempo la reproduce. Hay una diferencia sustancial en la interpretación que se hace, desde los paradigmas no críticos y críticos sobre la estructura social (capitalista) y su relación con la educación escolar. Saviani postula que para los pensadores “no críticos” la sociedad es armoniosa, cohesionada, y tiende a la integración de sus miembros, por lo que la marginalidad es un accidente que hay que corregir. No es lo mismo “pensarse” como país o región “subdesarrollado”, en camino al desarrollo (tomando el modelo de otro país), que pensarse como “dependientes” en camino a la liberación, autonomía, soberanía (construyendo nuestros propios modelos de desarrollo). La primera perspectiva sugiere interpretar nuestra propia sociedad y cultura como “carente”, débil, ignorante, atrasada. La segunda mirada incorpora -sin dejar de lado todos los problemas que hay que solucionar- la conciencia sobre nuestra propia historia de colonización, expoliación económica y cultural, dominación de los poderes de ese “primer mundo”, y los complejos procesos que se dieron en la conformación de las repúblicas independientes después de las guerras de emancipación de España (en nuestro caso). Son puntos de partida ideológicos diametralmente opuestos, porque interpretan de manera muy diferente las causas del supuesto subdesarrollo.

### Las pedagogías crítico- propositivas

Este determinismo de las teorías crítico reproductivistas lleva a Nasiff (1981) a preguntarse *¿No será que ante el poder de los condicionantes extrapedagógicos, la tarea educativa es, en sí y por naturaleza, una tarea vana e ilusoria?* De hecho, se desarrolló dentro de estas teorías una corriente *desescolarizadora*, cuyos principales representantes fueron Illich y Reimer, que cuestionaban la enseñanza obligatoria y la institucionalización de la educación en el formato escuela, al que consideraban el paradigma de las instituciones alienantes y represivas.



Iván Illich

Everett Reimer

Recordemos que, como vimos la clase pasada, el desarrollo de las teorías críticas está ligado al contexto de crisis del proyecto de la modernidad, en el escenario de radicalización social y política que se despliega hacia fines de los años ‘60 y comienzos de los ‘70 del siglo pasado. Entre otros fenómenos indicadores de esa radicalización podemos mencionar los movimientos de independencia de las antiguas colonias europeas, las protestas estudiantiles del mayo francés, los movimientos por los derechos civiles en Estados Unidos, las protestas contra la guerra de Vietnam, los movimientos contraculturales, el movimiento feminista y de liberación sexual (Tadeu da Silva, 1999). En ese período, emergen miradas que cuestionan las narrativas ligadas al progreso social, la igualdad y la libertad, a partir de diagnósticos que dan cuenta de las promesas incumplidas del proyecto moderno.

A partir de los aportes de la llamada “nueva sociología de la educación”, se pone en evidencia que la construcción de conocimiento que se desarrolla en las escuelas no es neutral, sino que responde a determinadas relaciones de poder. Así, estos análisis plantearon que las escuelas más que lugares apolíticos o asépticos de transmisión de la cultura deberían ser vistas como instituciones diseñadas para reproducir la lógica de la desigualdad y la dominación (Giroux, 1992).

En este escenario se gesta la praxis y las primeras expresiones de la obra de Paulo Freire, sobre el que nos detendremos más adelante. En América Latina, se destaca el compromiso del discurso pedagógico con la realidad global. A partir de la crítica de la situación de dependencia de los países latinoamericanos periféricos de las potencias hegemónicas a nivel mundial, se plantea la necesidad de trabajar en una pedagogía de la liberación (Nassif, 1984).

Las pedagogías críticas si bien son diversas, comparten algunas características comunes que por medio de categorías proporcionan un marco teórico que las define como grupo. Los teóricos críticos comienzan con la premisa de que los hombres y mujeres no son esencialmente libres y que habitan en un mundo repleto de contradicciones y de asimetrías de poder y privilegios. Así, las teorías que aprueba son dialécticas:

El pensamiento dialéctico implica buscar contradicciones que deben verse no como opuestas y excluyentes sino como complementarias, como un tipo de tensión donde los elementos son mutuamente constitutivos (Carr y Kemis en Mc Laren, 1994). Retomamos la explicación dialéctica de los problemas sociales como surgidos del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad, donde el individuo como actor social crea y es creado por el universo social del que es parte. Ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los dos están inextricablemente entretejidos.

McLaren, 1994.

En este sentido Mc Laren (1994), plantea que el **conocimiento escolar** no es neutral si no que es una **construcción social** fundada en relaciones de poder.

¿Alguna vez se preguntaron por qué en la escuela se enseña lo que se enseña y no otra cosa?

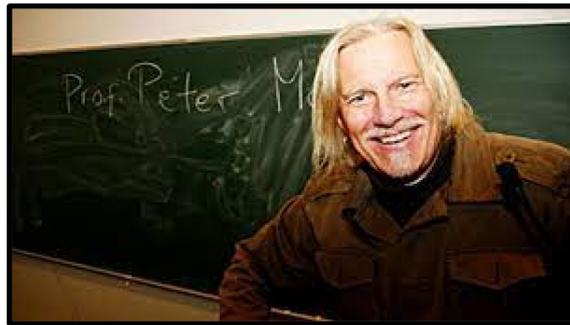
La pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento se construye en la forma en que lo hace y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son. Entonces...

*¿Cuáles son las funciones sociales del conocimiento?*

¿A qué intereses sirve este conocimiento? ¿Quién queda excluido como resultado de esto? ¿Quién es marginado? ¿Cuál es la relación entre la clase social, el género, la raza, las culturas y el conocimiento enseñado en la escuela? ¿Cómo refuerza el conocimiento escolar ciertos estereotipos? ¿Por qué aprendemos acerca de los grandes hombres de la historia y de la ciencia y no acerca de las mujeres?

*¿Cómo y por qué ciertos tipos de conocimiento sirven para reforzar las ideologías dominantes, que a su vez enmascaran relaciones injustas de poder entre ciertos grupos de la sociedad?*

El educador crítico busca entender, a través del conocimiento emancipatorio, cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios y busca superar estas condiciones de opresión por medio de la acción deliberada y colectiva.



Peter Mc Laren

El concepto de **cultura** es esencial para comprender la pedagogía crítica. Para Mac Laren, define un conjunto de *prácticas, ideologías y valores* a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo. La capacidad de los individuos para expresar su cultura está relacionada con el poder que ciertos grupos son capaces de ejercer en el orden social. No todas las culturas son consideradas como legítimas, algunas son “la cultura” (dominante) que hay que aprender en la escuela y a otras (cultura subordinada y subculturas) hay que esconderlas o negarlas. Así, la cultura es vista como un campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de conocimiento y experiencia son áreas centrales de conflicto.

Otro concepto importante en la pedagogía crítica es el de **ideología**, ésta no se refiere a la ideología política, sino a la producción y representación de ideas, valores, creencias y a la forma en que son expresados y vividos tanto por los individuos como por los grupos. La ideología se refiere a la producción de **sentidos y significados**. Puede describirse como una forma de ver el mundo que tomamos como natural y de sentido común. Es el resultado de la intersección del significado y el poder en el mundo social que hace que aceptemos nuestra ubicación en el orden sociocultural, disfrazando así las relaciones injustas de poder y privilegio.

Por su parte, Henry Giroux (1990), plantea que estas teorías crítico-reproductivistas poseen importantes lagunas, como su fracaso a la hora de proponer algo que vaya más allá del lenguaje de la crítica y la dominación. Considera que el problema de esta postura es que impide a los educadores de izquierda desarrollar un programa para la reforma pedagógica o de la escuela ya que han concentrado tanto su análisis en el lenguaje de la dominación que han socavado toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política.



Henry Giroux

Para que la pedagogía radical se convierta en un proyecto político viable, tiene que desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad.

henry Giroux

Para lograr esto, este crítico cultural estadounidense, considera dos categorías para una pedagogía crítica viable: la definición de las *escuelas como esferas públicas democráticas* y la definición de los *profesores como intelectuales transformativos*.

Este discurso de las *escuelas como esferas públicas democráticas* plantea la relación dialéctica entre la escuela y la sociedad planteando que las escuelas son lugares contradictorios que reproducen la sociedad general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad. Son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia; como el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social. Asimismo, apunta al papel que los profesores y la administración pueden desempeñar como *intelectuales transformativos* que desarrollan pedagogías contrahegemónicas, las cuales no sólo potencian a los estudiantes proporcionándoles el conocimiento y las habilidades sociales que necesitarán para actuar en el conjunto de la sociedad con sentido crítico, sino que, además, los educan para la acción transformadora. Esto significa educarlos para el riesgo que implica el esfuerzo por el cambio institucional contra la opresión y a favor de la democracia tanto dentro de las escuelas como en la sociedad en general. En este sentido, la pedagogía crítica es una intervención en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática; de modo que implica una lucha no sólo pedagógica sino también política y social.

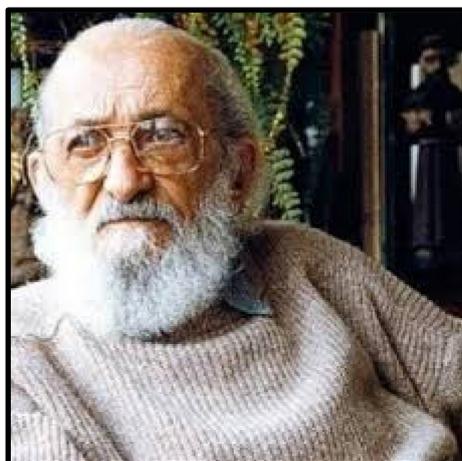
Antes de continuar, las y les propongo volver a mirar (es parte del material de análisis del foro de la semana del 12-10) el programa “Camino de Tiza” donde se entrevista al profesor de primaria Horacio Cárdenas y el documental acerca de las escuelas de reingreso. Los invito a intentar descubrir, a través de su discurso, las categorías planteadas por Giroux.

- Diario de Ruta: Parte 1: <https://youtu.be/IdlkNOeWLFY>-Parte 2: <https://youtu.be/YF7q26E8rsQ>

- Elogio de la Incomodidad: <https://youtu.be/uQzCbnwnRvs>

## Las ideas pedagógicas de Paulo Freire

Para comprender las ideas pedagógicas de Paulo Freire (Brasil 1921-1997), vamos a contextualizar históricamente algunos elementos del pensamiento social y educativo en la América Latina de las décadas del 1960 y 1970 del siglo pasado.<sup>65</sup> En este tiempo y espacio, se desarrolló un movimiento amplio de intelectuales, religiosos, militantes políticos y trabajadores que, si bien no es homogéneo, comparte nociones centrales comunes que hacen posible identificarlo con una misma corriente a la que damos en llamar **Corriente o Movimiento de la Liberación** (Ventimiglia, 2013). Dentro de ésta se encuentran varias disciplinas entre las que se destacan la Teología<sup>66</sup>, la Filosofía y la Pedagogía, que se hallan atravesadas por un posicionamiento ético y político de compromiso con la liberación de las clases oprimidas y la emancipación latinoamericana. Cabe aclarar que si bien cada una de estas ramas constituye disciplinas particulares, comparten rasgos epistemológicos, antropológicos y metodológicos comunes, pudiendo considerarlas como parte de una misma corriente de pensamiento, al punto de resultar a veces difícil de encasillar a sus autores y algunas de sus obras dentro de una sola disciplina.



**Paulo Freire**

Paulo Freire sostenía que la **educación** era un **hecho netamente político**, un “asunto de poder”. su pedagogía de la liberación se ha ido construyendo como una filosofía educativa sobre la marcha (Nasiff, 1981) y con la apoyatura de una praxis que se ha ido enriqueciendo en contextos muy diversos, por lo que se presenta como una combinación de influencias muy diversas. Su teoría ha sido influenciada por el cristianismo<sup>67</sup>, el existencialismo<sup>68</sup>, el hegelianismo<sup>69</sup> y el marxismo.

<sup>65</sup> Para recordar el contexto socio político general, podemos revisar las clases 8 y 9.

<sup>66</sup> La teología es la disciplina que se dedica a estudiar todo lo relacionado con el conocimiento sobre Dios. Así, pretende hacer aportes científicos a los planeamientos relacionados con la existencia de Dios.

<sup>67</sup> Paulo Freire participó en la elaboración del apartado de educación del Documento de la Conferencia Episcopal Latinoamericana en Medellín (1968) posterior al Concilio Vaticano II.

<sup>68</sup> El existencialismo es una corriente filosófica dedicada al análisis de la condición humana, tomando como valores preponderantes la individualidad, la emoción, la búsqueda del significado de la vida y de la existencia, y los objetivos de vida de cada persona.

Por otro lado, el contexto de la **praxis** educativa de Freire es el de las poblaciones marginales de América Latina, en una sociedad *dependiente*. Así, su pensamiento se elaboró en función de un compromiso con la liberación de los marginados y de toda la sociedad latinoamericana. Para él su teoría no es definitiva, sino que dentro de una estructura orgánica, ésta sea permeable a la movilidad del pensamiento necesaria para la praxis.

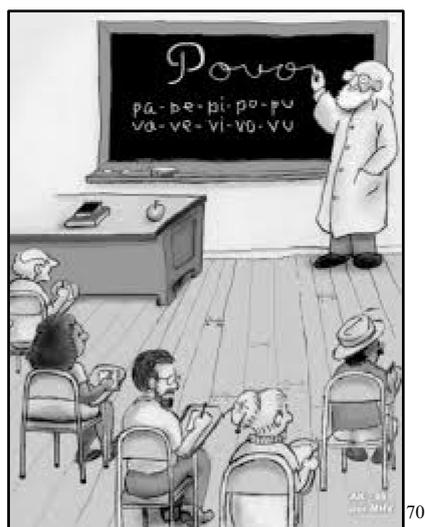
### ¿ Pero qué es la praxis?

Es la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.  
Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1973

Es decir que la praxis, es la relación estrecha que se establece entre un modo de interpretar la realidad y la vida y la consecuente práctica que proviene de esta comprensión, conduciendo a una acción transformadora (Streck, Redin y Zitkoski, 2010).

Una pedagogía de los oprimidos

Esta es una de las primeras pedagogías que busca constituirse no *para* los oprimidos sino *desde* y *con* ellos. Es una pedagogía contextualizada en América Latina y en función de sus problemáticas, sobre todo de la *deshumanización* tanto de los explotados como de los explotadores. Freire busca que los oprimidos no se conviertan en opresores, sino en restauradores de la humanidad de ambos. Que los explotados no conciban su liberación como “tener más” sino como “ser más”. Por eso es preciso rebasar la “contradicción opresores-oprimidos” para lograr la liberación de todos.



<sup>69</sup> El hegelianismo es el sistema filosófico fundado por Georg Wilhelm Friedrich Hegel, según el cual «lo absoluto», que también llama «idea», se manifiesta evolutivamente bajo las formas de naturaleza y de espíritu. El principio fundamental del hegelianismo es la identificación de lo real con lo ideal, declarando lo absoluto inmanente en la naturaleza y en la humanidad. Lo absoluto es el pensamiento (la idea) realizándose en un progreso indefinido, de donde se infiere que la razón y la realidad son idénticas, o que todo lo racional es real y todo lo real es racional. Lo absoluto no es o existe, sino que deviene, se hace (Werden), mediante el progreso.

<sup>70</sup> POVO en portugués significa PUEBLO.

La **liberación** surge de un proceso de **concientización** que logran los oprimidos a través de la *pedagogía de la liberación* que se realiza por medio de la **praxis**. Esto no se realiza con saberes y modelos de promoción de los opresores, sino que implica el poder político que los oprimidos no tienen. Entonces Freire se pregunta:

¿cómo realizar la pedagogía del oprimido antes de la revolución?

Él considera que es posible una acción pedagógica liberadora aún dentro de situaciones opresoras mediante la **acción política**, que es **acción cultural** para la libertad *con* los oprimidos. Es un diálogo con ellos y entre ellos, por lo que no hay lugar para liderazgos mesiánicos. Este diálogo trasciende lo pedagógico para insertarse en la **praxis política** transformándose en un instrumento para la *concientización*.

Los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución pues, no está en el hecho de "integrarse", "incorporarse" a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí".

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1973

De esta concientización deriva la educación problematizadora en oposición a la **educación bancaria**.



Pero esta concientización no puede ser individual ni egoísta:

“...nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, sino que los hombres se educan entre sí (o en comunión) mediatizados por el mundo” .

Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1973

Por otro lado, esta concientización es el paso de la conciencia ingenua (o intransitiva) a la conciencia crítica. La conciencia intransitiva refleja una situación en la cual el hombre está inmerso en una sociedad cerrada, pero sin estar él cerrado, ya que para Freire el hombre aunque esté oprimido es un ser abierto. La conciencia intransitiva es tan solo la “limitación de su esfera de comprensión” de forma de que cuando el ser humano amplía su poder de captación y de respuesta exteriores, incrementa su capacidad de diálogo con otros y con el mundo. De este modo, su conciencia se hace transitiva y permeable. Deja de ser objeto para asumirse paulatinamente como sujeto comprometido con su existencia y la de los demás. Esta conciencia transitiva-ingenua, aún deberá alcanzar el nivel de criticidad caracterizada por la profundidad de la interpretación de los problemas y la conciencia de corresponsabilidad social y política. Este pasaje de la conciencia requiere de un trabajo educativo crítico para sustituir las explicaciones mágicas por explicaciones causales, comprobar los

descubrimientos y estar abiertos a las revisiones, despojar los pre-conceptos, practicar el diálogo, abrirse a lo nuevo y a lo viejo siempre desde la aceptación en cuanto a su validez.

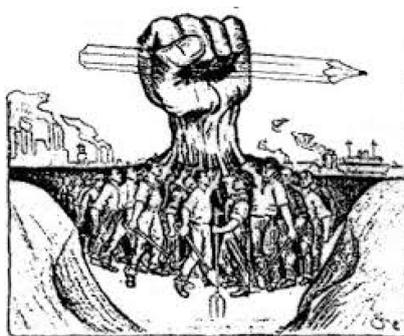
Esta concientización se logra entonces, como decíamos anteriormente, a través de una educación problematizadora en oposición a la **educación bancaria**. En la educación bancaria, el educador aparece como su agente indiscutible que debe “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración ( Freire, 1973). Estos contenidos son retazos de la realidad y están desvinculados de ella y por lo tanto del sentido que tienen. De este modo la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. Así, los educandos son transformados en objetos donde se guardan y archivan estos depósitos. El saber es una donación de los que se juzgan sabios a quienes se juzga como ignorantes. De este modo, cuanto más se ejerciten los educandos en su rol de depositarios y archivadores, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica, de lo cual resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él.

En este sentido y en concordancia con los críticos-reproductivistas, Freire sostiene que:

En verdad, lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

En Pedagogía del oprimido 1973

Así, cuanto más adaptados estén los hombres, tanto más educados serán en tanto adecuados al mundo. Sin embargo, en estos mismos depósitos se encuentran las contradicciones y tarde o temprano los propios depositarios pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar contra su “domesticación” para que, en búsqueda de su “vocación a humanizarse”, se comprometan en la lucha por su liberación.

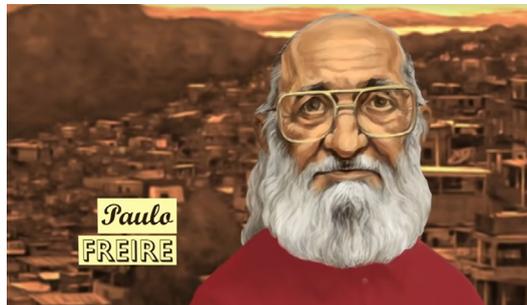


No obstante, Freire plantea que un educador humanista y revolucionario no puede esperar a que esto suceda, por lo que debe trabajar por la liberación de los educandos y de sí mismo a través de una educación problematizadora donde ambos, siempre en diálogo, se transforman en investigadores críticos y re constructores de la cultura. En este trabajo conjunto se da el desvelamiento de la realidad, y este reconocimiento lleva a los educadores a sentirse desafiados a transformar el mundo, a comprometerse con los hombres y mujeres concretos que están siendo en ese momento histórico concreto. Y acá volvemos a la **praxis**, ya que esta reflexión conlleva como consecuencia, una intervención liberadora para la transformación creadora del mundo.

**SEGUIMOS...**

Los invito a ver este video donde van a poder conocer más acerca de Paulo Freire a través de una propuesta pedagógico-didáctica de alfabetización para adultos donde se pueden ver reflejados los principios y categorías que planteamos en esta clase y del análisis del contexto socio- histórico en el que se fue desarrollando su pensamiento:

**Paulo Freire- Serie Maestros de América Latina:** <https://youtu.be/t-Y8W6Ns90U>



Y a leer uno de sus escritos:

*Freire, Paulo (1971) "Educación y concientización", en La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI Editores, 119-148.*

¿Qué categorías de las teorías crítico propositivas pueden encontrar en el texto? ¿Qué función pedagógica cumple el método de alfabetización que propone Freire? ¿Qué concepción de alumno sostiene? ¿Cuál es el rol del docente? ¿Cómo entiende Freire el diálogo? ¿Qué es para este autor la cultura?

Como siempre, queda abierto el foro para comentarios y consultas

#### **Bibliografía utilizada para la clase:**

Freire, Paulo (1971) "Educación y concientización", en *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, 119-148.

Freire, Paulo. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. Caps. I y II

Giroux, Henry (1990) "Introducción" en *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 31-39.

McLaren, Peter (1994) "Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos", en *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación*. México, siglo XXI. 203-234.

Nassif, R. (1984) *Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)*. En Nassif, Rama y Tedesco. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz. - Gadotti, M. (2004) *Selección En: Historia de las ideas pedagógicas*. México. Siglo XXI

Sánchez ventimiglia, A. (12 y 13 de septiembre de 2013). ¿Cómo leer a Freire en un curso de Pedagogía? Algunas claves desde el movimiento de la Liberación en la América Latina Postconciiliar. 9° Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales.UNC. Córdoba, Argentina.

Streck, Redin y Zitkoski (2010) *Diccionario de Paulo Freire*. Lima. CEAAL.

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.

### **Material Audiovisual**

UNIFE-Paulo Freire- Serie Maestros de América Latina- Disponible: <https://youtu.be/t-Y8W6Ns90U> - Consultado: 12-10-21

Televisión pública- Diario de ruta- Caminos de tiza [ Youtube] Disponible: Parte 1:<https://youtu.be/IdlkNOeWLFY> -Parte 2:<https://youtu.be/YF7q26E8rsQ> - Consultado: 12-10-21

Prensa CTERA -Elogio de la Incomodidad (documental, 2013)- disponible: <https://youtu.be/uQzCbnwnRvs> - consultado: 11-10-21

## Anexo 2



ISFD N°17

### Pedagogía 1 Trabajo evaluativo 2

Fecha de presentación: **lunes 18 de octubre**

Fecha de entrega: **lunes 1 de noviembre**

Modalidad: individual o en parejas

Formato de presentación: en word, Tipografía: Arial 10 o Times New Roman 11; Interlineado 1,15. Extensión entre 3 y 5 páginas

Envío del trabajo: a través de la plataforma virtual.

### **Consigna para trabajo evaluativo de unidad 2 y 3**

Recorrer los 4 materiales (3 presentados en la clase asincrónica del 11 de octubre y 1 nuevo) y elegir 1 o 2 materiales para analizar desde todas las teorías pedagógicas estudiadas. A partir de este o estos materiales deberán responder a las siguientes preguntas:

- 1) Pensar que esa situación es observada por un pedagogo tradicional ¿Qué valoración haría? ¿Qué diría acerca de la función social de la escuela? ¿Qué pensaría acerca de cómo es concebido el conocimiento? ¿Y acerca de la concepción de la formación de los sujetos ( pensemos qué diría acerca de la homogeneización, normalización, disciplinamiento, moralización, inserción en una cultura común)? ¿Cómo podría valorar la democratización de la educación en esta propuesta?
- 2) ¿Pueden encontrar algunos elementos de la propuesta de la Escuela Nueva en relación al rol del docente y los estudiantes, el conocimiento y la función social de la escuela? ¿cuáles? Señalarlos y explicitar los argumentos ¿por qué lo relacionan con ese elemento de la EN?
- 3) ¿Qué valoración haría un analista desde una pedagogía Tecnista? ¿En qué estaría de acuerdo y qué criticaría en relación al rol del docente y los estudiantes? ¿Qué diría acerca de la neutralidad de la educación en esta propuesta? ¿Tendría algo que decir en relación a la evaluación?

- 4) ¿Qué diría un crítico-reproductivista? ¿Qué cuestionaría acerca de la función de la escuela? ¿Habría algo que cuestionar en relación a la concepción de la formación de los sujetos? ¿Tendría algo que decir en relación a situaciones que parecieran cuestionar el reproductivismo?
- 5) ¿Y Freire? ¿Vería plasmada en esta propuesta algunos de sus supuestos? ¿Qué tendría para decir en relación a cómo es concebido el conocimiento? ¿Y en relación a la función de la escuela?

Les recomendamos tener en cuenta en cada caso la concepción que esa pedagogía tiene sobre la educación y las funciones sociales de la escuela pública, sobre la formación de las personas, sobre la relación entre educación y sociedad-cultura, rol docente, rol del estudiante, intervención pedagógica, etc. Es decir, las categorías transversales que estamos analizando desde el principio de la cursada.

En todos los casos, para apoyar los argumentos y explicar la valoración de cada perspectiva, deben sustentarse en los materiales bibliográficos específicos de cada pedagogía, señalando conceptos claves.

**En síntesis:**

tienen que analizar 1 o 2 materiales, desde las 5 teorías.

*Pueden utilizar 1 material para unas teorías y otro para otras.*

En todos los casos las preguntas son orientadoras, pueden retomar otras categorías que vayan rescatando cuando releen la clase y la bibliografía sobre cada tema.

En la actividad anterior ustedes tuvieron que responder preguntas planteadas por las docentes y construir preguntas para que respondieran sus compañeros,- algunas de las cuales en un segundo momento ustedes eligieron para responder-. En este trabajo, deberán responder a las preguntas que ustedes mismos construyan en relación a cada material desde la teoría pedagógica que consideren que sea la más apropiada para analizarlo.

**MATERIALES:**

- Machuca

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

- Diario de Ruta

Parte 1: <https://youtu.be/ldlkNOeWLFY>

Parte 2: <https://youtu.be/YF7q26E8rsQ>

- Elogio de la Incomodidad

<https://youtu.be/uQzCbnwnRvs>

- Caracoles

<https://drive.google.com/file/d/18TDE6ZR7wV4EmL7WVKycaYx79NGPNJSE/view?usp=sharing>

## Recomendaciones para la escritura del trabajo:

Es importante tener en claro **cuáles son los contenidos** que se vinculan a esta actividad y a partir de ellos “interrogar” al material elegido, haciéndole preguntas que remitan a los temas que nos interesan analizar. Para eso aconsejamos **antes** de comenzar a escribir, leer, estudiar, realizar resúmenes, apuntes y señalar los aspectos y **categorías más importantes** de cada perspectiva que fuimos abordando en la Unidad 2 y 3. Al tener claro ese panorama, se puede **orientar la lectura** del material elegido. Anotar preguntas referidas a esas categorías. Por ejemplo:

¿Cuál es la **función social** que está cumpliendo la educación o la escuela en las historias individuales y/o sociales que se relatan? ¿Cuáles son las escenas, palabras (otro) que a ustedes les permiten ejemplificar y analizar esa función social que tiene la escuela? ¿Que pueden analizar sobre **la relación entre la experiencia educativa y el contexto social** en el que se desarrolla la historia? La escuela en ese material ¿representa una **herramienta de transformación** de esa realidad o de **reproducción**? ¿Qué categorías de las trabajadas en la materia les pueden aportar como apoyo teórico? (**capital cultural, violencia simbólica, reproducción social y cultural, educación problematizadora, concientización, educación bancaria, hegemonía**, etc.). ¿Qué impacto formativo tiene la experiencia educativa que se relata en la vida de los protagonistas? ¿Qué conceptos abordados por las pedagogías críticas aportan a ese análisis?, etc. ¿Qué lugar ocupa el docente en la escena educativa, cuál es su función y vínculo con los estudiantes? ¿Cuál es la intencionalidad de su intervención pedagógica (y del proyecto pedagógico que se analiza)? ¿Qué espacio se le otorga a los estudiantes? ¿Qué características asume la relación pedagógica? Etc.

Para **argumentar**, a cada afirmación, reflexión o análisis les sigue un **¿por qué?** No se busca que encuentren la “respuesta correcta” a cada interrogante que pudieran formular, sino que la pregunta funcione como un disparador de la reflexión, para seguir interrogando la realidad educativa.

Cuando se realiza un **análisis** es muy importante tanto la relación con un **marco conceptual** (que lo tomarán de los referentes teóricos estudiados) como la reflexión personal/grupal que puedan introducir y explicar. No se trata de “identificar” rasgos de las pedagogías en lo observado, sino observar (las situaciones educativas, sus relaciones con el contexto social, etc.), reflexionar y analizar, apoyando los argumentos del análisis con el material teórico.

