

Departamento de Ciencias de la Educación

Prácticas de la Enseñanza

2022

Informe Final

❖ Ortiz Jimena Andrea

Legajo: 110146/6

E-mail: jimena_ortiz@yahoo.com

Carrera: Profesorado en Ciencias de la Educación

❖ Equipo docente: Prof. Marina Barcia

Prof. Susana de Morais

Prof. Silvina Justianovich

Prof. Silvania González Refojo

Índice

Carta a quien lea	2
Fase preactiva	7
Ser practicante	8
Escribir las prácticas	12
Saberes	17
Contextos	27
Diseño de la enseñanza	36
Reflexiones	48
Fase interactiva	49
Dimensión curricular	51
Diseño curricular para el Profesorado de Expresión Corporal Resolución n°885/11	54
Fundamentos de la Educación - Profesorado de Expresión Corporal	55
Sobre el programa de Fundamentos de la Educación para la EDC	58
Reflexiones	59
Dimensión institucional	64
Acerca de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata	66
Las huellas de la historia y su devenir	67
Grupo-clase	73
Reflexiones	76
Dimensión áulica	80
Respecto al grupo	83
Acuerdos con la co-formadora	85
Propuestas y estrategias de enseñanza	87
Diseños de clases	93
Diseño de clase n°1	93
Publicación en el aula virtual	102
Reflexión posactiva	103
Diseño de clase n°2	113
Publicación en el aula virtual	124
Reflexión posactiva	125
Diseño de clase n°3	132
Publicación en el aula virtual	139
Reflexión posactiva	140
Diseño de clase n°4	151
Publicación en el aula virtual	162
Reflexión posactiva	170
Diseño de clase n°5	174
Publicación en el aula virtual	183
Reflexión posactiva	184

Fase posactiva	194
Reflexiones finales	194
Programa alternativo	199
Bibliografía	210
Anexos	213
1. Audio de charlas informales con actores institucionales	213
2. Desgrabación y guía de entrevista a directivos	213
3. Valoraciones de las estudiantes respecto a las prácticas de Residencia	213
4. Informes de las observaciones entre pares	213
5. Registro y guía de entrevista a la co-formadora	213
6. Devolución del Informe de avance	214
7. Diseño Curricular para el Profesorado de Expresión Corporal	214
8. Programa de Fundamentos de la Educación para la EDC de La Plata	214
9. Proyecto Institucional 2020 de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata	214
10. Registros de observaciones de clase a cargo de la co-formadora	214
11. Registros fotográficos - observaciones institucionales	215

Carta a quien lea

Queride lectore,

A lo largo de esta carpeta encontrarás la búsqueda por registrar y analizar mi experiencia personal al recorrer la asignatura Prácticas de la Enseñanza en el marco del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata durante este 2022 que nos devolvió la posibilidad de asistir presencialmente a las aulas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Pero antes de profundizar más acerca de esto último, y en relación con ello, me gustaría contarte un poco de mí. Por eso voy a comenzar por presentarme... Mi nombre completo es Jimena Andrea Ortiz, recientemente cumplí veinticuatro años y resido desde mi nacimiento en zona rural, perteneciente al partido de Magdalena. No sé desde dónde o cuando me estés leyendo, pero si no conoces, esta se trata de una zona con incontables hectáreas de pasto, árboles, animales y casas ubicadas de manera remota. Contrariamente a lo que me suelen preguntar, y quizá vos también lo estés pensando, no es aburrido... Obviamente esto se trata de cuestiones subjetivas, pero te aseguro que es hermoso habitar y dejarse abrazar por tanta naturaleza.

Como te comenté, soy estudiante del Profesorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Esta carrera la inicié al año siguiente de haber finalizado mi escolarización secundaria en una escuela pública ubicada en Paraje “El Pino” a algunos kilómetros de mi casa. En esos tiempos, gracias al apoyo e incentivo de varias personas, cobró fuerza la gran oportunidad de poder continuar mis

estudios y poder elegir qué estudiar. El proceso de elegir una carrera fue largo y difícil y, sin saber muy bien qué me gustaba, me anoté en Ciencias... Siempre pienso que quizá siempre estuvo ese deseo dentro mío, solo necesitaba el tiempo para poder escucharlo -y escucharme-. Así y todo, no puedo negar que los primeros años de formación fueron duros, allí vivencié que el choque con la vida académica -y calculo que para muchas sea así- requiere de mucho esfuerzo y grandes cambios. Pero poco a poco lo fui disfrutando. Hoy por hoy, en un intento por volver a admirar el pasar de estos años, advierto que progresivamente fui encontrándome y viviendo desde otro lado la formación, y que con el transcurso del tiempo me corría de esa ajenidad que me acompañó los primeros años para pasar a disfrutar y sentirme interpelada por lo que Ciencias, sus enseñanzas y su gente hacía en mí...

Y sí esta carpeta está destinada a la materialización y documentación del proceso formativo transitado por las Prácticas de la Enseñanza (Barcia y López, 2017) quizá te estés preguntando qué hago hablando de todo esto otro... Esto se debe a que no se trata de un recorrido impersonal sino de mi experiencia por allí. Las prácticas no es algo que, en términos de Larrosa (2009), pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. Y desde mi punto de vista, conmigo viene mi historia, mis raíces, mis sentires. Viene el esfuerzo incansable y desinteresado de muchas para que yo pueda habitar esta experiencia y terminar mis estudios. Conmigo viene lo que me enseñaron en cada materia, los aprendizajes y los errores de todos estos años en la formación.

Esto último se encontró muy presente durante la experiencia por la asignatura Prácticas de la Enseñanza, y algo que destaco de la propuesta de la cátedra es que no

fue para permanecer inmóvil o para reproducir lo que ya estaba... sino para mirarnos individual y colectivamente una y otra vez, para ofrecer nuevas preguntas, nuevos desafíos e incontables saberes, para recoger el ayer y los saberes allí contruidos no para abandonarlos sino para valorarlos, problematizarlos y re-significarlos, en vistas a un mañana en el que, como docentes, tengamos nuevas y más herramientas, saberes e interrogantes... En ese sentido, creo que resulta ilustrativo que aunque este recorrido recoja mi andar, las prácticas son una experiencia inexorablemente colectiva.

En su brevedad, lo dicho condensa una gran carga emocional y un esfuerzo por poner en palabras y presentar este documento que alberga el recorrido durante este año de formación desde mis ojos del hoy. La carpeta misma requirió de un considerable esmero para en breve tiempo ordenarme, tomar distancia, horas de lectura e intentar encontrar palabras respecto a esta larga experiencia... En consecuencia, queride lectore, tenes que saber que aún me encuentro y percibo en proceso, y que aquí encontrarás lo que con gran esfuerzo intenté re-construir hasta el momento en que escribo estas líneas, pero que lejos se encuentra de alcanzar un cierre definitivo, y dudo de que lo que inició aquí alguna vez lo tenga...

Cronológicamente el recorrido por las prácticas inició el 21 de marzo con su clase inaugural. Éste último se organiza, por propuesta de la cátedra, siguiendo las fases de la enseñanza postuladas por Jackson: fase preactiva, fase interactiva, fase posactiva. Concordante con ello, decidí organizar esta carpeta a partir de tres grandes apartados, sin perder de vista -como espero que te resulte notable- que cada uno de ellos se entraman y nutren recíprocamente:

- *Fase preactiva*
- *Fase interactiva*
- *Fase posactiva*

En la fase preactiva encontrarás lo construido durante la primera parte del año. La misma se encuentra destinada a nuestra preparación previa a la entrada al campo, es decir, a nuestras prácticas de Residencia propiamente dichas. Desde mi punto de vista, este se trató de un período altamente rico en lecturas, reflexiones e interrogantes respecto a las prácticas docentes que jamás había habitado. Allí recuperamos en reiteradas ocasiones nuestros saberes previos, los indagamos, des-armamos y volvimos a armar. A partir de los ejes propuestos por el equipo docente denominados “Sujetos, saberes y prácticas”, “El aula como contexto: la institución y lo institucional” y “Diseños de la enseñanza” fuimos acercándonos a la complejidad y diversidad que albergan las prácticas de la enseñanza. En este primer ítem encontrarás que, desde distintas denominaciones, intenté recuperar lo construido en cada uno de los ejes abordados durante la fase preactiva y reflexionar al respecto desde mi perspectiva actual. Esta organización al interior del apartado se debe a una cuestión de comodidad personal en la escritura pero tenes que saber que cada uno de ellos, y lo que albergan, se entrama con el anterior y el próximo de manera recursiva.

En la fase interactiva se espera recuperar lo construido durante el periodo de Residencia el cual, estimativamente, comienza el día 4 de julio cuando elegimos los espacios para desarrollar nuestras prácticas. Éstas últimas tuvieron lugar en la asignatura Fundamentos de la Educación para el primer año del Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. Al interior del apartado encontrarás el análisis realizado, desde diversos

marcos teóricos y metodológicos, del ámbito de intervención en la que se desarrolla la Residencia a partir de sus dimensiones curricular, institucional y áulica. Estos diversos acercamientos responden al propósito, como ya notarás, de acercarme a comprender ciertos aspectos de la complejidad que allí se desarrolla. Hacia el final del apartado encontrarás los cinco diseños de clase elaborados, sus respectivas reflexiones posactivas y las publicaciones elaboradas en el aula virtual. Por último, encontrarás la evaluación de la docente co-formadora respecto a mi proceso durante la Residencia.

Hacia el final del documento, en la fase posactiva, se halla una reflexión general en la que intenté sistematizar esta larga experiencia y la elaboración de autoría propia de un programa alternativo del espacio en el que se desarrolló la Residencia. Luego, como en cada escrito académico, encontrarás la bibliografía utilizada y consultada durante esta carpeta y los links hacia los Anexos.

Ahora sí queride lectore, realizada esta breve introducción, te invito a recorrer esta carpeta en la que *a veces me encuentro más presente que otras en un esfuerzo por tomar distancia y objetivar lo recorrido, en la que se entrama el ayer, el hoy y el mañana, en la que intenté sistematizar y volver sobre mi proceso de formación en las Prácticas de la Enseñanza desde un lugar diferente.* Anhele profundamente que te resulte agradable la lectura, que ella narre y albergue un proceso que no se agote, que abra un horizonte a más y nuevos interrogantes, que pueda ser re-leída y re-significada...

Jimena.

Fase preactiva

El recorrido por la asignatura Prácticas de la Enseñanza sigue una organización concordante con las fases de la enseñanza propuestas por Jackson: fase preactiva, fase interactiva y fase posactiva.

En este apartado me propongo volver sobre mi proceso como practicante puntualizando en lo construido durante la *fase preactiva*. Su desarrollo se ubica temporalmente en la primera mitad del año -estimativamente entre los meses de marzo a agosto- y se encuentra destinado a nuestra *preparación*, en la cual se abordan cuestiones conceptuales y metodológicas, de cara a la entrada al campo de la enseñanza y, puntualmente, a las prácticas de Residencia.

En términos generales, con el propósito de guardar memoria y sistematizar los saberes construidos previos a la entrada al campo, aquí narraré mi recorrido personal -el que a su vez es colectivo-, volveré sobre mis apuntes de clase, recuperaré los marcos referenciales abordados y presentaré algunos de los trabajos prácticos realizados individual y grupalmente durante este periodo. Su desarrollo, y el de esta carpeta en su totalidad, posibilita tomar distancia de lo recorrido, jugar con el tiempo y volver a etapas anteriores, re-visitando aquellos aprendizajes, reflexiones y actividades desde un lugar cualitativamente diferente (Barcia y López, 2017).

De cara a la diversidad y complejidad que posee este periodo, sus contenidos, reflexiones e interrogantes, decidí organizarlo a partir de los siguientes ejes: a) *Ser practicante*, b) *Escribir las prácticas*, c) *Saberes*, d) *Contextos*, y e) *Diseño de la enseñanza*. Cabe aclarar que fueron divididos a fines analíticos sin perder de vista -lo cual espero que resulte ilustrativo- que en su desarrollo se entraman, soslayan y nutren recíprocamente.

Ser practicante

El inicio de las prácticas es algo que, comúnmente, anhelamos a lo largo de nuestra formación. Al mismo tiempo, comenzar este recorrido -y creo que no hablo solo de mi sentir- se vivencia como una puesta a prueba personal y, para quienes no ejercimos previamente la docencia, se delinea como una posibilidad de dar respuesta a sí realmente es lo que deseamos ejercer, sí lo disfrutamos, sí poseemos los saberes necesarios para llevar a cabo prácticas de enseñanza, y podría seguir. Llegar a las prácticas trae consigo, por momentos, mucha motivación y felicidad por estar llegando al fin de la carrera. Pero por otros, cargamos una mochila repleta de miedos e inseguridades ocasionalmente tan pesada que impide avanzar. Para mí personalmente -sin desconocer que para otros lo sea- fue un proceso sumamente desafiante, tanto así, que previamente me inscribí, asistí a pocas clases y decidí que no estaba preparada, que no era para mí, que no podía despojarme de lo que acostumbraba. En ese sentido creo que ser practicante, iniciar las prácticas, también tiene que ver con un tiempo y proceso personal de elección, de disponernos a afrontarlo o, al menos, a probar...

Iniciar las prácticas nos lleva paralelamente a reconocernos en un nuevo rol: el de *ser practicante*. Pero, *¿qué significa ser practicante?*... En esta fase se nos propuso comenzar a reflexionar y adentrarnos a poner en palabras lo que entendemos por *ser practicante del Profesorado en Ciencias de la Educación*, lo que nos *diferencia* de practicantes de otros profesorados, los *desafíos* que nos plantea, las *fortalezas* que consideramos poseer para afrontarlo, entre otras cuestiones.

Durante el desarrollo de una actividad individual respecto a estos últimos interrogantes, Oviedo María Paz, mi compañera con quien tuve la fortuna de cruzarme en los inicios de la carrera, realizó un poema. Desde mi punto de vista, con palabras simples y sentidas, con su estilo tan natural y humano, nos interpeló y habló humildemente por todas... Reconociendo que esta carpeta también es un documento del que se guardará memoria (Barcia y López, 2017), no puedo evadir el fuerte deseo de que este poema perviva en el tiempo y en quienes lo lean:

Ser practicante.

Ser con una presencia particular. Ser que frena, que mira detalles, que observa el aire del lugar, que siente miradas, que detiene palabras, frases y diálogos en el tiempo.

Ser pensante, ser que analiza, que escribe, que lee y que vuelve a escribir.

Ser que se desdobra, que está desde un lugar y desde otro lugar. Ser que por un lado va encendiendo en su profesión a aquel niño que soñaba con ser docente alguna vez y que, por el otro, le observa fluir y recuperar su sentir y vivir.

Ser que toma conciencia del labor docente, que ve más allá de las cuatro paredes.

Y podría seguir... (Oviedo, 2022).

Quiero comenzar por destacar este primer acercamiento propuesto en clase que nos dio la oportunidad de que cada una de nosotras, quienes cursamos las prácticas, pueda experimentar poner en palabras sentires, interrogantes y reflexiones, para reconocer fortalezas y debilidades, para habitar las emociones que nos atraviesan. Como ya he mencionado, ser practicante nos atraviesa fuertemente a nivel emocional y sentimental. Considero que, progresivamente, a partir de las propuestas de la cátedra fuimos reconociendo-nos con otras, reflejándonos, apreciando que hay otras personas como una que están pasando por un proceso de formación, obviamente único e inigualable, pero creo que esta propuesta nos permite establecer lazos con otras, nos permite sabernos acompañadas y reconocer que aunque se trata de un proceso de formación individual, no se es practicante en soledad.

A partir del análisis individual y colectivo, en ese encuentro de clase confluimos respecto a que les practicantes nos encontramos en una etapa de pasar *de estudiante a docente*, que se es *simultáneamente estudiante y docente*, que nos encontramos en un lugar de indeterminación entre distintos roles, en transición. Nos encontramos en formación, en palabras de Edelstein y Coria (1996), en un *lugar de pasaje*. En la tensión entre dobles inscripciones institucionales -la institución formadora y la institución de Residencia-, entre ser docente o ser estudiante, entre ser y no ser docente, entre el cierre de una etapa y el inicio de otra.

Respecto a lo distintivo de ser practicante de Ciencias de la Educación, señalamos la amplitud de saberes provenientes de nuestras trayectorias formativas y la amplitud de

perspectivas que ofrece la carrera. Así mismo, reconocimos que somos formadores de formadores y por ello, en palabras de [Agustina Bongiorno](#)¹ (2022), aprendemos mientras enseñamos ya que los saberes a transmitir son al mismo tiempo saberes sobre la transmisión -algo que no pasa en los demás profesorados ya que el saber a transmitir es un saber disciplinar que ya poseen y en las prácticas sólo van a aprender el saber didáctico/pedagógico- (p.2).

En encuentros posteriores se nos propuso dibujarnos en nuestras prácticas de la enseñanza. Como mencioné en aquella [crónica de clase](#), entre miradas y sonrisas, trazos y borradores, seguimos dándole forma(s) a nuestras representaciones. Esa clase también estuvo atravesada sentimentalmente, hubo lágrimas y risas. Hoy por hoy considero que *partir de allí*, del sentir y lo que cada una de nosotras trae consigo, posibilitó progresivamente establecer vínculos con los marcos teóricos y metodológicos. Por ejemplo, ese dibujo realizado de manera individual, posteriormente fue parte de una actividad de intercambio con una compañera y allí fuimos conociendo, analizando y profundizando los elementos de la situación educativa propuestos por Freire (2003). En esa oportunidad rastreamos y analizamos los que se encontraban presentes y/o ausentes en la producción intercambiada y también profundizamos en el carácter político de la educación y su direccionalidad.

Mirando en retrospectiva, reflexiono respecto a que mucho de lo que hice en el rol de practicante durante este recorrido no lo hice en años previos de la formación. *Ser practicante* se trata de un nuevo modo de pensar-se, de habitar los espacios, es tener otras y nuevas responsabilidades, nuevas actividades. Las prácticas, siguiendo a las autoras, además de ser el “pasaporte” al trabajo remunerado y socialmente reconocido también se tratan de un conjunto de rituales que dejan una impronta significativa en los sujetos. Dentro de estos rituales se puede encontrar las presentaciones con los diversos actores institucionales del espacio de Residencia, el desafío a la imaginación, la re-visión de nuestras trayectorias

¹ De acá en adelante en el escrito se encuentran palabras subrayadas y en color azul. Se tratan de vínculos hacia otros espacios en el que se encontrará el documento que allí se enuncia. En este caso, por ejemplo, al clicar aquí le redireccionará hacia el documento en el que se encuentra la crónica de clase realizada por Bongiorno Agustina que se encuentra citada.

escolares, el hacerse cargo de las diferencias y asumir progresivamente una posición, entre otras (Edelstein y Coria, 1996).

Como mencioné, hoy ya transcurrida la Residencia me animo a sostener que no se es practicante en el vacío ni en soledad sino que se trata de un proceso individual y colectivo. Desde mi experiencia, destaco el acompañamiento de las profesoras de la asignatura Prácticas de la Enseñanza, y no puedo dejar de mencionar a Susana De Moraes quien estuvo en cada instancia atenta y enseñándome en este gradual pasaje de estudiante a docente. De igual forma distingo el acompañamiento de todas mis compañeras y mi co-formadora. Las prácticas son un proceso que trae innumerables aprendizajes pero no deja de tratarse de un asiduo recorrido... requieren de mucha dedicación y esfuerzo, y reivindico que esos lazos contruidos, esas comunidades de prácticas (Barcia, De Moraes, Justianovich y Refojo, 2017), son las que en incontables ocasiones me enseñaron, me impulsaron, me brindaron otra perspectiva, me devolvieron las ganas, me ayudaron a ir ganando autonomía y a confiar en mí.

Escribir las prácticas

En el primer encuentro de presentación de la asignatura nos anticiparon que se trata de un recorrido en el que se escribe, y mucho. En las prácticas se escribe, se lee lo escrito, se toma distancia, se reflexiona sobre ello. Se escribe, se borra, se re-significa, se re-escribe.

En los encuentros ulteriores fuimos adentrándonos, desmenuzando, problematizando esta acción tan naturalizada y, a la vez, tan rica y compleja. *¿Qué escribimos en las prácticas?, ¿para qué?, ¿para quienes?, ¿cuál es su sentido?, ¿cómo lo hacemos?, ¿por qué es importante?, ¿por qué y para qué escribieron les practicantes de años previos?, ¿por qué leemos lo que escribieron otros?, ¿por qué escribimos en y sobre las prácticas?*

La aproximación a construir posibles respuestas individuales y colectivas a estos interrogantes la iniciamos a partir de la lectura de diversos escritos -reflexiones posactivas, carta al lector y crónicas de clase- realizados por compañeres practicantes de ciclos lectivos

previos. Dialogando, analizando y problematizándolos comenzamos a acercarnos a los sentidos y *motivos que tiene escribir y documentar las prácticas*... En mi cuaderno de clase, a partir de la sistematización de lo construido individual y colectivamente, tome los siguientes apuntes: escribimos para comunicar, para guardar memoria, para tomar distancia y objetivar la práctica, para reflexionar, para producir saber, para ordenarme. Escribimos con distintos estilos y propósitos: carta al lector, crónica de clase, crónicas de observación, reflexiones posactivas, diseños de clases, etc.