Las **reflexiones personales y/o grupales** no se refieren a la *mera opinión desde un sentido común*, sino a las diferentes formas en que ustedes pueden **apropiarse de la teoría para**

**analizar la práctica, construyendo una posición al respecto.** Cuando uno se posiciona desde una perspectiva pedagógica, la opinión que podría ser en un primer momento elaborada desde el sentido común, se convierte en una opinión con fundamento (como nos dijo Brailovsky al principio de la cursada), informada por la teoría. Son valiosas y necesarias las apreciaciones personales, pero no es algo que como docentes nos corresponde evaluar. En cambio, sí se valora la interpretación y comprensión de los distintos marcos teóricos (pedagogías) para hacer lecturas interpretativas de las situaciones educativas. Entonces es muy importante que ese marco teórico **aparezca clara y explícitamente en el desarrollo del trabajo.**

El análisis puede referirse tanto a lo que está presente en el material, como a lo que no está presente (lo ausente, lo que falta, lo que podría ser).

### **Algunas orientaciones para la escritura académica:**

Cuando estén analizando el recurso elegido, es importante que en la escritura **recuperen argumentos** de los autores de la bibliografía de la materia porque, como se dijo antes, les permitirá justificar sus ideas.

¿Cómo introducimos la bibliografía en el cuerpo de nuestro texto? por medio del citado. **Cuando citamos estamos demostrando que el fragmento que utilizamos lo escribió otra persona, reconociendo sus aportes y que no es de nuestra autoría.** En la academia se acostumbra el formato de las [Normas APA](#).

Cuando citamos podemos recurrir a **citas indirectas** (más conocidas como parafraseo) donde expresamos lo que quiere decir el autor con nuestras propias palabras y explicitamos AUTOR y AÑO de edición; O bien podemos recurrir a **citas textuales**, donde copiamos un fragmento del texto tal como lo escribió su autor y en cuyo caso además de AUTOR/AÑO es obligatorio colocar COMILLAS (“”) y el número de PÁGINA.

Por ejemplo:

#### **Cita Indirecta**

- Según **Remedi (2004)** la intervención se realiza en experiencias situadas, es decir, entre la tensión de lo instituido y lo instituyente, desencadenando una negociación de significados.
- El modelo de la pedagogía por objetivos manifiesta una neutralidad que no existe como tal, porque, aunque se enfoque en el desarrollo de instrumentos técnicos, por sus supuestos y por su mismo uso implica una forma de entender la educación y de guiarla en su desarrollo. (**Gimeno Sacristán, 1982**).

#### **Cita textual**

- Acordamos con Ferry Gilles cuando sostiene que: “Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación” (**Ferry, 1997: p.2**).

Antes de comenzar a escribir:

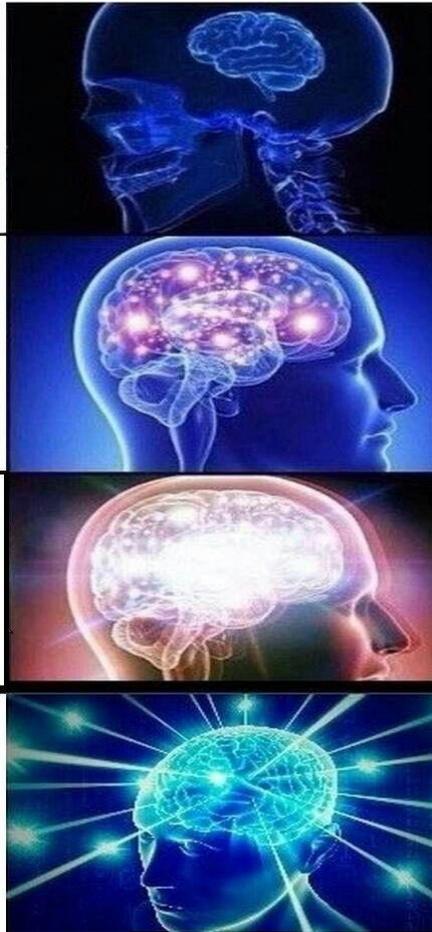
1. **Leer bien las consignas** para elaborar un escrito que sea coherente y responda a ellas. Si tenés dudas, es importante consultar!.
2. **Planificar la escritura:** armar un esquema o plan de lo que van a escribir. Esto siempre ayuda a tener claridad y no perder el sentido y el hilo de lo que se quiere comunicar.
3. **Explicitar y no dar nada por sentado.** Recuerden que escribimos para que nos lean otros y puedan comprenderlo. Lo que están pensando/reflexionando debe ser plasmado por escrito en el trabajo (no se puede adivinar algo que no está escrito).
4. En relación al punto anterior, es importante **justificar, fundamentar y argumentar** las distintas afirmaciones que realizan a lo largo del trabajo. Explicar por qué dicen lo que dicen.
5. **Clarificar cuándo expresan sus opiniones y cuándo retoman a los autores y** hablan de ideas de otros.
6. Cuando escriben ideas de otros debemos **recurrir al citado.** Hay que hacer explícito que ese texto lo escribió otra persona y que nosotros no somos los autores de ese fragmento. ¡Si no lo hacen, cometen plagio!
7. Es recomendable **construir párrafos de oraciones cortas** que facilitan la lectura y hacen que no pierda el sentido de lo que se quiere comunicar. El párrafo responde a una unidad temática, esto quiere decir que se conforma de varias oraciones que tratan un mismo tema. Cuando comienzan a referirse a otro tema, pasar a un párrafo aparte. Prestar atención a los signos de puntuación, la correspondencia de género y número. También es necesario revisar la ortografía y los signos de puntuación. Releer varias veces antes de entregar para cerciorarse de que no saltaron errores de este tipo. Eso aporta a la claridad del texto.
8. Para agregar ideas complementarias pueden colocar citas al pie.
9. Prestar atención a cuestiones formales y **respetar las pautas de entrega.** Por ejemplo, poner **encabezado** con datos de los estudiantes, la materia, la carrera, la institución y el título del trabajo. Respetar las extensiones máximas y mínimas, el tipo y tamaño de letra, fechas de entrega, formas de entrega, etc. **Tomar distancia del escrito** algunas horas o días y luego volver a leerlo. También pueden compartirlo con un compañero, familiar, amig@ para ver si pudieron entender lo que quisimos transmitir y afianzar nuestra confianza. La distancia con el texto nos ayuda a afinar la mirada para revisarlo.
10. Recordar que **se aprende a escribir escribiendo** ☺

## Escribir un trabajo final

Escribir un trabajo final usando bibliografía de la materia

Escribir un trabajo final usando bibliografía de la materia en diálogo con el recurso seleccionado.

Escribir un trabajo final reflexionando sobre la pedagogía en diálogo con la bibliografía y recursos seleccionados, argumentando qué te permitieron pensar.



### Criterios de evaluación:

Se tendrá en cuenta:

- ★ la apropiación conceptual en el análisis del material seleccionado y la correcta utilización del material teórico.
- ★ la argumentación de los planteos elaborados, con utilización de vocabulario específico.
- ★ la comunicación clara de las ideas y reflexiones construidas.
- ★ el planteo de preguntas o posiciones dilemáticas que pudieran surgir en el trabajo grupal. La explicitación de los debates que se han suscitado durante el trabajo grupal y/o la reposición de temas trabajados en clases/unidades anteriores.

**No se leerán trabajos cuyo contenido esté copiado de Internet.**

**La producción debe ser original, elaborada por el grupo.**

**Pautas formales de presentación:**

Trabajo escrito en formato word, hoja A4, letra Times New Roman 12, interlineado 1,15, márgenes normales.

Extensión: mínima de tres (3) carillas y máxima de cinco (5) carillas.

Debe incluir un encabezado, pueden tomar como referencia este mismo documento.

No es necesario que en el texto incluyan las consignas del TP.

**Cronograma de trabajo:**

<b>Fecha</b>	<b>Actividad</b>
18 de octubre	Publicación en aula virtual de la última clase de la cursada (10).  Entrega de consignas de la 2º evaluación  Se abre foro de consultas, quedan abiertos los otros foros anteriores para que vayan enviando sus preguntas.
25 de octubre	Encuentro sincrónico sobre teorías de la reproducción y pedagogía crítica
1/11	Tutorial sincrónica – espacio de consultas
6/11	Entrega del Trabajo Evaluativo (por aula virtual, se entrega 1 solo trabajo por pareja)
12/11	Devolución de evaluación
13 de noviembre	Primer cierre de cursada: entrega de las evaluaciones en proceso.  Los estudiantes que hayan aprobado en esta instancia la cursada, podrán presentarse a rendir el final de la materia a partir de la mesa de evaluación presenciales de noviembre-diciembre (23/11 a 29/12) y en mesas subsiguientes.  Quienes no aprueben, pueden presentarse a dar el final después del 30/4/2022.

19 de noviembre	Entrega de recuperatorios (re-escrituras) de la evaluación
26 de noviembre	Devolución de recuperatorios
<b>En el tiempo que resta del cuatrimestre, estaremos a disposición para dudas y consultas, tanto sobre los contenidos como respecto a la consigna.</b>	

**Periodo de acompañamiento pedagógico:** será en lo que resta del 2021, una vez finalizada la cursada, con modalidad a confirmar. Los estudiantes deben INSCRIBIRSE con la docente para participar de este periodo de acompañamiento.

El cierre definitivo de la cursada es el 30/4/2022.

Examen final: realizaremos orientaciones para la preparación de esta instancia. Se podrá retomar el TP2 y se le dará otra profundidad y desarrollo, a partir de una **consigna específica** que será entregada una vez que se hayan inscripto en la mesa de exámenes.

## Cierre de la fase interactiva

Lo primero que llamó mi atención cuando comencé a analizar el contexto curricular, fue que los contenidos de la materia Pedagogía, son una síntesis de los que vemos en la carrera en varias materias además de las dos pedagogías como ser Problemática Educativa Contemporánea, Historia -General de la Educación y Argentina y Latinoamericana- Didáctica General y Sociología de la Educación.

En relación al diseño y realización de las clases, en las asincrónicas escritas, pasé por un proceso de estudiante a docente, de escribir para los profesores de la cátedra a escribir para los estudiantes. Creo que es donde más claro pude ver este proceso, porque incluso en experiencias anteriores en las que tuve que hacer fichas de cátedra, lo hacía desde mi rol docente y no había ningún docente acompañando ni evaluando mi trabajo. Pero en este caso, estaba haciendo mis prácticas docentes como alumna de carrera de grado, así que pienso que por eso me costó correrme de ese lugar y apropiarme del espacio de la materia como docente.

En este proceso finalmente pude entender la diferencia entre objetivos y propósitos y su relación con la evaluación tanto del aprendizaje como de la enseñanza, a su vez que comprendí el sentido de la fundamentación como el espacio donde la propuesta pedagógico-didáctica se sostiene desde nosotros mismos como autores, como constructores de un conocimiento teórico-práctico.

Durante las clases sincrónicas, si bien tuve inseguridades en algunos casos en relación a mi preparación teórica, mi experiencia docente previa me dió confianza en el manejo de grupo, de los tiempos y la flexibilidad en relación a la adecuación de la planificación de la clase en base a retroalimentación que iba recibiendo por parte de los estudiantes. Por otro lado, me sentí muy cómoda pudiendo incluir expresiones artísticas como modo de enriquecer la mirada desde lenguajes diversos, sobre todo para comprender la noción de complejidad de la realidad social y educativa.

Acerca de los aprendizajes de los estudiantes, me llamó la atención que hayan llegado a formular buenas preguntas relacionadas con la teoría, pero que no hayan podido hacer análisis basados en ésta. Podían citar la teoría o dar explicaciones desde el sentido común, pero no articular los materiales de análisis con la teoría, ni lograr mirar la realidad desde ella. Tampoco llegaban a diferenciar lo que es un análisis de algo dado, de los deseos que podamos tener en relación a las prácticas educativas. En otros casos, juntaban palabras que estaban presentes en los textos y clases escritas pero en oraciones y párrafos que no componían una idea coherente y con sentido. Además, en general se

quedaban en un análisis didáctico<sup>71</sup>, como si fuera más sencillo ver lo micro, el aula, el vínculo pedagógico que lo macro, la funcionalidad de la educación en relación a un modelo socio-político y los roles asignados por la sociedad a través de las propuestas educativas.

Sin embargo, retomando lo expuesto anteriormente, las preguntas que formularon dejaban entrever que algo de los contenidos trabajados los había interpelado. Quizás el camino de construcción del análisis hubiera sido que primero realizaran preguntas a un material y que ellos mismos las respondieran. O quizás yendo más atrás aún, que formularan preguntas a todos los materiales y que eligieran cuál analizar, en base a las preguntas que hubieran podido construir.

En este sentido me pregunto: ¿Qué podríamos haber hecho para que esto suceda? ¿Recortar el contenido teórico y dedicar más tiempo sincrónico y asincrónico a trabajar en los análisis? ¿Trabajar en la búsqueda de profundizar en la especificidad de la disciplina y desde allí relacionarla con las otras materias de la formación?

En relación a la recuperación de experiencias propias que pudieran relacionar con supuestos de teorías pedagógicas, también fue un desafío que no lograron alcanzar o al que llegaron a aproximarse muy periféricamente. En este sentido, guarda coherencia con lo planteado anteriormente, porque recuperar experiencias relacionándolas con algún marco teórico en un proceso de análisis donde el material es la propia experiencia, y al mismo tiempo no es proporcionado por la docente sino que tiene que ser reconocido por los alumnos; podría considerarse un proceso que guarda mayor complejidad que el anterior. Sin embargo, al ir avanzando en las clases, durante un encuentro sincrónico me sorprendí gratamente con las reflexiones que hicieron en relación a pensar acerca de qué teorías pedagógicas sustentan la construcción de muros o puentes. En este sentido, hicieron reflexiones muy ricas en relación a encontrar ejemplos de muros en la actualidad y en sus propios contextos. Del mismo modo, a través del grupo de WhatsApp, una estudiante se preguntó “qué tipo de pedagogía es la Waldorf” porque había escuchado en televisión que varios “famosos” llevaban a sus hijos a escuelas de este tipo.<sup>72</sup>El hecho de

<sup>71</sup> Esto pudo verse también en la actividad de la nube (clase 8).

<sup>72</sup> [20/9 13:54] +54 9 221 352-0904: Buenas tardes profes, le puedo hacer una consulta

[20/9 13:55] +54 9 221 352-0904: No con la clase sino con un tipo de pedagogía

[20/9 13:55] Verónica Castro □: Dale

[20/9 13:55] +54 9 221 352-0904: Que tipo de pedagogía es la Waldorf???

[20/9 13:58] Verónica Castro □: ¿Leíste algo sobre Waldorf? ¿ O de dónde la conocés? ¿Qué te parece?

Ustedes ya estudiaron el movimiento al que pertenece...

[20/9 13:58] +54 9 221 352-0904: Leí que algunas famosas adoptan está pedagogía para sus hijos, y la verdad no sabía cuál era. Al igual que la Montessori □

[20/9 14:01] Verónica Castro □: Buscá un poco en internet y te vas a dar cuenta a qué movimiento pertenece.

[20/9 14:01] Verónica Castro □: Después nos contás

[20/9 14:02] +54 9 221 352-0904: Bueno gracias

empezar a hacerse preguntas acerca de la realidad desde las teorías pedagógicas es un muy buen indicador de que se están empezando a apropiarse de la disciplina como herramienta de análisis.

En línea con esto y aunque en las clases se trabajó del mismo modo que lo que solicitó en la evaluación parcial, los resultados demostraron que o la consigna fue muy difícil, ya que les costó relacionar teoría y práctica, o que no le dedicaron el tiempo necesario, debido a que requería de un proceso de estudio y análisis de los materiales, selección de los mismos en base a preguntas que les hicieran y les permitieran relacionarlos con las teorías pedagógicas, sumado a un trabajo importante de escritura. En este sentido, podemos ver cómo el contexto curricular puede influir en el proceso de aprendizaje y evaluación, ya que al tener tantas materias que atender al mismo tiempo, se dificulta el aprendizaje profundo.

El sentido de la pedagogía es que la teoría ayude a ampliar el marco conceptual, las categorías para poder analizar la realidad y tomar posiciones para la intervención y por eso haciendo una evaluación con mi co-formadora después de la primera entrega del 2° parcial donde sólo una pareja aprobó con el mínimo necesario<sup>73</sup>, acordamos en el hecho de la importancia de seguir trabajando en este mismo sentido para que los estudiantes se apropien de las herramientas teórico-metodológicas que la pedagogía les ofrece como parte de su formación profesional. Por otro lado, al haber tenido un mes menos de clases debido al contexto de pandemia, esto hizo que haya habido contenidos que tuvieron que desarrollarse en muy poco tiempo lo que pudo haber dificultado su comprensión y consecuente apropiación. Sin embargo, pudimos aproximarnos a este sentido de la pedagogía y los estudiantes pudieron empezar a relacionar algunos temas como el de los muros y puentes- que se ve les resultó significativo- con temas como la politicidad de la educación, llegando a lograr hacer una diferenciación entre lo político y lo partidario.

En relación a este tema, durante un encuentro de tutoría virtual con los alumnos<sup>74</sup>, estos manifestaron que no están acostumbrados a hacer este tipo de trabajos ya que en otras materias no lo hacen, por lo que consideran que les cuesta por falta de práctica. En un primer momento, pensé que esta observación era interesante para el contexto institucional-curricular en relación a qué tipo de aprendizaje se está ofreciendo en el Profesorado y cuánto podría impactar el aprendizaje memorístico o solamente teórico en las prácticas docentes. Sin embargo, cuando hablé sobre esto con otras profesoras de la cátedra que son docentes en el Instituto 17, me dijeron que eso no era tan así, que sí

---

<sup>73</sup> Estos estudiantes se inscribieron de igual modo en el período de compensación con el objeto de prepararse mejor para el examen final.

<sup>74</sup> Aunque mi período de prácticas había finalizado, recibí la invitación de mi co-formadora a participar de este espacio.

hacían este tipo de trabajo en otras materias y que podrían estar utilizando este argumento como una excusa.

De todos modos, considero que el trabajo de escritura en sí es un desafío, incluso cuando hayan hecho el análisis y elección de los materiales en grupo. Escribir para comunicar es una habilidad a desarrollar como futuros docentes y vale recalcar que solo se aprende a hacerlo haciéndolo. Aunque es difícil, no es imposible y es una práctica fundamental para la enseñanza y la práctica profesional más amplia ya que en la tarea docente van a tener que escribir siempre, para autoridades, colegas y alumnos.

En relación a la falta de retroalimentación durante el proceso de aprendizaje, tan necesaria para la evaluación de la enseñanza y su consecuente reformulación; tanto en los foros como en los encuentros virtuales sincrónicos, los estudiantes manifestaron que la distancia de la virtualidad les hizo difícil crear un vínculo de confianza para atreverse a decir algo y que los pocos encuentros presenciales que tuvieron en otras materias en el último tiempo ayudaron mucho en ese sentido.

En este sentido, los foros no funcionaron como canal de comunicación, sí como espacios de realización de actividades, aunque no con el sentido de intercambio con el que fueron pensados. Sin embargo la participación en general fue aumentando en cada clase, lo que es un buen signo de que la retroalimentación escrita en el foro mismo y la recuperación de sus aportes en los encuentros sincrónicos fomentó el uso de este espacio virtual.

En cuanto a las reflexiones finales sobre la propuesta de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, entiendo que es exigente y que requiere de un trabajo comprometido. También es posible que se encuentre lejos de la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, por lo que quizás haya que revisar la secuencia del trabajo, ir más atrás en el proceso de articulación entre teoría, casos y experiencia, andamiar y acompañar más aún el proceso. Sin embargo me resisto a pensar la pedagogía solamente como el conocimiento de teorías muertas que no estén orientadas al análisis para la intervención y a los futuros docentes como sujetos de los que no se puede esperar más. Por otro lado, me quedo pensando en la relación entre la especificidad de las disciplinas y su interrelación desde el paradigma de la complejidad. Equilibrio imprescindible para la comprensión e intervención de una realidad compleja como es la educación.

En fin, creo que tenemos una gran responsabilidad como formadores de formadores y quizás el desafío no sea esperar menos, sino seguir desarrollándonos como profesionales de la educación, para continuar intentando formar los mejores docentes posibles; y al mismo tiempo, ser conscientes de que la formación inicial - como toda formación- es un

proceso , y en el caso de esta materia que está ubicada en 1° año, recién comienza. Por lo que tenemos que tratar de comprender y tener en cuenta el contexto áulico, pero sin ceder a nuestras esperanzas en pos de garantizar, de la mejor manera posible, el derecho a la educación de calidad para todos.

## Evaluación de la co-formadora a la practicante y a la cátedra

FaHCE | UNLP  
 PROFESORADO en CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
 CÁTEDRA de PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA  
 Evaluación al/a la practicante y a la cátedra | Ciclo 2021

### Verónica Castro

A continuación, le solicitamos su colaboración para la evaluación del/de la practicante que ha trabajado con Ud. durante este año, de modo que nos pueda explicitar tanto las fortalezas como las sugerencias para superar dificultades, referidas a:

- **Presentación del/de la practicante al espacio y acuerdos de trabajo y elaboración de agenda.**

La practicante se presentó a través del correo electrónico con un tiempo adecuado de anticipación, antes de comenzar sus prácticas. En el contexto actual, todos los contactos e intercambios fueron a través de videollamada, correo electrónico y WhatsApp y no hubo en ningún momento interrupciones o dificultades en la comunicación. Intercambiamos programa, cronograma, perspectivas de enseñanza que se venían desarrollando en la materia en la virtualidad, materiales de estudio, etc. con el fin de comenzar la planificación desde una perspectiva colaborativa. En su primera clase realizó claramente su presentación a los estudiantes, explicó las razones de su participación en la materia.

- **Desempeño en lo que refiere a la fase preactiva: diseño de propuestas de enseñanza y evaluación - si correspondiera (aquí podrían considerarse, por ejemplo: el tratamiento del contenido, el uso del tiempo, la pertinencia de las consignas y las actividades propuestas, la selección y el tratamiento de la bibliografía.)**

Con la practicante formamos un equipo de trabajo fluido y dinámico. Si bien las planificaciones estuvieron a cargo de la estudiante, pudimos sostener el diálogo en línea de manera permanente, para intercambiar sobre materiales, criterios de escritura de las clases, modalidades de los encuentros sincrónicos, etc. También debatir sobre las dificultades transitadas por el grupo de estudiantes y consensuar sobre los mejores abordajes para el fortalecimiento de las trayectorias. Las propuestas de enseñanza fueron siempre muy completas en cuanto a su fundamentación, objetivos, organización del tiempo, actividades, materiales, etc. Destaco la capacidad de trabajar colaborativamente sin fisuras, con total apertura al diálogo, y la creatividad desplegada en las clases sincrónicas.

- **Presentación en tiempo y forma de las propuestas de enseñanza para su visado, intercambios y aprobación.**

La presentación de las propuestas fue hecha en los tiempos adecuados, suficiente para la lectura y visado de las mismas y para reelaborar, en alguna ocasión, aspectos que fueron observados.

- **Diseño de clases en los entornos virtuales y otros soportes (por ejemplo, diseño de guiones de clase, elaboración de videos u otros recursos; tratamiento de los mismos- por ejemplo para los foros, el seguimiento de la participación de las y los estudiantes, los modos y pertinencia de las devoluciones, entre otros)**

Los materiales elaborados por la practicante fueron 3 clases escritas de desarrollo conceptual de los contenidos, incluyendo imágenes, videos, gráficos, preguntas para la reflexión. Estas clases se pusieron a disposición de los/as estudiantes en el aula virtual de la materia, cada 15 días y según su valoración posterior fueron muy enriquecedoras para el estudio de los distintos temas abordados.

Para los encuentros sincrónicos elaboró un guión de clase que intentó acompañar el análisis y estudio de los contenidos planteados en la clase escrita. Para ello no solo planificó abordar estos temas desde una óptica teórica, sino que incorporó distintas estrategias para analizar situaciones educativas concretas, con la apoyatura de la teoría. Para el desarrollo de los encuentros sincrónicos se diseñaron presentaciones en PPT muy adecuadas, con el mismo estilo que la clase escrita. En el aula virtual además se dió una dinámica interactiva en relación a la evaluación del trabajo práctico final. En esta actividad la practicante realizó devoluciones formativas pertinentes y clarificadoras que redundaron en un acompañamiento efectivo del aprendizaje.

Todo el material de la cursada lo compartimos a través de google drive lo que resultó muy adecuado ya que me permitió seguir el proceso de elaboración de los mismos e intervenir cuando me parecía pertinente.

- **Las situaciones interactivas del aula en los encuentros sincrónicos y/o presenciales (presentación y coordinación de la actividad, institucionalización de contenidos, articulación con saberes previos, la recapitulación de los contenidos, la resignificación de las propuestas ante las múltiples discontinuidades, entre otras)**

La presentación de la clase sincrónica y desarrollo de la actividad estuvo a cargo de la practicante. Se respetaron los tiempos y actividades en base a la planificación; se procuró generar interacción con los/as estudiantes a través de estrategias como preguntas problematizadoras, análisis de videos, viñetas u otras imágenes. etc. Asimismo, se retomaron temas y situaciones de los encuentros anteriores y se trabajó en la elaboración del trabajo práctico del final de cursada, realizando actividades en foro para la aproximación a la consigna del trabajo evaluativo.

- **Otras cuestiones que considere relevante señalar.**

Se notó por parte de la practicante un manejo sólido de los contenidos trabajados, con lectura profunda de los materiales de la clase y ampliación con otra bibliografía y materiales. No hubo errores conceptuales, ni explicaciones confusas o contenidos borrosos, ni incoherencias teóricas, etc. El desarrollo de explicaciones teóricas siempre estuvo acompañado con ejemplificaciones extraídas de la vida cotidiana, de situaciones cercanas y palpables por todo el grupo de estudiantes, lo que fue permitiendo la comprensión de las categorías más densas o complejas.

Verónica desplegó una actitud empática y respetuosa hacia el estudiantado, lo que propició un clima agradable en los encuentros sincrónicos. Se destaca la seriedad y el compromiso asumido en la elaboración de las clases y devoluciones a las/os estudiantes.

Asimismo, nos interesa conocer su mirada en relación con la propuesta formativa de cátedra, que consideramos siempre abierta a mejoras:

- **¿Cuáles eran sus expectativas al ceder este espacio a las practicantes? ¿Fueron satisfechas?**

Mis expectativas giran en torno a poder construir un espacio de intercambio horizontal, en el que se desarrolle la co-formación de manera satisfactoria para todos los involucrados en la materia. Asimismo, espero que la o el practicante se comprometa fuertemente con el estudio de los contenidos que debe enseñar, con el respeto a los estudiantes, con la planificación de la mejor propuesta de enseñanza, etc. También que sea alguien con quien se pueda dialogar abiertamente sobre las planificaciones, intercambiar pareceres, materiales, etc. Todo lo que expliqué en los puntos anteriores es realmente lo que yo esperaba. En este caso fueron ampliamente satisfechas mis expectativas.

- **¿Podría hacernos sugerencias al respecto?**

Considero muy valiosa la propuesta de la cátedra. Tal vez se podría realizar alguna documentación de la tarea (del espacio de la co-formación), involucrando a las coordinaciones pedagógicas de las carreras y compartiendo más espacios inter-institucionales.

*¡MUCHAS GRACIAS!*

*Equipo docente | Cátedra Prácticas de la Enseñanza*

*Octubre de 2021*

## FASE POST- ACTIVA

### Reflexión final

A esta altura de mis prácticas me doy cuenta que me cuesta no reducirlas al momento de la residencia, es decir a la fase interactiva. Tengo que volver atrás y recordar la fase pre-activa con todo el trabajo de reflexión y situarme, asimismo, en este momento de reflexión posterior a la intervención propiamente dicha para poder ver todo este proceso como un todo, un continuo en una etapa de mi formación.

La verdad que este no fue un momento que hubiera estado esperando toda la carrera, como escuché decir a varios compañeros, creo que en realidad me tomó de sorpresa. La pandemia y la virtualidad me permitieron avanzar en las cursadas de una forma que no hubiera sido posible en la presencialidad, lo que hizo que me encontrara en las prácticas casi sin haberlo pensado. Por otro lado, el espacio de la práctica docente es bien conocido para mí, e incluso el de la formación, así que aunque con otros contenidos y contextos, no era terreno inexplorado.

De hecho, de los miedos que tenía en relación al contexto y a su estructura, me encontré con que no fue tan diferente a lo que ya conocía, aunque con respecto al contenido, por más que haya aprobado casi todas las materias de la carrera y haya estudiado para las clases , no me sentí del todo segura con la disciplina -aunque la evaluación de mi co-formadora sea positiva en este aspecto. En este sentido, no me encuentro con la seguridad con la que estaba acostumbrada en mi especialidad, donde he sido constructora no sólo de la transposición didáctica, sino del contenido en sí mismo. Quizás no esté mal mi punto de partida con la pedagogía, pero en comparación al campo de las Orquestas y Coros Infanto Juveniles, siento y sé que me falta mucho. En continuidad con ésto, en el encuentro presencial que tuvimos el 25 de noviembre en la Facultad, Marina<sup>75</sup> habló justamente de que aunque no estemos seguros en relación a los contenidos disciplinares tenemos la capacidad de desarrollar estrategias para resolverlo y que eso es lo importante en la práctica profesional. Por otro lado, es cierto que siempre vamos a sentir que nos falta conocimiento, porque cuanto más saberes tenemos sobre algún tema, más consciencia también vamos tomando de todo lo que nos falta aprender.

---

<sup>75</sup> Marina Barcia, Profesora Titular de Prácticas de la enseñanza de la carrera de Ciencias de la Educación FaHCE UNLP.

Además, estas prácticas significaron para mí un proceso de transferir y adaptar mis estrategias docentes de otro ámbito al de la formación docente general; ya que mi experiencia ha sido con un contenido si bien pedagógico, muy específico y con una construcción teórica que está en sus comienzos y de la que he formado parte. También tuve que transponer las estrategias didácticas y de trabajo grupal y dirección orquestal a la gestión de la clase de profesorado, así como cambiar de contextos institucionales flexibles a otros más regulados.

Por otro lado, luego de la residencia, me di cuenta de que tengo que aprender -en este nuevo ámbito y desde estos saberes-, a manejar mejor el tiempo sincrónico y a recortar los contenidos para ganar en profundidad; cuestiones que intentaré desarrollar en el programa alternativo y que deberé seguir trabajando en mi período de iniciación a la docencia en nivel superior. En este sentido, el desafío no me asusta porque sé que es cuestión de tiempo y de reflexión, de ir conociendo este nuevo lugar de desempeño profesional.

En relación al proceso de construcción de los diseños, creo que es el área en la que más aprendí en este trayecto. La planificación formal era un mundo desconocido del que fui comprendiendo su lógica y me pude ir apropiando. Reconozco que el haber transitado el diseño del anteproyecto de investigación me ayudó mucho en relación a la coherencia de los componentes y la definición de propósitos y objetivos, pero esto tiene sus particularidades que con acompañamiento pude ir abordando y superando. De hecho me sorprendió que en los últimos diseños mi tutora no me hiciera observaciones, pero presiento que fue más para darme un espacio de autonomía que porque no pudieran ser mejorados.

En relación a lo antes expuesto, considero que la propuesta de programa, si bien tiene el antecedente de todos los diseños realizados, es un trabajo final en sí mismo por lo que me hubiera gustado contar con más tiempo para hacerla, pero al mismo tiempo es una oportunidad de hacer una práctica más, la de ensayar el diseño de un proyecto para concurso, del que tendré la oportunidad de tener una devolución, antes de salir al mundo real.

Otra cuestión que hablamos durante todo el tiempo de las prácticas, fue el de la modalidad virtual. En este sentido, al contrario de nuestros compañeros de 2020, nosotros sabíamos que íbamos a transitar la residencia en la virtualidad, y teníamos la ventaja de haber cursado en pandemia Tecnología Educativa, lo que nos dió muchas herramientas de trabajo digital además de una perspectiva didáctica amplia en relación a las TICs. En relación a esto, no sólo me encontré cómoda con la virtualidad, sino que creo que cuando

tenga que desempeñarme en la presencialidad, voy a echar de menos muchos recursos que considero que potencian la enseñanza y el aprendizaje colaborativo. Por supuesto que hay dispositivos que llegaron para quedarse y otros , como los foros, que hay que seguir aprendiendo a utilizar.

En este sentido, no considero que la modalidad virtual haya modificado los fundamentos de la enseñanza, creo que cuando éstos están claros, no importa la forma o el modo que tomen, el tipo de enseñanza se va a mantener. De hecho, creo que la virtualidad amplifica las virtudes y debilidades de los estilos de enseñanza, los manifiesta, los evidencia y visibiliza, de modo que se configura como una potente y válida herramienta de evaluación.

En relación a la fase interactiva, algo que me marcó mucho fue el haber pensado trabajar en trío pedagógico y que no funcionara. En un primer momento lo sentí como un fracaso, sobre todo cuando antes de que las profesoras dispusieran que nos separáramos, una de mis compañeras anunció que dejaría la materia. Me sentí responsable porque pensé que quizás había sido mi culpa porque no pude esperar a sus tiempos. Consideré que mi intensidad de trabajo y mi personalidad- a veces un poco avasalladora- la habían hecho sentir excluida. Con mi otra compañera , que finalmente dejó las prácticas; pensaba que estábamos entendiéndonos. Pero las tres tutoras evaluaron que íbamos a trabajar mejor por separado.

Tuve que hacer un duelo porque realmente para mi es muy importante poder trabajar colaborativamente, ya que lo considero una parte esencial de mis fundamentos pedagógicos y didácticos. Las tutoras me sostuvieron y trataron de disminuir el sentimiento de culpa y de omnipotencia de creer que uno tiene que poder siempre todo, incluso entenderse con todos los compañeros que la vida le ponga delante. La verdad que entre nosotras tres nunca habíamos trabajado juntas y encontrarnos en un momento de tanta intensidad, fue una decisión arriesgada que no funcionó. Finalmente debo reconocer, que el hacerlo de forma individual- aunque no sola porque tanto mi co-formadora como mi tutora estuvieron acompañándome en todo momento- facilitó mucho el trabajo sobre todo lo relativo al manejo de los tiempos; también que si las profesoras no hubieran tomado esa decisión por nosotras, no lo hubiéramos hecho por nuestra cuenta. Sin embargo, creo que perdí la riqueza del pensar y escribir con otros. Pero todo no se puede. Una vez más lo tuve que aprender.

## Programa alternativo del espacio en el que desarrollaron las prácticas de la enseñanza

Considerando al programa como construcción metodológica (Edelstein, 1995, en Davini, 2015), me propongo realizar una una propuesta curricular y didáctica que traduzca una propuesta pedagógica (Davini 2015 p. 129)

En base a la experiencia de mis prácticas en un “espacio prestado”, considero que si pudiera, preferiría realizar un recorte de los contenidos, por un lado para ganar en profundidad y por otro, para adecuarlos lo mejor posible a los dispuestos en el Diseño Curricular. En este sentido, entiendo que los contenidos - así como los demás componentes del programa- tienen que estar en relación con la especificidad del profesional que tengo que formar, por lo que estoy de acuerdo en respetar los contenidos del DC donde las teorías tienen menos peso y el perfil docente y su función como intelectual transformativo se muestran como la principal cuestión formativa.

Si bien durante las prácticas, un poco por respeto al programa en el que me inserté y otro por no querer invadir con mi especialidad el espacio pedagógico, no incluí casi material sobre Orquestas Infanto Juveniles, en esta propuesta, decidí expresar mi formación personal (Tamir, 2005) en el diseño del programa y utilizar esta propuesta pedagógica como ejemplo de otras formas de educar en articulación con la escuela en el marco de la propuesta de la Pedagogía Social.

Debido a que desarrollé mis prácticas en modalidad virtual, consideré más formativo realizar una propuesta presencial que pudiera adecuarse, sin embargo a otra modalidad. A continuación presento un programa alternativo del espacio en el que desarrollaron las prácticas de la enseñanza según la modalidad de presentación a concursos de la DES/DGCyE, enmarcando la propuesta en la Res. 5886/03 y la Disp. 30/05.



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE  
**BUENOS AIRES**

DIRECCIÓN GENERAL DE  
CULTURA Y EDUCACIÓN

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y/O TÉCNICA N° 17**

**CARRERA:** Profesorado de Educación Primaria

**ESPACIO CURRICULAR:** Pedagogía

**CURSO:** 1° año

**CICLO LECTIVO:** 2022

**CANTIDAD DE HORAS SEMANALES:** 2 módulos

**PROFESOR/A:** Verónica Castro

**PLAN AUTORIZADO POR RESOLUCIÓN N° 5886/03 y 30/05**

## **Propuesta para el espacio curricular de PEDAGOGÍA**

### **FUNCIONES DE LA CÁTEDRA**

Teniendo en cuenta que según la Resolución N° 3121/04 se adjudican a la cátedra los propósitos de promover el fortalecimiento de actividades de formación, investigación y extensión de los institutos superiores, se propiciará vivenciar y conocer (presencial o virtualmente) propuestas educativas dentro y fuera de la escuela- en articulación con el sistema educativo-, que reflejen en la actualidad los contenidos y algunos elementos de las corrientes pedagógicas estudiadas. En este sentido, se articulará con el Espacio de la Práctica Docente; durante el primer cuatrimestre se realizará la articulación con los espacios de *Práctica en terreno y/o Herramientas* mediante la participación de un proyecto de Extensión en relación a propuestas por fuera de la escuela que articulen con el sistema educativo. Durante el segundo cuatrimestre, se propiciará la articulación con el Taller Integrador en la realización de un Trabajo de campo que recupere en las escuelas, las continuidades y rupturas de los modelos pedagógicos críticos y no críticos.

### **FUNDAMENTACIÓN**

Esta propuesta curricular está pensada para desarrollarse en modalidad presencial, aunque podría adecuarse a la virtualidad o bimodalidad, teniendo en cuenta que los fundamentos de la enseñanza se mantienen más allá de la forma o el modo que tomen. En este sentido, se adecuarían las herramientas didácticas a la modalidad solicitada por las autoridades provinciales y municipales así como a las características contextuales del Instituto, respetándose todos los componentes desarrollados en el presente documento.

El Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Primario se organiza en cinco campos, Pedagogía se encuentra dentro del campo de la Fundamentación junto a Filosofía, Didáctica general y Análisis del mundo contemporáneo. Los otros cuatro campos son: de Actualización Formativa (sólo en 1° año), de la Subjetividad y las Culturas; de los Saberes a Enseñar; y de la Práctica Docente.

El Campo de la Fundamentación articula las tres materias que lo componen a través de la pregunta acerca de cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina, buscando deconstruir los entramados que enmascaran la realidad develando los mecanismos de poder y la génesis del sentido común ocultador de la misma .

En este sentido, desde *Filosofía* se busca brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, la práctica y el campo educativo en relación a problemas de la vida humana, la cultura y la educación de manera contextualizada histórica y geoculturalmente, abordando especialmente problemas situados en América Latina y Argentina. *Didáctica General*, se propone abordar la enseñanza como eje central de la formación, también desde una perspectiva situada, reinscribiendo sus sentidos acerca de la transmisión en la tensión entre conservar y transformar la cultura. En *Análisis del mundo contemporáneo*, los propósitos de la materia se relacionan con analizar e interpretar las variables y cuestiones que condicionan y sustentan la práctica docente, para lo cual se realiza un acercamiento a los conflictos económicos y sociales así como a los descubrimientos científicos y tecnológicos que durante el siglo XX produjeron la conformación de un mundo que se caracteriza por la aceleración de los cambios y la necesidad de adaptaciones constantes.

Esta materia guarda correlatividad con Historia y Prospectiva de la Educación de 3° año.

Como parte del Campo de la “Fundamentación”, se concibe a *Pedagogía*, a través de la reflexión teórica acerca de la educación, como cimiento de los conocimientos necesarios que sostienen el recorrido de la formación docente y en gran medida, la práctica futura. A través de los saberes pedagógicos, se propone iniciar a los alumnos en un proceso

permanente de reflexión en torno a la comprensión e intervención crítica no sólo del espacio áulico, sino también a nivel institucional y social. El núcleo central de esta reflexión es la recuperación del sentido político de la educación, es decir, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión; recuperando así, el sentido y potencial social y cultural de la tarea docente.

Es desde esta concepción que me propongo articular todos los contenidos de la materia, centrándome en ellos y utilizando las teorías pedagógicas como herramientas para este fin. La pregunta vertebradora del programa sería ¿Cómo puedo ampliar y profundizar mi mirada acerca de los hechos educativos? En este sentido, concuerdo con Julia Silber (2005) en concebir al saber pedagógico como un enfoque, una mirada, un saber teórico-práctico para la intervención en el campo educativo.

Desde esta propuesta curricular pensada como propuesta formativa, se intentará transitar desde las concepciones previas de los estudiantes en relación a la docencia, hacia una perspectiva de la profesión donde puedan comprenderse como actores claves de la reconstrucción del sentido socio político de la escuela y educación públicas como política cultural del estado. Asimismo, se trabajará en la definición de un perfil docente como pedagogos y trabajadores de la cultura, una cultura que se transmite y en esa transmisión se moviliza, crea y recrea.

En este sentido, he decidido respetar los ejes y contenidos propuestos en el Diseño Curricular ya que guardan coherencia con la propuesta formativa para los profesores de educación primaria. Se abordará qué es la pedagogía, su especificidad disciplinaria, sentidos y relación con la educación como su objeto de estudio e intervención, las concepciones de la educación y su vinculación con los modelos socio-políticos que las sustentan, el análisis de continuidades y discontinuidades de elementos de las teorías pedagógicas en la actualidad - ya que no se presentan de manera puras sino que hay que encontrarlas en propuestas pedagógicas muchas veces eclécticas-. Nos acercaremos asimismo, a las diversas concepciones de estudiante y docente, reflexionaremos acerca de la complejidad de los problemas educativos actuales en nuestro país y en América Latina y a la redefinición del sistema educativo moderno en la posmodernidad. En este sentido, intentaremos aproximarnos a propuestas pedagógicas actuales dentro y fuera de la escuela y en articulación con el sistema educativo desde la perspectiva de redes que propone la Pedagogía Social.

Desde una concepción de enseñanza que sostiene que el conocimiento se construye cultural y colectivamente, me propongo sostener una propuesta educativa en y desde la

diversidad ( Lerner, 2007), diversidad amplia que incluya todos los aspectos que hacen al ser humano en sus dimensiones personal y comunitaria, incluido su estilo de aprendizaje. En este sentido, la propuesta didáctica buscará construir un ambiente comunicativo que propicie el diálogo en las diferencias buscando como plantea Jorge Larrossa (2006) “una lengua para la conversación”.

## **EXPECTATIVAS DE LOGRO**

Se espera que en términos generales las y los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria logren:

- Adquirir las herramientas conceptuales que le permitan comprender su futura situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo, abordando mecanismos de trabajo colectivo y colaborativo.
- Tomar conciencia de que la reflexión teórica acerca de la educación es parte de los cimientos que sostendrán su formación y práctica docente, desarrollando la capacidad de ver en la propia práctica la fuente de formación permanente, a través de la constante reflexión crítica sobre la misma y la producción de nuevos conocimientos.
- Iniciarse en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y la intervención a nivel áulico, institucional, comunitario y social.
- Problematizar y desnaturalizar la institución escolar, sus funciones y discursos en torno a la infancia desde una perspectiva socio-histórica, a partir del acervo categorial propuesto para su estudio en esta propuesta curricular para Nivel Primario.
- Apropiarse y empoderarse desde algunas categorías teórico - conceptuales para recuperar la dimensión pedagógica en los debates educativos actuales, dilucidando y/o develando las significaciones, concepciones latentes, orientaciones ideológicas y opciones políticas.
- Acercarse e identificar las principales corrientes pedagógicas, sus postulados conceptuales y discursos. Reconocer continuidades y rupturas en las mismas.
- Recuperar el sentido político de la educación, es decir su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión así como el sentido y potencial social y cultural de la tarea docente.

## **PROPÓSITOS DEL DOCENTE**

Para lograr alcanzar las expectativas de logro la docente se propone:

- Poner al alcance de los estudiantes las herramientas conceptuales que le permitan comprender su futura situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo, abordando mecanismos de trabajo colectivo y colaborativo.
- Acompañar la toma de conciencia de que la reflexión teórica acerca de la educación es parte de los cimientos que sostendrán su formación y práctica

docente, desarrollando la capacidad de ver en la propia práctica la fuente de formación permanente, a través de la constante reflexión crítica sobre la misma y la producción de nuevos conocimientos.

- Proponer actividades y trayectorias formativas en las que el futuro docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan iniciarse en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y la intervención a nivel áulico, institucional, comunitario y social.
- Construir un espacio de reflexión y debate crítico que permita problematizar y desnaturalizar la institución escolar, sus funciones y discursos en torno a la infancia desde una perspectiva socio-histórica, a partir del acervo categorial propuesto para su estudio en esta propuesta curricular para Nivel Primario.
- Fomentar la construcción de procesos de indagación que permitan a los estudiantes apropiarse y empoderarse desde algunas categorías teórico - conceptuales para recuperar la dimensión pedagógica en los debates educativos actuales, dilucidando y/o develando las significaciones, concepciones latentes, orientaciones ideológicas y opciones políticas.
- Acercar a los estudiantes las principales corrientes pedagógicas, sus postulados conceptuales y discursos y fomentar a través de actividades de investigación y análisis, el reconocimiento de continuidades y rupturas de las mismas en las propuestas pedagógicas actuales..
- A través del análisis y la participación en actividades de Extensión, recuperar el sentido político de la educación, es decir su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión y el sentido y potencial social y cultural de la tarea docente.
- Andamiar la comprensión de la especificidad del saber pedagógico y lograr diferenciarlo de otros , como por ejemplo Didáctica y Análisis del mundo contemporáneo, para que en la búsqueda de la interdisciplinariedad, no se pierda la especificidad de cada campo.

## ENCUADRE METODOLÓGICO

Para el desarrollo de los contenidos se trabajará en torno a ejes temáticos y preguntas pedagógicas. La pregunta central sería ¿Cómo puedo ampliar y profundizar mi mirada acerca de los hechos educativos?. En este sentido, se buscará promover desde el comienzo y durante todo el año, la construcción de preguntas que funcionarán como andamiaje para la realización de los análisis. Esta función de la pedagogía como herramienta de “ampliación de la mirada” desde los marcos teóricos estudiados, será el fundamento de los trabajos, que en articulación con el Espacio de la Práctica Docente, formarán parte de las evaluaciones de acreditación parciales.

Por otro lado, considerando en acuerdo con Knowles (2004) que “ las prácticas docentes son aprendizaje por experiencia” (p.187), se buscará que las propuestas didácticas traduzcan en la práctica lo que se plantea en la teoría pedagógica (Davini 2015), en este casola estudiada. Por ejemplo si voy a presentar la Escuela Nueva, se buscará hacerlo

desde la vivencia de una clase de esta perspectiva y desde allí ir infiriendo sus características, función de la educación, rol docente y del alumno, etc., para luego institucionalizar los saberes construidos. En este sentido, se propiciará desde la experiencia, vivenciar y conocer (presencial o virtualmente) propuestas educativas que reflejen en la actualidad algunos elementos de las corrientes pedagógicas estudiadas.

En relación a la lectura, se buscará acompañar, en este año de inicio del profesorado, el acercamiento a textos académicos por medio de un andamiaje con guías de lectura, actividades como la recuperación de citas que les hayan resultado significativas y su consecuente fundamentación y la búsqueda y relación de conceptos nuevos o estudiados anteriormente en esta u otra materia. Asimismo, considero que en esta etapa de la formación es importante primero presentar los textos y explicar algunos conceptos pedagógicos e históricos básicos para facilitar el acercamiento posterior al material escrito. En este sentido, materiales audiovisuales como películas o documentales, suelen funcionar como puentes entre los lenguajes previos de los estudiantes y el académico.

Por otro lado, intentaremos recuperar recursivamente los contenidos de las Unidades 1 y 2 cuando estudiemos las teorías pedagógicas en las unidades 3 y 4. En esta línea, se utilizará el Programa de la materia como “Hoja de ruta” durante toda la cursada tanto en relación a los contenidos como a la Fundamentación, las expectativas de logro y a la concepción y criterios de formación; como parte de una experiencia formativa tanto en su rol como estudiantes así como en relación su formación práctica como docentes. Así, irán aproximándose en la práctica a los componentes de un programa, para qué sirve una fundamentación y qué es, qué y cómo se construyen las expectativas de logro, cuál es la concepción de la evaluación de los aprendizajes y la enseñanza, y la coherencia que deben guardar entre sí, que es lo que les da sentido.

## **RECURSOS**

A partir de las estrategias de intervención docente, se promoverán la utilización de las TICs como soporte de las propuestas de enseñanza. En este sentido y acorde a las herramientas de las que se disponga, se utilizarán soportes presenciales y herramientas virtuales no presenciales como: proyección y análisis de videos, análisis de obras artísticas visuales, audiovisuales y sonoras, visitas a museos, bibliotecas o instituciones escolares y de educación por fuera de la escuela, artículos de divulgación científica, Trabajos Prácticos, Trabajos de Campo, Guías de lecturas, Informes, foros, nubes y corchos virtuales; entre otros.

En este sentido, se partirá de los aprendizajes realizados durante la enseñanza virtual y se profundizará en la utilización de herramientas virtuales que democratizen el acceso a la educación superior.

## CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA

Los contenidos obligatorios de la materia se organizan en 4 unidades correspondientes a los cuatro ejes planteados en el Diseño Curricular. En cada una se proponen preguntas de estudio y reflexión, que serán abordadas desde la bibliografía sugerida y en el trabajo en clase.

- *UNIDAD I: La educación en la construcción de subjetividades*

Qué es la pedagogía y para qué la estudiamos. La educación como práctica social, productora, reproductora, y transformadora del sujeto social. Constitución del sujeto pedagógico moderno. La educación como derecho fundamental. Transformación de la igualdad a la equidad. Reconfiguración de los sujetos pedagógicos en las nuevas condiciones de globalización y posmodernidad.

### **Bibliografía obligatoria:**

Brailovsky, Daniel (2018) ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? (Fragmento) Revista Deceducando N° 4, disponible en <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>

Cheli, V. (2011) .Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones( 1890-1960). Flacso, Propuesta educativa, 36, p.125-129.

Mc Dermott, R. (201). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiclin S. y Lave J.(comps.). Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Bs As. Amorrortu.

Nasiff, R. (1958) ."Los múltiples conceptos de la educación" en *Pedagogía general*. Kapeluz. Buenos Aires. p. 3-18.

Pogré, P, Dussel, I. y otros (2014). "Del concepto de igualdad al de equidad" en Programa de Investigación Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

### **Bibliografía de consulta:**

Carli, S. (2004). Los ecos del debate modernidad-posmodernidad en la Argentina y los desafíos de la formación en el presente. Conferencia pronunciada en el

congreso Pedagógico “La escuela hoy: logros, deudas y proyectos”. Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos. 23 y 24 de septiembre de 2004.

Silber, J. ( 2007) . Algunas cuestiones específicas relativas a la especificidad del saber pedagógico. En Vogliotti, A.; de la Barrera, S. y Benegas , A. ( comps.). Aportes a la pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos. Río Cuarto. UNRC. p 89-101.

Silber, Julia (2011) “Reflexiones sobre la educación y sobre la Pedagogía”, documento de cátedra para clases teóricas de Pedagogía I –curso 2011, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, FAHCE, UNLP.

Sgró, M.(2011). “Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría crítica de la sociedad. Un abordaje posible”. En Hillert, F. Ameijeiras, M.J. y Graziano , N. ( comps.). La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Buenos Aires. Ed. de la FFyL de la UBA. p 33-39.

#### **Material audiovisual:**

TED. Chimamanda Adichie: El peligro de la historia única disponible en <https://youtu.be/D9lhs241zeg> - consultado: 27-11-21

#### ● *UNIDAD II: Pedagogía y trabajo docente*

Recuperación de la práctica pedagógica como eje central de la tarea docente. Vocación y profesión. Reflexión en y sobre la propia práctica. El saber como mediación en las relaciones docentes y alumnos/as. La relación pedagógica: de la homogeneización al respeto por la diferencia; del disciplinamiento al diálogo, del autoritarismo a la autoridad; de la heteronomía a la autonomía. Dimensión política de la enseñanza. La propuesta de la pedagogía social.

#### **Bibliografía obligatoria:**

Freire, P (2008). Elementos de la situación educativa. En: El grito manso. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.Pp. 31-48.

Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V.; ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? En La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Editorial AIQUE, 2007, Buenos Aires.

Núñez, V. (2004) “La pedagogía Social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones” En Frigerio, G. y Diker, G. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. Buenos Aires, Novedades educativas, p. 110-120.

#### **Bibliografía de consulta:**

Larrosa, Jorge (2006). «Una lengua para la conversación», en: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Coords.) *Entre Pedagogía y Literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Larrosa, Jorge (2009). «Experiencia (y alteridad) en educación» en: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.

Núñez, V. (2008) . Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía: enseñar vs. asistir. Conferencia. Universidad de Barcelona.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós. Caps. 1 y 2 .

### **Material audiovisual:**

Televisión pública- Diario de ruta- Caminos de tiza [ Youtube] Disponible: Parte 1:<https://youtu.be/ldkNOeWLFY> -Parte 2:<https://youtu.be/YF7q26E8rsQ> - Consultado: 12-10-21

Televisión Pública- Abierto al público- Orquesta- Escuela de Chascomús. Disponible: <https://youtu.be/StwS7yIESdo> - Consultado: 28-11-21

TEDx Talks- La Orquesta como escuela de vida- Valeria Atela- TEDx Río de la Plata. Disponible: <https://youtu.be/yIS-6GesEX0>- Consultado: 28-11-21

- *UNIDAD III: La escuela en el contexto de la modernidad y la crisis de la modernidad.*

Contexto histórico-político del surgimiento del sistema educativo. El contrato fundacional y su relación con la formación del estado nacional. La constitución del magisterio como categoría social. Las funciones de la escuela en el contexto de la modernidad. Identificación de la educación en el proceso de escolarización. La actividad escolar y las articulaciones sociales estructurales. Crisis de la escuela. Del ciudadano portador de derechos individuales al ciudadano consumidor y usuario de servicios.

### **Bibliografía obligatoria:**

Castro, V. (2015). “El método mutuo”. Ficha de cátedra. Didáctica Orquesta-Escuela. Diplomatura Orquesta-Escuela. Instituto Mauricio Kegel. Universidad Nacional de San Martín.

Grinberg, S. y Levi, E. (2009) “Dispositivos pedagógicos e infancia en la modernidad” En: Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, pp. 15-52.

Rigal, L. (2008). "Educación, democracia y ciudadanía en la posmodernidad: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales". En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol 1 N°3, septiembre de 2008, p 22-42.

Serra María Silvia, Fattore Natalia, Introducción. *La escuela y nosotros. ¿Cómo es que las escuelas llegan a ser lo que son? ¿Qué define a una escuela? De la escuela al sistema educativo: el caso argentino. La escuela en la mira. Conclusiones: la escuela del presente y la escuela del futuro.*

#### **Bibliografía de consulta:**

Gadotti, Moacir ( 1998) " El pensamiento pedagógico ilustrado", en *Historia de las ideas pedagógicas*. Madrid, Siglo XXI, p- 82-106.

Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Viñao, A. (2002) "Los sistemas educativos" en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata. ( p 15-29)

#### **Material audiovisual:**

Biblioteca Nacional de Maestras. "Juana Manso: configuraciones en torno a una maestra librepensadora". Tertulias de la Biblioteca Nacional de Maestros, Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Fn3LqulqWP8> -consultado 05-08-21

Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros "La Maestra Normal", parte 1, Tertulias de la Biblioteca Nacional de Maestros, Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=t0paFe9km5E>

Maca Blanc. "Especial Ley 1420" Canal Encuentro disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7Pvk8K7Y6FY> -consultado 05-08-21

- *UNIDAD IV: La Pedagogía y las concepciones de la educación (enfoques críticos y no críticos).*

Teorías educativas: enfoques críticos y no críticos. El impacto del pensamiento posmoderno y la crisis de la educación. Perspectivas de análisis acerca de las posibilidades de la educación para la conservación y transformación de la sociedad. Recuperación del valor político de la educación: universalización de la cultura a través de un vínculo pedagógico no autoritario. Reflexiones pedagógicas sobre la complejidad de los problemas educativos actuales en nuestro país y en América

Latina. Significados de la pedagogía moderna y sus redefiniciones en la posmodernidad. Herramientas para la construcción de una teoría educativa como práctica histórico-socio-cultural.

### **Bibliografía obligatoria:**

Castro, V.; Grassi, M. C.; y Spano, M. A. (2021). Tecnicismo pedagógico. Clase escrita 8 ( parte I y II) . Pedagogía. ISFD 17. La Plata.

Castro, V. (2021). Teorías críticas. Clase escrita 9. Pedagogía. ISFD 17. La Plata.

Castro, V. (2021). Pedagogías crítico-propositivas. Clase escrita 10. Pedagogía. ISFD 17. La Plata.

Saviani, D. (1983) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina” En Revista Argentina de Educación, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

Dewey, John (1967) “La educación tradicional frente a la educación progresista”, “Necesidad de una teoría de la experiencia” y “Criterios de experiencia” en Experiencia y educación, Buenos Aires, Losada, pp. 65-91

Freire, P. (1973) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI. Caps. II -

Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata. Introducción, Cap. I y V.