Siguiendo los aportes allí construidos, y a López y Barcia (2017), escribir las prácticas posee una doble resignificación: para nosotres, quienes estamos transitando las prácticas, nos permite guardar memoria, volver sobre lo ocurrido, reflexionar sobre ello, tomar distancia. Y, por otro lado, para les practicantes que vendrán, quienes podrán analizar continuidades, rupturas, similitudes y diferencias respecto a lo que nosotres y otros registraron del proceso de formación, y también ir construyendo su propia manera de registrar. Reflejo de ello es que en varios encuentros los registros de practicantes de años anteriores fueron un recurso que nos permitió pensar-nos.

Pienso que comenzar por reconocer a las *prácticas de la enseñanza*, en tanto prácticas pedagógicas y sociales, como *objeto de estudio* y *ámbito de intervención* posibilita tensionar tradicionales perspectivas que escinden la teoría y la práctica educativa. Contrariamente, se sostiene que la labor de la práctica educativa y la teoría se deben realizar conjuntamente, porque ¿puede comprenderse la práctica sin referencia a las comprensiones de quienes la ejercen? (Carr en Barcia y López, 2017). Y para ello, la práctica requiere ser documentada, registrada, guardar memoria de lo que en ella sucede, desde el punto de vista de los actores para poder volver sobre ella para objetivarla, hacer visibles las concepciones y marcos teóricos implícitos, estudiarla, revisarla y poder conceptualizarla (Barcia y López, 2017).

Hoy por hoy coincido con Freire (2008) que la escritura no se reduce a un ejercicio mecánico. Más bien se trata de una herramienta de y para nuestra formación que posibilita encaminarnos a hacer visibles nuestros saberes sobre la acción. Sirve para objetivar y conceptualizar nuestras prácticas y los saberes que en ella desarrollamos, para reivindicar-nos como productores de ese saber pedagógico (Terigi, 2012 y Tardif, 2004). El desafío de documentar las prácticas abre un horizonte a establecer posibles y múltiples

diálogos entre nuestros esquemas prácticos y los referentes teóricos, lo cual así mismo nutre el proceso de formación en vistas a futuras intervenciones y la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia (Barcia y López, 2017).

Considero que algo que se inicia allí en los primeros encuentros y se entrama a lo largo de todo el proceso de formación, incluso en la misma realización de esta carpeta, tiene que ver con las significaciones que adquiere la *escritura y documentación* de las prácticas. Siguiendo a las autoras, la reflexión sobre la práctica es condición necesaria pero no suficiente... Es necesario sumergirse en un proceso de objetivación/subjetivación, implicación y descentramiento para poder llegar a conceptualizarla. En ese sentido, la escritura posee un fuerte potencial y resulta condición necesaria, ya que no se puede volver sobre lo ocurrido si no hay un registro de lo que allí acontece. Y ésta, gracias a su función epistémica, encauza a la toma de conciencia, al desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Miras en Barcia y López, 2017).

Debo decir, y creo que esto no me atañe solo a mí, que habitar la escritura resulta un gran desafío. Sabernos autores y encontrar un estilo propio son cuestiones que muchas veces nos ubican en un lugar de incomodidad. Pero hoy afirmo que es un desafío que trae consigo muchos aprendizajes. Creo que no por casualidad al inicio de la cursada me encontré con la perspectiva de que *escribir* no se trata de una práctica exclusiva de quienes lo hacen bien o lindo. *Habitar* la escritura no supone volverse una escritora reconocida ni consagrada, más bien, tiene que ver con “aceptar el juego de levantar cosas tapadas, mirar al otro lado, fisurar lo que parece liso, ofrecer grietas por donde colarse, desafiar los límites de lo instituido, construir otros imaginarios, horadar las ideas cristalizadas” (flores², 2012). Me gustaría hacer extensiva esta perspectiva a quienes, como yo, quizá no se destaquen escribiendo. Pensarla -la escritura en y sobre la práctica- como un proceso, como una oportunidad para abrir y pensar otros mundos posibles, para re-leer la cotidianeidad y lo vivido, como una herramienta de y para nuestra formación.

² El uso del nombre propio en minúscula tiene que ver con una decisión de la autora (ver más en “Interrucciones” - citado en bibliografía).

Uno de mis primeros acercamientos a la escritura durante esta fase tuvo que ver con realizar una crónica de clase. Esta se trata de un texto narrativo, atravesado por la propia vivencia de quien escribe -aunque es menos íntimo que un diario- que permite guardar memoria y busca mejores comprensiones didácticas y posibles intervenciones pedagógicas (Barcia y López, 2017). Me interesa traer este ejemplo porque, primeramente, fue un primer desafío a nivel personal y emocional. Además, porque percibo que fue una instancia en la que vi reflejado que escribir ciertamente sirve para registrar, para guardar memoria de lo ocurrido. Y al hacerlo, escribiendo, uno va pensando, va buscando que lo que pensamos sea comunicable a otros, ordenándose, va trabajando sobre el pensamiento... en esa actividad le vamos dando forma a las ideas, reflexionando y resignificando (Barcia y López, 2017) la experiencia sobre la práctica. Se adjunta a continuación:

Crónica de clase

13 de abril de 2022

Alrededor de las seis de la tarde nos encontramos con algunas compañeras, como cada miércoles, en la puerta del aula B216. A los pocos minutos llega Susana³, nos saluda e invita a ingresar. Una vez dentro organizamos los bancos formando un semicírculo y, mientras esperamos que vaya llegando el resto, conversamos sobre la actividad propuesta en el marco del encuentro del día lunes.

Una vez presente la mayoría, acordamos que yo realizaré la crónica del día y Agus comienza la lectura de la correspondiente a la clase anterior (6 de abril). Mientras lee cada una de nosotras la escucha en silencio y, tal como ella menciona, *vamos reviviendo lo ocurrido*. Al terminar Susana nos pregunta si nos gustaría aportar algo, a lo que Sara comenta que, más que aportar, le interesa destacar el gesto de la cronista de recuperar las voces y reconocer que la clase empieza antes de ingresar al aula (*pienso en lo enriquecedor de ese aporte para emprender ésta y otras escrituras*).

³ Profesora de las clases prácticas - comisión B.

A continuación, Susana nos comenta que en el encuentro movilizaremos nuestras representaciones. Para eso, nos lee y reparte fotocopias que, además de compartir el poema realizado por Pachi en la clase previa, cuenta con la actividad a realizar de modo individual:

❖ Representate a vos mismo/a, por medio de un dibujo, en tus “prácticas de la enseñanza”

Al respecto, nos aclara que no se trata de cuestiones artísticas sino de que intentemos representar lo más posible. Es así como, entre risas, miradas a las compañeras y sus producciones, haciendo y re-haciendo, cada una fue realizando su dibujo... *(creo que en ese ir y venir, entre trazar y borrar, fuimos dándole forma y cuerpo a nuestros pensamientos. Pensando(nos), jugando e indagando entre lo explícito e implícito. Siguiendo las palabras de Susana, de una manera sincera y espontánea).*

Pasado un rato, los murmullos comienzan a acrecentarse por lo que Susana nos comenta que de eso también se tratan los saberes experienciales: *cuando éstos suben es señal que la actividad finalizó.* Respecto a ésta última nos señala que la consigna al orientar poco, y no establecer tiempos, tiene que ver con los márgenes de libertad que quieren otorgarnos.

Seguidamente, al acordar que todas finalizamos, se da inicio al segundo momento de la actividad: nos propone que compartamos en voz alta los sentidos que le damos a nuestros dibujos y lo hagamos pasar de mano en mano (mientras ella recupera los aportes en la pizarra).

Luego que cada una comentó su dibujo dialogamos acerca de que, si bien éstos adquieren distintas formas y colores, confluimos en varios aspectos:

- Nos ubicamos temporalmente en el *aquí y ahora*, y en *porvenires* posibles. En el **presente** y/o en el **futuro**.
- Representamos *nuestros cuerpos* en el rol de **practicantes**. El que en algunos casos estuvo acompañado de la **docente** y la **co-formadora** (quienes integran

las **comunidades de prácticas**)⁴. Todas las relaciones las pensamos atravesadas por el **diálogo**, donde la palabra circula entre la totalidad de los sujetos.

- Respecto al espacio, nos representamos en una **institución**, puntualmente en un **aula** -de educación formal-, con su **mobiliario** característico (mesas y sillas), ventanas y puertas. Habitada por los destinatarios de la clase: les **estudiantes**.
- También esbozamos **materiales** -pizarrón, hojas, tiza, fibrones, etc.- y **recursos** (acá Susana se detiene a diferenciarlos: mientras que los primeros refieren a lo que me valgo para poner a disposición el recurso, éste último es el *objeto didáctico que construí*).
- Por último, me interesa recuperar que lo **emocional** nos atravesó a todas, y aunque no se detalle acá, *cada relato tuvo algo propio de cada una: miedos, dudas, preguntas..*

Después de compartir y sintetizar colectivamente lo construido, Susana nos invita a intercambiar las producciones con otra compañera y adelanta la actividad que debemos resolver (y llevar por escrito para discutir) para la clase siguiente⁵:

❖ Reconocer y señalar los elementos de la situación educativa *presentes* en el dibujo de la compañera.

❖ Señalar los elementos de la situación educativa que se *omitieron* e hipotetizar acerca del motivo por el cual se omitió.

❖ Reconocer *emergentes* y señalarlos (*esto es, cuestiones que aparecen pero que se salen de lo que son los elementos de la situación educativa*).

Si no recuerdo mal la consigna también estará disponible en el aula virtual, y Susana solicita que las compañeras que no estuvieron presentes intercambien sus producciones entre sí.

Nos despedimos y deseamos un buen fin de semana largo.

⁴ Me resulta interesante recuperar que nos representamos acompañadas por docentes y co-formadoras *mujeres*.

⁵ Se realiza con las mismas lecturas -Freire y Torres-. Asimismo, Susana agrega que no puede analizarse el dibujo propio ya que, como reflexionamos, es necesario *poder distanciarse y objetivar* (palabras de una compañera).

(me vuelvo a casa agradecida por cada risa, por cada lágrima ... por éste y cada encuentro en el que aprendo de y con ustedes)

Saberes

En el transcurso de este eje se abordó que la docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo (Terigi, 2012). Pero, indudablemente, no nos quedamos únicamente con esa afirmación. Ésta abrió un horizonte hacia conocer, problematizar y complejizar los saberes docentes. Al respecto nos preguntamos, *¿qué saberes son puestos en juego por los sujetos en la enseñanza? ¿Cuáles saberes reconocemos, cuáles disputamos, cuáles pertenecen al campo de las Ciencias de la Educación? ¿Qué desafíos se abren en el campo profesional en relación a las posiciones que asumimos en él?*⁶, entre numerosos interrogantes más.

Durante esta fase preactiva, en una primera actividad de realización individual se nos propuso que plasmemos nuestro punto de vista respecto a *los saberes que serán importantes en nuestras prácticas de la enseñanza*. Como requería ser entregada, arranqué una hoja de mi carpeta y allí escribí:

“Pienso que para enseñar a otros se necesita saber y seleccionar qué, de la infinitud de conocimiento, se quiere/debe enseñar. También con qué propósito se enseña. Y cómo”.

Estimo que en función de lo abordado en clases, en diálogo con las contribuciones de autores como Tardif (2004), Cometta (2017), Terigi (2012) y Alliaud (2019), progresivamente fuimos re-visitando y complejizando nuestras respuestas y representaciones previas plasmadas en aquel papel... Desde mi perspectiva este se trata de un eje sumamente develador respecto a cuestiones que desatendía. Dentro de ello, el conocimiento de saberes

⁶ Interrogantes extraídos del aula virtual Campus.

experienciales (Tardif, 2004) y, consecuentemente, el hecho de reconocer a los docentes como productores de saber pedagógico (Terigi, 2012). Incluso me animo a sostener que nos encaminó, nutrido de la problematización de la docencia como profesión u oficio (Terigi, 2012 y Alliaud, 2019), a paulatinamente reivindicar que ésta se trata de una actividad compleja y multidimensional, e ir haciendo explícito el reconocimiento del posicionamiento ético y político (Cometta, 2017). Sobre esto último volveré hacia el final del apartado.

Hoy por hoy, ya transitada la etapa de Residencia, considero que aquellos saberes denominados por Tardif (2004) de la formación profesional y disciplinarios -se corresponden con los diversos campos del conocimiento- ocuparon un lugar sustancial en la fase interactiva. Durante el periodo de diseñar las clases reivindicé que, como nos planteaban al inicio de la cursada, nosotres poseemos una diversa y sólida formación respecto a saberes de esta índole, sólo restaba volver sobre nuestros textos de años anteriores, sacarles el polvo, y obviamente, estudiar mucho. Principalmente para construir los contenidos, y afianzarme en su manejo, volví sobre lecturas abordadas en asignaturas como Pedagogía I, Didáctica General, Historia de la Educación General, Historia de la Educación Argentina y Latinoamérica, y obviamente, lo abordado en esta fase preactiva de Prácticas de la Enseñanza. Además, navegué por horas en internet buscando producciones que me ayuden a entender mejor aquellos saberes que tenía que enseñar, y en la biblioteca BibHUMA de la cual no puedo dejar de destacar la significación que tiene el acceso abierto a los textos.

Así mismo, otros saberes que considero que se encontraron presentes durante mi proceso en la Residencia son los que Tardif (2004) titula saberes curriculares -refiere al modo en que cada institución categoriza y presenta los saberes sociales; se presentan en forma de programas-. En ese periodo ahonde en aprendizajes y lecturas del tipo de documentación curricular, principalmente del Diseños Curricular para el Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal y el Programa para el ciclo lectivo 2022 de mi co-formadora. Mirando hacia atrás, considero que estos saberes me permitieron ir construyendo una mirada situada respecto al contexto en el que se desarrollaron mis prácticas.

Ahora bien, durante este camino reconocí que esos saberes disciplinares y curriculares no son producidos por quienes ejercemos la docencia (Tardif, 2004) y esto nos ubica en una

relación de exterioridad y ajenidad respecto a los saberes que se transmiten pero no se producen. Considero que esta lectura acotada de los saberes docentes es un tanto desesperanzadora... pensarnos únicamente como reproductores, como meros transmisores de saberes producidos por otros, una podría preguntarse si nos estamos formando para ser profesores o para ser meramente técnicos que ejecutan las producciones de otros. En ese sentido creo que el abordaje de Tardif (2004) y Terigi (2012) nos abren un horizonte de reconocimiento de los saberes que como docentes poseemos y ponemos en práctica.

En la actualidad coincido con Tardif (2004) que en las prácticas de la enseñanza saber algo no es suficiente. Me encuentro reflexionando sobre mi respuesta a esa actividad individual, y actualmente estimo que el hecho de saber los propósitos o saber qué enseñar, es decir, saber los marcos teóricos no basta -aunque los considero sumamente importantes- para llevar adelante el desarrollo de una propuesta de enseñanza. Creo que el periodo en el que se desarrollaron las clases a mi cargo me invitó a incursionar en saberes, que como se refleja en esa primera actividad individual, desconocía ampliamente: los saberes sobre la transmisión (Terigi, 2012). A partir de diversas aproximaciones, por ejemplo de los diseños de clase, la construcción del contenido, y la aparición de variados emergentes en las clases, considero que pude tener un acercamiento a estos últimos. Estos saberes, siguiendo algunas palabras que documenté en mi cuaderno en un encuentro de clase: “se construyen *en*, *durante* y *pensando* en la enseñanza” correlativo con las tres fases de la enseñanza propuestas por Jackson -fase preactiva, interactiva y posactiva-.

Terigi (2012) plantea que como docentes somos expertos de doble manera: en el campo cultural y en intervenciones pedagógicas requeridas para que los estudiantes puedan avanzar en su dominio de los saberes de esos campos (p.10). Este último tipo de saber, siguiendo sus palabras, muchas veces no es reconocido como tal incluso por quienes lo ejercen, y por lo tanto, permanecen informados. Actualmente, revisitando los saberes que reconocía como tal previos a las prácticas, noto mi desconocimiento acerca de los saberes sobre la transmisión. Mirando hacia atrás, quizá por mi inexperiencia, advierto que es una perspectiva o interrogante que jamás habite.

Respecto a esto último, destaco que esta reflexión sobre los saberes en la etapa de formación que estamos transitando nos encausa paralelamente a un proceso de

auto-reconocimiento como trabajadores de la educación, y consecuentemente, de reivindicación de los saberes que como docente se poseen y producen. El recorrido por esta fase preactiva, y actualmente ad-mirándola en diálogo con los saberes que desde mi punto de vista necesité disponer, los que se movilizan, y se construyen al transitar las prácticas, sostengo que el saber docente se trata de un saber plural, conformado por saberes procedentes de diversas fuentes (Tardif, 2004), entramándose los saberes disciplinares, curriculares, prácticos, pedagógicos-didácticos, sobre la transmisión en las clases desarrolladas.

Por añadidura, el hecho de que el saber docente se trate de un saber devaluado y, puntualmente, los saberes sobre la transmisión con poco o nulo reconocimiento (Terigi, 2012 y Tardif, 2004) se entrama en la ya mencionada separación entre producción/reproducción y tiene efectos sobre la relación de los docentes con los saberes. Siguiendo lo visto en clases, la peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en la posición epistémica y sobre la autoridad social. Respecto a esto último, se nos propuso una actividad de diálogo y problematización entre los aportes de Terigi (2012) y Alliaud (2019) acerca de las implicancias que tiene concebir a la docencia como un oficio o una profesión.

Esto último nos encauzó a recursivos trabajos de análisis, donde primeramente realizamos una actividad entre pares y posteriormente en clase se nos propuso agruparnos de a dos o tres grupos y re-visitamos esta construcción. Una cuestión que destacó una compañera, Sara Schöning, que no había notado y me pareció sumamente interesante, es que regularmente luego de la lectura entre pares existe una devolución pero no existen re-elaboraciones. Contrariamente, en esta instancia se nos propuso realizar una nueva construcción a partir de lo construido entre los distintos grupos. Me resulta interesante notar como esos análisis se fueron complejizando, nutriendo, entramando. Pienso que ilustra como la construcción de ideas y reflexiones, al igual que en la docencia, se trata de algo colectivo.

A continuación adjunto la primera actividad realizada con mi compañera Romina Juárez Amengual. Posteriormente se encuentra el trabajo de relectura entre compañeras realizado con otros dos grupos: Belén Lindon Colombo y María Paz Oviedo, y el grupo de Cagioni Delfina, Odiaga Nadia y Ayala Agustina.

Actividad práctica. Docencia, ¿oficio o profesión?

Juarez Amengual Romina y Ortiz Jimena

1) Caracterizar la enseñanza como oficio, desde Sennett citado en Alliaud ¿Qué saberes son centrales para esta formación y el ejercicio docente? ¿Quedan aspectos que se suman y/o soslayan con relación a la profesión docente desde Terigi?

Alliaud (2019) acerca definiciones de la enseñanza como oficio artesanal, en términos de Richard Sennett, como habilidad desarrollada en un alto grado, haciendo de le docente portadore de un oficio, quien se compromete y sabe hacer bien su trabajo. Un hacer que no es un hacer sin más, sino que evoca pensamiento y acción, que se apoya en conocimientos pero que también los produce a medida que se desarrolla. Que se aprende en situación, que mejora cuando se lo practica, y cuando se realiza colaborativamente, cooperativamente con otros y de otros.

Un saber enseñar que se aprende en el diálogo entre práctica y pensamiento (Sennett, 2009 en Alliaud, 2019), en la revisión de los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones hasta permitirnos establecer ritmos de solución y descubrimiento de problemas. Que supera la mecanización técnica, incorporando la posibilidad de crear, producir e innovar en su hacer, dado que en el contexto presente de las escuelas prima lo inesperado, exacerbando la dimensión artesanal de la enseñanza. Así, enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es poder pensar y decidir en contextos en movimiento, de incertidumbre, sin quedar paralizadas para poder seguir aprendiendo.

Imprevisibilidad y movimiento que rompe con las ideas aplicacionistas de lo aprendido en la formación inicial, y que suscitan la necesidad de recuperar y transmitir los “saberes de la experiencia” o “saberes de oficio”. Secretos de oficio en el quehacer docente que se ponen en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Algo que supera las competencias, o habilidades personales, en la medida en que esos secretos logran explicitarse, hacerse evidentes, desocultarse, para enseñarse/aprenderse.

En este sentido se plantea la importancia de la problemática relación entre la teoría y la práctica, entre el decir y el hacer, entre el pensamiento y la acción. Así, lo propio de los saberes de la experiencia se encuentra en la posibilidad de entramar los conocimientos con

la práctica, el saber con el hacer. Se trata de saberes que se producen en situación, y que no son fáciles de explicitar, verbalizar, compartir, y que muchas veces se producen y actualizan sin que los docentes sean conscientes de ello (Alliaud, 2019 y Terigi, 2012). Por lo que la autora remarca que:

“No se trata entonces de “hacer” sin más; es preciso hablar, escribir, pensar, narrar y producir saber a partir de lo hecho o vivido en determinadas circunstancias. En este momento “distanciado” de lo que se hizo o se vivió, se intentará problematizar las evidencias y aprender de todo aquello que acontece por fuera de lo esperado, de la norma, de lo naturalizado. En términos de Edelstein (2011) es preciso lograr una “reconstrucción crítica de la experiencia” (p.21).

Es decir que se aprende haciendo, se aprende a enseñar enseñando, objetivando y problematizando esos aprendizajes, y además, se aprende en su dimensión institucional (Terigi, 2013), como tarea colaborativa. Por lo que en pos de enriquecer el oficio, necesitamos participar de lo que otros hacen o hicieron y nos enseñan:

“Uno puede aprender de lo que otros hacen, dicen, hicieron, dijeron o produjeron sin quedarse en la antesala, en el homenaje o en la admiración del grande, del modelo acabado, del que le salió bien y fue reconocido por ello. Uno puede aprender utilizando el lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas, siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción. Sólo desde esta concepción, resulta más que interesante aprender imitando, creando a partir de lo hecho por otros” (Alliaud, 2009 en Alliaud 2019, p.25).

Es por esto que resulta imperante que estos saberes de la experiencia propios y ajenos sean puestos en valor y circulación tanto en los ámbitos de formación docente como en los de producción de conocimiento pedagógico. Y en ese sentido, en la especificidad del trabajo docente, Terigi (2013) nos invita a pensar en la peculiar relación de le docente con su saber docente, en su posición epistémica no reconocida tanto social como personalmente como productore de saberes pedagógicos específicos sobre la transmisión de saberes.

Entonces, si bien los docentes no son productores del saber cultural a enseñar, conocen en profundidad esos campos de saber, saben los contenidos a enseñar, y además saben y producen saber en torno a su transmisión. Establecen una relación pedagógica con esos saberes a enseñar en función de su función social como transmisores de ese saber. A la vez que producen saber pedagógico para hacerlo. Se reconoce así cierta invención del hacer (Terigi, 2008) en la que no intervienen necesariamente los saberes profesionales formalizados, a fin de dar respuesta a las problemáticas de la enseñanza en el constante devenir de la educación. Podríamos hablar en ese sentido de saberes de oficio, en términos de Alluad (2019), y de los procesos de profesionalización que se dan en el oficio de enseñantes, en el hacer, en el aprender a enseñar enseñando.

Siguiendo a Terigi (2013), analizar la relación pedagógica con el saber a enseñar de los docentes, entonces, supone explorar no solamente la relación con un saber disciplinar, sino también los componentes pedagógicos de dicha relación, signada por los procesos de transmisión cultural en la sociedad. Enseñanza que se da en un ámbito institucional. Esta característica le impone restricciones al trabajo docente, así como la transforma en una tarea que se hace con otros. Quiere decir que, si bien la profesión docente se encuentra atravesada por un alto grado de autonomía, la autora alerta que se trata de una profesión organizacional o burocrática. Inserta en contextos macro-sociales (contextuales y/o curriculares) más amplios, los cuales exceden las paredes del aula y adjudican particulares condiciones laborales -las cuales muchas veces muchas veces obturan el diálogo y la construcción con colegas-, reflejando la complejidad del campo profesional y del atravesamiento burocrático y de poder, así como la lucha en y con otros campos.

2) ¿Cuál es tu opinión sobre el tema?

Retomando a Edelstein y Coria (1996) y a las autoras, consideramos que nos encontramos en un doble desafío y lugar. Por un lado, adentrándonos en el aprendizaje del oficio de enseñar como estudiantes de Prácticas y docentes en formación. En la expectativa en el poder formativo o performativo de las Prácticas, por lo significativas que incluso antes de iniciarlas ya nos resultan. En nuestras expectativas, deseos, e imaginarios, y cuanto más en su

ejercicio mismo, en la experiencia misma. Como instancia acompañada en la que el saber hacer se transmite de experimentada a novate, en nuestro encuentro. En los intentos, en el hacer y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, y en la explicitación de lo que se hace. Incorporándonos así a la comunidad del oficio de enseñantes (Alliaud, 2019).

Y por el otro, de alguna manera Alliaud nos invita, como futuras formadoras de formadores, a considerar nuestro oficio como una artesanía; y de allí, a generar en el futuro próximo espacios para que los aprendices del oficio puedan aprender a enseñar, mientras lo hacen.

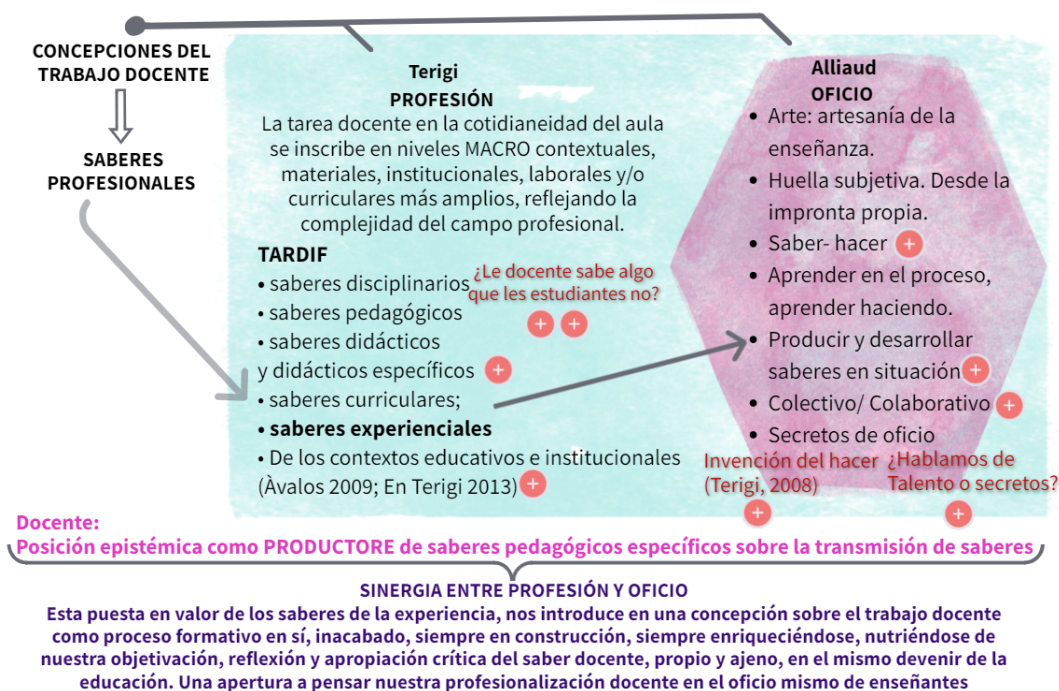
Hablamos de espacios y encuentros de los que estamos participando en la cotidianeidad de la cursada, de los que vamos a participar en nuestras prácticas, que deberemos en un futuro relativamente próximo propiciar para otros, y en los que en realidad estaremos siempre siendo. Esta puesta en valor de los saberes de la experiencia, nos introduce en una concepción sobre el trabajo docente como proceso formativo en sí, inacabado, siempre en construcción, siempre enriqueciéndose, nutriéndose de nuestra objetivación, reflexión y apropiación crítica del saber docente, propio y ajeno, en el mismo devenir de la educación. Una apertura a pensar nuestra profesionalización docente en el oficio mismo de enseñantes.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2019). El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo de educadores y educadoras. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10690>
- Edelstein, G. y Coria A. (1996). "Los sujetos de las prácticas". En: Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia- Bs. As., Kapelusz.
- Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de escuelas rurales. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO.
- Terigi, F. (2013). "Presentación" VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. Buenos Aires: Santillana.

Re-lectura entre grupos del trabajo práctico

Ayala Agustina, Cagioni Delfina, Colombo María Belen,



hacer [click aquí](#) para acceder a la imagen online

Mirando en retrospectiva considero que en la primera instancia nuestra producción ante la propuesta de tomar un posicionamiento u opinión acerca de la conceptualización como oficio o profesión fue, cuanto menos, dubitativa. En la segunda instancia de realización grupal, producto de la reflexión y re-lectura entre duetos y tríos con las compañeras mencionadas, considero que fuimos acercándonos individual y colectivamente a construir un posicionamiento o un punto de vista un tanto más formulado.

A partir del cuadro adjunto intentamos reflejar nuestro punto de vista respecto a que la representación del trabajo docente como profesión -ilustrado con color celeste- remite a una lectura macrosocial del trabajo docente, la inscribe en contextos más amplios, inscripta en una naturaleza institucional y por tanto colectiva. En palabras de Cometta (2017) la situamos en el contexto más amplio de la profesión y las instituciones, porque la enseñanza “es la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social” y se encuentra atravesada por decisiones éticas y políticas.

En cambio, consideramos que aludir a la docencia como un oficio -ilustrado con color rosa- supone una lectura micro del trabajo docente. Desde esta última, en palabras de Terigi (2012), pareciera que se trata a la enseñanza como un problema doméstico que como docentes y profesores debe ser resuelto por sí mismos, como artesanos que deben inventar soluciones, desconociéndola como un problema de política educativa y sobrecargándola de responsabilidades. En ese sentido, a partir de su re-lectura sostuvimos a la par de la autora que la enseñanza debe convertirse en un problema político (Terigi, 2004 y 2012).

Pienso que el recorrido por las prácticas y, puntualmente, por esta fase preactiva nos hace tener presentes los grandes desafíos y tensiones en las que se desenvuelve nuestra profesión. Entre la necesidad de reconocer aquellos saberes de la experiencia (Tardif, 2004), o en términos de Terigi (2012), aquellos saberes sobre la transmisión, y reconocer que en la docencia no se contempla la producción de este tipo de saber pedagógico. Así y todo, creo que un primer gran paso para quienes nos estamos formando inicia aquí, y tiene que ver con reconocerlos... reconocernos no meramente reproductores sino productores de estos saberes. En diálogo con el apartado anterior, pienso, reflexiono, respecto al potencial de la escritura sobre nuestras prácticas para evidenciarlos, para reivindicarnos en el campo de la producción de conocimiento, para tomar distancia, para volverlos explícitos, problematizarlos y conceptualizarlos.

Contextos

El desarrollo del presente eje es iniciado estimativamente hacia finales del mes de abril y nos encauzó al reconocimiento del carácter situado de nuestras prácticas de intervención y la variedad de incidencias en las mismas. En diálogo con los aportes del eje "Sujetos, saberes y prácticas" abordados en los ítems anteriores, considero que este recorrido nos fue abriendo un panorama cada vez más amplio y enriquecedor para pensar-nos.

Desde mi punto de vista, la lectura de Achilli (2009), desde un enfoque socio-antropológico, y el concepto de *contextos* resultó una cuestión central para comprender la complejidad en la que se desarrollan nuestras prácticas de la enseñanza. La autora lo define como

“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 temporoespaciales” (Achilli, 2009; p.42).

Recuperando esta perspectiva comenzamos a adentrarnos en el hecho de que nuestras prácticas de Residencia y, lógicamente futuras, no se realizan sobre el vacío. Pienso que este abordaje conceptual también refleja que la complejidad (Morin en Souto, 1996) de la educación nos imposibilita abarcarla en su totalidad desde una sola aproximación, por lo que se vuelven necesarios ciertos recortes que no desconozcan la existencia de otros. En virtud de ello, en los sucesivos encuentros fuimos abordando con mayor profundidad los contextos curricular, institucional y áulico.

Considero que en esta instancia, una vez más, fueron sumamente enriquecedoras las lecturas de producciones de practicantes de años anteriores. Una cuestión que me resultó interesante al momento de abordar la institución y lo institucional fue el ejercicio de recorrer la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -la cual habitamos diariamente hace años- como lo haríamos cuando ingresemos al campo de la Residencia. En esa instancia me resultó revelador notar como en ese ejercicio de extrañamiento me va encontrando -individual y colectivamente- cuestiones que quizá previamente pasaron desapercibidas. También otra cuestión que creo que nos acercó a la diversidad de experiencias y realidades institucionales fueron los paneles con co-formadores, actores institucionales y ex practicantes. Puntualmente en el panel de actores institucionales considero que a partir de sus voces pudimos reconocer diversidad de cargos o modos de afrontar, por ejemplo, las problemáticas de maneras singulares.

Durante este periodo también nos adentramos en el reconocimiento del carácter instituyente de nuestras prácticas de intervención, ubicándonos en la imposible de evadir

relación y tensión entre lo instituido y lo instituyente (Remedí, 2004). Respecto a la institución en la que desarrollemos nuestras prácticas y nuestra entrada al campo, Yentel (2006) nos hizo tener presente que vamos a sumergirnos en un contexto que posee construcciones culturales e históricas que nos preexisten.

Siguiendo a Souto (1996), en esos espacios existirá una trama institucional que, en términos de la autora, se trata de un “tejido que se construye con entrecruzamiento de hilos, de líneas que forman “la tela”, “la novela”, “el drama” de una institución. Institución, en tanto conjunto organizado de personas con una localización espacio-temporal que persiguen fines comunes” (p.80). Por añadidura, para pensar las instituciones considero que el concepto de multireferencialidad (Souto, 1996 y Barcia, 2007), en diálogo con los ya mencionados, fue una cuestión que nos permitió tener presente la complejidad del análisis en el que nos veremos inmersos.

Como practicantes, ajenos y desconocidos de esta última, vamos a sumergirnos paulatinamente en un proceso de implicación. Respecto a ello, considero que también nos fuimos encauzando en un proceso de hacer explícitos nuestros marcos teóricos, considerando que “el que ve no es el ojo sino el sujeto, culturalmente situado y socializado, con determinadas experiencias y conocimientos” (Anijovich, 2009). En ese sentido, valoro que desde la cátedra se nos ofrezcan lecturas y paralelamente se solicite que llevemos marcos teóricos y lecturas que consideremos pertinentes para abordar estas cuestiones.

Pienso que este recorrido me deja el aprendizaje, entre tantos otros, que uno no posee una mirada ingenua aunque se diga que sí, y en ese sentido destaco el proceso de ir construyendo nuestros marcos referenciales y ejes de análisis para pensar la dimensión áulica, institucional y curricular. Aquí también reconozco que los escritos de otros practicantes me ayudaron mucho.

Paralelamente, reconociendo que nuestras prácticas se desarrollan en dimensiones curriculares que nos preceden, se nos propuso a partir de un [trabajo práctico](#) el ejercicio de comenzar a preguntarnos respecto al contexto curricular y su incidencia y/o relación con nuestras prácticas, puntualmente a partir del análisis de un Diseño Curricular para la Provincia de Buenos Aires.

A continuación adjunto lo realizado grupalmente con mis compañeras Juárez Amengual Romina, Oviedo María Paz y Lindon Colombo María Belén. Hacia el final del apartado se encuentra una sistematización que realizamos del mismo -en formato de cuadro- construida para compartir en clase en el momento de puesta en común de nuestras producciones.

“Los diseños curriculares como contextos para pensar la enseñanza”

**Juárez Amengual, Romina - Lindon Colombo,
María Belén - Oviedo, María Paz - Ortiz, Jimena**

Asignatura: Pedagogía

Profesorado de Educación Primaria

En el marco del Diseño Curricular de Educación Superior del Profesorado en el Nivel Primario, la cátedra de Pedagogía se inserta en primer año y forma parte del trayecto de formación básica común, centrado en los fundamentos que progresivamente los estudiantes irán internalizando acerca de la profesión docente, el conocimiento y reflexión de la realidad educativa.

Pedagogía es una materia que se enmarca dentro del Campo de la Fundamentación⁷ que tiene como propósito y finalidad establecer las bases y los marcos referenciales que permitan a los docentes en formación conocer el conjunto de teorías que posibilitan un posicionamiento como enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura en el contexto de la sociedad argentina y latinoamericana.

Siendo que el Campo de la Fundamentación constituye un espacio transversal a la totalidad del currículum, podríamos decir, a los propósitos de este trabajo, que por un lado los contenidos de Pedagogía se relacionan de manera horizontal con los abordados en las otras

⁷ El Diseño se estructura en dos ciclos, o trayectos transversales, y estos a su vez se componen y organizan en cinco campos. El *Ciclo de formación básica común* está comprendido por dos campos: el Campo de la Actualización Formativa y el Campo de la Fundamentación. Mientras que el *Ciclo de formación especializada* está integrado por los demás campos: el Campo de la Subjetividad y las Culturas, el Campo de los Saberes a Enseñar, el Campo de la Práctica Docente y los Trayectos Formativos Opcionales.

materias del primer año⁸ (también pertenecientes a este campo) que son “Filosofía”, “Didáctica general” y “Análisis del mundo contemporáneo” y a su vez, de manera vertical con las materias “Teorías sociopolíticas y educación” y “Didáctica y currículum” de segundo año y “Políticas, legislación y administración del trabajo escolar” e “Historia y prospectiva de la educación” de tercero, más específicamente con esta última, siendo que Pedagogía guarda correlatividad con “Historia y Prospectiva de la Educación”.

El Campo de la Fundamentación articula de manera horizontal en primer año a las cuatro materias que lo componen a través de la pregunta por el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina, buscando posicionar a los futuros docentes como enseñantes, pedagogos, y trabajadores de las culturas, comprometidos con el potencial liberador y transformador de la educación desde una pedagogía crítica, persiguiendo así una formación que priorice la deconstrucción de los entramados que enmascaran la realidad y que devela los mecanismos de poder y el sentido común que la ocultan.

En ese aspecto podemos dar cuenta de los distintos sentidos e intenciones que tiene cada una de las materias con las que Pedagogía comparte el tramo curricular de primer año: 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; desde “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; desde “Análisis del mundo contemporáneo” se pretende 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 caracterizado por la aceleración de los cambios y la necesidad

⁸ Además de cursar en primer año, como pertenecientes a los demás campos: Taller de lectura, escritura y oralidad, Taller de pensamiento lógico-matemático, Taller de definición institucional, Psicología del desarrollo y del aprendizaje I, Educación temprana, Corporeidad y Motricidad, Práctica en terreno, Taller integrador interdisciplinario, Herramientas de la práctica, Taller de Educación social y Estrategias de educación popular.

de adaptaciones constantes; y por último, “Pedagogía” como parte del Campo de la Fundamentación se concibe a través de la reflexión teórica acerca de la educación, como partida 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 estudiantes 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 de esta forma el sentido y potencial social y cultural de la tarea docente.

Seguidamente, encontramos que “Historia y Prospectiva de la educación” de tercer año (con la que “Pedagogía” guarda correlatividad), avanza en la comprensión de prácticas e ideas sobre la enseñanza y en la desnaturalización de lo familiar en la consideración de su contingencia histórica. Podemos notar claras relaciones entre materias, por ejemplo, en la contextualización histórica de las teorías y experiencias educacionales abordadas en “Pedagogía”, y en el escenario social de la modernidad y la constitución de los sistemas educativos, también trabajado en esta. Trabajan contenidos asociados al desarrollo del pensamiento pedagógico y a los hechos educativos desde sus propios sentidos y momentos de recorrido en la carrera, que por cierto en algún sentido comparten.

En pocas palabras, el conjunto de estas materias incluidas dentro del DC apuntan a la reflexión y la intervención crítica sobre los ámbitos educativos, pensando a los estudiantes del profesorado de educación primaria como sujetos en formación que luego se constituirán en sujetos formadores de otros. Queriendo hacer énfasis en el carácter reflexivo y en la mirada crítica y transformadora que se persigue desde el marco de la materia “Pedagogía”, nos parece interesante (y al mismo tiempo desafiante) abordar el contenido de las teorías educativas, particularmente de las teorías y pedagogías críticas, ya que consideramos que la comprensión y la reflexión en torno a las distintas teorías y perspectivas pedagógicas contextualizadas históricamente pueden brindar respuestas pertinentes para pensar y actuar en las prácticas educativas de nuestros tiempos. Con este contenido pretendemos también recuperar uno de los puntos del marco orientador del DC: el sentido político de la

educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión, recuperando también el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente (p.103). Puntualmente, consideramos que resulta insoslayable que les estudiantes tengan conocimiento de producciones latinoamericanas, de pedagogías críticas del y desde el sur, que apuntan al reconocimiento de pedagógicas contextualizadas y plurales, pintadas de pueblo, colmadas de los colores y aromas reales que configuran a las comunidades educativas, barriales y territoriales (Suárez, 2015 y Cabaluz Ducasse, 2015). En ese sentido creemos que visibilizar prácticas educativas y pedagógicas que no sean las hegemónicas, recuperar prácticas territorializadas, acompaña a ir rompiendo de a poco la idea de que sólo en la educación formal y ajenas a nuestro territorio ocurren experiencias educativas valiosas.