### **Bibliografía de consulta:**

Da Silva, T.T. (2011) Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte. Auténtica.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Freire, Paulo. (1973) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI. Caps. I -

Hobsbawm, E.J. (1999 ). Vista panorámica y Capítulo 1 en : Historia del S XX. Buenos Aires, Crítica Grijalbo Mondadori.

Nassif, R. (1984) Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En Nassif, Rama y Tedesco. El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires: Kapelusz. - Gadotti, M. (2004) Selección En: Historia de las ideas pedagógicas. México. Siglo XXI - Bourdieu, P. y Passeron JC: Selección de La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Buenos Aires. Fontamara.

Perilli V., Garatte L., Todone V, (2020) Teorías pedagógicas: Las perspectivas fundantes. Ficha de Cátedra Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Salinas, D. (1994). La planificación de la Enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En: Angulo Rasco, J. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, El Aljibe.

Serra, M. S y Fattore, N. (s/f). Introducción. La escuela y nosotros. ¿Cómo es que las escuelas llegan a ser lo que son? ¿Qué define a una escuela? De la escuela al sistema educativo: el caso argentino. La escuela en la mira. Conclusiones: la escuela del presente y la escuela del futuro.

Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículum Cap. 1 “¿Qué fines desea alcanzar la escuela?”. Bs. As. Ed Troquel.

#### **Material audiovisual:**

Alita Mussi- ¿menores o niños?- Disponible : <https://youtu.be/AqsdAquQvbQ> - Consultado: 10-09-21

Felipe Ortega- Película: “Montessori. Una vida dedicada a los niños”, dirigida por Gianluca María Tavarelli, Italia, 2007, disponible: <https://youtu.be/BT248M49YgU> - consultado: 29-11-21

Película: “Tiempos Modernos”, de Charles Chaplin, 1936, Estados Unidos. Disponible el 3 de julio de 2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=o8louQR5P48> - “Simón Rodríguez”, Serie Maestros de América Latina, UniPe-OEI y Canal Encuentro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=33udbmew1sA>

Salmarisa-Documental: “La escuela de la Señorita Olga”, de Mario Piazza, Argentina, 1991, disponible el 13 de junio de 2012 en [http://www.youtube.com/watch?v=hvnOv\\_9tiEq](http://www.youtube.com/watch?v=hvnOv_9tiEq) - consultado: 20-11-21

Sandra Vega-La máquina de Skinner y la enseñanza programada. Disponible: <https://youtu.be/as1QeQxiYYo> - consultado: 10-09-21

Ragna XIII- The Simpsons: Profesores mediocres- Disponible: <https://youtu.be/MVnjsdK7vHg> - Consultado: 15-09-21

## CRONOGRAMA TENTATIVO

Cuatrimestre	Mes	Unidad temática	Tareas de Extensión e Investigación
primer cuatrimestre	<p align="center"><b>Abril</b></p> <p>Pedagogía y Educación. Constitución del sujeto pedagógico moderno.</p>	<p align="center"><b>1</b></p> <p>La educación en la construcción de subjetividades</p>	<p>Articulación con los espacios de <i>Práctica en terreno y/o Herramientas</i> mediante la participación de un proyecto de Extensión en relación a propuestas por fuera de la escuela que articulen con el sistema educativo.</p>
	<p align="center"><b>Mayo</b></p> <p>La educación como derecho fundamental. Transformación de la igualdad a la equidad.</p>	<p align="center"><b>2</b></p> <p>Pedagogía y trabajo docente</p>	<p>Realización de un Informe que articule el trabajo realizado con el marco teórico de las Unidades 1 y 2 que contará como Trabajo Parcial 1.</p>
	<p align="center"><b>Junio</b></p> <p>Profesionalización docente. Relación pedagógica.</p> <p align="center"><i>13 de junio Presentación de la consigna del Trabajo Parcial 1</i></p> <p align="center"><i>27 de junio</i></p> <p align="center"><i>Entrega del Trabajo Parcial 1.</i></p>		

<b>Julio</b>		
Dimensión política de la enseñanza. La propuesta de la pedagogía social.		
<i>11 de Julio: Entrega de recuperatorio Trabajo Parcial 1.</i>		

**Julio 18-31: receso de invierno. 1 a 12 de agosto: mesas de examen**

segundo cuatrimestre	<b>Agosto</b>	<b>3</b>	Articulación con TAIN en la realización de un Trabajo de campo que recupere en las escuelas, las continuidades y rupturas de los modelos pedagógicos críticos y no críticos.  Realización de un Informe que articule el trabajo realizado con el marco teórico de las Unidades 3 y 4 que contará como Trabajo Parcial 2.
	Escuela Tradicional	La escuela en el contexto de la modernidad y la crisis de la modernidad.	
	<b>Septiembre</b>	<b>4</b>	
	Escuela Nueva	La Pedagogía y las concepciones de la educación (enfoques críticos y no críticos).	
	<b>Octubre</b>		
	Tecnicismo Pedagógico		
	<i>31 de Octubre</i>		
	<i>Presentación de la consigna del Trabajo Parcial 2</i>		

<p><b>Noviembre</b></p> <p>Teorías crítico-reproductivistas  Pedagogías crítico-propositivas.</p> <p><i>14 de noviembre Entrega del Trabajo Parcial 2.</i></p>		
--	--	--

**21 de noviembre al 2 de diciembre: período de compensación**

*28 de Noviembre Entrega de recuperatorio Trabajo Parcial 2.*

**28 de noviembre a 23 de diciembre: mesas de exámenes**

### **ARTICULACIÓN CON EL ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

A través de la articulación con el Campo de la Práctica Docente, buscaremos la articulación entre teoría y práctica como fundamento de prácticas profesionales reflexivas en espacios educativos escolares y no escolares.

Durante el Primer cuatrimestre, se realizará la articulación con los espacios de *Práctica en terreno y/o Herramientas*, mediante la participación de un proyecto de Extensión en relación a propuestas por fuera de la escuela que articulen con el sistema educativo. Se solicitará a los estudiantes la realización de un Informe que articule el trabajo realizado con el marco teórico de las Unidades 1 y 2 que contará como Trabajo Parcial 1.

Durante el segundo cuatrimestre, se propiciará la articulación con el Taller Integrador en la realización de un Trabajo de campo que recupere en las escuelas, las continuidades y rupturas de los modelos pedagógicos críticos y no críticos. Como Trabajo parcial 2, se solicitará la realización de un Informe que articule el trabajo realizado con el marco teórico de las Unidades 3 y 4.

## EVALUACIÓN

Esta propuesta curricular, se sustenta en una concepción de evaluación formativa durante todo el proceso educativo y sumativa necesaria para cumplir con la función social de acreditación. En este sentido, acordamos con lo manifestado en la Res. 1434-04 en relación a que la concepción de la educación forma parte de la propuesta didáctica por estar integrada al proceso de aprendizaje, de tal modo que los resultados inciden en la propuesta didáctica misma por lo que debe constituir un proceso sistemático y continuo.

En esta misma línea, se propiciará la observación permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se promoverá la autoevaluación y la comprensión de las expectativas de logro que serán presentadas a comienzo de año así como recuperadas a lo largo de la cursada.

Los instrumentos de evaluación consistirán en trabajos prácticos de producción en base a relevamientos bibliográficos, estudios de casos, análisis y producción de propagandas, notas periodísticas, producciones cinematográficas y expresiones artísticas en general, participación en proyectos de extensión, trabajos de campo, realización de informes, etc. Durante estos procesos se fomentarán procesos de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación.

En el marco de la evaluación formativa las devoluciones de todos los trabajos deberán ser cualitativas con una retroalimentación que permita fortalecer los avances y revisar y mejorar lo mejorable. Con instancias de reescritura que no necesariamente tienen que ser espacios de recuperatorio sino de aprendizaje. Es decir que se le podría solicitar una reescritura a quien aún habiendo acreditado, el docente considere que puede continuar avanzando en sus aprendizajes. En este sentido, es importante destacar que si bien reconocemos la función social de la evaluación como acreditación, no por ello debemos supeditar a ésta su función principal de formación (Camilloni, 2002).

Por lo tanto, los criterios de evaluación estarán relacionados con la adquisición de saberes teóricos, pero sobre todo de competencias que se sustenten en los mismos revelando a través de las diferentes propuestas de trabajo, el grado de apropiación del conocimiento pedagógico como saber teórico-práctico para la intervención educativa.

En esta línea, si bien acordamos con la idea de evaluación formativa, el proceso recursivo e integrador así como los requerimientos institucionales; requieren dar cuenta de la función social de la evaluación por medio de la acreditación (Ravela, 2006 y 2017), por lo que durante la cursada los estudiantes deberán participar en las actividades establecidas presencialmente o en el aula virtual, realizar los trabajos prácticos individuales o grupales

que se soliciten durante la cursada; y realizar dos trabajos evaluativos en el año al finalizar ambos cuatrimestres.

Éstos estarán planteados siendo parte de los instrumentos de evaluación en proceso, como situaciones más formalizadas donde se puedan medir los aprendizajes, entendidos éstos no como reproducción sino como producción de conocimiento a lo largo de todo el proceso educativo (Litwin en Roig y Lipsman, 2015). Retomando la idea de la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa (Roig y Lipsman, 2015), los trabajos evaluativos parciales consistirán en la producción de informes en relación a las actividades de extensión e investigación que articulen el trabajo realizado y el marco teórico de las Unidades presentadas en cada período.

Además, buscamos mediante el proceso de elección tanto de los campos de intervención mediante la Extensión, como del de Investigación, así como de las herramientas, instrumentos y materiales; el compromiso e implicancia de los estudiantes en la construcción de su propio instrumento de evaluación. Al armar su propio recorrido en base a la propuesta que les presentamos, pueden decidir qué quieren mostrar de lo que aprendieron, así como seleccionar aquel material que sea más significativo para ellos, con el que se sientan más cómodos y seguros, y que les permita mostrar cuál es el nivel más alto que son capaces de alcanzar (Diez, 2002). De este modo, respondemos a la idea de sujetos que construyen el conocimiento al tiempo que van preparándose como futuros docentes en el ejercicio de selección de materiales de estudio y trabajo. Por su parte, al pedirles que construyan y respondan las preguntas que ellos mismos deberán construir para realizar los análisis que plasmarán en los informes, atendemos a la cuestión de la diferenciación cognitiva (Litwin en Roig y Lipsman, 2015).

Estas propuestas deberán ser realizadas de forma colaborativa, buscando que la externalización del aprendizaje se realice a través del trabajo grupal e invitándolos a la construcción de redes y comunidades de aprendizaje más amplias promoviendo procesos reflexivos de orden superior (Bruner, 1997 en Roig y Lipsman, 2015).

### **ACREDITACIÓN (resolución 4043/09)**

Esta asignatura tiene 2 instancias para la acreditación:

<b>Cursada</b>	<b>Examen final</b>
<p>Se cursa de abril a noviembre. La actividad se realiza de manera presencial/ sincrónica y/o asincrónica. Para la aprobación de la cursada deben cumplimentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 2 Evaluaciones parciales, cada evaluación parcial tendrá un recuperatorio en caso de desaprobación. Y un segundo recuperatorio que se utilizará solamente para uno de los dos parciales.</li> <li><input type="checkbox"/> Trabajos prácticos individuales o grupales que se soliciten durante la cursada: forman parte de los instrumentos de evaluación en proceso.</li> <li><input type="checkbox"/> Participación en las actividades establecidas presencialmente o en el aula virtual.</li> </ul>	<p>Una vez aprobada la cursada de Pedagogía, deberán dar un examen final. Para su preparación la docente propondrá orientaciones al finalizar la cursada con el propósito de que sea un ejercicio de integración de contenidos de la materia. Se aprueba con 4 o más puntos.</p> <p>Esta materia también puede aprobarse con la modalidad "libre", teniendo en cuenta el último programa vigente de la cátedra, sin cursar la materia. El examen libre tiene dos instancias: escrito y oral (hay que aprobar ambos). La inscripción se realiza en fechas estipuladas (consultar en preceptoria).</p> <p>Los/as estudiantes pueden consultar a la docente vía e-mail a la hora de preparar el examen final, tanto en modalidad regular como libre.</p>

La CURSADA APROBADA de la materia tiene una validez de 5 años. Luego de este periodo, si aún no rindieron el examen final, deberán re-cursar la materia o aprobarla con la modalidad libre. Tener en cuenta que pasados los 2 años de aprobada la cursada se debe actualizar el Programa, es decir, se deben presentar al final con el Programa vigente de la materia.

Los requerimientos para la acreditación y otros temas del orden académico figuran en la [Resolución 4043/09 Régimen Académico Marco Jurisdiccional](#).

## Bibliografía

Achilli, E. (2009). "Contextos, hegemonía y cotidianidad escolar" En: Escuela, Familia y Desigualdad Social. Rosario, Laborde Libros Editor.

Aisenberg, B. (1994). *Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria*. Aisenberg, B. y Alderoqui, S.

Barcia, M. y A. López (2017) Capítulo 4 "El desafío de documentar las prácticas"; en Barcia y otras (Coord) *Prácticas de la Enseñanza*. EDULP - UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>

Brailovsky, Daniel (2018) ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? (Fragmento) Revista Deceducando N° 4, disponible en <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>

Bronckart, J.P. (2007). "La transposición didáctica". En: *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Butelman, I. (1996) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Camilloni, A. (2002). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. En *Quehacer educativo*. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio.Trabajadores de Educación primaria. Año 14, N°68.

Carli, S. (2011)" La autonomía del niño en las experiencias educativas. Yrigoyenismo, Escuela Nueva y democracia (1916-1945) en Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1995. Buenos Aires. Miño y Dávila. (p.160 a 190).

Carrascosa Alís, J, (2005). *El problema de las concepciones alternativas en la actualidad (Parte I). Análisis sobre las causas que la originan y/o mantienen*. Eureka, N° 2 (02).

Castorina, J. y Kaplan, C. (2003). "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos" en *Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.

Castorina, J., Barreiro, A. y Cerreño, L. (2010). "El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual" en *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires, Paidós.

Castro, V. (2015). "El método mutuo". Ficha de cátedra. Didáctica Orquesta-Escuela. Diplomatura Orquesta-Escuela. Instituto Mauricio Kegel. Universidad Nacional de San Martín.

Cheli, V. (2011) .Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones( 1890-1960). Flacso, Propuesta educativa, 36, p.125-129.

Chevallard, Y. (1997): *La Transposición Didáctica*. Buenos Aires, Aique. (Introducción y capítulos 1,2, 3).

Claparede, M.E. (1935) "Transformaciones en el espíritu del régimen escolar. Concepto funcional de la educación" en *La escuela y la psicología experimental*. disponible el 2 de julio de 2012 en:

Coraggio, José Luis (1994) *Educación y modelo de desarrollo*. Introducción: el peso del Banco Mundial en la política educativa, ponencia presentada en "Seminario internacional sobre Políticas Educativas en América Latina, organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América latina (CEAAL) y el Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE); en Santiago de Chile, 5-6 Diciembre de 1994. Publicado en: *Políticas educativas en América Latina*, TAREA-CEAAL, Lima, 1995.

CTERA-CTA (2004) .Informe "Consecuencias de la implementación de la estructura "definida" por la Ley Federal de Educación. Los pedazos del sistema o un sistema hecho pedazos" elaborado por la Secretaría de Educación y Estadística del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Da Silva, T.T. (2011) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte. Auténtica.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós. Cap 1 .

Dewey, J. (1967). " La educación tradicional frente a la educación progresiva", " Necesidad de una teoría de la experiencia" y " Criterios de experiencia" en *Experiencia y educación*. Buenos Aires. Losada.

Diez, M. (2002). Reforma basada en estándares en los Estados Unidos. *Perspectivas*, vol. XXXII, n° 3

Dubet, F. (2018). Los desafíos de la justicia escolar. *Ciudadanías*. Revista de Políticas Sociales Urbanas N°3, 2do semestre 2018.

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.

Dubet, F. (2007) "*El declive y las mutaciones de la institución*" En: *Revista de Antropología Social*.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

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, D. (2011). *Didáctica general*, INFoD, Buenos Aires.

Ferreiro, E. (1991). *La construcción de la escritura en el niño*. *Lectura y vida*, 12(3), 5-14.

Freire y Faundez, (2013). Acontecimiento y situación en el movimiento perenne de la

pregunta. En *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI. Buenos Aires.

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

Freire, Paulo (1971) "Educación y concientización", en *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, 119-148.

Freire, Paulo. (1973) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI. Caps. I y II

Gadotti, Moacir (1998) "El pensamiento pedagógico ilustrado", en *Historia de las ideas pedagógicas*. Madrid, Siglo XXI, p- 82-106.

Garatte, L. y García Clúa, M. N. (2014) "Trayectorias académicas y tendencias en la formación pedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación entre 1975 y 1984." En Paso, M ; Elías, M. E. y Barcia, M (coord) *Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores: historia, teoría y políticas en la Universidad Nacional de La Plata y en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Al Margen, 2014. ISBN 978-987-618-214-0.

Gentilli, Pablo (1996) *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*, disponible en <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf> (material sobre la educación y el Consenso de Whashington)

Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata. Introducción, Cap. I y V.

Giroux, H. (1990) "Introducción" en *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 31-39.

Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.

Grinberg, S. y Levi, E. (2009) "Dispositivos pedagógicos e infancia en la modernidad" En: *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, pp. 15-52.

Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V.; ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? En *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Editorial AIQUE, 2007, Buenos Aires.

Hobsbawm, E.J. (1999 ). *Vista panorámica y Capítulo 1 en : Historia del S XX*. Buenos Aires, Crítica Grijalbo Mondadori.

Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. En Goodson, I. *Historias de vida del profesorado* (149-205). Barcelona: Octaedro- EUB.

Larrosa, Jorge (2006). «Una lengua para la conversación», en: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Coords.) *Entre Pedagogía y Literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Larrosa, Jorge (2009). «Experiencia (y alteridad) en educación» en: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.

Lenzi, A. (2001). "El cambio conceptual de nociones políticas: problemas, resoluciones y algunos hallazgos" en *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Eudeba.

Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. En *Revista Lectura y Vida*. Revista latinoamericana de lectura, Vol. 28, N° 4, 2007.

López, A. y Hoz, G. (2020) La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos. Cap. 4. En: *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP

Mc Dermott, R. (201). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiclin S. y Lave J.(comps.). *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Bs As. Amorrortu.

Mc Laren, Peter (1994) "Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos", en *La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación*. México, siglo XXI. 203-234.

Meirieu, P. (2006) "*Educación en la incertidumbre*". Revista El Monitor Nro. 9, Septiembre/Octubre 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

Montessori, M. (1928) "Principios y prácticas de la educación", en *Ideas generales sobre mi método*. Disponible el 11 de junio de 2021 en: [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/montessori/indice.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/montessori/indice.html)

Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Nasiff, R. (1958) ."Los múltiples conceptos de la educación" en *Pedagogía general*. Kapeluz. Buenos Aires. p. 3-18.

Nassif, Ricardo (1984) "Tendencias pedagógicas en América Latina" en Nassif, Ricardo, Rama, Germán W. y Tedesco, Juan Carlos: *El sistema educativo en América Latina*. Bs. As. Kapeluz, 1984, pp. 53-102.

Nuñez, V. (2004) "La pedagogía Social y el trabajo educativo con las jóvenes generaciones" En Frigerio, G. y Diker, G. *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. Buenos Aires, Novedades educativas, p. 110-120.

Nuñez, V. (2008) . Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía: enseñar vs. asistir. Conferencia. Universidad de Barcelona.

Onrubia, J. (1997). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En: Coll. C. y otros. *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Colección Biblioteca de aula. Editorial Graó.

Perilli V., Garatte L., Todone V, (2020) *Teorías pedagógicas: Las perspectivas fundantes*. Ficha de Cátedra Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Perilli, Valeria (2020) "Clase 8 parte II" [clase escrita Pedagogía]. ISFD 17. La Plata, Argentina.

Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Pogré, P, Dussel, I. y otros (2014). "Del concepto de igualdad al de equidad" en Programa

de Investigación Indicadores de equidad en el acceso al conocimiento en la formación docente. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

Pozo, J. y Gómez Crespo, M. (1998). Enfoques para la enseñanza de las ciencias. En *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata, Madrid, 265-308.

Puiggrós, A. (2006). El Peronismo. En: *Qué pasó en la educación argentina. breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Puiggrós, Adriana (2015) "Desarrollismo y educación", en *Imperialismo y educación en América Latina*, Buenos Aires, Colihue, 103-239.

Puiggrós, Adriana (2017) ""Caminos del Capitalismo" en *Adiós, Sarmiento. Educación público, iglesia y mercado*, Buenos Aires, Colihue. Pp 229- 248.

Ravela, P. (2006) *Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas*, Santiago de Chile: PREAL, disponible en: [www.preal.cl](http://www.preal.cl). (Fichas 1 a 4).

Ravela, P.; Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

Remedi, E. (2004) "La intervención educativa". Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F. Disponible en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)

Rigal, L. (2008). "Educación, democracia y ciudadanía en la posmodernidad: a propósito del surgimiento de nuevos actores sociales". En *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol 1 N°3, septiembre de 2008, p 22-42.

Roig, H. y Lipsman, M. (2015) . La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relectura a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. *Revista del IICE/37*.

Salinas, D. (1994). La planificación de la Enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En: Angulo Rasco, J. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, El Aljibe.

Sánchez ventimiglia, A. (12 y 13 de septiembre de 2013). ¿Cómo leer a Freire en un curso de Pedagogía? Algunas claves desde el movimiento de la Liberación en la América Latina Postconciliar. 9° Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales.UNC. Córdoba, Argentina.

Saviani, D. (1983) "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina" En *Revista Argentina de Educación*, Bs.As.. Año II, número 2, disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5099>

Scheuer, N., Santamaría, F. y Bordoli, C. (2013). "Una aproximación al universo numérico de chicos que inician la escolaridad primaria". En *Matemáticas en la escuela primaria I. Números naturales y decimales con niños y adultos*. Buenos Aires, Paidós.

Serra, M. S y Fattore, N. (s/f). Introducción. La escuela y nosotros. ¿Cómo es que las escuelas llegan a ser lo que son? ¿Qué define a una escuela? De la escuela al sistema educativo: el caso argentino. *La escuela en la mira. Conclusiones: la escuela del presente*

y la escuela del futuro.

Sgró, M.(2011). "Pedagogía, Ciencias de la Educación y Teoría crítica de la sociedad. Un abordaje posible". En Hillert, F. Ameijeiras, M.J. y Graziano , N. ( comps.). La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Buenos Aires. Ed. de la FFyL de la UBA. p 33-39.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós. Caps. 1 y 2 .

Silber, J. ( 2007) . Algunas cuestiones específicas relativas a la especificidad del saber pedagógico. En Vogliotti, A.;de la Barrera, S. y Benegas , A. ( comps.). Aportes a la pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos. Río Cuarto. UNRC. p 89-101.

Silber, Julia (2011) "Reflexiones sobre la educación y sobre la Pedagogía", documento de cátedra para clases teóricas de Pedagogía I –curso 2011, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, FAHCE, UNLP.

Souto, M. (1996) "*Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional*". En: Butelman, I. *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación*. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Streck, Redin y Zitkoski (2010) *Diccionario de Paulo Freire*. Lima. CEAAL.

Tadeu da Silva, T. (1999) *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorías do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.

Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado 9(2), 1-9. Recuperado [27/7/06] en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92/ART3.pdf>

Tardif, M. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.Cap. 1.

Terigi, F. 2013. "Presentación" VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana, 2013.

Todone, V., Garatte, L., Perilli, V. (2020) *Teorías pedagógicas. Parte 2: las perspectivas críticas*. Ficha de cátedra. Pedagogía I -FaHCE UNLP. La Plata.

Torres, R. M. (2006) "Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire". En *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Biblioteca Digital CREFAL. YENTEL, N.. *Institución y cambio educativo: una relación interferida*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Tyler, R. (1973). Principios básicos del currículum Cap. 1 "¿Qué fines desea alcanzar la escuela?". Bs. As. Ed Troquel.

Viñao, A. (2002) "Los sistemas educativos" en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata. ( p. 15-29)

## Documentos consultados

Bruns B. y Luque J., (2014), Profesores Excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América latina y el caribe, Washington DC, Grupo Banco Mundial.

Diseño Curricular Formación Docente BA. Profesorado de 3º Ciclo de EGB y de la Educación Polimodal en Biología, Física y Química. Plan 1999.

Diseño Curricular Formación Docente BA. Profesorado de 3º Ciclo de EGB y de la Educación Polimodal en Biología, Física y Química. Plan 1999.

Diseño Curricular para la Educación Superior BA. Profesorado de Educación Inicial y Primaria. Plan 2007.

Diseño Curricular Formación Docente BA. Profesorado de Educación Primaria de las Ciencias Naturales.

Disposición N°30-05 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de marzo de 2005.

“Dossier Evaluación Educativa”, elaborado por la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza. 2018.

“Dossier Dimensión áulica”, elaborado por la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza. 2021.

Molina, C. E. (2021). *“Las instituciones educativas desde las voces de sus actores”*. Crónica panel; disponible en el Campus de la cátedra. UNLP. Buenos Aires

Pereiro, E. M. (2021). *“Las instituciones educativas desde las voces de sus actores”*. Crónica panel; disponible en el Campus de la cátedra. UNLP. Buenos Aires.

Perilli, V. (2021) Programa Pedagogía. ISFD 17. La Plata. Provincia de Buenos Aires.

Programa Pedagogía 1 (2021) FaHCE- UNLP. Ensenada. Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°1434/04 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, La Plata, 7 de mayo de 2004.

Resolución N°13271/99 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, La Plata, 18 de marzo de 2005.

Resolución N°4043/09 de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, La Plata, 18 de diciembre de 2009.

Vieira Galean, V.C. (2020) Programa Pedagogía. ISFD 9. La Plata. Provincia de Buenos Aires.

## Crónicas

Castro. V. (2021). “Panel de co-formadoras”. Crónica panel; disponible en el Campus de la cátedra. UNLP. Buenos Aires.