Para emprender la enseñanza del contenido comentado, el Diseño Curricular nos deja algunas cuestiones relevantes a considerar:

Por un lado, como ya mencionamos, nos compromete con una tarea desafiante y de suma responsabilidad cuando plantea que *“es a través de los saberes pedagógicos que se propone iniciar a los alumnos/as en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y a la intervención crítica en el espacio áulico, institucional y social”* (DGCyE, 2008: p.102). Con respecto a este punto, consideramos que abordar las pedagogías críticas nos ayudará a proponer las bases teóricas que contribuyan a acercar a los estudiantes a un análisis continuo y prudente de las situaciones educativas.

Por otro lado nos interpela y motiva el querer recuperar la figura del docente como profesional de la enseñanza, maestro/a pedagogo y trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural), aspecto que aparece dentro del DC como parte de los horizontes formativos y que nos resulta importante para tener en cuenta a la hora de preparar la estrategia de la clase. A su vez, en ese mismo apartado, resaltamos un fragmento que destaca el modo de organizar y presentar los saberes para el fin al que queremos llegar (lo transcribimos a continuación porque nos parece fundamental para pensar en el momento de diseñar nuestras futuras clases): *“el saber y el conocimiento están íntimamente relacionados con el poder; pueden alentar la contestación y la transformación o favorecer el control social y el conformismo. Para que los saberes a transmitir adquieran sentido social, antes que adecuarse y estructurarse frecuentemente de forma rígida, técnica, inmanente y*

desconociendo su carácter de “normal” (en el sentido de T. Kuhn) según la lógica interna de las ciencias y las disciplinas, deben reorganizarse de acuerdo con la interpelación que el mundo actual, los campos de significación y las nuevas condiciones sociales les provocan, y atendiendo a los intereses políticos de formación de una sociedad y una ciudadanía democrática y crítica” (DGCyE, 2008: p.26).

La materia “Pedagogía” brinda herramientas para pensar los desafíos que atraviesa lo educativo desde su potencial transformador, liberador, constituyéndose en un espacio para discutir las tradiciones y debates actuales sobre la educación y la enseñanza desde un posicionamiento crítico, es decir, develando, de-construyendo, problematizando.

Consideramos que el primer año de la carrera es un tramo crítico que influye significativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes. Teniendo en cuenta que Pedagogía se encuentra en el primer año, consideramos que los docentes tienen que tener presente que son actores centrales en el proceso de recepción de los estudiantes, puesto que se trabaja con ingresantes a la carrera (muchos de ellos salidos recientemente del nivel secundario) por lo que hay que acompañarlos en la adquisición del lenguaje académico. A su vez, con respecto a la estructura curricular, consideramos pertinente revisarla tanto horizontal como verticalmente ya que, como mencionamos al principio del escrito, es una materia que forma parte del trayecto de formación básica común que luego en segundo año se amplía en la asignatura “Teorías sociopolíticas y educación” en donde se enfocan en fomentar la reflexión crítica en torno a los diferentes abordajes teóricos (clásicos y contemporáneos) del campo social y su vinculación con los enfoques sobre lo educativo, y en la asignatura “Historia y Prospectiva de la Educación” se profundizan, como ya se dijo, en la construcción de una perspectiva histórica la comprensión y la desnaturalización de lo familiar en la consideración de su contingencia histórica. Por todo esto nos resulta fundamental que ya hayan trabajado y comprendido en profundidad las distintas teorías educativas, sus enfoques, sus contextos, para ponerlos en diálogo y discusión.

Por otra parte, el Campo articulador de la Práctica Docente, en su carácter de eje vertebrador que articula a los demás campos, se desarrolla durante toda la carrera en condiciones reales en el campo educativo, en el campo institucional y en el campo áulico, permitiendo a los docentes en formación poder abordar, comprender y desarrollar su

quehacer de manera contextualizada, y en un sentido transformador pone en relación a los campos, en una mutua interpelación y transformación entre los campos. Es por ello que en primer año se realizan experiencias sociales, partiendo del reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios educativos, problematizando la educación en espacios educativos que no sean de la educación escolar, para recuperar así lo cultural, lo significativo y lo que simboliza cada sujeto antes de su inicio en la educación sistemática. Luego, en segundo año, pasan a la comprensión del espacio escolar es su contexto y llegando en tercer y cuarto año al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje, problematizando así el rol docente y el ejercicio profesional.

Desde este sentido vertebrador, articulador, y transformador entre los campos que el Campo de la Práctica habilita, entendemos que resulta provechosa y necesaria la vinculación de Pedagogía con el espacio de las Prácticas de primer año.

En ese sentido, encontramos en las experiencias sociales que se visitan en las Prácticas (museos, de minoridad, cárceles, museos, comedores, clubes, asociaciones barriales, bibliotecas, salas de salud, entre otros) una oportunidad de análisis de dichas experiencias desde los contenidos planteados para esta propuesta. Entendiendo que lo hegemónico invisibiliza aspectos de la experiencia social de la educación, negando realidades alternativas, desperdiciando saberes y sujetos que podrían aportar a una comprensión crítica de lo pedagógico en juego, el análisis de estas experiencias plurales, situadas, con el potencial educativo que la ciudad educadora implica, se constituye en una oportunidad para repensar en formas pedagógicas contrahegemónicas, plurales y territorializadas.

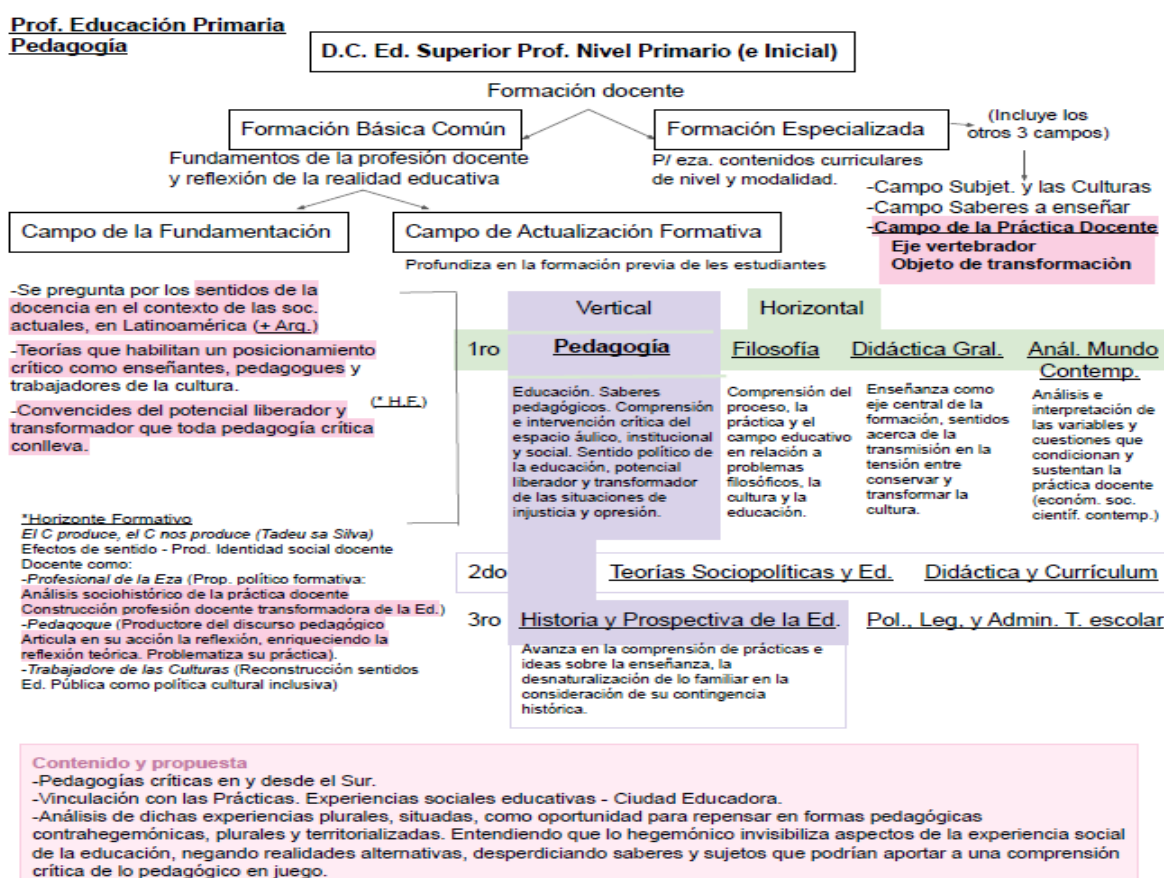
Bibliografía

- Cabaluz Ducasse, F. (2015). Reflexiones teórico políticas sobre las pedagogías críticas latinoamericanas. En *Entramando. Pedagogías críticas latinoamericanas* (pp. 24-32). Santiago de Chile: Quimantú.
- Suárez, D. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. En *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación Popular* (pp. 15-53). Buenos Aires: Noveduc.

Medios en línea

- Dirección General de Cultura y Educación. (2008). Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario. Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>

Cuadro de síntesis del trabajo práctico



hacer [click aquí](#) para acceder a su versión online

Diseño de la enseñanza

Hacia el final de esta fase, aproximadamente en el mes de junio, comenzamos a adentrarnos en el *diseño de la enseñanza*. Como ya he mencionado, se coincide con Jackson que la

enseñanza no se circunscribe sólo al ámbito del aula (en De Morais, López y Barcia, 2017) sino que comprende la fase preactiva, interactiva y posactiva. Durante los siguientes meses que tuvieron lugar hasta el receso invernal puntualizamos en el desarrollo de la fase preactiva de la enseñanza, comenzando a adentrarnos a reconocer que la práctica de diseñar se trata de un proceso complejo, que obviamente, no se encuentra escindido de la complejidad que albergan las prácticas de la enseñanza.

En la etapa de elaboración de los diseños, y en el diseño mismo, se elaboran hipótesis, anticipaciones por escrito (p.26) lo que permite ser comunicado y volver sobre el mismo. Corriéndose de propuestas tecnicistas o modélicas, Edelstein (1996) nos invita, a partir del concepto de construcción metodológica, a concebir a estos diseños didácticos construidos como un acto creativo de los docentes que lo llevan a cabo, el cual se construye casuísticamente, a partir de un objeto de estudio específico, sujetos particulares y contextos determinados, con relación a las intencionalidades que implican opciones de valor por parte de le educadore (Barcia, 2017).

Para acercarnos al diseño de la enseñanza, primeramente -y acá se observa una vez más el valor de documentar las prácticas- realizamos un [análisis de diseños de clase](#)⁹ de manera grupal construido por practicantes de años previos. Seleccionamos uno de la variedad que nos ofrecieron desde la cátedra por una cuestión de afinidad con la asignatura a la que estaba inscripto.

En este último, como se nos propuso, identificamos los componentes del diseño de clase, para lo que principalmente recurrimos a los aportes de Feldman (2011) y lo visto previamente en la asignatura Didáctica General. Analizamos, identificamos y problematizamos los elementos de la situación educativa propuestos por Freire (2003) que se encuentran en el mismo y las decisiones tomadas al respecto por la practicante que lo diseñó. Rastreamos en sus componentes la incidencia de los contextos institucional y curricular y reflexionamos respecto a ello. Teniendo en cuenta que la forma hace al contenido, nos preguntamos y reflexionamos respecto a las formas de presentación del

⁹ Este documento se trata de un borrador realizado de manera colectiva para guardar memoria y poder compartirlo/discutirlo en clase.

contenido propuestas por Edwards (1995) encontradas en el diseño y las condiciones didácticas propuestas por Lerner (2007).

Luego, llegó el momento en el que se nos propuso realizar, a modo de ensayo, un diseño de clase de manera individual. Para el mismo podíamos elegir la asignatura/carrera que deseemos, recuperando su respectivo Diseño Curricular, y en los siguientes encuentros de clases prácticas cada una fue exponiendo brevemente su producción y lo fuimos analizando, discutiendo, comentando y corrigiendo en clase.

Desde mi punto de vista, destaco de estas instancias de revisión grupal el hecho de que, aun en la diversidad respecto a la selección y recorte que cada una de nosotras realizó-sobre la asignatura, el diseño curricular, los contenidos, las estrategias, etc-, fue una oportunidad en la que aprendimos y nos introdujimos en esta práctica que formará parte de nuestros recorridos como docentes.

Adjunto el diseño de ensayo de realización individual a continuación:

Diseño de clase - 1° ensayo

Profesorado de Educación Primaria
I.S.F.D n° X
Asignatura Pedagogía, 1° año
Co-formadore X
Practicante Ortiz Jimena Andrea
22 de junio de 2022

Fundamentación

El Diseño Curricular para la Educación Superior del Profesorado de Nivel Primario, sancionado en el año 2008 para la Provincia de Buenos Aires, ubica a la asignatura Pedagogía en el primer año de la formación básica común, y junto con Filosofía, Didáctica general y Análisis del Mundo Contemporáneo integran el Campo de la Fundamentación (DGCyE, 2008).

La inclusión de los saberes pedagógicos en la formación se propone iniciar a los estudiantes en un proceso permanente de reflexión en torno a la comprensión y la intervención crítica

en el espacio áulico, institucional y social (DGCyE, 2008). En este sentido, se concuerda en afirmar que la Pedagogía se trata de una disciplina teórica-práctica encargada del estudio de la educación como práctica social en su complejidad, es decir de la teorización sobre ésta, a la par de encontrarse orientada a pensar y realizar intervenciones en vista a mejorar las prácticas educativas (Silber, 2007).

En este momento nos encontramos transitando la unidad *teorías educativas: enfoques críticos y no críticos* en la cual se propone un bagaje teórico que tiene por objetivo que los estudiantes comiencen a conocer y problematizar el modo en que cada teoría conceptualiza desde distintas posturas a los sujetos educativos, los sentidos, contenidos y finalidades de la educación, así como a la diversidad de prácticas educativas a las que pueden dar lugar.

Ya iniciado el recorrido por las teorías no críticas, y las críticos-reproductivistas, en la presente clase se pretende continuar ahondando en los enfoques críticos a partir de los aportes del pedagogo Paulo Freire. La bibliografía destinada a los estudiantes es el segundo capítulo de su libro *Pedagogía del oprimido* en el cual confronta dos perspectivas pedagógicas y su materialización en prácticas educativas concretas. Y el capítulo "Enseñar no es transferir conocimiento" del libro *Pedagogía de la autonomía* el cual amplía su propuesta pedagógica problematizadora.

Teniendo en cuenta que los estudiantes a lo largo de la formación devendrán maestros pedagogos y trabajadores culturales (DGCyE, 2008), sujetos responsables de la formación de otros, su lectura resulta de gran valor. Como se dijo, se espera que puedan continuar conociendo diversos posicionamientos y su incidencia en prácticas educativas concretas (como las que se pretende ilustrar con los relatos seleccionados). Puntualmente, la elección e incorporación de dicha bibliografía tiene que ver con la intencionalidad de que progresivamente puedan ahondar en reflexiones pedagógicas respecto a los modos de pensar y vivir la educación, el tipo de relación que pueden y desean llegar a establecer con sus futuros estudiantes, reconocer la politicidad y la complejidad de la enseñanza, entre otras cuestiones.

La clase se organiza en un primer momento en que se les otorga a los estudiantes, organizados en pequeños grupos, relatos de situaciones educativas con preguntas

orientadoras. Algunas de ellas recuperan las conceptualizaciones del autor con la intención de orientar y acompañar el análisis, y otras no son tan teóricas, pero lo que se intentó que tengan en común es que les estudiantes puedan analizar desde sus perspectivas y sus modos personales de nombrar. En un segundo momento se espera que ellos compartan colectivamente lo que fueron construyendo y apuntará en el pizarrón con la intención de guardar memoria y recuperar sus aportes luego. El último momento tiene como propósito delimitar las dos posturas pedagógicas en un cuadro comparativo en el que la practicante anotará lo que se vaya construyendo y sistematizando colaborativamente.

La decisión de no entregar el cuadro completo, y que ellos posteriormente analicen la situación educativa en relación a éste, tiene que ver con el interés de que sean ellos mismos quienes incursionen en identificar y nombrar las diferentes posturas y prácticas pedagógicas presentes en los relatos. Por añadidura, considerando que las lecturas académicas de los primeros años de la formación pueden generar dificultad pienso que el acercamiento a la propuesta teórica a partir de relatos cotidianos puede resultar de ayuda. No obstante, se pretende no reducir la actividad a lo anecdótico del relato, pienso que allí la practicante será quien intente volver sobre el contenido de la clase.

Tema - La pedagogía crítica de Paulo Freire

Contenido

- Educación bancaria y educación problematizadora: supuestos sobre la educación, sus sujetos y finalidades

Propósitos

- Presentar a les estudiantes la perspectiva pedagógica de Paulo Freire promoviendo un espacio de reflexión y sistematización de su propuesta de pedagogía problematizadora y la crítica efectuada a la educación tradicional
- Promover análisis y discusiones sobre experiencias y relatos educativos en que les estudiantes logren paulatinamente implicarse, reflexionar y sistematizar las perspectivas, intereses y conceptualizaciones que se encuentren en ellos -en este

caso de la educación bancaria y problematizadora- en vista a sus futuras prácticas docentes y la apropiación de una reflexión crítica sobre las mismas

- Generar instancias y actividades que apunten a andamiar la lectura de textos académicos

Objetivos

- Conocer y sistematizar las características principales de la educación bancaria y la educación problematizadora desarrolladas por Paulo Freire
- Analizar críticamente situaciones educativas identificando posicionamientos pedagógicos que refieren a disímiles modos de concebir la educación, sus sujetos, contenidos y finalidades

Primer momento

Saludo inicial

Pasado unos minutos se da inicio a la clase comentando que en este encuentro se pretende continuar con las perspectivas pedagógicas críticas.

Para ello se recupera oralmente que, como definimos clases previas, las perspectivas crítico-reproductivistas son aquellas que realizan grandes aportes al reconocimiento del atravesamiento de poder en las instituciones educativas así como sus diversos determinantes pese a no contener una propuesta pedagógica de superación y transformación de esto último. A diferencia de éstas teorías, definimos a las pedagogías críticas como aquellas que se caracterizan por sí proporcionar dirección histórica, cultural, política y ética a les involucrades en la educación que luchan del lado de les oprimides para evitar que ésta sea apropiada por los intereses dominantes (Mclaren, 1994 y Saviani, 1983).

En ese marco, les comento que vamos a trabajar sobre la propuesta de un pedagogo llamado Paulo Freire, relatando brevemente quién fue así como algunos aspectos generales de Pedagogía del oprimido y la relación opresores oprimidos (*lo tengo que armar*)

Segundo momento

Se les comenta que la actividad consiste en analizar relatos (*ver anexo*) de situaciones educativas y para ello es necesario que se organicen en pequeños grupos de entre cuatro o cinco estudiantes cada uno (si son alrededor de 20 o más se repetirán las consignas).

Seguidamente se reparten las consignas y relatos solicitando que tomen notas al respecto ya que después lo van a tener que compartir con el resto del curso. También se les pedirá que intenten responder con sus propias palabras.

En este momento, una vez que los estudiantes hayan leído, se pasará por los bancos prestando atención en caso de que exista alguna dificultad o comentario sobre las mismas.

Consignas

Grupo A

Lean los relatos de clase del maestro Horacio Cárdenas y respondan:

1. ¿Cómo describirían a los estudiantes? ¿Consideran que intervienen activamente en la clase?, ¿por qué?
2. La educación bancaria considera que el docente es el encargado de llenar a los estudiantes con contenidos sin importar sus intereses y realidades ¿Consideran que en la clase relatada ocurre esto?, ¿por qué?
3. Describan la relación entre el educador y los estudiantes, haciendo foco en quienes reflejan un uso activo de la palabra, los contenidos y actividades de la clase
4. Caractericen los contenidos de la clase ¿Cómo se les presentan a los estudiantes? ¿Consideran que promueven el pensamiento y aprendizaje auténtico por parte de ellos?, ¿por qué?
5. Según Freire el educador bancario ubica a los estudiantes en una posición de ignorancia y pasividad. Respecto a esto, ¿cuál consideran que es el posicionamiento de Horacio frente a quienes afirman que los estudiantes poseen pobreza simbólica?, ¿piensan que se corresponde con esa desconfianza hacia los estudiantes?, ¿por qué?

Grupo B

Lean el fragmento del relato escolar de Maytte Monroy y respondan:

1. ¿Cómo describirían a los estudiantes? ¿Consideran que intervienen activamente en la clase?, ¿por qué?
2. La educación problematizadora describe al docente como quien crea posibilidades y promueve la construcción del conocimiento colectivamente ¿Consideran que en la clase relatada ocurre esto?, ¿por qué?
3. Describan la relación entre el educador y los estudiantes, haciendo foco en quienes reflejan un uso activo de la palabra, los contenidos y actividades de la clase
4. Caractericen los contenidos de la clase ¿Cómo se les presentan a los estudiantes? ¿Consideran que promueven el pensamiento y aprendizaje auténtico por parte de ellos?, ¿por qué?
5. Freire menciona que la educación problematizadora busca que los estudiantes desarrollen la comprensión crítica del mundo, ¿piensan que en el relato educativo de Maytte se contribuye a la problematización de los contenidos y el contexto? Ejemplifiquen

Tercer momento

En este momento se les pedirá a los estudiantes que de manera organizada vayan comentando por grupos lo que respondieron, comentando brevemente sobre qué trataba su recurso y a la pregunta que respondieron (debido a que los recursos apuntan a reflexiones y posturas diferentes).

Los aportes que los estudiantes vayan comentando se irán apuntando en la pizarra de manera organizada según los ejes de análisis de la consigna y se dialogará si existen dudas o posiciones contrapuestas (*la decisión de no completar directamente el cuadro tiene que ver con que todos puedan aportar y reflexionar, y no solo quienes le tocaron el relato concerniente a cada perspectiva*).

Cuarto momento

En este momento se les menciona a los estudiantes que en razón de que en cada relato se encuentran elementos de la educación problematizadora y la educación bancaria vamos a intentar conceptualizarlas entre todos (*me quedo pensando si hay alguna otra manera de apoyar el paso del análisis de los relatos particulares a sistematizarlos conceptualmente en el cuadro*).

Se pega un afiche con un cuadro (*ver anexo*) que apunta a definir ambas perspectivas y se les solicita a los estudiantes que piensen individualmente acerca de cómo lo completarían para compartir e ir realizándolo entre todos, sugiriéndoles que presten atención a lo que fuimos dialogando y apuntando previamente

Pasados unos minutos se da inicio a la realización del cuadro. Será la practicante quien complete las casillas vacías en virtud de lo que se vaya construyendo de manera dialogada con y entre los estudiantes. Se intervendrá revisando cuestiones que quizá no se entendieron o quedaron inconclusas.

En esta actividad se pretende sistematizar, a la vez de institucionalizar, lo construido en y para la clase (*me pregunto si en este momento tendría que presentar un ppt, o algo, para acompañar e incluir lo que quizá quedó por fuera*).

Al finalizar (o hasta donde se haya alcanzado) se le sacará una foto al cuadro y enviará por la plataforma. En caso de que tengan grupo de Whatsapp se les pedirá que lo circulen por el mismo. También les pedirá que, independientemente si leyeron o no el texto para este encuentro, vuelvan al mismo a partir de lo construido.

Nos despedimos.

Recursos

- Consignas
- Relatos
- Cuadro
- Pizarra

- Texto

Bibliografía

Practicante:

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Capítulo II (pp. 73-100). Montevideo, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Enseñar no es transferir conocimiento. En *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- McLaren, P. (1994). El surgimiento de la pedagogía crítica (cap 5). *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI.
- Saviani, D. (1983). "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires. Año II, número 2.
- Silber, J. (2007). *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza*. Debaten y escriben los pedagogos. Vogliotti, A, de la Barrera, S. y Benegas, A. (comp). Universidad Nacional de Río Cuarto. ISBN 987-950-665-444-3.

Estudiantes:

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Capítulo II (pp. 73-100). Montevideo, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Enseñar no es transferir conocimiento. En *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI. (ampliatoria)

Evaluación

De la enseñanza: Se evaluará si los recursos resultaron claros y convenientes respecto a los propósitos y objetivos planteados, así como la factibilidad de éstos. Si el contenido y la construcción de las actividades fueron entendibles o si les estudiantes manifestaron

dificultades al respecto. En caso de que existan dificultades, me preguntaré sobre si mi intervención resultó pertinente y de ayuda para los estudiantes.

De los aprendizajes: Se evaluará si los estudiantes manifestaron una postura implicada en el análisis de los diferentes recursos sin reducirlo a lo anecdótico de los mismos. En este sentido, se prestará atención a la participación de ellos respecto a si lograron identificar las principales características de las posturas pedagógicas planteadas.

Anexo

- Apunte sobre Paulo Freire disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1Kz5BjmgaJeGiyTHyX8CxmZlg0ZLEl3Kc/edit?usp=sharing&oid=100421211086100647456&rtpof=true&sd=true>
- Relato grupo A - Diario de ruta de Horacio Cárdenas, días 27 de marzo y 15 de mayo <https://drive.google.com/file/d/1JNIAx7VdJxXECDVntXpFRWaUZEcL2PGN/view?usp=sharing>
- Relato grupo B - Relato de Maytte Estrada Monroy <https://drive.google.com/file/d/1y0l1LXYJePblJVym38hqr9DbZROvvm7K/view?usp=sharing>

Elaboración hipotética del cuadro finalizado

	Educación bancaria	Educación problematizadora
Concepción del estudiante	Sujeto educado Pasivo Vacío	Sujeto activo Ser inacabado
Concepción del docente	Sujeto que educa, "llena" a los estudiantes. Tiene el saber y decide qué enseñar y cuando	Sujeto crítico y activo que busca promover el pensamiento auténtico y la conciencia crítica
Concepción de la enseñanza y el aprendizaje	El docente narra los contenidos y a los estudiantes les queda el lugar de memorizarlos mecánicamente No hay creatividad. Aprender equivale a memorizar y "archivar" los depósitos	El educador no es solo quien educa sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo Enseñar es crear posibilidades para la construcción o producción del conocimiento

Relación educador y educando	Relación vertical Autoritarismo Impone pasividad	Confianza en el otro Relación dialógica y horizontal Develamiento de la realidad en comunión.
Contenidos	Descontextualizados y memorísticos Fragmentados y estáticos, no se transforman ni reinventan Son una donación de quien se juzga sabio ubicando a los otros en una posición de ignorancia	El objeto cognoscible no es propiedad del educador, es el mediatizador educador-educando en su relación con y en el mundo Otorga lugar a la curiosidad
Intereses y fines de la educación	Preservación de la opresión Obturar la conciencia crítica. Domesticación y adaptación al mundo	Se busca, a través de la praxis, transformar las situaciones de opresión Criticidad - Liberación

Durante el transcurso de la fase preactiva de la asignatura y la elaboración del diseño de ensayo me fui dando cuenta que diseñar clases se trata de algo que, aunque no tenga experiencia previa, disfruto mucho. Hoy ya transitada la etapa interactiva sostengo que es un proceso que disfruto enormemente... Encuentro sumamente formativo el proceso de ir armando, des-armando, revisitando lo diseñado -con otros y de manera individual-. Considero que el mayor desafío para mi estuvo en despegarme de lo que esperaba de éste y lo que efectivamente ocurría en las clases. Pienso que une en este sentido también va construyendo un posicionamiento, y personalmente no deseaba caer en perspectivas tecnicistas o modélicas, porque tampoco se corresponde con el modo en que pienso la educación, la enseñanza y las prácticas.

Respecto a estas preocupaciones me trae tranquilidad saber que las prácticas de Residencia me dieron, como he dicho varias veces, un baño de realidad. Los emergentes fueron algo regular en mis prácticas -calculo que en la de todos-. Y en ese sentido creo que pude acercarme a reconocer y habitar la característica casuística de las mismas. Considero que fue un desafío habitar las distancias de los diseños y la realidad pero, así y todo, algo fuertemente motivador para mi es que durante ese período pude hallar el disfrute por la docencia, por su desarrollo incluso con imprevistos, y saber encontrar allí nuevas y más preguntas y aprendizajes.

Reflexiones

Luego de re-leer, escribir y reflexionar acerca del transcurso de esta fase, me animo a sostener que en la misma abordamos un bagaje teórico, reflexiones y discusiones que indudablemente nutrieron mi mirada de cara al trabajo de campo y mis prácticas futuras, las que como fui nombrando desconocía, y probablemente sin este recorrido hubiese desatendido.

Volver sobre lo recorrido me permitió visualizar que fuimos construyendo saberes que progresivamente conducen a construir un posicionamiento, a pensar(me) como educadora, a sumergirme en discusiones del campo profesional. Hoy también percibo que esta etapa de *preparación* no se realizó sobre un vacío, sino que partió de nuestros saberes previos, de aquellos aprendizajes que construimos a lo largo de la formación y nuestras trayectorias, de construcciones individuales y colectivas, y creo que eso lo vuelve más significativo.

El camino transitado durante este periodo -que intenté plasmar a lo largo de los subtítulos construidos- me deja la sensación que no se agota en sí mismo, que lo abordado durante este año posee una diversidad y complejidad que no es posible agotarla. Percibo que los apartados se entranan, soslayan, nutren, y siento que la *recursividad* de las que nos hablaban al inicio de la materia es una cualidad que atraviesa este proceso en su conjunto. Intentar sistematizar lo construido durante esta primera primera fase de las prácticas de la enseñanza me hizo tener presente, una vez más, la complejidad y diversidad que las mismas albergan.

Considero que mirar hacia atrás, volver a ad-mirar lo recorrido, me condujo a ir y venir entre el ayer y el hoy. Me veo por momentos hablando en pasado, otros en presente, otros en futuro... Comenzar por escribir esta fase está siendo un proceso de reconstrucción de la experiencia de mi proceso por las prácticas al que no puedo encontrarle un cierre definitivo. Más bien, siento que lo que se inicia aquí, abre a discusiones que no se agotan, que no se pueden saldar con respuestas o concepciones deterministas. Que lo construido aquí me acompañó y orientó durante la Residencia y creo que me acompañará en el futuro.

Hoy ya transitada la asignatura percibo que los saberes construidos en las distintas fases se van construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo y eso me hace tener presente que somos seres inacabados, en proceso, en formación permanente... esto no quiere decir que se trate de incertezas, sino que me llevo incontables aprendizajes, reflexiones e interrogantes los cuales considero que se encontraran muy presentes en mis prácticas prospectivas y el posicionamiento que espero seguir construyendo. En ese sentido no considero que sea posible cerrar definitivamente esta fase... Y a esta sistematización que intenté construir la concibo como un cierre que es inicio a la vez.

Quiero recuperar algunas palabras que escribí el último día de clases en mi cuaderno, las cuales considero -o espero- que ilustran mejor a lo que me estoy intentado referir: "Más que aludir a un 'cierre', o 'fin' siento que 'inicio' o 'apertura' le es más fiel a este recorrido. Siento que el camino iniciado no se agota acá, sino que se diversifica. Hoy abrazo y me dejo abrazar por la certeza de saberme en proceso, en formación, con un horizonte -inmodificablemente político-pedagógico- que no limita, más bien es apertura, desafía e interpela".

Fase interactiva

El recorrido por la asignatura Prácticas de la Enseñanza sigue una organización concordante con las fases de la enseñanza propuestas por Jackson: fase preactiva, fase interactiva y fase posactiva.

Este apartado corresponde a la *fase interactiva*, es decir, al momento de entrada al campo y del desarrollo de la Residencia. Ésta última se desarrolla en la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, en la asignatura Fundamentos de la Educación dictada para el primer año de la carrera profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal y se encuentra a cargo por quien fue mi co-formadora, la profesora Susana Antonini.

A lo largo de este escrito se pretende describir y analizar los distintos *contextos* en los que ésta se enmarca -institucional, áulico y curricular-, entendiendo como tales configuraciones temporoespaciales recortadas y/o delimitadas a los fines del proceso de indagación. De igual forma, no se deja de concebir que estos contextos a su vez carecen de límites precisos y se constituyen en relación con los otros tiempos y espacios que pertenecen a diferentes escalas de mayor o menor generalidad estructural (Achilli, 2009).

Una de las estrategias metodológicas seleccionadas para construir la información respecto a estos diferentes contextos será el análisis documental, puntualmente, de los diseños curriculares y del programa de la asignatura. Así mismo, se realizaron observaciones institucionales y áulicas, y entrevistas a diversos actores, en vistas a un acercamiento a la cotidianeidad institucional y a los sentidos que los sujetos construyen respecto a la misma a partir de sus discursos (Guber, 2001 y Poggi, 1999).

Se espera que los datos construidos y sistematizados en este apartado se encuentren lejos de simplificar la información y la realidad de la complejidad institucional. Más bien, se

espera que posibilite abrir progresivamente, aunque no se aborde en su totalidad, un panorama que permita ampliar, contraponer y producir descripciones que den cuenta de una relación dialéctica entre el trabajo conceptual y el trabajo empírico (Achilli, 2005).

Por añadidura, se espera que este apartado también se trate de una re-visión y re-lectura de lo ya desarrollado en el Informe de avance presentado durante el mes de septiembre, previendo recuperar a lo largo del mismo las [devoluciones y orientaciones](#) realizadas por la cátedra.

Dimensión curricular

El siguiente apartado se destina al contexto curricular en el que se desarrolla la Residencia. En términos generales, el mismo pretende responder al propósito de realizar un análisis y descripción del Diseño Curricular para el Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal y del programa de la asignatura para el ciclo 2022 desarrollado por la co-formadora Susana Antonini en diálogo con el recorrido personal realizado durante la etapa de Residencia.

Primeramente, cabe recordar que al aludir al currículum nos encontramos ante un concepto altamente polisémico del que emanan diversidad de sentidos y significados. Reconociendo esto, voy a comenzar por explicitar la perspectiva adoptada. Se concibe al *currículum* como la síntesis de elementos culturales -conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos- que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (De Alba, 1998).

Considero que adscribir a esta terminología y modos de pensar al currículum nos conduce a tener presente que nuestras prácticas como futuros educadores de la educación y, probablemente del sistema educativo formal, se verán irremediamente interpeladas por las propuestas de las políticas educativas y curriculares en sus distintos niveles de concreción. En otras palabras, esta conceptualización ilustra que desde nuestro rol nos veremos necesariamente inmersos en las negociaciones e imposiciones de las que nos habla la autora. Pienso que esto refleja, una vez más, que nuestras prácticas no se realizan sobre un vacío, sino que son prácticas situadas, entramadas en diferentes niveles contextuales (Achilli, 2009) a los cuales resulta central aproximarse, conocerlos y problematizarlos para preguntarnos sobre nuestro posicionamiento en el campo profesional y laboral.

Paralelamente, se concibe que el currículum también está conformado por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas (De Alba, 1998). Dentro de los aspectos

estructurales-formales se ubica al currículum prescripto, oficial o escrito el cual se elabora en diferentes instancias político-administrativas del gobierno provincial y estipula qué hay que enseñar (Picco, Lachalde y Lupano, 2012). Esto se debe a que, siguiendo a Gimeno Sacristán, en todo sistema educativo como consecuencia de las regulaciones inexorables a las que está sometido existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido (en Picco, Lachalde y Lupano, 2012).

En la Provincia de Buenos Aires algunos de estos textos pedagógicos se denominan Diseños Curriculares y son los que, en los distintos niveles y modalidades, organizan y regulan el proceso de formación y definen los límites del conocimiento a transmitir (Davini, 1998). Este apartado comenzará por esta dimensión prescriptiva del currículum, a partir del análisis descriptivo del Diseño Curricular para el Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal y del análisis descriptivo del programa de Fundamentos de la Educación elaborado para la Escuela de Danzas Clásicas, así como las relaciones entre ambos. Siguiendo a Davini (1998) probablemente esto se trate de las zonas menos atractivas del trabajo analítico, pero este puede conducir a reconstruir el juego entre los textos curriculares y el contexto social e institucional en el que se desarrollan nuestras prácticas docentes y sus diversos niveles de concreción.

Por añadidura, y en diálogo con lo propuesto por Davini (1998), se concibe que el currículum no se agota en las prescripciones, por ello, hacia el final del apartado se prevé indagar en aquellos *procesos curriculares*, es decir, los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y su desarrollo curricular en instituciones y prácticas particulares (Terigi, 1999). En términos de De Alba (1998), se espera reflexionar respecto a la interacción entre los aspectos estructurales-formales y los aspectos procesales-prácticos, es decir, al desarrollo del currículum, a su devenir en esta institución en la que se inscribe la Residencia y particularmente en las clases desarrolladas.

Siguiendo a Da Silva (1998) el currículum está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce. En ese sentido, distanciándose de concepciones mecánicas y/o lineales se pretende reconocer esta dimensión curricular en su carácter dinámico, histórico y político; como aquella arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder (De Alba, 1998).

Diseño curricular para el Profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal Resolución n°885/11

El Diseño Curricular para la Educación Superior del Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal es sancionado en el año 2011 para la Provincia de Buenos Aires y se funda a partir de

“por un lado en las políticas que emanan de la Ley de Educación Nacional No 26.206/06, en los conceptos que se desprenden de ésta en materia de formación docente establecidos a través de la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación acerca de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente y por otro lado, en la Ley de Educación Provincial No 13.688/07, así como en los documentos sobre Política curricular de la Provincia de Buenos Aires” (Dirección General de Cultura y Educación, 2011).

Este marco político y conceptual se corresponde con el enfoque propuesto en el Marco General para los Profesorados de Educación Artística en el cual se explicita al arte como campo de saber específico, y junto con las actualizaciones y debates históricos del campo disciplinar allí plasmados, dan forma al paradigma que la Dirección de Educación Artística sostiene. Desde esta trama, el diseño propone la renovación de materias y contenidos, así como la revisión respecto a la forma de abordarlos, precisando una toma de posición frente a la educación artística (p.5).

Paralelamente a estas perspectivas y propuestas, los nuevos diseños curriculares han sido elaborados a partir de un proceso de consultas -a través de encuestas, reuniones y escritos- a docentes, egresados, equipos directivos y estudiantes de las instituciones que dictan estas carreras. Información que fue analizada por la Dirección de Educación Artística e incorporada al proceso de diagnóstico de los planes de estudio y posteriormente a su elaboración.

Respecto a su organización, el mismo cuenta con tres campos básicos de conocimiento: el **Campo de la Formación General** que está dirigido a desarrollar una formación humanista y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación y a la formación

del juicio profesional para la actuación y posicionamiento como futuro trabajador del campo de la cultura. Considerando que tradicionalmente en los profesorados de Educación Artística esta formación aparece escindida de la formación específica, la intención de estos nuevos diseños es superar este distanciamiento buscando que el campo teórico y crítico esté en las entrañas de la formación artística y no separado. El **Campo de la Formación Específica**¹⁰ está dirigido al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza de la especialidad en la que se forma, la didáctica específica y las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el sistema educativo en relación con la especialidad artística. El **Campo en la Práctica Profesional** se orienta al aprendizaje de capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos; se desprende de lo planteado en los Lineamientos Curriculares nacionales que este campo es el *eje articulador* de todos los otros campos de la organización curricular. Además de estos campos, el diseño prevé Espacios de Definición Institucional (EDI en adelante) respecto a el cual cada escuela decide qué aspectos, discusiones, reflexiones, etc. ofrecer a los futuros docentes de danza.

¹⁰ Al interior de este campo, las materias y contenidos se despliegan y entrelazan en función de: la formación en el lenguaje de la danza, la formación en la producción desde la danza, la formación socio histórica y la formación en la especialidad.