Castro. V. (2021). Crónica panel; 11° /12° clase de trabajos prácticos – Comisión C-15 de junio de 2021. disponible en el Campus de la cátedra. UNLP. Buenos Aires

Molina, C. E. (2021). *“Las instituciones educativas desde las voces de sus actores”*. Crónica panel; disponible en el Campus de la cátedra. UNLP. Buenos Aires

Pereiro, E. M. (2021). “*Las instituciones educativas desde las voces de sus actores*”. Crónica panel; disponible en el Campus de la cátedra. UNLP. Buenos Aires

## Recursos digitales

Alita Mussi- ¿menores o niños?- Disponible : <https://youtu.be/AqsdAguQvbQ> - Consultado: 10-09-21

Apu - 30 julio 2021- Toyota quiere contratar y no encuentra 200 pibers con lectocomprensión [twett] disponible: <https://twitter.com/apunes/status/1421194703161024514>

Associació Cultural El Torrello-Lo Feo ( Teresita Fernández- Silvio Rodríguez)- disponible: <https://youtu.be/nNh5DCf5FOI> - consultado: 30-11-21

Banyai, I. Zoom, Puffin Books, Theageingrocker [Youtube] disponible el 17 de mayo de 2021 : <https://www.youtube.com/watch?v=Kgi-RCEjOLw>;

Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros “La Maestra Normal”, parte 1, Tertulias de la Biblioteca Nacional de Maestros, Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=t0paFe9km5E>

Biblioteca Nacional de Maestras. “Juana Manso: configuraciones en torno a una maestra librepensadora”. Tertulias de la Biblioteca Nacional de Maestros, Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Fn3LqulqWP8> -consultado 05-08-21

Biblioteca Popular Del otro lado del árbol: <https://www.facebook.com/bibliodelotrolado/>  
<https://www.instagram.com/bibliodelotrolado/?hl=es>

Checho- Pink Floyd- Another brick in the wall HD- disponible: <https://youtu.be/JjoLEXz8FkU> - consultado: 30-11-221

Documental. “La escuela de la señorita Olga”, de Mario Piazza, Argentina, 1991, disponible el 10 de junio de 2021 en : <https://youtu.be/Rv2nN-yzjps>

Escuela Italiana de La Plata. <http://www.escuelaitaliana.com/>

Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento. <https://elvs-tuc.infed.edu.ar/sitio/>

Felipe Ortega- Película: “Montessori. Una vida dedicada a los niños”, dirigida por Gianluca María Tavarelli, Italia, 2007, disponible: <https://youtu.be/BT248M49YqU> - consultado: 29-11-21

Filosofía colectiva- Antonio Gramsci- Cultura para principiantes- disponible: <https://youtu.be/akEGzozunmk> - consultado: 30-11-21

Francisco José Bessone- Pierre Bourdieu para principiantes- disponible: <https://youtu.be/q6w6RydIpfw> - consultado: 30-11-21

ISFD 17 - Campus : <https://isfd17-bue.infed.edu.ar/sitio/>- Biblioteca ISFD: [Biblioteca digital : https://isfd17-bue.infed.edu.ar/sitio/residencia/](https://isfd17-bue.infed.edu.ar/sitio/residencia/) - Aula Pedagogía 1º 2ª: <https://isfd17-bue.infed.edu.ar/aula/acceso.cgi>

Maca Blanc. “Especial Ley 1420” Canal Encuentro disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7Pvk8K7Y6FY> -consultado 05-08-21

Mentimeter- Pedagogía 2021- V. Castro- disponible : <https://www.menti.com/d4p14msopf> y <https://www.mentimeter.com/s/9b3ff91d3aa5a24da52d080c8a8a4173/02b1033ff314/edit>

Nicastro, S. (2021) Una posición implicada en la mirada y el registro de lo escolar. Proyecto de Autoras y autores. Conversaciones que aportan a la construcción de “lo común” en la formación docente. Dirección de Formación Docente inicial. Dirección Provincial de Educación Superior. Subsecretaría de Educación. <https://continuemosestudiando.abc.gov.ar/contenido/externo/sandra-nicastro?u=6070988911f893419050ed4a>

Película: “Tiempos Modernos”, de Charles Chaplin, 1936, Estados Unidos. Disponible el 3 de julio de 2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=o8louQR5P48> - “Simón Rodríguez”, Serie Maestros de América Latina, UniPe-OEI y Canal Encuentro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=33udbmew1sA>

Prensa CTERA -Elogio de la Incomodidad (documental, 2013)- disponible: <https://youtu.be/uQzCbnwnRvs> - consultado: 11-10-21

Prensa CTERA-Elogio de la Incomodidad (documental 2013) [ Youtube] Disponible: <https://youtu.be/uQzCbnwnRvs> - consultado: 9-10-21

Ragna XIII- The Simpsons: Profesores mediocres- Disponible: <https://youtu.be/MVnjsdK7vHg> - Consultado: 15-09-21

Salmarisa-Documental: “La escuela de la Señorita Olga”, de Mario Piazza, Argentina, 1991, disponible el 13 de junio de 2012 en [http://www.youtube.com/watch?v=hvnOv\\_9tiEq](http://www.youtube.com/watch?v=hvnOv_9tiEq) - consultado: 20-11-21

Sandra Vega-La máquina de Skinner y la enseñanza programada. Disponible: <https://youtu.be/as1QeQxiYYo> - consultado: 10-09-21

TED 2009 [ TED ideas worth spreading]. (febrero 2009) : José Antonio Abreu: Niños transformados por la música[Archivo de video] Recuperado de [https://www.ted.com/talks/jose\\_abreu\\_on\\_kids\\_transformed\\_by\\_music?language=es#t-27628](https://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music?language=es#t-27628)

TED. Chimamanda Adichie: El peligro de la historia única disponible en <https://youtu.be/D9lhs241zeg> - consultado: 27-11-21

TEDx Talks- La Orquesta como escuela de vida- Valeria Atela- TEDx Río de la Plata. Disponible: <https://youtu.be/yIS-6GesEX0>- Consultado: 28-11-21

Televisión Pública- Abierto al público- Orquesta- Escuela de Chascomús. Disponible: <https://youtu.be/StwS7ylESdo> - Consultado: 28-11-21

Televisión pública- Diario de ruta- Caminos de tiza [ Youtube] Disponible: Parte 1:<https://youtu.be/ldlkNOeWLFY> -Parte 2:<https://youtu.be/YF7q26E8rsQ> - Consultado: 12-10-21

Televisión pública- Diario de ruta- Caminos de tiza [ Youtube] Disponible: Parte 1:<https://youtu.be/ldlkNOeWLFY> -Parte 2:<https://youtu.be/YF7q26E8rsQ> - Consultado: 12-10-21

UNIFE-Paulo Freire- Serie Maestros de América Latina- Disponible: <https://youtu.be/t-Y8W6Ns90U> - Consultado: 12-10-21

Vasatenerquepagar- Pierre Bourdieu- Capital cultural- disponible: <https://youtu.be/cJ4ru3tOEFM> - consultado: 30-11-21

Zablotsky Edgardo- (2 de septiembre de 2017)- Argentina sin exámenes, y Siria los tiene aún en guerra. Clarín. disponible:[https://www.clarin.com/opinion/argentina-examenes-siria-guerra\\_0\\_BkZS\\_vDYZ.html](https://www.clarin.com/opinion/argentina-examenes-siria-guerra_0_BkZS_vDYZ.html)

# Anexos

## Crónicas

**Universidad Nacional de Plata**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Departamento de Ciencias de la Educación**

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA | Clases Teóricas

Semana del 26-4

E. Marcelo Pereiro

*Las instituciones educativas desde las voces de sus actores – crónica de clase*

Luego de dar unos minutos al resto de estudiantes para que puedan conectarse Susana, Susana de Morais una de las profes de la cátedra a quien de acá en más llamare Susana, sede la palabra a Silvina, Silvina Justianovich otra de las profes de la cátedra junto con Silvania Gonzalez refojo a quienes también de aquí en más llamaré Silvina y Silvania respectivamente. Silvina, luego de saludarnos, comenta que antes de iniciar con el panel, el cual está conformado por profesionales que son compañeras de distintas instituciones, quiere hacer una breve mención a la jornada de protesta que está aconteciendo en ese preciso momento en que llevamos adelante la clase, la cual se inscribe en una jornada nacional convocada por CONADU, y que básicamente tiene como objeto el llamamiento a una paritaria vencida y visibilizar una serie de reclamos al ministerio de educación que aún no han encontrado respuesta.

Respecto del panel, Silvina, nos comenta que cuando comenzaron a pensarlo, lo hacían tratando de recuperar cuales están siendo las condiciones actuales para la formación de profes, cual está siendo la situación como materia, como practica de enseñanza en un profesorado y también cual había sido la situación de enseñanza de estos contenidos el año pasado, en un contexto de tanta indeterminación y a su vez de tanta interpelación a los saberes que se venían manejando. Desde ese lugar, la pregunta que motivaba al pensar la conformación del panel era: “¿con quienes reponer esa indeterminación y a su vez poder tratar la posibilidad que abrió el contexto para la enseñanza de los saberes de la formación y para poder reconocer como las instituciones condicionan y posibilitan las propuestas de enseñanza situada, significativa, con otras?”. Dese ese lugar les movía, comenta Silvina, la posibilidad de armar un panel con las propias y propios docentes de las carreras que trabajan en la gestión de los profesorados de los distintos institutos e instituciones educativas de La

Plata, con las cuales articula la cátedra, y que desde ese lugar puedan recuperar como había sido la gestión y abrir de esta manera este eje que empezamos a transitar en la materia, que es el eje del aula como contexto de lo institucional y de las instituciones desde la vos de compañeras y colegas (profes en Ciencia de la Educación) que nos ayuden a pensar y recuperar desde sus experiencias estos temas más macros y globales, buscando no ir desde los textos a la experiencia, sino traer la experiencia real del 2020 que nos atravesó a todos.

Luego de esta introducción, Silvina, le sede la palabra a Susana para que presente al panel. Susana, comenta brevemente, ya que la idea es que las panelistas se presenten a sí mismas, que se trata de Estefanía Villalba que es vicedirectora del instituto de formación docente 210; Marcela Proserpio, quien es profesora de algunas materias y jefa del área del profesorado de formación primaria en el instituto de formación docente n°17; la profesora Liliana D'Agustini, que es jefa de área del profesorado de nivel inicial y docente de algunas materias de este mismo instituto; Y Yamila Duarte, que además de ser profesora de nuestra casa (Yamila es profesora de prácticos de Investigación educativa 1 y varios/as de nosotros/as hemos cursado con ella esta materia) además, comenta Susana, es profesora de campo de la práctica docente 2 en este instituto (el instituto de formación docente n°17) para el profesorado de educación primaria. También aclara Susana que todas las panelistas son egresadas de nuestra casa, por lo tanto, son compañeras, colegas y es un “gustazo” compartir el panel con ella.

Luego de la presentación de Susana, toma la palabra Liliana (de acá en adelante, al igual que con las profes de la cátedra voy a utilizar el nombre de pila de las panelistas para referirme a ellas, primero para remarcar la cercanía con la cual se nos brindan y segundo porque creo que hace más amena la lectura, sin que esta nominación familiar y casi coloquial desmerezca de ninguna manera el lugar académico que ocupan y el respeto que nos merecen).

Liliana comenta que es, como comentó Susana, jefa de área del profesorado de educación inicial en el instituto n°17, que de sus casi 60 años 38 los dedico a la docencia en el sistema de educación de gestión pública, de lo cual está muy orgullosa; que se formó como profesora especializada en educación preescolar allá por el 82, casualmente en el instituto 17; que siendo maestra jardinera ante un cambio de paradigma se vio interpelada a retomar sus estudios por lo que inicio el profesorado en Ciencias de la Educación en nuestra facultad, del cual se recibió; y que a pesar de que siempre le gusto estar en sala y que se resistió a dejarla, en un momento tomo la vicedirección del jardín en que estaba. Luego de jubilarse empezó a concursar en superior, eligiendo el profesorado de educación inicial, ya que es donde se desempeñó durante su actividad y donde se siente más cómoda, en sus propias palabras “*como pez en el agua*”. Nos dice que si bien se había prometido a ella misma nunca más estar en un cargo de gestión, ya que es muy sacrificado, volvió, en sus palabras “*a pisar el palito*” y termino hace seis años como jefa de área del profesorado de educación inicial, y que Marcela, que es su compañera en jefatura, sabe que todos los años dice que va a renunciar, que se va, que está cansada, pero bueno, que acá esta, que siempre sigue y que la realidad es que si bien se quiere ir, también es cierto que se quiere quedar, que

le gusta, que es un desafío y que es muy interesante. Liliana hace un alto al relato, aprovecha a agradecer el que la hayan invitado al panel y comenta que cuando recibió la invitación se puso a pensar, al considerar las características del panel, que su voz, en verdad son muchas voces, no una sola voz, ya que lo primero que le sale es que es docente, es profesora de varias materias, aunque ahora varias las tiene licenciadas. Si bien lo primero que le sale es que es docente, la del aula, la de la clase, la que prepara propuestas, también es formadora de formadores, es maestra jardinera que está formando a nuevas maestras jardineras. Lo que la pone en un lugar de compromiso y responsabilidad muy grande. Pero, que, además, a lo anterior le suma otra voz, que es una mirada más macro, que adquirió cuando fue vicedirectora y pudo ver la institución y lo que pasa dentro de la institución desde un lugar de gestión. Y que ahora verlo desde la jefatura le hace pensar en la voz que puede traer como aquella que acompaña a sus compañeros y compañeras de trabajo en esta tarea de formar docentes. También nos comenta Liliana, que si bien son un montón de voces, estas se empiezan a mezclar en la cabeza, dado que son muchas tareas que se cumplen en simultáneo y que su cabeza naturalmente la lleva al aula, lo cual agradece ya que piensa que hay algo que no se debe perder y que es la memoria de sentirse docente frente a su grupo de alumnos, cree que cualquiera que recorra un camino que lo lleve a un grupo de gestión, no tiene que perder “nunca” la memoria de la experiencia del aula; y ella tiene la suerte de acordarse fielmente lo que fue su tránsito por la sala.

Luego de presentarse con esas palabras, Liliana, pasa a considerar las vicisitudes en la que nos insertó la pandemia, la cual, nos comentan, hubiera sido impensada un tiempo atrás, ella nunca hubiera pensado tener que dar clases en forma virtual, ni necesitar apropiarse de conocimientos tecnológicos para realizar su tarea. La verdad, nos dice, fue un desafío enorme que saco de eje a todos, más teniendo en cuenta que los planes de estudio de los profesorados fueron pensados y elaborados para ser transitados en la presencialidad. Y de idéntica manera, agrega Liliana, los profesores que acompañan en esta tarea, también fueron formados para realizar su trabajo en la presencialidad; por lo cual el esfuerzo fue enorme. Y recién ahora empezamos a transitar con algunos conocimientos elaborados, que empiezan a ser construidos. A este tema, Liliana agrega que cree que la virtualidad corrió un velo que permite ver más claramente una realidad que si bien se conocía (habla de la crisis social y económica que se venía transitando) en la presencialidad se podía ir encontrando soluciones alternas para que los alumnos pudieran continuar, pero esto, en la virtualidad, fue mucho más complejo, en sus palabras “*absoluta mente feroz en esto de mostrar la crudeza de esa realidad*”. Trajo una crisis educativa consecuencia de esa otra crisis, la que lamentablemente ha dejado en el camino a muchos alumnos y alumnas víctimas de esta realidad, a pesar de que se generaron millones de estrategias para tratar de contenerles. Liliana nos comenta que para ella la práctica es irremplazable, que no puede sustituirse por nada, y que ahí se generó un problema muy serio, que, al sentarse con sus compañeras para reflexionar sobre el contexto, sobre estrategias, se mostraron consientes que los problemas de las prácticas son verdaderamente genuinos en la práctica propiamente dicha. Nos dice, para ejemplificar, que, en el nivel inicial, es necesario generar un vínculo para luego poder trabajar los contenidos, y que, si bien se buscaron maneras de remplazar estos temas, esto es irremplazable, y que si le preguntáramos si se quedó conforme, debería reconocer que no, que por más dispositivos

que se armaron (y fueron muchos) nada reemplaza el poder ver a les practicantes en su vínculo con los alumnos y alumnas del nivel inicial. Antes de dejarle la palabra a Marcela, Liliana, hace hincapié en la importancia de que los equipos directivos trabajen de una manera colaborativa, que por sobre todas las cosas la confianza esté siempre presente en “todos” los miembros del equipo. Y nos deja como cierre lo indispensable de concientizar a las docentes coformadoras como formadores de formadores, porque no siempre es fácil ingresar a las instituciones formativas y que no se sienta la inclusión de los practicantes y de los residentes como un problema, cuando en verdad, todos debemos asumir esa responsabilidad, ya que tenemos voces diferentes.

Marcela nos saluda, se presenta, agradece a la cátedra por haberla convocado y nos comenta que espera que lo que compartía pueda colaborar en algo con nuestra formación y que está segura de que se llevara mucho de esta experiencia. Nos cuenta que también es maestra de nivel inicial, aunque coordina el profesorado de primaria, también estudió en el instituto 17 en el cual trabaja, se formó, en el año 96 cuando la carrera era de dos años y medio, los cuales eran muy intensos.[1] Comenta que trabajó poco en ese nivel para el cual había estudiado, que le encantó pero que sintió que le abrió la cabeza y le abrió el camino para luego ir al profesorado, donde se encontró con todas las posibilidades que ofrece y las incumbencias profesionales. El camino la llevo siempre, nos comenta, por el lado de la docencia y que se desempeñó muchas veces como coordinadora, fue coordinadora de proyectos sociales y pedagógicos en una ONG, también coordinó durante siete años un proyecto de tutorías en escuelas técnicas y agrarias, proyecto que considera como un hijito suyo, ya que se lo puso al hombro y lo escribió sola, y lo desarrolló desde haber arrancado con cuarenta tutores en la provincia hasta terminar con mil doscientos tutores. Nos comenta que fue un proyecto muy rico que le permitió participar de encuentros provinciales y mucho crecimiento. Luego decidió dedicarse a la docencia en el nivel superior, y espero para poder concursar en el instituto 17, que es donde quería trabajar, ya que ahí tiene el corazón puesto, porque es donde se formó.

En el año 2017 concursó para el cargo de jefa de área que hoy desempeña, y que, nos comenta, respondiendo a una consulta que una compañera dejó escrita en el chat, es un cargo jerárquico dentro del equipo institucional, el cargo que tiene, al igual que el de Liliana, pertenecen al instituto 17 donde coordinan las carreras, ella la de primaria y Liliana la de nivel inicial. También nos comenta que la habilitación para desempeñar este cargo no proviene del título de maestra de nivel inicial, sino del de Profesora en Ciencias de la Educación, el cual la habilita a coordinar cualquier carrera. Nos dice que le resultó complejo, no por la coordinación en sí, sino por tener que apropiarse de modos de abordar la enseñanza en el nivel primario, que son diferentes a los del nivel inicial, pero nos aclara que contó con el apoyo de sus compañeros.

Luego de esta presentación y buscando seguir el hilo de las orientaciones que les brindaron para compartir con nosotros, retoma lo que nos comentaba Liliana sobre el tema de equipo de gestión y equipo de conducción, y nos comenta que el equipo de gestión es estrictamente el equipo directivo (director, vicedirector, regente, secretario); en cambio, ellas, componen

lo que se llama un equipo técnico pedagógico, que son otros cargos del instituto. Nos comenta que para definir más acabadamente lo que implica el rol del jefe de área de un profesorado debería explayarse mucho, que podría leerlo y son unos dieciséis ítems, pero que muy básicamente nos podría decir que es un rol, que por cierto a ella le encanta, en el cual se desarrolla un cargo de gestión que es el que mayor carga pedagógico-didáctica tiene. A este respecto nos dice que nosotros sabemos que la institución excede el espacio físico, comenta que esto es algo que hoy sabemos mejor que nunca (a mi entender esto lo comenta en referencia a como la pandemia obligo a la institución a salir de su espacio presencial).

Por otro lado, nos comenta que cuando uno concursa aprende que hay tres dimensiones, la dimensión pedagógico-didáctica; la dimensión técnico-administrativa y la dimensión socio comunitaria. A estas dimensiones, ella le agregaría una dimensión afectiva, ya que no puede dejar de pensar que las instituciones funcionan por sus actores, todos ellos, no solo los profesores, también los auxiliares, y todos los miembros del equipo. Nos comenta que ella cree que las jerarquías están para ordenar el trabajo (*este comentario me gustó mucho, ya que se condice con algo que pienso y nunca le había puesto palabras para explicarlo*) pero que no se puede catalogar a la gente por su posición según la jerarquía, que siempre se juegan relaciones afectivas. Por esto cree que es muy importante que haya buen dialogo y que la convivencia sea buena, ya que esto trasciende al equipo de gestión y hace al clima institucional. Nos vuelve a comentar que una institución es mucho más que el espacio físico y las normas, y que incluso las normas están para ser discutidas y en muchos casos, hasta para revelarse un poquito.

Volviendo al rol institucional que comparte con Liliana, nos dice que su rol es mediador y que de las tres dimensiones que nos nombró, la dimensión que pesa sobre el área es la dimensión pedagógico-didáctica, y que es, nos comenta, la que disfruta, la que elige y donde quiere estar a pesar de lo que les lleva la tarea, más en este contexto. Es más, nos dice que, cuando le insisten en que tiene que prepararse para un cargo directivo, ella en verdad no sabe si disfrutaría de eso, ya que a ella le gusta lo estrictamente pedagógico.

Marcela nos dice que siempre tratan de que tenga sentido lo que enseñan, que no sea un como sí, sino que sea algo que tenga sentido para el alumno y que algo que les 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. Hoy la necesidad nos obligó, nos comenta, a tomar decisiones respecto a la tecnología. Esto, dice, es algo que nos dejó la pandemia, aunque también siente que nos sensibilizó y que nos tiene que dejar mucho para pensar. Dice que se pasó todo el año pasado diciendo que tenemos que aprender algo de esto que nos toca atravesar, y que cree que aprendió un montón a nivel de reflexiones personales y de herramientas que nos ha dejado.

Marcela nos dice que no sabe si la experiencia que nos cuentan nos sirve de algo, y que nosotros la transitaremos en otra clave, como alumnos, pero que nos atraviesa a todos, pero que institución tenemos y va a seguir habiendo. Lo que, si cree, nos dice, es que estamos

intentando reemplazar algo que es irremplazable, “la presencialidad”. Pero cree que algo va a quedar de esto, una semi presencialidad tal vez, para sostener una orientación de tecnologías, por ejemplo. Por último, nos comenta que espera que podamos recuperar pronto la presencialidad para que las prácticas vuelvan a ser de verdad prácticas practicadas y no prácticas teorizadas.

Luego de la exposición de Marcela, toma la palabra Yamila, quien dice, a modo de broma, que sigue ella por ser del 17 (haciendo referencia a que también pertenece al mismo instituto que Liliana y Marcela). Luego comenta que cree que nos conoce a casi todos quienes estamos presentes. Nos cuenta que se recibió de profe de ciencias en el 2010, y en el 2013 hace su primera experiencia de presentar un proyecto a un instituto de formación docente, que era campo de la práctica docente dos, del profesorado de educación primaria. Eligió esta materia, nos comenta, ya que había leído que el propósito que tenía era acercar a los estudiantes en formación a las escuelas. Dice que desde el 2013 está trabajando en este instituto (el n°17) y desde entonces conoce a Silvania, con quien son grandes compañeras de trabajo y con quien vienen pensando esta materia junto a Daniela Carnevalini (yo conozco a Daniela ya que con ella curse el taller de OEPP y estamos juntos en un proyecto de investigación de la secretaria de Tecnología y Ciencia de la UNLP; esto me hace pensar que también conozco a Yamila, ya que curse investigación educativa con ella, y conozco a Estefanía, la otra panelista que aún no ha hablado; me pregunto ¿será tan cercana y entretrejida la red de las Ciencias de la educación como me parece en este momento?). Volviendo a Yamila, nos comenta que entre las tres (ella, Silvania y Daniela) piensan la materia de manera conjunta más allá que después tienen comisiones diferentes. Agrega que también es docente en la Materia Investigación Educativa I en nuestra carrera.

Nos cuenta que se armó una especie de guion para ordenarse. Comenta que algo que incorporó en las clases sincrónicas del año pasado fue empezar siempre por la pregunta de como estaban, ya que todo esto es algo que nos atravesaba y al sentarnos frente a la pantalla, resultaba importante no automatizarnos y volver normal esto de estar frente a una pantalla. Volviendo a la materia, Yamila nos dice que en concreto en lo que refiere a la materia, en ella hace ocho años que están, aunque claramente sufrió modificaciones. Nos dice que el objeto que tiene esta materia es analizar y conocer como funciona una escuela primaria, con el propósito de acercar a los estudiantes a diversas y heterogéneas realidades educativas, lo cual, nos cuenta, supone apelar a reconstruir la heterogeneidad desde la periferia. Nos comenta que se torna complejo buscar opciones de ruralidad en la plata, ya que aquí la ruralidad es más compleja de reconstruir, pero, nos dice que aun así han hecho algunas experiencias que les ha permitido recuperar algo de la ruralidad. También nos comenta que van a escuelas privadas y también a la escuela anexa. Nos dice que la idea es hacer un recorrido por diferentes escuelas, y que obviamente esto, en el actual contexto, se vio paralizado, lo cual generó una pregunta que, nos dice, le resulta potente, “¿Cómo ficcionalizar la institución cuando la institución no está?” Respecto de esta pregunta nos dice que acuerda con Marcela sobre que la institución es lo que los actores hacen de ella, pero, por otro lado, en esta materia se configuraba como dimensión de análisis el espacio y la dimensión geográfica en el cual estaba emplazada la escuela. Parte de la actividad,

comenta, era ir a la escuela, hacer un recorrido por el barrio para tomar pistas antes de entrar a la escuela; en relación a la matrícula que accedía a la escuela. También, en este mismo sentido, nos dice que observaban el edificio de la escuela, su espacio real, tamaño y demás características, en base a lo observado hacían hipótesis y al entrar cotejaban si lo que veían dentro se condecía con estas hipótesis.

Respecto de lo anterior, Yamila nos dice que, obviamente, estas dimensiones al no poder ir a territorio, las tenían que resignar; buscando alternativas, notaron que tenían a la mano una solución pero que también traía un problema a largo plazo. Nos comenta que sabían que todos sus estudiantes habían ido a la escuela, así que podían traer esto a favor, pero, por otro lado, nos dice que lo que ellas siempre tratan de hacer es que se despeguen de este conocimiento, para evitar las cuestiones románticas o muy críticas atadas a las experiencias previas. Además de esto, Yamila nos comenta que no podían planificar demasiado por adelantado, ya que era necesario ir testeando como estaba el grupo, dice que hacer proyecciones no servía de nada sin saber como venía el grupo. Nos comenta que, en definitiva, esta reconstrucción de escuelas, las fueron haciendo a través de casos, por medio de historias, extraídas de una sección de la revista “El Monitor”, de diferentes escuelas emplazadas en distintas provincias de la República Argentina. Nos dice que parte de la idea de la materia es que, les alumnos puedan analizar lo que ocurre a nivel institucional, para que luego, en los próximos años, cuando vean las cuestiones áulicas, puedan relacionarlas con lo que ocurre a un nivel más amplio, recuperando lo institucional. Continua comentándonos que para poder realizar el análisis institucional ponían el foco en que elementos aparecían en los casos para reconstruir la institución; para esto observan que actores eran entrevistados, las dimensiones de espacio y tiempo que aparecía y les permitiese pensar en como operaban en esa realidad particular, el contexto geográfico, el contexto económico; y nos dice que lo que también les proponía es que se tomaran el trabajo de investigar si en la actualidad la escuela seguía funcionando y, de ser así, comparar con los datos que pudieran conseguir, que cuestiones se mantuvieron y cuales no.

Yamila nos dice que esta que nos comentó fue una de las estrategias, otra estrategia que hicieron fue hacer un panel con actores institucionales, de igual manera que estamos haciendo nosotros ahora. Nos comenta que realizaron un panel al que invitaron un director, una integrante de un equipo de orientación escolar y dos docentes. Nos dice que este panel marco un antes y un después ya que les permitió territorializar todas esas categorías que habían estado trabajando. Nos dice, además, que como el panel fue sobre el final, les permitió comprobar como todo lo que habían estado viendo se encontraba en la escuela.

Luego de esto, Yamila, se detiene a pensar que otras estrategias se realizaron y Silvania le suma que, también se recuperó lo normativo como una dimensión que también cruza muy fuerte a las instituciones, las instituciones funcionan porque hay normativas que justamente ordenan el espacio para que los actores se desenvuelvan en esas dimensiones. Silvania nos dice que el año pasado estudiaron el reglamento de las instituciones educativas, y analizaron a los actores institucionales desde esa normativa. Yamila recupera la palabra y nos comenta

que la normativa, para evitar que se vuelva tan densa la observaban a través del juego de quien es quien.

Por otro lado, nos dice Yamila, en relación con los contenidos irrenunciables o que contenidos se vieron resignificados, lo primero que se le viene a la mente es que la noción de espacio y tiempo claramente se vieron sumamente interpelados, ya que el tiempo institucional y el de la enseñanza (en este punto hace un alto y nos comenta que trabajan varios tiempos, el institucional, el de la enseñanza, el de los niños, el de las docentes). Y vuelve sobre el tema para decir que 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.

Luego de un pequeño espacio que se toma como para reacomodar ideas, Yamila nos dice que otra cuestión que tuvieron para trabajar es la de pensar que recursos tenía la institución antes de la pandemia que pueden haber servido de obstáculo o de ayuda, sin esto sería como pensar, nos dice, que la escuela empieza de cero. Una cosa que nos trae como ejemplo de esto es que, cuando va a las escuelas ve el carrito de conectar igualdades, este carrito, nos dice, ya estaba ahí, y seguramente a veces se usaría y otras no, pero es un recurso que ya existía y que se usaban como complementario, pero de ahora en más habrá que ver si no toman otra relevancia.

Yamila frena un segundo y nos pide que esperemos que va a revisar su guion (ese del que nos hablo al principio de la charla) para asegurarse de no estar olvidándose de nada. Lo revisa y nos dice que ante esta redefinición de tiempo y espacio, asumieron una relevancia metodológica mucho más significativa los actores. Nos dice que si bien los actores siempre son relevantes en la materia que ellas dan, en tanto y en cuanto son los que les cuentan que hacen en la escuela y como lo hacen, pero en este contexto, nos dice, asumieron una relevancia metodológica mucho mayor, ya que fueron una de las fuentes principales para reconstruir el saber sobre las escuelas. También nos dice, que en la presencialidad las familias aparecían en forma indirecta, que aparecían más que nada en el relato de los actores, pero ahora la familia pasó a ser el principal mediador de las propuestas que llegaban de los docentes a sus hijos e hijas, por tanto, nos dice, la familia tomo otra relevancia y a la vez se puso de manifiesto que no todas las familias tenían las mismas condiciones o el mismo punto de partida. Por lo tanto, nos dice, esta pandemia no solo vino a poner de manifiesto las desigualdades que ya existían en el plano de lo educativo, sino que se sumo las desigualdades a la hora de ser acompañantes pedagógicos, ya que, comenta Yamila, pasaron a ser acompañantes pedagógicos.

Yamila sede la palabra a Estefanía, la panelista que queda por presentarse y exponer. Estefanía comenta que le resulta muy enriquecedor poder contar con las experiencias de las compañeras de otro instituto; nos dice que si bien vienen trabajando desde el consejo regional de directores, esta bueno poder tener acercamientos del tipo de los que se dan en estos encuentros. Nos comenta que es profesora de Ciencias de la Educación recibida en, según sus palabras, "*esta hermosa facultad*" (al oír esto mi atención automáticamente se va a "esta", su frase fue esta hermosa facultad, no nuestra, ni la, ni ningún otro calificativo,

sino “esta”, lo cual indudablemente todos tomamos con la mayor naturalidad ya que emocionalmente hablando, a pesar de que nos encontramos virtualmente y que cada quien se encuentra en su casa, o en el sitio que le haya tocado para conectarse, emocionalmente “todos y todas” sentimos que estamos en la facultad, en nuestra facu, a pesar de que en verdad hace mucho que no recorremos sus pasillos ni sus aulas, pero, como que igual la facu está con nosotros, me parece que esto es una de las mejores muestras de eso que nos vienen diciendo las panelistas, sobre que lo institucional excede lo edilicio, lo físico e incluso lo temporal, la institución pareciera ir más allá de sí misma).