ESTRUCTURA CURRICULAR

Profesorado de Danza (Orientación en Expresión Corporal)

Año	Campos de Formación	Nº	Asignaturas	Horas
1 ^{er}	Específica	1	Improvisación y producción coreográfica I	128
		2	Conciencia corporal I	96
		3	Entrenamiento corporal I	64
		4	Danzas folklóricas y populares I	64
		5	Música I	64
		6	Fundamentos de la Expresión Corporal	64
	Práctica Profesional	7	Práctica Docente I	96
	General	8	Psicología de la Educación I	64
		9	Fundamentos de la Educación	64
		10	Historia Social General	64
2 ^{do}	Específica	11	Improvisación y producción coreográfica II	128
		12	Conciencia corporal II	96
		13	Entrenamiento corporal II	64
		14	Danzas folklóricas y populares II	64
		15	Música II	64
		16	Historia de la danza I	64
	Práctica Profesional	17	Práctica Docente II	96
	General	18	Historia sociopolítica de Latinoamérica y Argentina	64
		19	Didáctica General	64
		20	Psicología de la Educación II	64
3 ^{er}	Específica	21	Improvisación y producción coreográfica III	128
		22	Historia de la danza II	64
		23	Entrenamiento corporal III	64
		24	Taller de integración música y movimiento I	64
		25	Taller de teatro	64
		26	Didáctica de la Expresión Corporal I	64
	Práctica Profesional	27	Práctica Docente III	128
	General	28	Política educativa	64
		29	Teorías del arte I	64
4 ^{to}	Específica	30	Improvisación y producción coreográfica IV.	192
		31	Entrenamiento corporal IV	64
		32	Didáctica de la Expresión Corporal II	64
	Práctica Profesional	33	Práctica Docente IV	128
	General	34	Teorías del arte II	64
		35	Metodología de la investigación en artes	96
Institucional		Espacios de definición Institucional	192	
35 ASIGNATURAS + EDI			HORAS TOTALES	3.040

El profesorado de Expresión Corporal inicia con un primer año de Formación Básica (FOBA en adelante) obligatoria para poder continuar con los restantes años de formación. Respecto al campo de inserción laboral, éste habilita a los niveles inicial, primario y secundario en diversos contextos (ruralidad, privación de la libertad, educación domiciliaria y hospitalaria, educación de adultos, personas con necesidades educativas especiales).

Fundamentos de la Educación - Profesorado de Expresión Corporal

En el marco del Diseño Curricular para el Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal, Fundamentos de la Educación es una asignatura anual perteneciente al Campo de la Formación General y se ubica en el primer año de la carrera. La misma inicia la formación

pedagógica orientándose a la construcción de marcos de referencia para el accionar docente a partir del análisis y reflexión de los discursos pedagógicos, sus desarrollos y debates históricos y contemporáneos en el campo de la educación general y artística en los diferentes contextos sociopolíticos y culturales (p.13).

“la preparación de los docentes de arte (...) ha estado centrada en las disciplinas académicas o bien en aspectos didácticos áulico-instrumentales (...) dejando poco espacio para la reconstrucción de la trama histórica, sociocultural, institucional y pedagógica. Hoy se hace necesario una interpelación de las finalidades y construcciones conceptuales y prácticas en el ámbito de la educación artística, requiriendo situar la formación de los docentes de arte, en el contexto histórico y en la dinámica de los cambios sociales, culturales y educativos de los últimos años, tanto como abordar las particularidades que devienen de su objeto para poder resignificar, proyectar y transformar” (p.12)

Respecto a estos propósitos de la formación pedagógica y didáctica del Campo de la Formación General, podría decirse que Fundamentos de la Educación se relaciona horizontalmente con las materias del campo del mismo año: Historia Social General y Psicología de la Educación I. Y verticalmente -es decir a lo largo de la formación- con Psicología de la Educación II, Didáctica General e Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina del segundo año, y Política Educativa de tercero. Cada uno de estos campos de conocimiento ofrecen marcos de referencia que se entraman y nutren en virtud de los propósitos mentados, ofreciendo herramientas conceptuales e interpretativas respecto al accionar docente, a los sujetos que aprende, sobre la enseñanza, el currículum y la práctica docente respectivamente, desde una perspectiva socio-histórica y política.

Con base en estas unidades curriculares, se parte de cuerpos de conocimiento amplios que abarcan un encuadre conceptual y contextual de referencia hacia aspectos más específicos de fundamentación a lo largo de la formación (p.12). Concerniente con ese encuadre, las asignaturas mencionadas junto con la formación en el lenguaje específico y la Práctica I y II, abordan las bases necesarias previas a la Práctica y la didáctica específica del tercer año. Realizar este análisis entre las finalidades generales de los campos y las asignaturas deja entrever que a lo largo de la formación se prevé una propuesta de entrame, de relación,

dentro del Campo de la Formación General en sí mismo y junto con los demás campos de conocimiento.

Respecto al régimen de correlatividades, primeramente, para cursar Fundamentos de la Educación es condición necesaria tener aprobada la Formación Básica. Posteriormente, su aprobación es condición necesaria para cursar Psicología de la Educación II, Didáctica General y Práctica Docente II durante el segundo año. Por su parte, para cursar y aprobar Política Educativa, situada en el tercer año, es condición necesaria tener aprobada Fundamentos de la Educación.

Sobre el programa de Fundamentos de la Educación para la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

El [programa](#) de la asignatura Fundamentos de la Educación para el año 2022, respectivo a la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata y al profesorado mencionado, fue realizado por la docente a cargo Susana Antonini, quien fue mi docente co-formadora durante el periodo de Residencia.

En la fundamentación del mismo la docente lo ubica dentro del primer año de la formación del profesorado y se propone la articulación con las asignaturas correlativas prescritas por el Diseño Curricular. A la par se propone una relación que recupera y se relaciona con los contenidos de algunas de las asignaturas que se relacionan horizontalmente, las cuales fueron analizadas en los apartados previos. En ese sentido, estimo que es posible reconocer una relación entre lo prescripto por el Diseño Curricular y el programa elaborado por la co-formadora.

Respecto a los contenidos, el mismo se estructura a partir de 4 (cuatro) unidades temáticas y se detalla la bibliografía propuesta para cada una de ellas. Al momento de comenzar las observaciones de clases se encontraban recorriendo contenidos ubicados en la unidad temática nº1 y de la unidad temática nº2. Los mismos abordaban las ideas pedagógicas de la Modernidad, primeramente europeas -a partir de Comenio, Rousseau, Kant, Herbart,

Durkheim-, y posteriormente de Argentina y Latinoamérica entre los siglos XIX y XX - a partir de Sarmiento y Simón Rodríguez-.

Al momento de iniciar con las clases a mi cargo, comenzamos con la unidad temática n°3. En ésta última, a partir de la lectura, investigación y reflexión de diferentes corrientes educativas, se propone pensar las prácticas y su teorización pedagógica de manera dialéctica con los contextos históricos específicos, reconociendo la relación compleja entre los fundamentos de esos discursos, sus formas de anclaje en prácticas concretas así como los diversos intereses y condiciones del marco socio-histórico en el que se originan (Antonini, 2022 - programa de la asignatura). A partir de la lectura de ambos documentos curriculares -DC y el programa- estimo que los contenidos abordados son un aspecto que también encuentra concordancias entre la propuesta de la co-formadora y el Diseño Curricular.

Como se mencionó, el Diseño Curricular prescribe su característica de asignatura anual aunque en el programa no se aclare. Por su parte, el programa descrito, recuperando el marco de la Resolución 4043/09 y el Plan de Evaluación Institucional, ofrece 3 opciones respecto al régimen de acreditación: Promoción Directa, Examen Final y Examen Libre. Y cuenta con dos instancias evaluativas (ver entrevista en *Anexo*).

Reflexiones

Primeramente me gustaría empezar por comentar que esta fue la primera vez en la formación que tuve acercamiento a los Diseños Curriculares (DC en adelante) para la Educación Superior. En ese sentido, el trabajo de análisis de los mismos abordado durante la fase preactiva de la asignatura -aunque hayan sido sobre otros profesorados y modalidades- considero que fue una aproximación que me brindó 'pistas' para abordar la descripción y en análisis del Diseño Curricular correspondiente a la Residencia. Paralelamente, pienso que la experiencia de encauzarse al análisis de los DC evidencia que es una lectura que no se agota en una primera leída, sino que su análisis podría profundizarse desde diferentes perspectivas, marco referenciales y en relación con los intereses/preocupaciones personales.

Personalmente destaco haber tenido este acercamiento previo porque, aunque considero que mi análisis y descripción podría haber sido más profunda o perfectible, este recorrido me brindó herramientas que considero que me serán útiles para contextualizar, interpretar y situar mis futuras prácticas de intervención y para el día que, por ejemplo, me postule a un cargo laboral en el nivel superior.

Estimo que el abordaje del Diseño Curricular me permitió ubicar y contextualizar primeramente al Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal dentro de la modalidad artística y conocer allí los marcos desde los cuales se piensa al arte y sus sujetos, así como las reflexiones e interpretaciones históricas de esto último. Puntualizando en el profesorado, su análisis me permitió ubicar la asignatura Fundamentos de la Educación en la que se desarrolla la práctica al interior de los años de formación, es decir, en el primer año de la misma. También considero que me permitió conocer los sentidos y propósitos que persigue esta asignatura y su relación con otras materias del mismo campo y de otros.

Su lectura también me hizo conocer que la asignatura en la que se desarrolla la práctica de Residencia se vió transformada en el periodo de Cambio Curricular (previamente las asignaturas se estructuraban a partir de Perspectivas). Durante los años de revisión del antiguo DC se llevaron a cabo entrevistas a distintos actores de la modalidad artística, dentro de las cuales se destacó el reclamo de los sujetos por la repetición de contenidos en las perspectivas pedagógicas-didácticas-filosóficas. Y, también, se recoge una tradicional escisión entre la formación pedagógico-didáctica y la formación en la modalidad artística que ha atravesado históricamente la formación. Tener conocimiento de esto último previo al inicio de la Residencia me permitió reflexionar respecto a la direccionalidad que deseaba para las clases a mi cargo y pensar los diseños didácticos acorde a ello. Esta cuestión será profundizada hacia el final del apartado.

A partir de lo dicho, en el actual DC -mediante su reorganización y re-significación- se prevé intervenir respecto a las cuestiones que emergieron del periodo de revisión y, por así decirlo, acortar estas distancias. Pienso que esta cuestión refleja el modo en que los DC son producto de luchas y negociaciones (De Alba, 1998) entre los distintos niveles educativos a lo largo de la historia.

Puntualizando en el periodo y espacio de Residencia, considero que un aspecto interesante del recorrido por los textos curriculares es que me ha posibilitado notar ciertas tensiones y disputas entre los aspectos estructurales-formales, puntualmente lo propuesto por el Diseño Curricular, y los aspectos procesales-prácticos, es decir el devenir en la institución en particular donde se desarrolla la Residencia: la Escuela de Danzas Clásicas. De Alba (1998) plantea que en ocasiones se observan contradicciones y/o distancias entre uno y otro.

Respecto a esto último Alfonso, Ciafardo, Coscarelli y Picco (2003) mencionan que

“La dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículum ya que es en este donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman una determinada propuesta político-educativa, organizada, compleja y dinámica. Esta propuesta, que es al mismo tiempo de enseñanza y de aprendizaje, de relaciones personales, de relaciones de poder, de comunicación, tiene lugar, ocurre, se desarrolla y sufre modificaciones en las instituciones” (p.3)

Considero que ilustrativo de lo planteado por los autores son ciertos reclamos esbozados en el Proyecto Institucional de la Escuela de Danzas Clásicas, donde se manifiesta que pese a que el Profesorado de Danza con Orientación en Expresión Corporal ha teniendo un reciente cambio desde el año 2011 esto

“conlleva una organización de espacios, docentes y aulas que no ha tenido un correlato con las posibilidades concretas que se nos han dado. Esta **gran debilidad**, es lo que afecta realmente toda la Institución y es sobre la cual no hemos recibido respuestas reales en más de 15 años de reclamo. Por ello, se recurre al uso de seis extensiones áulicas (...) se desarrollan estrategias pedagógicas situadas para completar y equilibrar aquellos problemas que el contexto plantea y poder dar respuestas adecuadas en términos de calidad educativa” (fragmento del [Proyecto Institucional](#), 2020).

Pese a que no llegue a realizar un análisis exhaustivo del Proyecto Institucional, y no ahondamos en este asunto durante las entrevistas realizadas, estimo que este fragmento refleja ciertas relaciones y tensiones entre la dimensión curricular, institucional y áulica. Quienes escribieron el proyecto denuncian, por así decirlo, una distancia entre estas dimensiones por lo que se conduce a desarrollar estrategias singulares que pretenden saldarlas.

Paralelamente, creo que estas discusiones e interrogantes también se nutren de saberes que fui construyendo en la práctica y en la experiencia de recorrer los pasillos de las instituciones, considerando que la Residencia se desarrolla en una de las extensiones mentadas. Pienso que también habitar los espacios, leer las carteleras, escuchar a sus actores, entre otras actividades me permitió ir entramando y volver visibles estas reflexiones.

Estimo que este breve ejemplo analizado ilustra que nuestras prácticas se sitúan en contextos que carecen de límites precisos (Achilli, 2009). Así mismo, pone en relieve que el currículum y su dimensión prescriptiva no se traduce en una mera aplicación en las instituciones o en las aulas, sino que en su devenir emergen reclamos y/o disputas que reflejan el carácter político del mismo (De Alba, 1998). Lo que permite reconocer que cada institución en su devenir construye estrategias, decisiones y construcciones singulares, como es posible apreciar en este caso puntual de la EDC.

Puntualizando en el Programa de la asignatura a cargo de mi co-formadora, considero que tener acceso al mismo me ha permitido un acercamiento al recorrido temático propuesto previo a mi ingreso y durante las clases de observación, así como a los marcos referenciales en los cuales se fundamenta el mismo. Al momento de diseñar las clases su lectura me permitió ubicar mis prácticas en una unidad temática particular y conocer allí los propósitos definidos para su abordaje. En términos generales, como he mencionado, estimo que la propuesta de mi co-formadora se relaciona con lo propuesto por el Diseño Curricular.

Como mencioné, el análisis descriptivo también me permitió tener conocimiento que durante años previos, en la etapa de revisión de los Diseños Curriculares, una cuestión preponderante tuvo que ver con la disconformidad de los estudiantes y otros actores respecto a la distancia entre los contenidos pedagógicos-didácticos y la modalidad artística.

Estimo que el análisis documental, y el diálogo con mis profesoras de prácticas Susana y Marina, me permitió tener conocimiento de estas cuestiones históricas en la formación. Y, al mantener una mirada y lectura atenta (Freire, 2004), encontrar que las estudiantes del curso en el que se desarrolla la Residencia manifestaban que viven estas distancias en las clases, incluso ya habiendo pasado más de diez años del cambio curricular. Pienso que esto refleja,

una vez más, que el nivel prescriptivo no se refleja o traduce fidedignamente en el desarrollo curricular, es decir, en las prácticas, sino que existen relaciones diversas y dinámicas entre los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos (De Alba, 1998).

En ese sentido durante la construcción de los diseños de clase he intentado generar diálogos, discusiones o reflexiones entre los contenidos -que fueron las teorías pedagógicas- y la modalidad artística. Mediante la construcción de diversidad de recursos¹¹, y otras veces mediante el diálogo, he intentado ahondar en estos intersticios (Remedí, 2004), y que las estudiantes puedan encauzarse en la práctica de entablar diálogos, discusiones y problematizaciones entre la educación en general y su disciplina en particular. Esto fue posible porque mi co-formadora me lo permitió, y tuvo buena recepción (una de las estudiantes en la [evaluación](#) lo señaló) ya que las estudiantes me lo han dicho en varios momentos.

Considero que la lectura de los documentos curriculares, así como de la realidad institucional y áulica y sus voces, me posibilitó preguntarme sobre mi posicionamiento y la direccionalidad de las clases. En ese sentido, paulatinamente reconocí que mi interés también iba por allí, por acortar estas distancias... Durante el devenir de las clases me he propuesto enfatizar en que estos diálogos no solo son posibles, sino que son necesarios, en tanto se están formando para ser educadoras independientemente de la modalidad educativa. Desde la perspectiva a la que adhiero y he intentado transmitir, una debe pensar-se como educadore más allá de las disciplinas (de las cuales no se desconoce su singularidad) o los recursos empleados por les docentes, es decir, he intentado intervenir también promoviendo el reconocimiento que estos son diálogos que pueden no venir “dados” por las propuestas de enseñanza pero que una puede entablar a partir de la propia reflexión sobre los aprendizajes construidos.

Pienso que este recorrido posibilita tener presente, una vez más, que nuestras prácticas se desenvuelven de manera situada, en contextos que se relacionan y le dan sentidos. Por su parte, aunque se trate de conjeturas, no puedo dejar de hacer alusión a mi sentir respecto a

¹¹ En lo respectivo a la construcción de los recursos didácticos, destaco los espacios de tutoría con Susana y algunas compañeras de la comisión que me han orientado y brindado ideas.

que me permitió admirar varias cuestiones las cuales considero que sin el recorrido previo a la Residencia, y el bagaje teórico ofrecido, hubiese desatendido.

Para cerrar, considero que este análisis no se agota aquí pero si afirmo que me brindó variedad de “pistas” en la búsqueda por comprender el espacio en el que se desarrolla mi Residencia, y puntualmente, como fui mencionado para pensar los diseños didácticos y la direccionalidad de la enseñanza.

Dimensión institucional

Este apartado se encuentra destinado al abordaje del análisis institucional en la que se enmarca la Residencia: la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata (EDC en adelante).

Como ya se ha mencionado, se parte del reconocimiento de las Prácticas de la Enseñanza como prácticas sociales complejas que se desarrollan en escenarios singulares condicionadas por el contexto (Barcia et al, 2007) y no sobre el vacío. Esto nos devuelve la afirmación respecto a que al momento de nuestra llegada a la institución de Residencia se encuentran lógicas instituidas, una historia particular, un campo de significados, valores, normas, etc. que preexisten (Yentel, 2006 y Remedí, 2004) nuestro ingreso como practicantes. Estas lógicas, siguiendo a Remedi (2004) no son estáticas, sino que en el devenir de la institución se encuentran procesos que se están gestando, delineando la tensión entre lo instituido y lo instituyente.

Así pues, teniendo presente el carácter situado y la complejidad de estos contextos en los que se desarrollan las prácticas, se espera abordar un análisis multirreferencial que permita, reconociendo que algunos de los enfoques pueden no ser compatibles entre sí, una lectura plural concordante con la complejidad de la realidad educativa (Souto, 1996 y Barcia, 2007) en la que se enmarca.

La información fue recolectada y construida junto con Amalia Silveti y Nadia Odiaga quienes también realizaron sus prácticas de Residencia en la institución mencionada. Reconociendo que el análisis institucional toma como objeto los sucesos humanos (Yentel, 2006) durante este periodo realizamos, como ya se anticipó, observaciones institucionales y áulicas, y entrevistas a algunos de sus actores, en vistas a un acercamiento a la cotidianidad institucional y a los sentidos que los sujetos construyen respecto a la misma a partir de sus discursos (Guber, 2001 y Poggi, 1999).

Colectivamente llevamos a cabo un primer acercamiento a la EDC, el cual fue plasmado en el Informe de avance, a partir de recorrer los sitios web de la institución. Posteriormente, coordinamos un encuentro presencial con la directora para la cual construimos un [guión de entrevista](#) la que posteriormente fue [desgrabada](#) de manera textual. Llevamos a cabo

charlas informales con actores de la institución, dentro de ellas, con una persona auxiliar de la institución de la cual [grabamos un audio](#) con consentimiento de ser difundido. Paralelamente a esta búsqueda por la recuperación de las representaciones y la construcción de sentidos desarrolladas por algunas de los sujetos de la institución desde sus propias palabras, se realizaron observaciones institucionales las cuales, conjuntamente a lo ya dicho, tienen como propósito el acercamiento a la cotidianeidad (Achilli, 2009) del espacio institucional en el que se desarrolla la Residencia. En el marco de estas últimas recorrimos los distintos lugares del edificio central y lo registramos [fotográficamente](#).

Acerca de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

La Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, es de carácter pública y gratuita. Como parte de su oferta académica se encuentran las siguientes tecnicaturas: Intérprete Bailarín en Danzas Clásicas, Intérprete Bailarín en Danza Contemporánea; y los profesorados: Profesorado de Danza con orientación en Danzas Clásicas, Danza Contemporánea, Expresión Corporal.

El *equipo directivo* de la institución se encuentra conformado por: la directora Diana Rogovsky, el vicedirector Danilo Delgado y la regente de estudios Matilde Prezioso. Después, el equipo de conducción se amplía con la secretaria María Julia Di Domenicantonio y el prosecretario Néstor Peralta. Además, poseen tres jefaturas de área: una de Expresión Corporal a cargo de Rocío Alarcón, otra de Danza Clásica a cargo de Pamela Nebbia y otra de Danza Contemporánea a cargo de Mercedes Nugent.

Respecto a la división de tareas, la directora nos comenta que el regente se encarga de la organización de las aulas, espacios, prácticas y exámenes, el vicedirector tiene a cargo la cuestión pedagógica y la dirección la coordinación general. Pero que, independientemente de ello, entre los tres pretenden garantizar el cumplimiento de las políticas educativas (p.4 entrevista desgrabada).

Por su parte, a partir de la entrevista tuvimos conocimiento que desde este año la institución cuenta con un *proyecto de investigación* denominado “Salir a la ruta” que articula la Escuela de Teatro, la Escuela de Danzas Tradicionales y la carrera de Expresión Corporal a partir del cual se propone el análisis de la articulación entre el mundo del trabajo y los profesorados. También, desde hace años, cuentan con los siguientes *proyectos de extensión*: uno que incluye tres ballets -ballet clásico infantil, ballet clásico juvenil y el ballet contemporáneo-, y un programa que se llama ‘Danzando en las escuelas’ que se lleva a cabo en escuelas primarias, secundarias y jardines.

Respecto a los *canales de comunicación* cuentan con un [Blog](#), una [página de Facebook](#) y una [cuenta de Instagram](#). Según hemos notado, cuentan con varios grupos de WhatsApp -dentro de las asignaturas entre docentes y alumnos, con las jefas de área y con los preceptores- y con un correo institucional mediante el cual coordinamos las visitas a la institución y la entrevista con les directivos.

Por su parte, siguiendo con la información aportada por la directora, años previos hubo *centro de estudiantes* y un *Consejo Académico Institucional (CAI)* pero en la actualidad esto se desdibujó y no cuentan con ello en la EDC. Respecto al CAI nos comentó que la institución cuenta con dificultades para su conformación, y sobre el centro de estudiantes nos comentó que no tiene hipótesis respecto a su disolución (p.5 - entrevista desgrabada). Considero que ésta es una cuestión que puede quedar abierta para futuros practicantes que realicen su Residencia allí, indagando entre distintos actores sus perspectivas al respecto.

Las huellas de la historia y su devenir

Al comenzar el periodo de observaciones y entrevistas en la EDC tuvimos conocimiento que la historia y el devenir de la institución no se encuentra registrada, es decir, no se encuentra documentada ya sea en papel o de manera virtual.

A propósito de esto último, a la *historia* de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata desarrollada a continuación, se accede a partir de los aportes que nos brindó el trabajo de

campo, principalmente a partir de las voces de algunos actores institucionales en las [entrevistas](#) y [charlas informales](#).

Su fundación data del año 1948 en el Teatro Argentino y surge como la "Escuela Infantil de Danzas Clásicas" del mismo. En palabras de la directora se funda "*para formar recurso humano para La Compañía*" (p.9 - entrevista desgrabada). Con el correr del tiempo, una serie de acontecimientos, dentro de ellos un incendio, desencadenó el traslado del Teatro Argentino y con el mismo, el de la EDC.

Durante el transcurso del año 1958 una resolución impulsada por el Ministerio de Cultura y Educación aprobó la creación de la Escuela de Danzas Clásicas, la que desde 1961 en adelante va a pasar a depender de la Dirección de Educación Artística de la Provincia de Buenos Aires.

Actualmente la *sede central* de la Escuela de Danzas Clásicas se ubica en la ciudad de La Plata en la calle 54 e/ 7 y 8 N°628 pero se desconoce el año de su traslado. Los actores entrevistados no nos pudieron responder a este interrogante y, al respecto, creo que una pregunta que queda abierta tiene que ver con indagar el valor o los sentidos de la historia institucional para los sujetos que la habitan.

Se adjunta imagen, capturada en el marco de las observaciones institucionales, del frente de la Sede Central de la EDC:



La fotografía se capturó desde el frente del edificio y en la misma se observa que éste último cuenta con dos plantas y un pequeño balcón. Al recorrer su interior se observan salones de clases amueblados con pupitres y pizarras, aulas destinadas específicamente a la enseñanza de la danza con barrales y suelo específico, una cocina, sala de maquillaje (donde también se cursa), el espacio de dirección y medios.

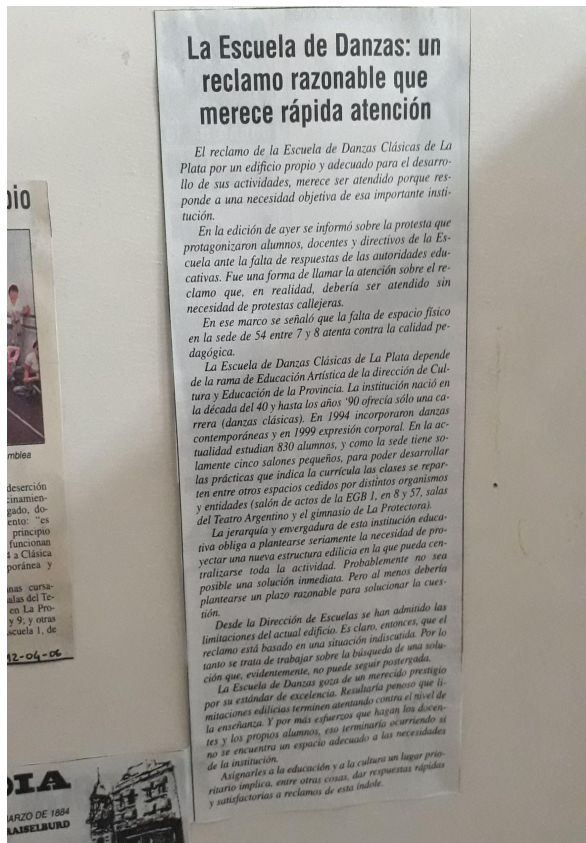
Volviendo a su exterior, en el frente se encuentran flameando la Bandera de la República Argentina y la bandera de la Provincia de Buenos Aires. El color de sus paredes es de un tono claro y la misma se encuentra intervenida con graffitis de distintas formas y colores. En términos puramente subjetivos, observar la imagen refleja que se trata de un edificio antiguo, y además de eso, cierto deterioro. Por su parte, en la esquina izquierda de la imagen se observa, al costado de la puerta de ingreso principal, un cartel en el que se encuentra presente una bailarina clásica -inferido por su típico vestuario- y el nombre de la institución de manera vertical "Escuela de Danzas Clásicas". A su derecha se observa otro cartel en el que se detalla la oferta académica de la institución. Reconociendo el material de

los carteles, del tipo de una gigantografía de lona, interpreto que no datan de mucho tiempo allí colocados ya que suelen ser frágiles.

Como ya se mencionó, a partir del análisis de los sitios web y a partir de las palabras de la directora, se tiene conocimiento respecto a que la oferta académica inicial de la institución era la formación en Danza Clásica, luego con el correr de los años 90' se fue ampliando, sumándose la carrera de Danza Contemporánea y Expresión Corporal (p.10 - entrevista desgrabada). En ese sentido, el acercamiento a estas huellas históricas posiblemente nos conduzca a sopesar el modo en que las instituciones apuntan a preservar, mantener y reproducir la forma que le ha sido dada una vez (Yentel, 2006). Allí surge el interrogante respecto a sí, siguiendo a Souto (1996), ¿podría en la actualidad la imagen de la bailarina de Danza Clásica en su entrada, y el mantenimiento del nombre original de la institución, ser un breve ejemplo y reflejo de la búsqueda por la supervivencia de los orígenes de la misma? Una podría preguntarse, ¿cuál sería el lugar otorgado a las otras formaciones ofrecidas en la institución?, ¿qué valoración existe al interior de los sujetos respecto a esta oferta académica?, ¿por qué no se observan en la imagen? ¿Podrían estas cuestiones tener que ver con el resguardo de cierto prestigio social e identidad institucional de su génesis? ¿Existe en el presente institucional de la EDC una añoranza a su pasado?, ¿se intenta retenerlo? (Souto, 1996 y Yentel, 2006).

Por añadidura, el trabajo de campo y el análisis de los sitios web nos permitió tener conocimiento de un reclamo edilicio de la Escuela de Danzas Clásicas que data de varios años. En palabras de la directora, luego del incendio y su separación del Teatro Argentino de La Plata *“hubo otros edificios, siempre las cuestiones de la educación de la provincia, artística, siempre son edificios que van que vienen... la verdad no me acuerdo (haciendo referencia a la fecha de traslado a la sede actual)”* (p.10 - entrevista desgrabada).

A modo ilustrativo, a continuación se presentan imágenes de recortes de notas periodísticas pegadas en la cartelera de la *sede central* de la Escuela de Danzas Clásicas ilustrativas de este reclamo:



En ese sentido, en razón de la ampliación de la matrícula y la incapacidad edilicia de albergar a la totalidad de los actores institucionales en ella, desde hace tiempo la EDC cuenta con otras tres extensiones áulicas: el espacio cultural "La Filial", la Escuela N°1 de La Plata y la Estación Provincial Meridiano V de la Ciudad de La Plata.

Las palabras de la directora de la institución respecto a este asunto fueron:

"A mí me gustaría, si me das con que me gustaría irme, es con resolver el problema edilicio de esta escuela que es una deuda histórica que nadie, digamos, toma el guante y da una respuesta. Que sería una extensión áulica que aloje todo o otra logística... o otra idea de cómo funcionar" (Entrevista desgrabada, p.2).

Este recorrido por la historia de la institución y sus orígenes quizá nos ilustre el modo en que ciertas huellas de ese pasado, en el que nace sin un edificio propio, deja sus marcas hasta la actualidad. La cuestión edilicia se trata de un reclamo que habita mediante recortes periodísticos en varias paredes de la institución, que habita en la palabra de la directiva

entrevistada, en las palabras personal auxiliar, que se materializa en la apelación a Aulas Anexas ubicadas en otros establecimientos educativos.

Estimo que este somero recorrido refleja que el establecimiento de la EDC, al cual accedemos y observamos de manera material y/o física, se encuentra atravesado por lo institucional, por sistemas culturales, simbólicos e imaginarios que está detrás y le dan sentido (Yentel, 2006). En palabras de Souto (1996), se encuentra atravesada por una trama, invisible y no tangible, en la cual se hilvanan los valores, historias, sentidos, etc conscientes e inconscientes de sus actores, a la cual se pretendió acercarse desde las voces de algunos de ellos. Es decir, pienso que esto nos hace tener presente que la institución, tanto de la EDC como las demás, es mucho más que lo que uno ve a simple vista...

En consideración con lo expuesto, deseo hacer una aclaración y advertencia respecto a que la mayoría de las reflexiones y problemáticas recogen las voces de actores institucionales particulares que ocupan un lugar de autoridad (Yentel, 2006). En ese sentido, me parece importante hacer alusión a que existe un vacío en mi análisis respecto a otros sentidos que hacen a la trama de la institución, careciendo de las percepciones y adjudicación de sentido respecto a esta cuestión (Yentel, 2006 y Souto, 1996) desde otros actores institucionales.

Respecto a esto último, encuentro que enriquecería el análisis y sería interesante, principalmente lo menciono para los practicantes de la EDC que lean esta carpeta en un futuro, el lograr indagar las voces y los sentidos que estudiantes, docentes, jefes de área, auxiliares, entre otros, le adjudican.

Personalmente, por una cuestión de tiempos y de dificultades para organizarme, no pude realizar entrevistas e indagar sobre la perspectiva de otros actores que no correspondan a figuras directivas de la institución. Por ello, creo que esta es una cuestión inacabada, una ventana que se abre, y que quienes realicen sus prácticas posteriormente puedan ahondar para comprender más profundamente el campo de los significados (Remedi, 2004) que hacen a la institución, su trama y sus conflictos.

Pienso que, respecto al problema edilicio, uno podría preguntarse -y preguntarles- si, ¿les distintos actores lo relacionan con una cuestión a nivel político? ¿Piensan los actores de la EDC que no fueron entrevistados que esta se trata de una problemática entre los Diseños

Curriculares y la institución como se plantea en el Proyecto Institucional? Yendo más allá, ¿se sienten parte les estudiantes, auxiliares, docentes, etc de este reclamo edilicio?, ¿qué sentidos y significados tiene para ellos?

Al respecto de la valoración de las extensiones áulicas, durante la entrevista la directora nos comentó:

“A mí me gusta que estemos desparramados, pero necesitaríamos el doble de personal (...) con este tipo de proyectos que hacen como una escuela más porosa, que dialoga con la comunidad de la danza y con el circuito artístico y autogestivo (...) Me gustaría continuar esos lazos, porque es ese cruce entre la cultura más comunitaria o el circuito autogestivo platense” (p.3 - entrevista desgrabada).

En vistas a ello, pensando en quienes desarrollan sus actividades en las distintas extensiones áulicas -tanto para estudiantes, docentes, preceptores, etc- pienso que se podría indagar si ¿es esta cuestión de habitar distintos establecimientos -extensiones áulicas- considerada un problema para ellos?, ¿encuentran aspectos positivos y/o negativos en ello?, ¿qué valoración realizan? Y podríamos seguir...

Vale decir que el recorrido realizado y los interrogantes allí plasmados, en concordancia con Souto (1996), no buscan verdades o respuestas cerradas. No es el foco del mismo encontrarlas en este análisis -considerando que no existen- sino abrir a más y nuevos interrogantes. Durante este recorrido institucional una se encausa a realizar un proceso de implicación por intentar de comprender (p.118) no por explicar.

Este apartado tuvo el propósito de acercarse al presente de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, en el que realizamos la Residencia, indagando en el modo en que en él se “mueven” huellas de otros tiempos pretéritos así como proyectos germinales del porvenir (Achilli, 2009). Espero que el mismo no se agote, y pueda ser retomado, desandado y profundizado por quienes, como practicantes de la EDC, caminen por donde nosotras caminamos durante este año.

Grupo-clase

Tal como se hizo alusión, dentro de la oferta académica de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata (EDC) se encuentra el Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal. Al interior de ésta última, en el primer año de la formación, se encuentra Fundamentos de la Educación, la asignatura en la que se enmarcaron las clases a mi cargo durante el periodo de la Residencia.

Según se detalla en el sitio web de la institución, en este profesorado se pueden inscribir personas de entre 17 años -cursando el último año de educación secundaria- y hasta los 40 años de edad. En relación con estas disposiciones, durante la entrevista realizada la directora nos comentó las características y perfiles generales de los estudiantes del Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal de la EDC:

“en general el perfil del estudiante de Expresión Corporal ya hizo la secundaria y en general hacen otras cosas además de eso, danza afro, circo, teatro, pilates... es muy común que no sean solamente estudiantes de Expresión Corporal, llegan a esa carrera como la edad les permite, como con ganas de sistematizar algo y el título habilita al sistema educativo entonces llegan con eso” (p.6 - entrevista desgrabada).

Concordante con ello, el grupo de estudiantes del presente ciclo lectivo cursando la asignatura Fundamentos de la Educación rondan entre los 26 a los 34 años y comparten la experiencia de haber estudiado otras carreras sin finalizar. Así mismo, una de ellas es profesora de yoga y otra estudiante practica otro tipo de danzas. En ese sentido, sin intereses de homogeneizar, se podría decir que el grupo de la Residencia encuentra similitudes con lo que, siguiendo las palabras de la directora, podría ser el perfil de estudiante de Expresión Corporal que suele habitar en la institución.

Acerca de esto último, pienso que queda abierta la pregunta respecto a los sentidos e intereses que los estudiantes del profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal construyen y poseen respecto a la formación, lo que les llevó allí y qué propósitos tienen para con ello. Como ya he dicho, estas son voces y significados (Remedí 2004) a los que no logré acercarme durante el periodo de la Residencia, y pienso que recuperarlas

podría ser enriquecedor a fin de tener un acercamiento más abarcativo del campo de significados de la EDC y las tramas en las que se desenvuelven (Remedí, 2004 y Souto, 1996).

Adicionalmente, tal como se mencionó en el apartado anterior, la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata posee dificultades edilicias para albergar la totalidad de los actores institucionales en su Sede Central. Esta problemática y realidad tiene que ver con las tramas de la institución (Souto, 1996) que fueron desarrolladas en el apartado anterior, las cuales tienen incidencia en el desarrollo de las clases de la Residencia. En atención a esto, la asignatura Fundamentos de la Educación se cursa en una de las Aulas Anexas en la Estación Provincial Meridiano V de la ciudad de La Plata en calle 17 y 71.

A continuación se adjuntan imágenes de la parte exterior de la Estación Provincial y del espacio de ingreso a las aulas. Tratándose este último de una escalera del tipo “dos tramos” que conduce hasta el primer piso de la estación en el que se encuentran alrededor de tres o cuatro aulas anexas -esta última será profundizada en el apartado destinado a la Dimensión áulica-:



Imagen izquierda - descargada de Internet
Fachada de la Estación Provincial Meridiano V



Imagen derecha - de autoría propia
Escalera por la que se accede al sector de las aulas

Otra cuestión respecto al desarrollo y la organización de las clases tiene que ver con el hecho de que en la Agenda inicial construida en diálogo con mi co-formadora a fin de organizar éstas últimas, no se tuvieron en cuenta y/o se desconocían cuestiones de la agenda institucional (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993). Estas cuestiones tuvieron incidencia en el desarrollo de las clases y por tal motivo el cronograma inicial se tuvo que ver, en reiteradas ocasiones, modificado.

Un ejemplo de esto último fue la suspensión de la clase planificada para el día 28 de octubre -en la que se abordarán las Teorías crítico-propositivas- por desarrollarse la semana de exámenes finales en la EDC. Y también la suspensión de la clase del 30 de septiembre -en la que se abordaría la perspectiva de la Pedagogía Tecnista- por tratarse de la Semana de la Danza la cual tiene lugar la última semana del mes de septiembre y, siguiendo lo expuesto en el Proyecto Institucional, se trata de

“(un) proyecto especial de la Escuela que coincide con la Semana de las Artes y se lleva a cabo desde hace ya 6 años. Estas experiencias, relacionadas con el intercambio extramuros, han sido realmente significativas” ([Proyecto Institucional](#) , 2020).

Reflexiones

En este apartado me propongo reflexionar respecto al conjunto de la Fase interactiva y las tres dimensiones abordadas para posteriormente, en un segundo momento, focalizar en aquellas reflexiones respectivas al análisis institucional.

En lo que respecta a la postura con la que nos aproximamos a las distintas dimensiones del ámbito de intervención, estimo que los aportes de Achilli (2009) resultaron esclarecedores. En virtud de ello, destaco el bagaje teórico que, ya desde la fase preactiva de este recorrido, ha llamado la atención respecto a análisis reduccionistas o fragmentarios de la realidad educativa. En contrapartida, se nos han brindado bases teóricas y metodológicas que parten del reconocimiento de la complejidad de nuestras prácticas y la incapacidad de abarcarlas en

su totalidad desde una única aproximación, más bien, partimos de concebir su diversidad y se recortan diversas dimensiones -con fines de poder conocerlas- sin perder de vista que co-existen y que se relacionan dialécticamente.

En razón de esto último considero que las distintas delimitaciones fueron centrales para comenzar a acercarse a conocer los contextos (Achilli, 2009) en los que se inserta la Residencia. Pienso que el acercamiento a partir de estos recortes, en términos de la autora, son sumamente enriquecedores ya que nos permite primeramente conocer aspectos generales de cada una de estas dimensiones -institucional, curricular y áulica-, para posteriormente reconocer allí relaciones y procesos de co-construcción. En ese sentido, lejos de invisibilizar la complejidad de nuestras prácticas estimo que estos diferentes acercamientos nos permiten reconocer su carácter relacional (p.36).

El análisis del ámbito de intervención en sus dimensiones institucional, curricular y áulica realizado en este Informe Final, y la relectura de lo abordado en el Informe de avance respecto a ello, me lleva a reflexionar acerca del modo en que una paulatinamente va encontrando allí más y nuevos puntos de encuentro y des-encuentro, luchas, disputas, relaciones, etc. que reflejan la complejidad que albergan nuestras prácticas. Esto me deja resonando que el proceso de implicación (Souto, 1996) y análisis en el que una se va viendo inmersa lejos se encuentra de ser lineal o concluido de una vez y para siempre.

Dicho esto, voy a pasar a focalizar en el análisis institucional realizado. Para ello, quiero comenzar por hacer alusión al potencial que personalmente percibo en las técnicas empleadas -entrevistas, observaciones, análisis de documentos y sitios web- para construir la información. Estimo que el acercamiento a lo institucional desde estas diversas fuentes encausa a desarrollar una mirada que pretende ser un tanto más abarcativa de la complejidad que albergan las instituciones, y en este análisis en particular, la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.

Entre tantas cuestiones, una que resalto es que el análisis ha posibilitado tener presente que las prácticas de Residencia -y las prácticas educativas en general- no se desarrollan sobre un vacío, sino que se hallan entramadas y atravesadas por los hilos (Souto, 1996) de las instituciones en las que desarrollan, en este caso, por los de la EDC. Estimo que esto último

es una cuestión que me llevó tiempo percibir, y a partir de las distintas aproximaciones he podido reconocer con un poco más de claridad que estos hilos llegan hasta las aulas y tienen incidencia allí.

En términos generales, como se ha intentado esbozar a lo largo de los subtítulos, una de las cuestiones más presentes en la recolección y construcción de la información proveniente de las entrevistas y las intervenciones tuvieron que ver con huellas históricas y reclamos institucionales, los cuales previos al ingreso a la misma me resultaban desconocidos. En ese sentido, como he mencionado, pienso que es una cuestión latente y dinámica que tiene gran fuerza en las voces recolectadas, por ello considero que queda la ventana abierta, o una vacancia, respecto al acercamiento a esta misma cuestión desde las voces de otros actores. Por su parte, otro asunto en el que no pude profundizar fue en el análisis del Proyecto Institucional, si bien la lectura realizada se ha encontrado presente en varias instancias del análisis, aclaro que no fue abordado en su totalidad.