Estefanía nos comenta que actualmente trabaja en el instituto de formación docente y técnica 210, que es un instituto de gestión estatal. Nos dice que este instituto tiene la particularidad de ser conveniado con otra institución, UPCN. Por otro lado, nos comenta, que trabaja como asesora de la comisión de asuntos técnicos pedagógicos del consejo general de la dirección de cultura y educación de la provincia de Buenos Aires. Agrega que esta el año pasado estuvo dando clases siempre en relación a los espacios de formación docente, sobre todo en formación inicial. Nos dice además que está haciendo una maestría en formación docente, por lo cual nos dice que “también es estudiante”.

Nos dice que antes que nada nos quería comentar que el instituto es de reciente formación, aunque agrega medio en broma, que no sabe hasta que año van a seguir diciendo esto de que es de reciente formación, pero que para ellos es un instituto reciente, están desde el 2015 y en 2019 recién tuvieron sus primeros graduados. Agrega que la sede se encuentra en el centro de la plata, en 47 entre 7 y 8, y que en ella se realizan las carreras del profesorado de educación secundaria en ciencias políticas, en historia, en geografía, y la tecnicatura de análisis de sistema. A partir del 2019, nos comenta, pudieron conseguir una extensión áulica en Abasto, a 14 Km del centro de la plata, en la cual comparten edificio con un secundario, y en la que ofrecen las carreras de profesorado de inicial, profesorado de primaria, la tecnicatura de acompañamiento terapéutico y la tecnicatura en higiene y seguridad en el trabajo. También nos dice que tienen un tercer espacio que funciona solamente para lo que son tramos de formación pedagógica, que hasta el momento era la única oferta semipresencial que tenían. Este tercer espacio, nos dice, es en el camping que UPCN tiene en Arana, ya que como las jornadas son muy masivas y se extienden todo el día, requieren de un espacio amplio. Además de esto, agrega, también articulan con la escuela primaria 2, que está en el centro, y en donde en el turno vespertino también comparten las instalaciones para dar algunos de los cursos que están en la sede del centro.

Estefanía se toma un momento para pensar y agrega que su cargo es de vicedirectora, que trabaja con Agustín, que es el director del instituto y con quien completan la pareja pedagógica o la pareja de conducción, en el cual se suman Sofía y Luisa que son secretarías, y el grupo de preceptores y preceptoras. Esto nos lo comenta, dice, más que nada para resaltar que no se esta sola en estas funciones, que se trabaja en equipo.

Yendo un poco más a lo específico de este momento que nos está tocando atravesar, Estefanía nos dice que le parece que, en este momento, a diferencia de lo que suele pasar siempre en los trabajos de gestión, donde lo “urgente” tapa lo “importante”; en este

contexto, comenta, lo urgente y lo importante resultan ser lo mismo. En su opinión, nos dice, este contexto hizo que las cuestiones que para ella siempre son las más importantes, esas que tienen que ver con las prácticas pedagógico-didácticas, las prácticas de enseñanza y demás dentro de la institución, pudieron ponerse también desde el equipo de dirección y/o de gestión desde el primer lugar. Porque, según nos dice, si bien las cuestiones administrativas se vieron alteradas y les complicó muchísimo, de todas maneras, se pudieron poner en el espacio de acompañar en lo que tiene que ver con las decisiones pedagógico-didácticas de las profesoras y sus espacios curriculares. También, nos comenta, paralelamente las cuestiones normativas se pusieron en cuestión, ya que hubo que reflexionar sobre que hay un marco normativo que no encaja en ninguna de las situaciones actuales, nos dice que, no encajan en las preguntas que les llegan de los estudiantes, ni las preguntas que les llegan de los mismos profesores. En particular a ellos, nos dice, los agarró el año pasado, no la pandemia, pero si el ASPO, habiendo podido, al menos, terminar el curso de ingreso de manera presencial, lo cual les permitió realizar algunas cuestiones que tienen que ver con el vínculo, con el cara a cara; lo que, nos dice, este año no se da, y por lo tanto se les presenta como un gran desafío por delante. Nos dice que, en este sentido, volviendo a lo normativo, muchas veces en las cuestiones legales, lo que bajaba, les llegaba mucho más tarde del momento en que tenían que tomar algunas decisiones, que debían ser tomadas más en lo cotidiano.

Nos dice que en algún sentido la institución está porque la forman sus actores, quienes trabajan en ella. Y en este contexto, comenta, la cuestión de sostener se hizo mucho más evidente. Fue muy claro, nos dice, ver a los equipos tratando de sostener los espacios, los vínculos; siendo nexos y mediadores entre los actores de la comunidad, los ingresantes, los alumnos, los profes, los estudiantes que ya estaban adaptados a otra forma de cursada y que ahora están tratando de adaptarse a otro tipo de experiencia.

Estefanía nos dice que desde el equipo una de las primeras cosas que priorizaron fue la organización del espacio virtual. Nos comenta que ellos contaban ya con el espacio del nodo de INFoD (que es la plataforma del campo virtual que venían utilizando). Pero nos dice que si bien tenía más desarrollo en los tramos de formación pedagógica (*los que como nos comentó anteriormente eran semipresenciales*) pero en las carreras presenciales únicamente lo tenían como un espacio de recusero. Por lo tanto, nos dice, lo primero que hicieron fue sentarse a ver como estaba esta aula y ponerse a acondicionarla para lo que venía por delante y comenzar a trabajar con la reorganización de las propuestas pedagógicas. Juntamente con esto revieron los contenidos y generaron reuniones virtuales con los profesores para analizar estos temas. Según nos comentó, la cuestión primordial fue la de darle continuidad a las prácticas que ya venían trabajando e incorporando. Tuvieron que hacer mucho hincapié en las articulaciones entre materias, recurriendo a muchas reuniones.

Otro tema, nos dice, que no es menor, es que el tipo de estudiante que reciben en el instituto, no son lo que se podría decir “estudiantes ideales”, en el sentido de que son personas que trabajan, estudian, tienen familias a cargo, que pasan todo el día trabajando y eligen el turno vespertino porque es el horario que pueden estudiar. Entonces, nos comenta, ahí hay una

cuestión que les exige empezar a mirar en términos institucionales que estudiantes son los que se reciben en las instituciones de nivel superior, en “todas”, incluyendo la Universidad, porque es importante tener en cuenta esto al proponerle a los y las profesoras pensar las condiciones didácticas para la enseñanza o pensar las condiciones institucionales para que estos espacios funcionen.

Por otro lado, Estefanía nos dice, que este contexto les obligo a dar un paso más allá y tomar decisiones pedagógico-didácticas que siempre quedaban en el tendríamos que hacer. Primero, dice, surgieron nuevas propuestas de articulación que hubieran sido impensadas en otro momento. Se dieron cuestiones, nos comenta, como profesores pudiendo presenciar clases virtuales de otros profes, que den clases juntos o que alguno visite el espacio de otro. También, agrega, se pudieron pensar en formas de evaluación distintas y en común, que no sean solamente trabajos con coloquios o trabajar alguna unidad específica, sino un trabajo en común que tenga como un cierre común para ambas materias.

Estefanía agrega que por último quería hacer una pequeña mención para las prácticas, ya que Yamila y las compañeras ya lo habían desarrollado. Las prácticas de la enseñanza dentro del instituto fue un momento muy discutido bastante álgido dentro del equipo, con muchas preguntas, muchas discusiones que les llevaron a repensar y analizar un montón de cosas. Discusiones del tipo, nos dice, “*¿solamente el espacio de prácticas tiene que servir para dar clase o no? ¿Qué tipo de prácticas deberían acontecer?*”. En este sentido, agrega, que abrir los espacios de prácticas y residencia hizo también que tuvieran que mirarse a través de sus propios estudiantes practicantes. Y otra cosa importante, comenta, que escucho que Liliana decía y que comparte al cien por cien, es el de pensar a sus propios profesores también como coformadores. Por esto, dice Estefanía, le parece que empezar a abrir, ellos también las instituciones, hace que miren desde la formación también el rol de coformador como algo importante, o sea, aclara, estos profesores que hoy formamos van a ser profesores el día de mañana en las escuelas, que digan que quieren recibir practicantes, o que “no” quieren recibir practicantes. Por supuesto dice, más allá de la norma que indica otra cosa, la decisión es más que respetable, pero considera que está bueno empezar a trabajar el rol del coformador también desde sus espacios. Estefanía, por otro lado, dice que quiere cerrar remarcando que la desigualdad fue un obstáculo enorme en este contexto, no solo en lo que respecta a los alumnos, sino también a los docentes.

En este punto, Estefanía se toma un momento, comenta que va a hacer como Yamila y revisar el guión. Y agrega que cree que, en este contexto, como para cerrar desde lo institucional tiene que permitirnos reforzar y plantear nuevos desafíos no solo a nivel institucional, sino también a nivel de sistema formativo. Nos dice que desde lo institucional siempre tienen que pedirles a los profes que las prácticas se narren, que se sistematicen, que se guarden; que este material tiene que servir para volver a revisar a analizar y que otros revisen y analicen. Y, agrega, que cree que desde un plano un poco más amplio esto debe servir para repensar el dispositivo de cursadas presenciales de los institutos.

Las profes de la cátedra agradecen a Estefanía, y Susana agrega que quedan unos pocos minutos (son las 19 y 52 y el cierre del panel estaba previsto para las 20 hs.) y les pregunta a

las panelistas si quieren responder alguna de las preguntas del chat, aunque la mayoría de lo que se fue escribiendo se iba respondiendo automáticamente con las exposiciones de las panelistas. Susana les pregunta a las profes del instituto 17 si quiere alguna contar la experiencia con los practicantes de año pasado, a lo que Liliana le responde que ella estaba leyendo esa pregunta (la cual hace referencia a los practicantes) y que recordaba que justamente el año pasado en el campo de la práctica de segundo año habían recibido una practicante, Fabi, colega maestra jardinera, así que fue muy provechosa la experiencia, comenta Liliana, para Fabi y también para las chicas que no recibían practicantes desde hacía mucho. Liliana agrega a este respecto, que en el profesorado de nivel inicial se necesita al menos un poquito de conocimiento del nivel para el que se forma, se hace complejo a veces ingresar a un practicante, aunque nos dice que si bien es complejo, cuando hay predisposición para querer aprender no es imposible, pero, dice, tiene que haber una predisposición para aprender cuestiones muy específicas que tienen que ver con contenidos relacionados con juegos, con la literatura infantil, con la expresión corporal, cuestiones que acompañan el aprendizaje de todos los contenidos en el nivel inicial. Liliana comenta que la experiencia a sido muy buena y que ellas siempre tienen el reparo de consultar a las profesoras porque es importante que tengan ganas de recibir a los y las practicantes, pero que también tienen que trabajar este tema porque es importante que cada vez sean más los y las profesoras que tengan ganas de recibir practicantes, porque es un paso necesario con el cual todos crecemos. A lo que venía comentando Liliana, Susana le agrega que es una preocupación constante de la cátedra y que está muy bueno que ellas lo hayan traído a discusión en este panel, el tema del rol del coformador, y lo naturalizado que está en la formación docente en nuestro país, ya que ha habido practicantes desde siempre desde el inicio del sistema educativo. Susana dice que el practicante siempre ha estado acompañado de un profesor coformador que ha sido sistemáticamente invisibilizado, y agrega que recién en este último tiempo se está generando una pregunta, una producción de saber, en el sentido de cuál es la especificidad de esa figura del coformador. Por otro lado, agrega Susana, otra de las cuestiones que están naturalizadas es que solo por ser profesor, ya uno es profesor coformador.

Liliana comenta que en relación con lo que está explicando Susana, ella recuerda que hace unos veinte años, en su instituto, se había habilitado un proyecto de formación de coformadores, por el cual incluso las docentes que participaban recibían puntaje, lo cual era importante para sus carreras. Agrega que otra cosa que cree y que hace rato que viene diciendo, sin lograr resultados hasta el momento, es que los supervisores de los diferentes niveles educativos también deberían generar encuentros y a su vez habilitarlas y sumarlas a ellas para poder coordinar juntos, ya que esto en definitiva a todos nos hace bien como sistema educativo. Liliana agrega que muchas veces siente que pareciera que tiene que estar teniendo que pedir por favor que les hagan un lugarcito para que puedan ingresar a sus practicantes, y que a ella le parece que tiene que ir mucho más allá de eso, que tiene que ser algo que se aceite de a poquito y que se motorice a través del dialogo y de la gestión, por lo cual, recalca, cree que todos deberían involucrarse.

Susana comenta que lo que le queda, como una cuestión transversal de todas las ponencias es que el trabajo docente es un trabajo colaborativo, que no se puede hacer en soledad y que cree que esa es una de las grandes enseñanzas que nos ha dejado esta situación de estar en una virtualidad obligada, en este contexto, dice, si algo lo hacíamos solos esta vez tuvimos que refinar eso y empezar a pensarnos en colaboración, y que eso si cree que nos ha enriquecido muchísimo.

Marcela agrega que sobre el rol del coformador, le parece importante decir, que nadie nos prepara para este rol y la importancia que tiene poder elegir determinadas cátedras en función de quienes componen estas cátedras, o sea, lejos de ser algo que viene consensuado se termina dependiendo del voluntarismo de instituciones o de docentes de algunas cátedras que se predisponen para ese trabajo cuando debiera ser algo diferente, agrega, ya que es un lugar por donde todos pasamos, ya que si estamos dando clases es porque hemos pasado por una etapa de prácticas desde alguna residencia.

Cambiando de tema, en respuesta a una pregunta del chat sobre qué nuevos saberes o dispositivos conservarían, Marcela expresa que ya se conversó acerca de las tecnologías que, si, llegaron para quedarse, que si bien renegamos que estamos todo el día sentados en la computadora y que si bien, necesitamos y queremos regresar a la presencialidad, también hay que valorar lo significativo de poder tener los recursos y el equipamiento necesario para acceder a las clases virtuales, y aún cuando volvamos a la presencialidad es una herramienta interesante para estar en contacto con los alumnos, compartir materiales digitalizados, sumar algunas propuestas, manejar múltiples lenguajes que no siempre la presencialidad nos permite ya sea por espacio por recursos o por lo que fuera. A esto que venia comentando Marcela, Liliana le agrega que pensaba el uso de los foros, los debates en foros pueden ofrecer, una vez recuperada las prácticas, poder recuperar en foros esto de la reflexión sobre las prácticas, que siempre al ir a observar y hacer las devoluciones, siempre se tienen que hacer a mil, pero, comenta Liliana, que el foro abre una oportunidad a la participación entre compañeros, entre parejas pedagógicas, permite sumar a otras parejas pedagógicas, Liliana expresa que para ella, poder sumar esto en foros va a ser maravilloso.

Yamila, agrega que algo que quería sumar en relación a los nuevos saberes, estos que se fueron poniendo en práctica en la virtualidad, fue que, como profes, nos dice, la virtualidad nos obligó a explicitar todo, cuestiones que en la presencialidad se realizaban de manera situada y en contexto, ahora se hizo necesario reponer todo el tiempo que es lo que se quería decir para lograr lo que se pretendía que se aprendiera. Por lo cual, comenta, cree que eso necesariamente los llevó como profes a revisitar el como enseñaban, y que eso, dice, le parece que es sumamente interesante.

Luego del comentario de Yamila, Estefanía le consulta a Verónica, que había dejado un comentario en el chat en el que decía “¿creen ustedes que la dimensión socioeducativa cobró mayor relevancia en las acciones del nivel superior?”, si se refería a las dimensiones socioeducativas en el sentido de los sujetos “de” que conforman la educación superior como estudiantes o en el marco de las prácticas. Verónica, sobre esta pregunta, le responde que la pregunta estaba formulada en relación a los estudiantes, ya que si bien, comenta Verónica,

ella en verdad no conoce nada sobre el nivel superior de los institutos docentes, pero siempre tuvo la impresión de que no se tomaba en cuenta demasiado la realidad socioeducativa, Verónica dice que ella tenía la impresión como de que estos temas no *tenían* demasiada relevancia, pero pensaba que ahora, con todo lo atravesado, tal vez si se observase más. Estefanía, comenta que es bastante complejo, más allá de que si desnuda el tema, ya que en realidad esto se venía dando desde hace tiempo, pero ella cree que este contexto hace notar, no solo la dimensión en sí mismo, sino las pocas herramientas que tienen como institución para poder intervenir, ya que, comenta, no tienen equipo de orientación, y hay muchas cuestiones sobre las cuales no tienen protocolos ni lineamientos sobre como trabajar. Estefanía dice que, por ejemplo, en la cuestión socioeducativa, ellas pudieron hacer un seguimiento, levantar el teléfono y preguntar “*estás bien, no estás bien*”, pero comenta, cuando la respuesta es “*no, necesito tal cosa*”, no tenemos cómo dar respuesta. Por eso, dice Estefanía, a veces es muy complejo tomar la decisión de intervenir, o de preguntarnos hasta dónde intervenir, porque después no podemos dar respuesta, no porque no se quiera, sino porque estamos en un marco en el cual no se pueden dar. Sobre este tema, Marcela agrega, que de hecho el año pasado se abordaron muchas cuestiones en lo socioeducativo, sobre todo en los aspectos económicos saliendo a buscar soluciones como se podía; ya que, comenta Marcela, si bien hay protocolos para muchas cuestiones, como violencia de género, abusos, robos, para este tipo de casos no hay protocolo, por lo cual hemos salidos a ver que se podía hacer, no era nuestra función, pero, comenta Marcela, había que encontrar alguna solución, incluso, dice, poniendo plata de nuestros bolsillos. En este punto interviene Liliana y aclara que, volviendo a la consulta de Verónica, es verdad que el año pasado estas cosas se visibilizaron mucho más. Pero agrega Liliana que cree que más allá de este contexto a nivel de los institutos terciarios se da una relación más directa que no se da en la Universidad, en el campo de la práctica se comparte mucho tiempo, y que ni nos dice en cuarto año que se pasan dos mañanas o dos tardes y media junto a los alumnos, y en ese compartir tanto tiempo, nos dice, se comparten muchas cuestiones de lo cotidiano, por lo que, el año pasado es verdad que se ha visibilizado mucho más estos temas, pero que a nivel terciario pasa, que la relación es más directa y estas cuestiones tienden a estar expuestas.

En este punto Silvina comenta que estamos superpasados con el tiempo (lo cual es cierto ya que son las 20:15) y nos pide que si hay comentarios o preguntas para realizar a modo de cierre como para no abusar mucho más de la buena voluntad de quienes participan, como estudiantes o panelistas. Luego de las palabras de Silvina se hace un pequeño silencio y Silvina lo rompe comentando que solo quiere agregar una pequeña dimensión, no para extenderse, sino para que siga haciendo eco. Dice que por un lado, quiere hacer ver que se invitaron a profesionales que están muy comprometidas con el ejercicio de la profesión y con el rol de formador de formadores y con las instituciones en las cuales, además, tienen un sentido de pertenencia muy fuerte, y que esto, comenta, le parece que hay que decirlo porque ya que Yamila, Liliana y Marcela pueden hablar del 17 porque son del 17 y están comprometidas con el proyecto institucional y ese sentido de pertenencia a la vez se conforma con el recorrido de los años que tienen ahí adentro. Y agrega que del otro lado, Estefanía también hablaba de una institución en la cual tiene un inmenso sentido de

pertenencia, y como no tenerlo, dice, si como ella nos comentó se está construyendo, se está conformando, como no te comprometerías, dice Silvania, si estás ahí gestionando, armando, si no estuviera comprometida, dice, ya se hubiera ido. Silvania dice que, por un lado, le parece muy importante rescatar y destacar estas cuestiones de las panelistas de hoy, y agradecerles desde este lugar, porque hablaron desde ese compromiso, que es un compromiso ético político. Y, por otro lado, quiere destacar también que dieron una versión en la cual no hubo énfasis en los conflictos institucionales. Silvania nos aclara que este punto lo dice positivamente, porque no está mal posicionarse desde lo propositivo, pero que le pareció importante rescatarlo, porque los conflictos son otra pata de lo institucional y en algún momento tendrán que retomarlo con nosotros (los estudiantes de la cátedra) y ahí habrá que poner también el foco en que esto que las chicas estuvieron contando no se construye si no es también atravesando un montón de conflictos; conflictos no como guerras, aclara Silvania, conflictos como diferentes miradas, maneras de hacer y de actuar, pero bueno, agrega, que las relaciones no siempre son armónicas todo el tiempo y que esto también forma parte de lo institucional. Estefanía comenta que acuerda al cien por ciento con esto, pero que no se explaya porque necesitaríamos otro panel para hablar de esto, entre las profes bromean respecto de los conflictos y cuentan algunas cosas que decido no plasmar en la crónica para dejar algún lugar a ese posible panel sobre conflictos que me resulto bien interesante y sobre el cual tampoco quiero comentar, aunque tengo algunas preguntas, porque ya son más de las ocho y veinte y estamos muy pasados e incluso varias personas ya se han tenido que retirar.

Sobre el final, Estefanía, en respuesta a una consulta que Pía dejó, le cuenta que en su instituto no reciben practicantes porque hace falta revisarse, que está el deseo pero es necesario pensarse, que considera que es muy rico ese espacio, dice que aprovecha y abre a la cátedra el instituto para que disponga del espacio que necesiten, para quien necesite ir. A estas palabras de Estefanía las profes de la cátedra comentan que le toman la palabra y se lo aceptan, de hecho, las palabras de Silvina fueron: “*Así será, Así será*”.

Siendo las ocho y veinticinco nos despedimos, saludándonos tanto por el chat como abriendo los micrófonos y damos por terminado el panel.

---

[1] En este punto tuve algunos problemas con internet por lo que se me dificultó poder seguir adecuadamente la presentación, pase a usar los datos del teléfono, luego volví a los de la red de mi casa pero fallaba, por lo cual decidí utilizar los datos del celular el resto del foro o hasta que se acabaran, pero en todo este ir y venir con los dispositivos parte de la presentación me fue imposible oírlos así que, muy lamentablemente, faltan algunas cosas.

---

**Universidad Nacional de Plata**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Departamento de Ciencias de la Educación**

PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA | 11° /12° clase de trabajos prácticos – Comisión C

*15 de junio de 2021*

*Cronista: Verónica Castro*

La clase inicia hablando acerca del panel de la clase teórica donde intercambiamos impresiones acerca de lo expuesto por compañeros ex practicantes en relación al trabajo con las conformadoras, formadoras y el trabajo colaborativo. Este “pequeño intercambio” nos lleva la mitad de la clase, pero realmente fue muy enriquecedor hablar acerca de nuestras impresiones y tomando un comentario de una de las panelistas sobre escribir apenas terminemos las clases, me pongo ahora mismo a revisar las notas de esta crónica para dejar sentadas todas mis impresiones y recuerdos al respecto ya que no utilizo la técnica de grabar para luego hacer la crónica sino que escribo in situ.

Al finalizar el intercambio, Susana pregunta quién va a hacer la crónica y yo me ofrezco (aunque no me siento muy bien porque me estoy recuperando de la 1° dosis de la vacunación que me pegó fuerte) porque solamente hice una y creo que corresponde que me encargue esta vez. La verdad que me cuesta escribir las crónicas y seguir participando. Creo que si sólo tuviera que llevar el registro no me molestaría, pero me cuesta hacer las dos cosas al mismo tiempo y de hecho me costó mucho al final de la clase porque estábamos analizando el diseño que revisamos con Melina.

A continuación Marcelo lee la crónica de la clase anterior donde se trata el análisis de clases de otros años y el intercambio que se da al respecto. En relación a ésta, Susana hace algunas aclaraciones de su dicho acerca de que el texto de Feldman era un “manualete” y que tenemos que tener en cuenta a qué destinatarios va dirigido. Es un trabajo de síntesis que puede hacer alguien que conoce a fondo el tema, abrevia en distintas fuentes, lo va mirando desde distintas perspectivas y va tomando decisiones que tienen que ver con su experiencia

en la práctica, que es una sistematización- dice. Aclara que un alumno de Ciencias de la Educación puede sentirse incomodado porque no es como otros textos académicos ya que está dirigido a un alumno que se está formando como maestro, por lo tanto oficia como manual que orienta a ampliar con otras lecturas. Marcelo dice que la forma de explicar es clara y que terminó entendiendo propósitos y objetivos (a mí también me pareció muy claro, como una síntesis de muchos temas leídos a lo largo de la carrera). Susana le dice a Marcelo que leyendo su diseño individual da cuenta de que no le quedaron claros los propósitos y objetivos porque se ve que eso tiñó los otros componentes y que lo vamos a seguir trabajando en las próximas clases.

La profesora cuenta a la que clase vamos a trabajar sobre el diseño que Meli y yo rehicimos. Que nos salimos del lugar de alumno y lo revisamos y volvimos a hacer, nos autocorregimos, reversionamos y lo volvimos a mandar.

Hablamos sobre qué va en el apartado de la Fundamentación de una clase. Y que del contexto curricular iría solamente lo estrictamente relacionado a la clase. Susana destacó que por ejemplo cuando enunciamos que “De este modo nos proponemos que se acerquen a los sentidos y significados de este contenido para la formación profesional docente”, deberíamos explicitar qué es lo que hace que lo que estoy enseñando redunde en su formación como docentes, teniendo que pautar con mucho detalle- en la fundamentación- qué es lo que es importante en su formación docente y qué sentido tiene para un docente en su formación. Y además, la clase tiene que dar cuenta de eso.

Susana también destaca que es pertinente detallar en la fundamentación cuestiones prácticas ( cómo resuelvo el encuentro, cómo administro el tiempo de la clase) y pedagógico-didácticas (qué contenidos vieron en clases anteriores para avanzar en lo que sigue ahora). Cuando hablamos de que les estudiantes comiencen a reflexionar grupalmente ( distintas formas de agrupamiento o trabajo individual), son cuestiones pedagógico-didácticas de tratamiento del contenido, consideraciones didácticas según Lerner que también deben estar incluidas y justificadas en la fundamentación. En este sentido la profesora destaca el momento de producción individual pero no privada, porque el foro va a ser un plenario. Apunta que hay muchas decisiones pero falta explicar por qué tomamos las decisiones, sacarlo del implícito y comunicarlo. Tenemos que pensar que debemos venderlo a la coformadora; por eso hay que argumentarlo y explicitarlo porque si no quizás no se puede ver y se termina perdiendo. En este sentido, yo comento que al hacer el análisis del diseño

de la compañera practicante de 2020 me había quedado la idea de que había que tomarlo en cuenta pero no explicitarlo.

En cuanto al contenido hablamos sobre qué es en Tema y Contenido y Susana nos aclaró que el contenido es la construcción que hicimos abrevando en diferentes fuentes. La profesora nos advierte sobre el uso de guión en “procesos de enseñanza-aprendizaje” ya que el guión da idea de que hay continuidad entre los tiempos de los procesos de enseñanza y aprendizaje; por este motivo es mejor poner “y” en lugar de guión porque eso da cuenta que son dos procesos separados ( tal como plantea Lerner).

En relación a los Propósitos destaca que tiene que ser más específicos a la clase y no tan generales. Por ejemplo “Andamiar la lectura de texto académico” es común a todas las clases. Tendríamos que decir cuál es el texto y por qué amerita ser andamiado, por qué consideramos que hay que intervenir en esa lectura , qué queremos resolver cuando proponemos andamiar esa lectura en particular; porque con esa propuesta tengo una intencionalidad. Y esto también tiene que aparecer en la fundamentación. También tendríamos que describir en qué va a consistir el andamiaje ( esquema de la estructura del texto, guía de lectura, decir qué textos van y cuáles no). En la fundamentación tengo que decir por qué tomo esas decisiones didácticas en esa clase.

Susana destaca asimismo, que hay un propósito que está redactado como objetivo porque son los estudiantes quienes tienen que hacerlo “Relacionar los conocimientos estudiados previamente en la materia en relación a los enfoques de enseñanza, con el conocimiento presentado en la clase”. En relación a otro propósito “Acercar a los estudiantes los sentidos y significados del contenido presentado para la formación profesional docente” la docente nos recomienda que los sentidos y significados hay que explicitarlos para lo concreto de esa clase. Del mismo modo Susana nos hace ver que para un objetivo no tenemos propósito, y yo traigo a cuenta que Feldman dice no repetir lo mismo en objetivos y propósitos a lo que ella responde que no hay que repetirlos pero que tienen que tener coherencia entre sí. De todos modos Susana nos dice que vamos a seguir trabajando este tema en las clases siguientes con los diseños de todos.

La profesora destaca que se quedó muy contenta con el compromiso en la revisión del diseño y la realización de los individuales ya que todos los habíamos hecho para la clase de hoy. Nos remarcó que nos quedemos tranquilos que nos íbamos a tomar las clases siguientes para seguir pensando con minuciosidad. Nos pidió que nos quedáramos pensando en todo lo

que habíamos analizado hoy y que revisitáramos la bibliografía. Nos recomendó que pensemos acerca de los diseños pero que no los cambiemos, que comentemos al costado pero que no los modifiquemos para poder guardar memoria del proceso de escritura (yo pienso en decirle que de todos modos en Drive queda guardado el historial, pero como estoy tipeando esta crónica no puedo hacerlo porque no quiero perderme de escribir nada, así que dejo este pensamiento por acá).

Terminamos despidiéndonos hasta el martes siguiente y comentando los efectos en la vacunación en Susana, David y Celi; y Meli y Marcelo nos comentan que van a recibir la 1° dosis en los días siguientes, así que les deseamos buena suerte al tiempo que celebramos que la vacunación esté avanzando tan rápidamente.

---

## Prácticas de la Enseñanza para Ciencias de la Educación

### CRÓNICA CLASE TEÓRICA 28 DE JUNIO 2020

#### Panel de Co-formadoras

Cronista: Verónica Castro

El panel comienza con el agradecimiento a la presencia de las co-formadoras quienes se van presentando de a una. Por lo que sigue a continuación, me parece que recibieron unas consignas que deduzco que tienen que ver por un lado, con una presentación de sus trayectorias personales: formación, lugar actual de trabajo, espacios a cargo; y por el otro en relación a sus expectativas acerca de los practicantes.

Antes de comenzar con las panelistas un compañero comenta que hay quienes tienen problemas de audio y pide grabar la clase. Susana dice que no se puede grabar por motivos técnicos y solicita voluntarios para realizar la crónica. Nos ofrecemos Celia y yo y las panelistas empiezan a presentarse.

Comienza **Paula Citarella** quien comenta que le encanta cómo se resuelve todo sobre la marcha y lo asocia con que esto es lo mismo que pasa en las prácticas y en la vida. Nos cuenta que es Profesora en Ciencias de la Educación egresada hace 16 años (o más) de la FAHCE. Ella plantea que se define como pedagoga, y refiere a que esta definición es

epistemológica. Esto significa que desde ahí asume su desarrollo profesional en la docencia y en la gestión del Nivel Superior como una constante mirada compleja sobre la práctica educativa. Esta mirada, contiene diversos enfoques y disciplinas (que componen las Ciencias de la Educación) y cuando vamos a hacer las prácticas docentes o de desarrollo profesional, tenemos que agarrar todas las partes de la carrera, meter en la cabeza, sacudir y dar una respuesta que no es lo mismo que cada parte; es más que la suma de las partes ya que estamos atendiendo a una situación compleja. Afirma que eso es lo que asume como pedagogía y trata de enseñar a quienes forma, poder mirar completamente el lugar donde va a estar educando.

En relación a los espacios de trabajo, nos cuenta que está en Fundamentos de la Educación para los profesorados en el ISFD 17 y en el Conservatorio de Música Gilardo Gilardi, en Perspectiva Pedagógico Didáctica 1 y en Práctica Docente 2. También que estuvo en la Escuela de Teatro (hasta el año pasado). Refiere a las prácticas de algunos compañeros el año pasado, como Francisco -quien participó del foro de ex-practicantes- que ahora está de adscripto en Fundamentos de la Educación. También refiere que trabajó en CABA y en distintos organismos como asesora.

Ante la pregunta ¿Qué espero de un practicante? respondió que ganas y entusiasmo. Compartió con nosotros que sabe que las prácticas traen consigo una carga de mucha ansiedad, sobre todo para quienes no tienen experiencia en la docencia y quizás sea la primera vez que se encuentran frente a un grupo de gente. Destaca que es necesario el entusiasmo para pensar alternativas, y que quizás tenga que ver con la esperanza, con un sentido de transformación. Finaliza la idea diciendo que se imagina esto porque no podemos pensarnos como educadores si no pensamos que hay futuro.

Sin embargo, destaca que estamos en pandemia y que es como un apocalipsis zombie, que es justo cuando las características humanas se ponen en juego. Por eso es necesario un acercamiento humano para entender la complejidad en la que estamos.

Comenta que el año pasado creíamos que ya volvíamos y cuando vieron que iba para largo decidieron que tenían que encontrar el lugar del disfrute y tomar “aquello que nos desafía, empezar a encontrar formas, pensar nuevos dispositivos”. Remarca que esto está sostenido por el entusiasmo, por la necesidad de ponernos a estudiar sobre cosas que no eran nuestro fuerte, más allá del estudio que siempre tenemos que hacer para poder dar respuesta. Siempre es necesario poder pensar distinto, y lo tecnológico nos desafió desde ese lugar, y a tener en cuenta las condiciones de accesibilidad como por ejemplo hacer un video de 5 minutos donde expliquemos el sentido de lo que vamos a colgar.

Paula agrega que entiende que detrás del entusiasmo hay compromiso y que quiere hacer de este espacio el espacio de nosotros. Hace alusión a Ferry (en un texto de Pedagogía) que habla sobre el trabajo de sí mismo sobre sí mismo, y que para esto necesito tiempo y espacio que en la intensidad de la virtualidad a veces se pierde.

Cerró su exposición comentando que estas últimas semanas se empezó a enroscar porque había empezado a recibir, a propósito de un examen final a donde a muchos no les fue bien, un nivel de trato raro en los mail, como exigencias. Por este motivo empezó a pensar si había corregido bien, la forma de las devoluciones; y no encontraba dónde estaba el problema. Pensó que la virtualidad al explotar la matrícula - y entonces como lo

sincrónico no es obligatorio la gente que antes no podía cursar por ejemplo por trabajo, lo hace - se empezó a desfigurar el momento de la formación. Comentó que algunos están cursando 25 materias "porque puedo", pero la disposición con la que vamos a la Facu, no es la misma .

Comparte que en una clase virtual sincrónica un estudiante apareció en la cama con frazada y la bolsa de agua caliente en los pies, que muchos están con el video apagado. Y en este sentido, refiere que no es lo mismo, y que ella no está lavando los platos mientras está hablando con nosotros. Reflexiona acerca de que quizás estar en la cama no la cambiaría y se pregunta en relación a qué es lo que tiene que suceder para que el momento de la educación acontezca ya que hoy es un desafío porque se está moviendo esto de qué es ser estudiante. Pone el ejemplo de los tiempos de respuesta, de la inmediatez, del poder escribir y no poder poner el cuerpo ¿diríamos lo mismo en la cara y de ese modo? Asimismo piensa acerca de que hay cosas que van mutando, y de que tenemos la posibilidad de no enroscarnos, de no hacerlo personal, ya que esto se da en un contexto y debemos poder salir del momento de lo que me interpeló para poder pensarlo por fuera, sabiendo que esto también es la mirada pedagógica. Concluye diciendo que lo que nos angustia existe y va a existir en toda etapa formativa, todo el tiempo, en tanto la formación es el trabajo sobre sí mismo.

Finaliza su exposición diciéndonos que nos tranquilicemos ya que lo que vamos a hacer nos va a pasar toda la vida, pero que vamos a tener la posibilidad de saber que la vamos a pasar y le vamos a encontrar el gusto de buscar cómo entrarle a esta institución, a este sujeto. Y remarca que desde lo colectivo se puede construir mejor.

Seguidamente, **Valeria Perilli** se presenta refiriendo cuánto extraña ir a la Facultad, en relación a eso especial o intransferible en la relación pedagógica que es el encuentro con la cabeza, el cuerpo y el corazón, ya que hay algo de la camarita que nos separa un poco, y que aunque hace mucho frío para ir a Ensenada, lo prefiere.

Nos comenta que es Profesora en Ciencias de la Educación y que trabaja en Formación docente en el ISDF 9 en el Espacio del Campo de la Práctica 1, en el ISFD 17 en el Espacio de Pedagogía y como Ayudante de Pedagogía 1 en nuestra carrera. También forma parte de la Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales.

Comparte que en el Profesorado el trabajo tiene que ver con lo complejo ya que trabajar en 1° año tiene que ver con la heterogeneidad en relación a grupos numerosos, a experiencias de vida, edades y condiciones de conectividad. En relación a esto último refiere que a veces sorprende cuán alejados están algunos, ya que no manejan nada más allá del WhatsApp.

En relación a las prácticas, dice que lo que han tratado de hacer en esta experiencia de co-formación -refiere a que no le gusta llamarse formadora ya que le parece que se arma un equipo de trabajo que infunde aires de renovación porque aprende más de lo que puede aportar-, es aportar sobre el grupo y la propuesta de enseñanza, pero con la apertura de introducir lo nuevo que trae el/la practicante en una suerte de pareja pedagógica. Nos cuenta que la planificación se hace de manera colectiva y es super gratificante ya que le permite actualizar, encontrar nuevas perspectivas, introducir

preguntas o discusiones. Concluye diciendo que la propuesta mejora con la intervención de los y las practicantes.

Comparte con nosotros además, que coincide con sus colegas acerca de lo que uno espera de los compañeros: el entusiasmo con el aprendizaje de los estudiantes, estar atentos a ir andamiando en todo el grupo- porque es difícil al ser tan numerosos los grupos ya que uno no sabe si están comprendiendo los materiales y el sentido de la clase-. Dice que hay que buscar estrategias para establecer puentes con todos y cada uno. Finalmente manifiesta su deseo de que ojalá después de hacer las prácticas pudiéramos quedarnos en las cátedras porque es un encuentro muy gratificante con los compañeros de Ciencias de la Educación y que espera que eso se de este año también.

Por su parte, **Daniela Carnevallini** nos cuenta que también es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y que trabaja desde hace siete años en formación docente en el ISFD 17 y en el ISFD 136 de Ensenada ( mientras habla, su hija que debe tener menos de 6 años, la llama, por lo que pide disculpas, la atiende y continúa).

Nos comenta que el año pasado fue su primera vez como co-formadora, que fue una experiencia muy linda y rica el pensar en acompañar a un otro (la nena hace una intervención, soluciona la demanda y continúa después de disculparse). Nos dice que trabaja en el Espacio de la Práctica Docente 2 con parejas, tríos y cuartetos pedagógicos, así que se inserta en un grupo de trabajo colaborativo.

En relación a lo que espera de los practicantes, comparte con nosotros que es interesante, en este contexto, la creatividad para poder acompañar las trayectorias ya que hay que incentivar a los estudiantes a que participen en estas nuevas formas. Nos cuenta que además trabaja en otros espacios como la Biblioteca del Otro lado del Árbol y el Museo Fuerte Barragán.

Refiere que siempre trabaja en grupo y que eso es muy rico sobre todo en 2° año donde se analizan las instituciones educativas. Finaliza su exposición invitándonos a hacer preguntas.

**María Julia Teruggi** se presenta seguidamente como Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación y como maestra jardinera. Nos cuenta que cuando se recibió se fue a Florencio Varela a hacerse cargo de una secundaria . Cuando tuvo que institucionalizar a su hijo (me llama la atención esta expresión “institucionalizar” haciendo referencia al comienzo de la escolaridad) se vino a La Plata y empezó a tomar cátedras. Actualmente recibe ingresantes en el Profesorado de Biología, Historia, Educación primaria y Psicopedagogía en los ISFD 9 y 95.

Comparte que su experiencia con cursos muy numerosos y la no presencialidad les puso el desafío de conocer por mail cientos de estudiantes , hacer el acompañamiento, ponerse a disposición para intercambiar, debatir y construir en forma conjunta.

Nos cuenta que recibió practicantes el año pasado por primera vez y que está agradecida. Fueron cuatro practicantes en todos los espacios. Fue una experiencia muy satisfactoria, ya que habían ido a sumar su entusiasmo, creatividad y el querer hacerse parte de un espacio que ponen a disposición e intentan acompañar. Concluye invitándonos a sumarnos a estos espacios y queda a disposición.

Por su parte, **Evangelina Aguirre** relata que se desempeña como docente en los ISFD 17 de La Plata - en 1° año turno vespertino- y 58 de Magdalena, así como en el ámbito privado en los Institutos Guido de Andreis y Terrero; en los espacios de Campo de la Práctica 4 y 2 en Prácticas en Educación Inicial y en Didáctica General en 1° año.

En relación a su formación, nos comentó que terminó la carrera en 2017 y que su cargo de base es de maestra jardinera (agrega que que es exalumna del ISFD 17 habiendo egresado de allí en el 90). Empezó su carrera como maestra y directora y después decidió empezar a estudiar. Después de 30 años dejó los jardines.

Evangelina espera de los practicantes compromiso, creatividad, responsabilidad, entusiasmo y comunicación. El año pasado fue su primer año como co-formadora. Comparte con nosotros que tenía miedo y sin embargo la experiencia fue hermosa, un trabajo en equipo con las tres chicas en Didáctica General. Nos confiesa que ellas la salvaron de que no se sintiera tan sola y aislada. Las practicantes sumaron en el desafío de ese trabajo y lo hicieron como un verdadero equipo, por eso finaliza diciendo que tiene ganas de seguir acompañando en la trayectoria y formación de los futuros docentes.

Finaliza esta parte del panel **Julieta Finn** quien en 2020 fue la 1° vez que tuvo practicantes. Comparte que egresó hace 25 años y desde ese momento trabajó en el nivel superior y desde hace más en primario donde además de maestra fue directora y luego trabajó en secretaría. Como Profesora en Ciencias de la Educación primero trabajó en Institutos privados: en el Terrero, en el Canossiano José de Berisso (que aclara que es el único Instituto de Formación Docente en el partido) y después en La Plata ingresó a los ISFD 96 y 17. Nos cuenta que le encanta su profesión, dar clases en el nivel superior, ya que formar docentes es un desafío enorme. El año pasado tuvo dos practicantes, y fue algo hermoso en un año muy especial. Al principio Julieta no sabía qué hacer y por eso mismo la experiencia fue riquísima para las chicas y para ella, fue un aprendizaje enorme porque tuvieron que aprender todo, ya que para ellas la plataforma era nueva, porque aunque antes ofrecían las aulas virtuales no las usaban ya que se quedaban en la presencialidad. Así que nos cuenta que el año pasado, se encontraron con la plataforma del INFOD y tuvieron que aprender a usarla y aprendieron un montón. Cuando se sumaron María José y Camila en el Instituto 96 en Política y Administración del trabajo escolar e Historia y Prospectiva de la educación; tuvieron que armar esas materias para la virtualidad. Nos comunica que si bien son espacios teóricos a ella le apasionan porque se puede relacionar con todo lo que pasa. En este sentido concluye diciendo que las chicas fueron un aprendizaje y una gran colaboración y que ojalá se quedaran en nuestras materias.

Finaliza reiterando lo mismo que las otras profesoras en relación a los practicantes, que espera ganas de aprender y disposición a escuchar, ya que están para ayudarlos en esa formación, para trabajar en equipo, porque solos no podemos nada. Espera el desafío, el entusiasmo para aprender lo diferente ya que educar es un desafío y se van a presentar miles en la profesión. Julieta espera tener la suerte de trabajar del mismo modo este año. Finaliza diciendo que ser profesor es un desafío siempre, pero en este contexto aún más ya que tenemos que acoplarnos y saber entender esta situación para que el encuentro sea rico.

Susana agradece las presentaciones, el tiempo y compromiso para acompañarnos en este desafío. Dice que están muy cómodas y entusiasmadas con este encuentro y nos invita a participar.

Yo hago una pausa en la toma de notas y pregunto acerca de cómo es trabajar en la Práctica docente en el Conservatorio en pareja pedagógica con un especialista de otra disciplina y si es posible hacer las prácticas en ese espacio ( para la carrera de Profesor de instrumento).

Paula Citarella responde que trabaja en pareja pedagógica de instrumento, en la carrera de educación musical. La persona que es su pareja pedagógica es profesora de instrumento ( no aclara de cuál) . Comenta que es un espacio que no está abierto para las prácticas y yo le comento que estoy interesada en participar.

Paula nos cuenta que hay una parte que la da el generalista (3 módulos ) y otra el especialista (2 módulos) y que no comprende el por qué de esa distribución. Comparte que la profesora es Carmen Fernández y que ella ve modelos de la educación musical y Paula trata de traducir desde un enfoque de la didáctica. Nos confiesa que en el medio es un aprendizaje increíble el de las disciplinas porque es un ámbito desconocido. En ese sentido nos dice, que somos extranjeros de las otras disciplinas y por eso aprendemos un montón porque tenemos que traducir algo que nos suene en nuestro campo y entender la lógica de algo diferente.

Finaliza diciendo que Silvina, una chica que tenía la base porque es profesora de inicial, hizo la práctica ahí, pero que no sabe qué van a autorizar este año, si las chicas (por las Profesoras de las Prácticas) autorizan, dice que no tiene ningún problema.

Susana comenta que va a pensar en voz alta porque porque nos conoce a Paula y a mí y sabe que podría ser un espacio a mi medida. Sin embargo la dificultad es que tienen que convivir en mi las dos perspectivas, y el riesgo es que la profe de música no robe a la profe en ciencias. Y finaliza pidiendo que la dejemos pensarlo y evaluarlo porque ella tiene el convencimiento de que mi formación es muy sólida y apporto casos paradigmáticos ( yo estoy en la clase de trabajos prácticos con Susana), y que está convencida de que pienso en simultáneo, pero tienen que pensarlo.

Al finalizar de hablar Susana, se retira Paula Citarella porque tiene otra clase.

Posteriormente interviene Lucas pensando en las situaciones que nos encontramos en una realidad no pensada que generó muchas situaciones como que muchos estudiantes han vuelto a las clases por una cuestión práctica y el nuevo desafío en relación a la responsabilidad con los estudiantes que no sabemos qué están pasando. Nos cuenta que ahora está trabajando sobre un programa "Potencial joven", donde se trabaja sobre oficios y acompañando trayectorias escolares que fueron interrumpidas. Él nos comenta que le llaman las dos materias que nombró Julieta ya que la política atraviesa todos sus trabajos. Nos cuenta que Historia y Prospectiva fue su clase simulada, así que si los horarios no se lo impiden, iría por ahí.

A continuación, Andrés dice que se quedó pensando en la descripción que Paula hizo del cambio que se iba realizando en los estudiantes y la formación según la propuesta de

Ferry. Y le pregunta al resto de las formadoras si tienen conciencia de ese cambio en relación a la inmediatez. Si notan continuidades o rupturas respecto al año pasado.

Responde Daniela diciendo que cree que no puede generalizar porque hay situaciones muy diversas así que no generalizaría. Reflexiona acerca de que hay otro contexto y si bien hay muchos que están cursando muchas materias, en otros casos no es así. Dice que hay que incentivarlos porque hay una catarata de mails con situaciones diversas y deben acomodarse a sus posibilidades y alentar a que sigan y conversar para encontrar opciones. Concluye diciendo que la comunicación es diversa: mensajería, mail, celular (si consiguieron tu número) por lo que “hay comunicación en exceso que te irrumpe la vida y eso te agota”.

Evangelina, nos dice que así como hay una demanda de comunicación, también están los que no se comunican. Hay un abanico importante para atender.

Susana reflexiona acerca del trabajo reflexivo de Paula en relación a eso ya que no quedó en lo anecdótico, ella pudo objetivar la práctica y someter esa decisión a análisis. Pensó en los criterios de evaluación, en la retroalimentación, en las formas de comunicar en relación a si estaban o no al servicio y aprendizaje del otro. Destaca que esto nos ayuda a entender el trabajo del profesor frente a esa diversidad como en el caso de tratar de entender el silencio, ya que uno puede pensar que se desconectaron, que puede ser un silencio activo aunque no produzca un trabajo o lo produzca para sí mismo y no lo comunique. Todo esto tiene que ver con este hacer docente que se ve interpelado.

Julia agrega que quiere sumar a los silencios la variable de la cantidad: 130 estudiantes con 1 hora 50, a los que sostener y acompañar se transforma en una colina cuesta arriba. La virtualidad hace preguntar si están, si permanecen, quiénes son. En la presencialidad es diferente, cuando la mediación es la virtualidad, se hace muy complicado. Nos cuenta que en general en 1° año hay un nivel de desgranamiento que genera frustración y nos lleva a preguntarnos acerca de qué podríamos hacer con esos sujetos que estaban con deseo de ser docentes y por qué no comenzaron. En este sentido, hay que hablarlo con colegas para generar estrategias y líneas de acción.

Amparo pregunta a Daniela acerca de nuestro rol como practicantes, en relación al poco tiempo y condición de externos, para saber cómo podemos acompañar este proceso de acompañamiento, más allá del eje disciplinar. Ella cree que es un aprendizaje muy grande para nuestro trabajo. Dice que le interesaría conocer cómo es esa dinámica, cómo lo resuelven, qué recursos institucionales tienen para responder ya que en la universidad conocemos más, pero sería bueno saber cuál sería la respuesta institucional en los Institutos.

Daniela responde que en lo ISFD está la figura del CIPE que tienen un rol hoy más importante que nunca. A veces los estudiantes tienen las estrategias de informar a todos ante alguna situación. Así informan al CIPE, jefes de área, regentes y directivos para formar estrategias de acompañamiento conjuntas.

Silvania aclara que El CIPE es el Coordinador Institucional de Políticas Estudiantiles, refiere que es una figura nueva - tiene 5 años-, se concursa y es un contrato por unos

meses. Nos cuenta que algunos años o meses desapareció y que ahora está reapareciendo. Yo pregunto si nosotros podríamos ocupar ese cargo y ella responde que sí.

Susana hace referencia a los centros de estudiantes que podrían hacerse cargo de esta función. Y nos comenta que no tienen la continuidad que tienen en la Universidad y que en esa línea la virtualidad ha atentado la organización de los alumnos

Lucas habla de reuniones que tuvo desde un proyecto con los centros de estudiantes de los institutos. Comenta que en general las demandas son edilicias o en ese sentido en cuanto a formación y reconocimiento. Por ejemplo, pedían becas de bolsones como tenían las escuelas. A continuación, el compañero pregunta acerca de la posibilidad de presencialidad en los Institutos.

Valeria comenta que no tienen ninguna certeza pero dice que pensando en el ISFD 17, si tuvieran que volver en burbujas no habría lugar, así que imagina que como se supone que estamos fenómenos en las plataformas, no va a suceder este año.

Julieta dice que llegó comunicación del Campo de la Práctica (2 al 4) en relación a que podrían volver, ya que aunque los edificios no están en condiciones, como los Espacios de la Práctica se hacen en otro lado, lo ven como posible.

Silvania dice que 4° es quien tiene la prioridad pero que es complejo por las condiciones sanitarias y las burbujas. Remite a que están pensando si las instituciones aceptarían estas prácticas ya que los profesores que acompañan serían más adultos que entrarían en contacto con las instituciones. Es más complejo que lo que plantea la normativa. Hay espacios con vacancia por docentes dispensados. Nos cuenta que la normativa llegó el jueves o viernes. Después del receso hay que ver si se puede y cómo se resuelve.

Iris (compañera docente y directiva de Nivel Inicial), agrega que, sumado a esto, no todas las instituciones escolares comenzaron el ciclo debido a problemas edilicios. Y que a esto se suma que también están los padres que están atentos a que el plan se cumpla.

Daniela aporta que hay que tener en cuenta la diversidad de la provincia de Buenos Aires. Y cree que puede ser que en lugares chicos sea más posible, en pueblos chicos quizás sí y que en distritos grandes como La Plata es más complejo.

Lucas recalca la cantidad de estudiantes que hay en los primeros años que también puede condicionar a privilegiar los cursos superiores.

Se hace un silencio donde nadie pregunta ni comenta nada y entonces Daniela nos pregunta a los practicantes qué esperamos nosotros de ellas.

Celia dice que esperamos acompañamiento en construir la mirada y trabajar en equipo básicamente. A lo que Julia responde que menos plata pueden ofrecer todo.

Daniela agrega que su practicante la ayudó a pasar un momento complicado ya que uno se forma con el otro porque que somos humanos, y por eso tenemos que estar entrelazados escuchándonos y sosteniéndonos.

Celia comenta que nos alienta pensar en el trabajo colectivo y que esto da esperanza en relación a las prácticas. Iris adhiere diciendo que más allá de tener experiencia docente, éste es otro lugar y es bueno no sentirse sola en este desafío que para ella es grande.

Lucas suma a esto, que siempre se intenta lograr un espacio de predisposición y que el hecho de que ellas estén en el panel ya es un acompañamiento en sí. El compañerismo ya se está mostrando y eso nos alivia y predispone a ser parte de ese equipo.

Marcelo sigue en el mismo tono y agrega que esperamos comprensión y que a muchas las conocemos y sabemos por otros espacios que responden. El tema pasa por lo que vamos a enfrentar nosotros y podemos errar en relación a nuestro imaginario.

Susana nos dice que dimos muy buenos primeros pasos y desde la cátedra se van corriendo para que podamos ir avanzando más y mejor. Que estemos haciéndonos preguntas les da pistas de que nos estamos posicionando y les hace pensar que su tarea va siendo lograda.

Valeria dice que siente que Ciencias de la Educación es una gran comunidad de compañeres, donde nos encontramos como docentes y estudiantes y al tiempo estamos trabajando juntos. Que piensa en su experiencia de practicante y las cosas que le hubiera gustado tener y por ahí no se dieron en el sentido de bajar las ansiedades y miedos y eso juega en la propuesta que ponen a disposición para poder mejorarla.

Silvana comenta acerca de un texto que habla de comunidad de prácticas y cómo eso va más allá de la experiencia concreta de cada practicante, docentes e instituciones. Y que más allá de reeditar la experiencia, entienden que va más allá porque nos permite cuidar las condiciones en que muchos nos iniciamos a la docencia ya que esto es una marca de nuestro trabajo profesional. Comprende que esa red que se crea es importante que se haga con ciertas condiciones didácticas, con compañeras que sostienen en las instituciones ese trabajo con saber y calidez. Por eso hay que sostenerlas a ellas y nosotros estamos en esa red, así que seremos responsables cuando nos recibamos, de sostenerla cuando prontamente seamos colegas.

Ciro habla acerca de la entrega de confianza al ingresar a espacios formales concretos. La confianza de poder decir las cosas con confianza y poder ser sincero porque “uno acá se desnuda en algún punto y a uno se le cruza la instancia evaluativa; y poder correrse y desde la confianza y acompañamiento ir para adelante”.

Susana refuerza esta idea destacando el sentido pedagógico de la confianza, que el otro puede, que está comprometido, que es sujeto de conocimiento, pensándose como formador de otros y que está a cargo en el lugar que otro hizo posible.

Ciro dice que es un poco lo que transitan con Silvana (en los prácticos) y ven lo necesario de la confianza en sentido pedagógico. Susana destaca que ellas como equipo están convencidas de que nosotros podemos hacerlo y por eso sólo acompañan y que eso mismo es lo que va a hacer la co-formadora.

Ciro hace una consulta acerca de los espacios, sobre cómo se va a organizar si varios se anotan al mismo espacio. Silvana responde que es por estricto promedio académico como

hacen como un remate de horas. Yo digo que de repente se acabó el acompañamiento y el amor y Silvania dice que es broma, que ella suma siempre ese tipo de humor y los que la conocen ya lo saben (yo pienso que como no la estaba viendo porque estaba escribiendo, me faltaron partes del mensaje: el corporal y la experiencia de conocer su estilo pedagógico, para interpretarlo correctamente).

Susana dice que siempre se resuelve bien, que nadie se va a quedar en un espacio que no sea el elegido o se ajuste a sus posibilidades. David pregunta si prometen que va a ser así y ella afirma que sí. Y agrega que en el término de la semana van a enviar los espacios y el lunes que viene vamos a hacer la selección.

Piru interviene retomando el tema del examen fonoaudiológico del que habíamos hablado en una clase anterior ya que está interesada en saber cómo se conjugan las discapacidades en las trayectorias de formación docente. Silvania pide que lo contextualice para las co-formadoras pero justo Piru se desconecta y la profesora pide a algún compañero que lo retome.

Ciro comenta que en el DC de Inicial o primaria se hablaba de una evaluación fonoaudiológica y que eso disparó la pregunta de cómo encajaban las diversas discapacidades en un profesorado. Marcelo agrega que la pregunta era si esa evaluación era excluyente. Después entramos en el tema de la ceguera para la posibilidad de ejercer la profesión, e invita a participar a Andrés que es quien había realizado la pregunta inicial. Andrés dice que su pregunta era en relación a si una persona sorda estaba excluida de hacer un profesorado ya que se entiende a la voz como principal herramienta y que la pregunta había sido realizada desde la sorpresa.

Julieta nos cuenta que nunca le pasó. Que las profes que tienen la práctica lo pueden decir mejor. Cuando se ingresa a 1° año, la evaluación es realizada por la fonoaudióloga del Instituto, y luego de ello se hace un seguimiento ya que si hay alguna dificultad, se recomienda que hagan consulta. Así, hay muchas cosas que se corrigen. Ella no sabe qué sucede en un caso como al que se refiere Andrés y que no le ha pasado que los alumnos tengan una disminución auditiva o visual importante.

Julia comparte que recibió en 1° año personas con diferentes discapacidades y que se han integrado implementando estrategias sobre las barreras de acceso. Por ejemplo, si leen los labios, uno dirige la mirada e intenta hablar más pausadamente. Por otro lado, refiere a que en su formación como jardinera fue una estudiante que tenía difonía y tuvo que hacer tratamiento.

Daniela dice que en Ensenada había estudiantes en tratamiento y que tenían un seguimiento asegurado. Que se los acompañó y recibió.

Andrés agrega que en nuestra carrera-como el huevo o la gallina- tampoco nos cruzamos con compañeros con discapacidad, que algo pasa, o se autoexcluyen o no los invitamos. Si hay cien ingresantes es raro que no haya nadie con discapacidad y destaca que no cree que la nuestra sea una carrera excluyente. Algo pasa, porque no hay esas limitaciones pero tampoco están estas personas. Comenta que cuando cursó sociología tenía un

compañero ciego y no digitalizaron los textos, y al mes ya había dejado. Nadie lo estaba esperando, la facultad no estaba preparada para recibirlo.

Piru interviene diciendo si no sería interesante una especie de contenido transversal como practicantes, quizás llevando algún tipo de difusión de este tema. Yo retomo lo que hablamos en clase sobre la inclusión en los espacios de prácticas y en la transversalidad de esta temática en nuestra carrera (espero que Celia, la otra cronista haya registrado mi intervención).

Se despiden algunas profesoras y llegamos a la hora. Susana cierra agradeciendo a las profesoras co-formadoras. Destaca que ha sido un momento rico para la formación pensándonos como futuros profesores.

## Guías de entrevistas

### GUÍA DE ENTREVISTA DIRECTIVOS

- ¿Crees que el instituto 17 tiene una cultura institucional que le es propia? si/no a qué crees que se debe?
- ¿Cómo se dan los ajustes curriculares dado que los tiempos y modalidad han cambiado durante la pandemia?
- ¿Qué impacto crees que tendrán estos dos años de pandemia en las trayectorias de la comunidad educativa en general?
- ¿Por qué crees que los estudiantes eligen el 17 y no otro instituto? ¿Qué demandas hay según las carreras? ¿es variable en distintas cortes?
- ¿Qué características tiene el alumnado? ¿y los profesores? Hay diferencias por los niveles que se estudian (según sea inicial, primario o secundario)?
- ¿Cómo caracterizaría a los estudiantes del Instituto?
- ¿Cuál fue el mayor desafío como institución en estos casi dos años de pandemia?
- ¿Qué proyectos tienen para la vuelta a las clases presenciales?
- ¿Qué prácticas llevadas a cabo en el contexto de virtualidad creen que se van a sostener una vez que vuelvan a la presencialidad?

### GUÍA DE ENTREVISTA DOCENTES

- ¿Crees que el instituto 17 tiene una cultura institucional que le es propia? si/no a qué crees que se debe?
- ¿Cómo se dan los ajustes curriculares dado que los tiempos y modalidad han cambiado durante la pandemia?
- ¿Qué impacto crees que tendrán estos dos años de pandemia en las trayectorias de la comunidad educativa en general?
- ¿Qué características tiene el alumnado? ¿Cuál fue el mayor desafío como institución en estos casi dos años de pandemia?
- ¿Qué proyectos tienen para la vuelta a las clases presenciales?
- ¿Qué prácticas llevadas a cabo en el contexto de virtualidad creen que se van a sostener una vez que vuelvan a la presencialidad?

## GUÍA DE ENTREVISTA ESTUDIANTES

- ¿Por qué eligieron el Instituto 17 para estudiar el Profesorado de Educación Primaria?
- ¿Cuál creen que es su identidad como instituto de formación docente entre tantos que hay en la ciudad?
- ¿Conocen algo de la historia del Instituto? ¿ Saben qué otras carreras se dictan?
- ¿Conocen el barrio donde está el Instituto? ¿ Conocen algunos espacios con los que el Instituto interactúa? ¿ Lograron en algún espacio o materia vincularse con esos espacios en la virtualidad o presencialmente? En caso de que lo hayan hecho, ¿ fue a través del Instituto o de manera personal?
- ¿Cómo fue transitar casi un año de carrera en modalidad virtual?
- ¿Qué prácticas de la pandemia creen que llegaron para quedarse?¿Qué pros y contras le encontrás como estudiante?
- Si yo te dijera instituto 17 e Inclusión, podés establecer una relación entre ambos? ¿Sabes algo respecto a políticas de inclusión del Instituto y las trayectorias educativas? En este sentido, ¿tienen conocimiento de iniciativas propuestas por determinadas cátedras, o todas ellas, que procuren acompañar las trayectorias? Al respecto, ¿creen que se construyeron en base a criterios y/o acuerdos en común? ¿fueron o se sintieron partícipes de la construcción de esos criterios y/o acuerdos?
- ¿Lograron, durante la virtualidad, vincularse entre pares, con docentes, directivos? ¿Cómo son los vínculos construidos o si están por construir?
- ¿Sabían que el Instituto tiene un Centro de Estudiantes? ¿ Tuvieron algún tipo de experiencia en relación al CE? ¿ Lo habían tenido en otras instituciones ( secundario, otra carrera de nivel superior)?
- Con respecto al foro como herramienta, ¿con qué dificultades y aciertos se han encontrado? ¿Creen que el foro es una herramienta que promueve el intercambio entre los diferentes actores?
- En cuanto a las diferentes plataformas y herramientas utilizadas en el transcurso de las cursadas, ¿tenían conocimiento sobre ellas?
- ¿Cómo es la evaluación? ¿Qué procesos registran? ¿Cómo se ha dado? Cómo se ven de cara a preparar o si han preparado finales?
- ¿Cómo viven la entrada de practicantes al aula?

## Entrevistas

- Directora ISFD17  
Disponible:[https://drive.google.com/file/d/1GIAta1bnQW\\_ol6Da0bcSU6YYaa\\_kCvGf/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1GIAta1bnQW_ol6Da0bcSU6YYaa_kCvGf/view?usp=sharing)
- Entrevista a Docente ISFD17. Disponible:  
[https://drive.google.com/file/d/18sZpmbb3AqfQx8eIP9OpX02WE\\_qxjxoe/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/18sZpmbb3AqfQx8eIP9OpX02WE_qxjxoe/view?usp=sharing)

- Entrevista a estudiantes 1<sup>a</sup> año ISFD17 Disponible: Parte 1: <https://drive.google.com/file/d/16MAMTcReQRVYp2nXnlRSpEmexILzpiLd/view?usp=sharing> Parte 2: [https://drive.google.com/file/d/1M2\\_PSZm6vPV-bytGSs\\_Eu2Po8RxdJmB-/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1M2_PSZm6vPV-bytGSs_Eu2Po8RxdJmB-/view?usp=sharing)

## Programa de Pedagogía Prof. Valeria Perilli

PCIA DE BUENOS AIRES  
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA N° 17

**Profesorado de Educación Primaria**

**Asignatura: PEDAGOGÍA**

**Docente: Valeria Perilli**

[valeperilli2015@gmail.com](mailto:valeperilli2015@gmail.com)

### PROPUESTA PEDAGÓGICA 2021

#### FUNDAMENTACIÓN

Pedagogía es una de las asignaturas que configura el Campo de la Fundamentación<sup>1</sup> del Profesorado de Educación Primaria. Cada uno de los campos del Diseño Curricular vigente (2008) se estructura alrededor de una pregunta central para la reflexión teórica y, a partir de ésta, articula con los otros campos y con las diferentes materias que los componen. La pregunta–eje del Campo de la Fundamentación –y por ende de esta materia- es:

*¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual, en la sociedad Latinoamericana y Argentina?*

A partir de este interrogante, se intenta impulsar la construcción colectiva y autónoma de los marcos teóricos referenciales –en necesaria y permanente revisión- de los docentes en formación. Al mismo tiempo se promueve el posicionamiento constante del sujeto como profesional de la enseñanza, como pedagogo y como trabajador de la cultura, contextualizando la práctica –eje de la formación docente- en la realidad de Argentina y Latinoamérica. Es decir, esta reflexión acerca de la educación es la que articula y sostiene el trayecto de la Formación Docente y la práctica futura.

Para iniciar este proceso de reflexión, que redundará en la comprensión e intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social, son necesarios -entre otros los saberes pedagógicos. Es decir, el/la futuro/a maestro/a en formación tendrá que construir una mirada pedagógica sobre el complejo terreno de lo educativo, o de la educación en sus distintos escenarios posibles, para lograr una intervención comprometida y fundamentada.

<sup>1</sup>“La inclusión de Filosofía, Pedagogía y Didáctica General tiene por objeto brindarles a los estudiantes herramientas conceptuales acerca de las tradiciones y los debates actuales (especialmente los producidos en América Latina) referidos a la educación y a la enseñanza a través de una actitud crítica orientada a su interpretación, problematización y transformación. El conocimiento de las teorías sociales y políticas con relación a la educación y el reconocimiento de la complejidad de los procesos históricos educativos, están orientados a

que los alumnos/as comprendan que las finalidades que persiguen los sistemas educativos responden a condiciones e intereses socio históricos determinados. Esta razón hace que la intervención pedagógica en los actuales escenarios deba ser construida a partir de una mirada dialéctica que recupere lo mejor de nuestro acervo y tradiciones educativas y culturales y los desafíos actuales que enfrenta la sociedad, para desde allí proyectarse hacia el futuro.” Extraído del Diseño Curricular de Profesorado de Educación Primaria e Inicial, Pcia de Buenos Aires, pág. 30. Disponible en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdesca/rga/dcurricularsuperior.pdf>

1

En esta etapa inicial de formación, los saberes pedagógicos –en tanto herramientas conceptuales y en articulación estrecha con saberes de otros campos- girarán en torno a la reflexión sobre el sentido político de la educación y su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión. En este sentido se recupera la fuerza social y cultural de la tarea docente, para enfrentar con estas herramientas los múltiples desafíos de la educación en la actualidad.

En este contexto la Pedagogía se define como un campo de saber específico de la educación, una disciplina teórico-práctica, que analiza, investiga, problematiza sobre la educación, y además construye un compromiso con la intervención educativa. Es decir, la pedagogía es un saber teórico práctico que interviene en forma deliberada para mejorar las prácticas formativas (Furlan y Pasillas, 1994).

Podemos también agregar que la pedagogía constituye un ángulo de análisis o una mirada que interviene para la búsqueda de soluciones a los problemas complejos de nuestro tiempo (Nassif, 1967). Es decir, la pedagogía tiene la doble tarea de teorización e intervención (Silber 2000), y estas dos dimensiones son insolubles. Disciplinarmente, “tiene como campo central de estudio la búsqueda de criterios de intervención que fundados en un estudio de la educación en toda su complejidad, tiene la intencionalidad de suscitar la realización de un proceso no determinable: la formación2” (Silber: s/f;6-7).

## PROPÓSITOS DE ENSEÑANZA

- Poner al alcance de los/as estudiantes las herramientas conceptuales necesarias para que observen y reflexionen sobre sus supuestos e ideas previas acerca de la tarea docente y las problemáticas de la educación.
- Proponer actividades y trayectorias formativas en las que el/a futuro/a docente incorpore de modo crítico y reflexivo saberes y actitudes que le permitan construir una mirada pedagógica, para la intervención contextualizada y con sentido político cultural.
- Construir un espacio de reflexión y debate crítico sobre los desafíos que plantea la acción educativa en los espacios escolares y no escolares incentivando a los/as estudiantes a asumir un rol transformador.
- Acercar a los estudiantes las principales teorías pedagógicas que han configurado el campo de la educación en argentina y américa latina, que permiten pensar la complejidad de los problemas educativos actuales en perspectiva histórica y buscar las mejores soluciones.

## EXPECTATIVAS DE LOGRO

Se espera que el/la estudiante:

- Adquiera las herramientas conceptuales que le permitan comprender su futura situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo, abordando mecanismos de trabajo colectivo y colaborativo.
- Construya una visión crítica y pedagógica sobre los elementos teóricos y las

concepciones educativas que subyacen en las prácticas escolares y no escolares, y diferencie las distintas categorías que hacen a la especificidad del saber pedagógico.

2

- Realice un análisis de los componentes sociales, históricos, políticos, económicos, culturales, etc. que inciden en el devenir de los fenómenos educativos y que complejizan las prácticas educativas y condicionan los fines a que éstas sirven.
- Identifique los mandatos históricos y las propias potencialidades transformadoras en la construcción de una identidad docente comprometida con el desarrollo de una sociedad democrática y justa.
- Desarrolle la capacidad de ver en la propia práctica la fuente de formación permanente, a través de la constante reflexión crítica sobre la misma y la producción de nuevos conocimientos.

### **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Con una modalidad teórica – práctica se procurará construir en el aula un espacio de análisis, reflexión y conceptualización en torno a las problemáticas más relevantes de la educación.

Siguiendo la selección de contenidos que muestra esta propuesta pedagógica, se desarrollarán los mismos de manera problematizadora, con el objeto de llevar al plano de la discusión y la reflexión los saberes previos con los que los/as estudiantes abordan la formación docente, para luego poder contrastarlos y ponerlos en tensión con las teorizaciones específicas del campo de la pedagogía.

Para el desarrollo de los contenidos se trabajará en torno a ejes temáticos y preguntas pedagógicas, analizando situaciones reales del escenario escolar, revisitando la experiencia educativa personal, imaginando propuestas de intervención, etc.

Se abordarán los contenidos en base a la bibliografía pautada en el presente programa. Algunos textos serán de lectura obligatoria y otros de lectura ampliatoria y optativa. También se consultarán fuentes documentales y se complementará el análisis con videos, películas, ppt, etc.

Se propondrán diferentes actividades y situaciones problemáticas que implicarán el trabajo grupal e individual, en clase o extra-clase (trabajos prácticos, guías de lectura, investigaciones bibliográficas, análisis de situaciones, conversaciones en foros, etc.). Se fomentará la participación e intercambio de opiniones, la fundamentación teórica de las intervenciones en el debate, la integración de los saberes construidos en otras asignaturas, etc.

### **Plan de continuidad pedagógica en contexto de Pandemia**

Dada la situación que se atraviesa en torno a la Pandemia de Covid19, se desarrollarán estrategias de trabajo virtual para el estudio de la materia. Se trabajará en un aula virtual de la plataforma del Instituto (link de acceso: <https://isfd17-bue.infed.edu.ar/aula/acceso.cgi>) y con clases sincrónicas por la plataforma zoom o google meet. La participación en el Aula Virtual será obligatoria para todos/as los/as estudiantes y la asistencia a los encuentros sincrónicos son optativos, recomendando enfáticamente la participación.

Se dedicará 2 semanas al desarrollo de cada clase –teniendo en cuenta el ritmo de avance del grupo-, con de 2 hs de trabajo sincrónico (los lunes, cada 15 días) y actividades en el aula virtual.

También nos comunicaremos a través de un grupo de WhatsApp, exclusivo para resolver temas ligados a la materia.

## EVALUACIÓN

La evaluación constituye una instancia y una parte inherente a los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes y un insumo para la permanente revisión de esta propuesta pedagógica. Por lo tanto se realizará durante todo el desarrollo de la cursada, de diferentes modos (observaciones en clase, trabajos prácticos, parciales, participación en foros de discusión, etc.). Además, se incentivará a realizar autoevaluación del propio proceso y co

evaluación entre compañeros/as. Asimismo, los estudiantes evaluarán a la docente y a la cursada (modalidades de enseñanza, contenidos, materiales, evaluaciones, etc.).

### Criterios de evaluación de los/as estudiantes:

- Capacidad de análisis e interpretación conceptual y analítica de los contenidos de la materia.
- Construcción de un pensamiento crítico y una actitud problematizadora ante los temas de la pedagogía.
- Lecturas y resolución de trabajos prácticos individuales y grupales, y de evaluaciones parciales.
- Participación activa en clase, cumplimiento de acuerdos y plazos establecidos.
- Responsabilidad y compromiso en relación a la materia y al grupo.  Interés y actitud colaborativa hacia las/os compañeras/os.
- Alcance de los objetivos de aprendizaje planteados.
- Participación sistemática en el aula virtual, en las instancias que se establezcan como obligatorias.

Criterios de evaluación de la docente y cursada: serán elaborados por las/os

estudiantes. **ACREDITACIÓN (resolución 4043/09)**

Esta asignatura tiene 2 instancias para la acreditación

Cursada	Examen final
<p>Se cursa de mayo a noviembre. La actividad se realiza de manera sincrónica y asincrónica. Para la aprobación de la cursada deben cumplimentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> 2 Evaluaciones parciales, cada evaluación parcial tendrá un recuperatorio en caso de desaprobación. Y un segundo recuperatorio que se utilizara solamente para uno de los dos parciales.</li> <li><input type="checkbox"/> Trabajos prácticos individuales o grupales que se soliciten durante la</li> </ul>	<p>Una vez aprobada la cursada de Pedagogía, deberán dar un examen final. Para su preparación la docente propondrá orientaciones al finalizar la cursada con el propósito de que sea un ejercicio de integración de contenidos de la materia. Se aprueba con 4 o más puntos.</p> <p>Esta materia también puede aprobarse con la modalidad "libre", teniendo en cuenta el último programa vigente de la cátedra, sin cursar la materia. El examen libre tiene dos instancias: escrito y oral (hay que aprobar</p>

<p>cursada: forman parte de los instrumentos de evaluación en proceso. □ Participación en las actividades establecidas en el aula virtual.</p>	<p>ambos). La inscripción se realiza en fechas estipuladas (consultar en preceptoria).</p> <p>Los/as estudiantes pueden consultar a la docente via e-mail a la hora de preparar el examen final, tanto en modalidad regular como libre.</p>
--	---

La CURSADA APROBADA de la materia tiene una validez de 5 años. Luego de este periodo, si aún no rindieron el examen final, deberán re-cursar la materia o aprobarla con la modalidad libre. Tener en cuenta que pasados los 2 años de aprobada la cursada se debe actualizar el Programa, es decir, se deben presentar al final con el Programa vigente de la materia.

Los requerimientos para la acreditación y otros temas del orden académico figuran en la [Resolución 4043/09 Régimen Académico Marco Jurisdiccional](#).

## ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA

Los contenidos obligatorios de la materia se organizan en 3 unidades. En cada una se proponen preguntas de estudio y reflexión, que serán abordadas desde la bibliografía sugerida y en el trabajo en clase.

### UNIDAD 1: Pedagogía, educación, intervención, formación.

¿Qué es la **pedagogía**? ¿Cuáles son sus objetos de estudio? ¿Qué es construir una “mirada pedagógica” desde una perspectiva crítica? ¿Qué le aporta la pedagogía al/a maestro/a?

¿Qué es la **educación**? ¿Qué tipo de proceso es? ¿Cuáles son sus dimensiones? ¿Cómo podemos estudiarla para interpretarla? ¿Para qué nos sirve estudiar el proceso de la educación? ¿Por qué decimos que la educación tiene un sentido político, o que la educación es un acto político?

¿Qué características tiene la educación escolar? ¿Por qué y para qué fue creada la escuela? ¿Cuáles son las **funciones sociales** que se le ha asignado a la educación escolar a lo largo de la historia? ¿Qué sentido tiene la educación en la sociedad de hoy? ¿Qué impacto tiene la educación para cada persona y para la sociedad? ¿Necesitan los sujetos sociales de la educación? ¿Para qué la necesitan?

¿Qué es la **intervención** pedagógica? ¿Cómo intervenimos “críticamente”? ¿Cuál es la relación entre la intervención pedagógica y la Pedagogía? ¿Qué necesitamos conocer de una institución educativa para intervenir pedagógicamente? ¿Cómo se relaciona la intervención pedagógica con la **formación** de los sujetos?

**Bibliografía obligatoria:**

- Brailovsky, Daniel (2018) ¿Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores? (Fragmento) Revista Deceducando N° 4, disponible en <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>
- Ferry, Gilles (1997) “Acerca del concepto de formación”, en Pedagogía de la Formación. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 53 a 58.
- Nassif, Ricardo (1958) “Los múltiples conceptos de la educación” y en Pedagogía general. Bs. As., Kapelusz.
- Silber, Julia (2011) “Reflexiones sobre la educación y sobre la Pedagogía”, documento de cátedra para clases teóricas de Pedagogía I –curso 2011, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, FAHCE, UNLP.
- Vannucchi, Eduardo. “El desafío de educar en tiempos de inmediatez”, resumen de la entrevista realizada por Revista Haroldo / Diálogo con el pasado y el presente a Phillipe Meirieu el 25 de enero de 2019, disponible en <file:///C:/Users/Valeria%20Parilli/Desktop/VALE/ISFDYT%2017/PEDAGOGIA/2019/EI%20desaf%20de%20educar%20en%20tiempos%20de%20inmediatez%20-%20Revista%20Haroldo.pdf>

## Videos:

- Caminos de tiza, entrevista a Horacio Cárdenas, TV Pública. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=BpdKxNUMdvA>
- Chimamanda Adichie: El peligro de la historia única disponible en <https://youtu.be/D9lhs241zeg>

**Bibliografía complementaria optativa:**

- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Título 1: Disposiciones generales. Capítulo 1 Principios, derechos y garantías. Capítulo 2 Fines, objetivos y garantías. Ferry, G., (1997) Pedagogía de la formación, Fac. de Filos. y Letras-UBA.
- Remedi, Eduardo (2004) “La intervención educativa”. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F. Disponible en: [www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi.doc](http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/Conferencia_Eduardo_Remedi.doc)
- Silber, J., (2006) “Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico” ponencia del V Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Silber, J., (2005) “Intervención y acción pedagógica” y “Conceptualizaciones sobre la formación”, Fichas de cátedra FAHCE – UNLP

**UNIDAD 2: Pedagogías fundantes del Siglo XX: Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva y Tecnicismo pedagógico.**

¿Cuáles son las **funciones sociales** que se le ha asignado a la educación escolar a lo largo de la historia? ¿Cuáles son las ideas pedagógicas centrales que dan origen a los Sistemas de Educación Nacional? ¿Qué otras ideas aparecen en la época? ¿Cómo se relaciona la creación del Estado Nacional con el contrato fundacional de la Escuela

Pública? ¿Cuándo comenzamos a hablar de “aula”, “alumno”, “infancia”, “maestro/a”?

¿Qué otras experiencias pedagógicas, distintas a la que propone la pedagogía tradicional, se promueven en el SXX? ¿Qué propuestas tienen en relación al vínculo pedagógico y la posición del niño en la educación?

¿Cuál es la propuesta pedagógica que surge de la mano de la lógica del mercado capitalista? ¿Cómo se han ido re significando a lo largo de la historia la racionalidad mercantilista?

### **Bibliografía obligatoria:**

- Grinberg, Silvia y Levi, Esther (2009) “Dispositivos pedagógicos e infancia en la modernidad” En: Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, pp. 15-52.
- Serra María Silvia, Fattore Natalia, Introducción. La escuela y nosotros. ¿Cómo es que las escuelas llegan a ser lo que son? ¿Qué define a una escuela? De la escuela al sistema educativo: el caso argentino. La escuela en la mira. Conclusiones: la escuela del presente y la escuela del futuro.
- Dewey, John (1967) “La educación tradicional frente a la educación progresiva”, “Necesidad de una teoría de la experiencia” y “Criterios de experiencia” en Experiencia y educación, Buenos Aires, Losada, pp. 11-20; pp. 21-30; pp. 31-56
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata. Introducción, Cap. I, y V.

### **Material audiovisual:**

- “Especial Ley 1420” Canal Encuentro disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=7Pvk8K7Y6FY>
- “Juana Manso: configuraciones en torno a una maestra librepensadora”. Tertulias de la Biblioteca Nacional de Maestros, Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Fn3LqulqWP8>
- Documental: “La escuela de la Señorita Olga”, de Mario Piazza, Argentina, 1991, disponible el 13 de junio de 2012 en [http://www.youtube.com/watch?v=hvnOv\\_9tiEg](http://www.youtube.com/watch?v=hvnOv_9tiEg) - Película: “Montessori. Una vida dedicada a los niños”, dirigida por Gianluca María Tavarelli, Italia, 2007, disponible el 2 de julio de 2012 en <http://www.youtube.com/watch?v=P53Y3j32yWU>

7

- Película: “Tiempos Modernos”, de Charles Chaplin, 1936, Estados Unidos. Disponible el 3 de julio de 2012 en: <http://www.youtube.com/watch?v=o8louQR5P48> - “Simón Rodríguez”, Serie Maestros de América Latina, UniPe-OEI y Canal Encuentro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=33udbmew1sA>
- “La Maestra Normal”, parte 1, Tertulias de la Biblioteca Nacional de Maestros, Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=t0paFe9km5E>

### **Sitios de consulta**

- Repositorio Institucional del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/110118>

**Bibliografía complementaria optativa:**

- Comenio, Juan Amos (2000) Didáctica Magna, México, Porrúa, Selección pp. 49 a 51 y 94 a 108.
- Sarmiento, D. F., Educación popular - 1a ed. - La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011 (Fragmentos)
- Puiggrós, A. (2006): Cap.: "Heredando al Sujeto Sarmientino" En: Sujetos Disciplina y Currículo en los orígenes del Sistema Educativo Argentino (1885-1916). Buenos Aires. Galerna. (\*)
- Batallán, G. (2007) La práctica como problema de investigación. Del horizonte fundacional al presente, en "Docentes de infancia", Argentina, Paidós.
- Gadotti, M. (2004) Selección En: Historia de las ideas pedagógicas. México. Siglo XXI. - Montessori, M. (1926) Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori. Cuadernos de temas para la escuela primaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Buenos Aires, Coni.
- Claparède, M. Edouard (1935) "Transformaciones en el espíritu del régimen escolar. Concepto funcional de la educación" en La escuela y la psicología experimental, disponible en: [http://www.antorcha.net/biblioteca\\_virtual/pedagogia/escuelaypsi/cap1.html](http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/escuelaypsi/cap1.html)
- Tyler, W. Ralph (1973) "Qué fines desea alcanzar la escuela" en Principios básicos del currículum. Buenos Aires, Troquel, 1973, pp. 9-64. Disponible el 8 de julio de 2012 en [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Tyler\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Tyler_Unidad_1.pdf)
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Educación Común N° 1420

**UNIDAD 3: Teorías crítico-reproductivistas y pedagogías crítico-propositivas.**

¿Cuál es la relación entre la educación y la reproducción social y cultural? ¿Puede la educación transformar a la sociedad? ¿Cuál es el aporte de la pedagogía a la construcción de la educación como práctica política, histórica y cultural? ¿Cuáles son las principales categorías de la pedagogía crítica? ¿De qué modo se transforma la relación pedagógica si nos posicionamos en un paradigma pedagógico crítico-propositivo? ¿Cuál es el lugar de los/as educadores/as en una educación transformadora en un sentido emancipatorio?

8

**Bibliografía obligatoria:**

- Tadeu da Silva, Tomaz (1999) Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículum, Belo Horizonte, Auténtica Editorial, pag 13-17.
- Varela, Julia, "Algunos modelos críticos", en Román Reyes (Dir): Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México 2009, disponible en [https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion\\_sociologia.htm](https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm)
- Freire, Paulo (1971) "Educación y concientización", en La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI Editores, 119-148.
- Freire, Paulo. (1973) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI. Caps. I y II - McLaren, Peter (1994) "Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos", en La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la Educación. México, siglo XXI. 203-234.

- Giroux, Henry (1990) "Los profesores como intelectuales transformativos", en Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, Paidós, 169-178.

#### Videos:

-Camino de tiza, entrevista a Horacio Cárdenas, TV Pública. Disponible en

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

#### Bibliografía complementaria optativa:

- Nassif, R. (1984) Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En Nassif, Rama y Tedesco. El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires: Kapelusz.

- Gadotti, M. (2004) Selección En: Historia de las ideas pedagógicas. México. Siglo XXI - Bourdieu, P. y Passeron JC: Selección de La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Buenos Aires. Fontamara.

- Baudelot C. y Establet, R., (1975) Selección de La escuela capitalista. Madrid. Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. (1985) "Introducción" En FREIRE P. La naturaleza política de la educación. Argentina. Planeta Agostini.

#### CRONOGRAMA TENTATIVO

cuatrimestre	mes	unidad temática
primer cuatrimestre	Mayo 3, 10, 17, 24, 31	1 y 2
	Junio 7, 14, 21, 28	
	Julio 5, 12	
<b>19 a 30 de julio: receso de invierno. 1 a 13 de agosto: mesas de examen</b>		
segundo cuatrimestre	Agosto 16, 22, 29	3
	Septiembre 6, 13, 20, 27	
	Octubre 4, 11, 18, 25	
	Noviembre 1, 8, 15, 22	

Lo marcado en verde son los lunes que caen feriado.