Otra cuestión en la que no ahondé es el desgranamiento en las trayectorias estudiantiles. Hoy, al observar en retrospectiva, reconozco que Fundamentos de la Educación ha ido 'perdiendo' estudiantes de los cuales solo finalizaron y aprobaron la asignatura tres de ellos. Cabe la aclaración que no tengo conocimiento de las matrículas áulicas en la formación superior terciaria, pero creo que es una cuestión visible el abandono y que podría ser indagada, pienso, a partir de las voces de distintos actores institucionales y las políticas educativas vigentes.

En relación con preocupaciones y posturas personales, pienso que otro tema en el que durante mi Residencia no pude aproximarme y que podría ser abordado por practicantes de próximos años de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata es el análisis de las barreras (Cobeñas, 2015 y Palacios, 2008) existentes en ambas sedes institucionales. Ilustrativo de esto último es la imagen de la Estación Provincial y las diversas escaleras que hay que atravesar para llegar a las aulas. Al respecto pienso que cabe la posibilidad de profundizar respecto a los significados y sentidos que posee la inclusión para los diversos actores de la EDC, e indagar acerca de ¿A quiénes se incluye?, ¿Para qué cuerpos están pensadas las sedes de la EDC?, ¿Qué lugar tiene el colectivo de personas con discapacidad (PCD) en la enseñanza de la danza?, ¿hay estudiantes que sean PCD en la institución?

Tal como menciona Remedí (2004), al llegar a la institución nos preexisten espacios, formas, documentos y reglamentos instituidos. Respecto a ello, me resulta interesante hacer alusión al modo en que el análisis de la EDC también refleja que los campos de significados (p.5) no se constituyen de manera determinista. En ese sentido, creo que en el somero ejemplo esbozado entre la tensión por el reclamo por un edificio propio y la inquietud por perder los lazos con otros establecimientos refleja su carácter dinámico, sus contradicciones, sus huecos y quiebres.

Por su parte, al momento de la entrega del Informe de avance me propuse indagar respecto a aquellas cuestiones *imponderables*, que hacen “irrupción” (Frigerio y Poggi, 1993) en la agenda que se había acordado inicialmente con mi co-formadora. Considero que el análisis institucional, y la autorreflexión, me ha permitido progresivamente comprender que en esa instancia no estaba mirando más allá que las cuatro paredes del aula (Oviedo, 2022) aunque me había propuesto no hacerlo...

En esa instancia mencionada tuve que lidiar con la frustración y los sentires que me atravesaban respecto a la imposibilidad de llevar a cabo lo que había planificado. Hoy por hoy, en un intento por tomar distancia, estimo que no supe reconocer allí el modo en que los hilos (Souto, 1996) de la Escuela de Danzas Clásicas llegaban hasta la Estación Provincial y puntualmente, a las clases a mi cargo. Cayendo en una lectura puramente áulica, pienso que estaba perdiendo de vista los programas, agendas y proyectos institucionales.

Aunque reconozco que estas son cuestiones que pueden ser abordadas con mayor profundidad, rescato principalmente que, con la ayuda de Susana De Moraes, pude levantar paulatinamente mi vista del aula para poder tomar distancia y observar estas ‘irrupciones’ en el marco de una trama institucional (Souto, 1996). Por su parte, también acercarme a la existencia de contratos organizacionales (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993) que desconocía, por ejemplo, ante la interrupción del suministro eléctrico y la continuación de las clases ante esa situación.

Por añadidura, creo que esta experiencia me ha permitido tener presente que las instituciones, en tanto sistemas culturales, simbólicos e imaginarios son más que un edificio o lo que se ve a simple vista. Pudiendo evidenciar que los hilos de la Escuela de Danzas

Clásicas llegan más lejos que la Sede Central ubicada en calle 54 e/ 7 y 8 de la ciudad de La Plata (Yentel, 2006 y Souto, 1996).

Ya abordado el reconocimiento que las distintas cuestiones institucionales traman en el aula, aún me quedan resonando las reiteradas irrupciones en el cronograma y el desarrollo de las clases. Pienso que estas cuestiones tienen incidencia en la continuidad pedagógica y, respecto a ello, siguiendo lo que mencioné en la última clase de Prácticas de la Enseñanza, pienso que una estrategia, entre otras, hubiese sido avanzar en clases virtuales -aunque se reconozca que no suplantán a las presenciales- para avanzar, aunque sea en parte, con los contenidos propuestos.

En razón de lo dicho, no quiero dejar de hacer mención al potencial que refleja la búsqueda de objetivar nuestras prácticas para observar cuestiones previamente desatendidas. Destaco principalmente, a nivel personal, lo enriquecedor que percibo el poder contar con el tiempo y diversidad de marcos referenciales para poder continuar re-pensando lo abordado.

Dimensión áulica

A lo largo de este apartado se pretende recoger y entramar lo construido a través de observaciones de clase y entrevistas¹² desde las cuales se buscó aproximarse a la complejidad del espacio áulico (Guber, 2001 y Poggi, 1999), con sentires y reflexiones didáctico-pedagógicas acerca de las clases desarrolladas en el marco de la Residencia.

Durante el presente ciclo lectivo las prácticas de la enseñanza se encuentran interpeladas por el retorno a las clases presenciales y a la posibilidad de asistir al encuentro en un espacio-tiempo pedagógico (Freire, 2003) compartido con los estudiantes y los co-formadores. Conforme a ello, mi periodo de Residencia tuvo lugar entre los meses de finales de agosto a inicios de noviembre localizándose en la Estación Provincial Meridiano V de la ciudad de La Plata. Y, como no hay espacio pedagógico sin tiempo (Freire, 2003), las clases tuvieron su desarrollo los días viernes de 11:00 a 13:00 hs.

Lo dicho hasta el momento ilustra que al referirnos a las prácticas de la enseñanza resulta impensable no aludir a su contexto de realización, lo que dirige nuestra mirada al aula (Edelstein, 2011). Esta última, siguiendo a la autora, se trata de un espacio con alto valor simbólico que conlleva una *estructura material* y una *estructura comunicacional*, dando lugar a una doble dimensión que da cuenta de los signos de complejidad que caracterizan las prácticas en este espacio (p.166).

Respecto al análisis de la estructura material del espacio áulico de la Residencia, voy a apoyarme en la somera descripción de una fotografía tomada previa a la llegada de los estudiantes. Ésta se trata de una captura realizada desde el exterior del aula, en la cual se observa un fragmento de la puerta entornada la cual es de vidrio y permite observar hacia el interior. Dentro del lugar se encuentran 8 (ocho) mesas cuadradas de tipo bar ubicadas en el centro, pintadas de colores -azul, amarillo, rojo y verde-, y colocadas conjuntamente. Es decir, entre todas unidas forman una única gran mesa. A su alrededor se encuentran 12 (doce) sillas también pintadas de distintos colores. En una de sus paredes, a la derecha de la

¹² Dentro de estas se encuentran [entrevistas virtuales](#) (el guión se encuentra al final del documento) y [observaciones de clase a cargo](#) de la docente co-formadora.

imagen, se encuentra una pizarra con un borrador y un fibrón. Sobre la pizarra, unos centímetros más arriba, se encuentra pegado sobre la pared el logo de la Estación Provincial Meridiano V. En otra de sus paredes se encuentra una gran ventana que provee luz solar. A continuación, se adjunta una imagen del espacio descrito:



Teniendo en cuenta que resulta indudable la relación entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas, etcétera (Freire, 2003), podría decirse que, pese a que se trata de un espacio antiguo y que, como se mencionó, no fue construido con fines educativos, éste se reorganizó para tales fines y se mantiene en condiciones favorables. Sus paredes, el piso y el mobiliario se encuentran sanos. Hay buena luz y, en términos aún más personales y subjetivos, pareciera que devuelve cierta alegría los colores y la luminosidad que ofrece.

En la búsqueda por tomar distancia, y analizar el espacio descrito en diálogo con los aportes del [registro de observación de clase entre pares](#), estimo que la organización de la misma ilustra que algunos aspectos no obedecen al orden escolar tradicional (Souto, 1996). Ejemplo de ello es la disposición de los bancos, los cuales no se encuentran en fila sino que

se trata de una única gran mesa. Así y todo, en el [croquis de clase](#) también se evidencia que el orden de este tipo sí se encuentra en la disposición de los cuerpos de frente al pizarrón y a la docente, siendo el lugar de este último diferenciado del resto. En ese sentido, reflexiono respecto a la dificultad de adjudicar de manera determinante un único tipo de organización áulica.

Sobre esto último, me resuenan las palabras de Silvina Justianovich, profesora de la cátedra, en una [observación](#) de clase. Allí, reflexionando respecto a lo ocurrido durante ese encuentro, la docente planteó que las relaciones entre la estructura material y la estructura comunicacional no son determinantes. A modo de ejemplo, se hace alusión a que uno puede asistir a un espacio puramente tradicional y la comunicación allí sea dialógica, o asistir a un espacio alejado de lo tradicional y que las clases desarrolladas sean de este tipo... En ese sentido, creo que este breve análisis también refleja la complejidad en la que se entraman nuestras prácticas de la enseñanza y la variedad de cuestiones implícitas, contradictorias y dinámicas que albergan en su devenir.

Paralelamente a este análisis introductorio, y reconociendo que no es posible observar y analizar la totalidad del contexto áulico desde una sola aproximación (Anijovich, 2009 y Achilli, 2009), a continuación se desarrollan aspectos del mismo puntualizando en las características del grupo, los acuerdos con la docente co-formadora, las modalidades y estrategias de clase propuestas durante el periodo de la Residencia, así como algunas reflexiones desde la perspectiva actual.

Respecto al grupo

Las estudiantes que cursan la asignatura Fundamentos de la Educación son del Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal de la EDC, a diferencia de otros años en los que las comisiones son mixtas y/o se encuentran cursando estudiantes provenientes de otras instituciones de la modalidad artística ubicadas en la ciudad de La Plata.

Inicialmente se encontraban inscriptos un total de 17 estudiantes, pero como me comentó la co-formadora y observé en el listado de asistencias, algunos de ellos nunca asistieron a

clases, otras fueron abandonando a medida que iba transcurriendo el año -desconozco los motivos- y una de ellas recibió la equivalencia de la materia -la cual aprobó en el marco de otra carrera-.

En la entrevista realizada, Susana me comentó que regularmente asistían ocho estudiantes a las clases, de las cuales tres aprobaron el primer parcial con nota suficiente para cursar la materia por promoción (seis o más) y el resto recibió la calificación mínima (cuatro) que les permitía cursar la materia en condición de regular.

Al iniciar el segundo cuatrimestre, y mi Residencia en la asignatura, se encuentran cursando las tres estudiantes mujeres que aprobaron el parcial con nota superior a seis. Las denominé S, B y A¹³ y sus edades rondan entre los 28 y 35 años. Según me comentaron en el marco de la primera observación de clase, comparten la experiencia de haber estudiado otras carreras y abandonado. Una de las estudiantes (B) es madre soltera por lo que ocasionalmente nos acompañó su hija de 11 años en las clases.

Así mismo, las estudiantes me brindaron información respecto a la franja horaria de la carrera la cual desconocía; Expresión Corporal se cursa todos los días de la semana y ofrece como franja horaria únicamente el turno mañana, motivo por el cual una de ellas tuvo que abandonar algunas asignaturas por la superposición con su horario laboral.

Respecto a la participación fue un grupo muy activo y, pese a no leer previamente, durante los encuentros realizaron intervenciones y análisis pertinentes de los marcos teóricos presentados en clase. En ese sentido, pienso que las características y predisposición de las estudiantes, en diálogo con lo ya desarrollado respecto a la *estructura material*, posibilitaron una *estructura comunicacional* (Edelstein, 2011) dinámica y participativa, tal como se esperaba y proponía en los diseños planificados.

Estas cuestiones me trasladan a las palabras de mi profesora Susana De Morais en un encuentro en la fase preactiva en el que analizamos los elementos de la situación educativa. Allí yo planteé que el tiempo-espacio pedagógico era algo dado en la situación educativa.

¹³ Por una decisión personal de respetar la identidad de las estudiantes decidí mantener sin nombrar sus nombres a lo largo de esta carpeta

Hoy por hoy, creo que percibo mejor su llamado de atención y su enseñanza respecto a que estas no son cuestiones que vengan dadas, sino que se encuentran al servicio de la clase, siendo una decisión y propuesta de le docente atravesada por la direccionalidad (Freire, 2003) del mismo.

Acuerdos con la co-formadora

El día 19 de agosto fue mi primer acercamiento físico al aula con el propósito de observar la clase a cargo de mi co-formadora. Después de su finalización nos quedamos allí con Susana y construimos una serie de *acuerdos* respecto a la *agenda* de los contenidos a mi cargo durante la Residencia y el envío de la bibliografía a las estudiantes.

En cuanto a la difusión de las lecturas mi co-formadora me planteó que ella utilizaba la plataforma Classroom para su publicación, tratándose de un aula virtual a la que tenían acceso la totalidad de las estudiantes. Al respecto, me ofreció continuar con esta práctica para familiarizarme con el uso de estos entornos virtuales y agregarme en ella con perfil de Docente. Además me recomendó acompañar los envíos con una breve introducción y/o guía para las estudiantes, anticipándoles la temática y orientándoles la lectura. Por tal motivo, previo a cada clase desarrollé una publicación específica en el aula virtual con una breve presentación del material y preguntas orientadoras.

Por añadidura, en diálogo con el programa de la asignatura, en ese encuentro seleccionamos los contenidos curriculares (Freire, 2003) que estarían a mi cargo durante mi periodo allí. En ese primer momento estos comprendían, ubicados en la unidad temática número 3 (tres), las teorías pedagógicas no críticas (Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva, Pedagogía Tecnista), las teorías críticas (Reproductivas y Propositivas), las corrientes poscríticas, desescolarizantes y neoliberales; abarcando un total de 8 (ocho encuentros).

Luego de una segunda observación a mi co-formadora, el desarrollo de las clases a mi cargo comenzarían el día 02 de septiembre. Pero, como es posible observar en el cronograma

(adjunto al final del apartado), esta última no se dictó por un problema de salud de mi co-formadora y, posteriormente, se dictó Feriado Nacional por intento de magnicidio.

Consecuentemente, mi inicio a cargo de las clases se trasladó al día 09 de septiembre. En el transcurso de ese encuentro, llegando hacia la mitad del mismo, la clase se vió suspendida debido al aviso de la Jefa de Área de la carrera, en motivo de la falta de suministro eléctrico en la Estación Provincial. En razón de la suspensión y el hecho de que solo había asistido una estudiante, acordamos con mis profesoras repetir el contenido el día 16 de septiembre.

En los encuentros siguientes se dictaron las clases destinadas a Pedagogía Tradicional y Escuela Nueva. En la cuarta clase a mi cargo, propuesta para el día 30 de septiembre, se presentaría la corriente pedagógica de la Pedagogía Tecniciista pero por ser la Semana de la Danza en la Escuela de Danzas Clásicas, y realizarse talleres en el mismo horario de clases, la co-formadora me propuso posponer esta cuarta clase para el día 14 de octubre. El 14 de ese mes se abordó la perspectiva de la Pedagogía Tecniciista y se desarrolló la observación de clase por parte de la cátedra. Al siguiente encuentro, 21 de octubre, se desarrollaron las Teorías Crítico-reproductivistas y estuvo presente, en el marco de la observación entre pares, mi compañera Amalia Silveti.

El 28 de octubre correspondía el abordaje, siguiendo el orden que habíamos acordado inicialmente, de las Teorías Crítico-propositivas pero por desarrollarse una mesa de examen a cargo de mi co-formadora el encuentro se vio suspendido. La clase se desarrolló al siguiente viernes, 04 de noviembre, la cual fue la última a mi cargo y abordamos el tema mencionado, principalmente, a partir de la perspectiva de Paulo Freire.

Como mencioné en el apartado anterior, resulta notable que diversas cuestiones institucionales y áulicas fueron irrumpiendo en la agenda y el desarrollo de las clases, por lo que los acuerdos del primer encuentro se fueron modificando a lo largo de la Residencia en diálogo con mi co-formadora. Finalmente, de las ocho clases a mi cargo planeadas en primera instancia, desarrollé seis y diseñé cinco. Y, respecto a la selección de los contenidos, luego de algunas charlas decidimos seguir el orden de los planeados inicialmente, motivo por el cual algunos de ellos quedaron por fuera de mi cargo.

A continuación se adjunta la agenda de la Residencia antes descrita:

Fecha	Tema
19 de agosto	Observación de clase a cargo de la co-formadora
26 de agosto	Observación de clase a cargo de la co-formadora
02 de septiembre	No hay clases: Licencia médica Feriado Nacional
09 de septiembre	Pedagogía Tradicional
16 de septiembre	Pedagogía Tradicional (mismo diseño de clase)
23 de septiembre	Escuela Nueva
30 de septiembre	Sin clases: Semana de la danza en la Escuela de Danzas Clásicas
07 de octubre	Sin clases: puente turístico
14 de octubre	Pedagogía Tecnista
21 de octubre	Teorías crítico reproductivistas

28 de octubre	Sin clases: mesa de exámenes finales a cargo de la co-formadora
04 de noviembre	Teorías crítico propositivas: la pedagogía crítica de Paulo Freire

Propuestas y estrategias de enseñanza

Tal como se hizo alusión en el Informe de avance, previo al inicio de las clases a mi cargo la co-formadora me compartió su intencionalidad por ofrecer clases de carácter práctico pero, según me comentó, el grupo frecuentemente encontraba dificultades para realizar las lecturas con anterioridad a los encuentros por este motivo, recurría a clases de carácter más teórico y/o expositivo.

Actualmente, ya transitada la Residencia, observo que lo mencionado por la docente co-formadora atravesó la totalidad de las clases a mi cargo. En la realización de las sucesivas reflexiones posactivas fui puntualizando y registrando esta situación y, pese a la insistencia y los guiones construidos para orientar la lectura, continué notando que el grupo no abordaba los materiales bibliográficos propuestos o lo hacían de manera esporádica. Personalmente, diseñar las clases con el propósito que atiendan a esta realidad y características del grupo fue muy desafiante y, en términos de Edelstein (1996), requirió de mucha creatividad.

Por lo dicho, la totalidad de los diseños de clase fueron elaborados de manera que la clase pueda desarrollarse sin requerir lectura previa por parte de las estudiantes. Y, atendiendo a la falta de lectura, se construyeron recursos -por ejemplo, selección de fragmentos de los textos y/o videos- para acercar a las estudiantes al marco teórico durante las clases. También se han construido actividades domiciliarias que intentaron incentivar la lectura y la curiosidad por parte de las estudiantes.

En lo que respecta a mi actitud ante estas situaciones, mi co-formadora y Susana me compartieron la importancia de mantener la postura respecto a la importancia de que realicen las lecturas. Mirando esta cuestión en retrospectiva, considero que durante mi recorrido encontré dificultades en compartir la responsabilidad del aprendizaje (Lerner, 2007). Aún recuerdo las palabras de Susana respecto a que uno como docente no puede aprender por los estudiantes, lo que considero que de acá en más esta se trata de una cuestión a tener presente.

Releyendo las reflexiones posactivas, encuentro que otra cuestión en la que considero no haber saldado las dificultades tuvo que ver con el horario y el manejo de los tiempos de la clase. Resuenan en mí las palabras de mi compañera Amalia en el marco de la observación entre pares: “Pasan los minutos y aún no llega ninguna estudiante. Vamos charlando y la docente a cargo me comenta que las estudiantes tienen una hora libre antes de la clase, y suelen dispersarse mucho y tardar en entrar. Yo no salgo de mi asombro sobre la aceptación tranquila que leo ante la tardanza de las estudiantes” ([Amalia Silveti](#), 2022). Respecto a esto, creo que esta fue una cuestión, en términos de Remedi (2004), instituida en la que pese a mi insistencia por la importancia de llegar a horario, y el intento por diseñar las clases atendiendo a ello, no existieron notorias transformaciones.

Dentro de las reflexiones también se encontraba cierta incomodidad de mi parte con el desarrollo de clases puramente teóricas. Esto último me hacía sentir cerca de una postura bancaria (Freire, 1970) a la cual no considero adscribir. Mientras que, paralelamente, mi co-formadora me devolvía el planteo de quitarle estas connotaciones negativas al desarrollo teórico (lo cual se evidenciaba en mis clases). Ante ello, no sabía bien qué era lo que me incomodaba de esa modalidad de clase... Y con el pasar de los encuentros y en un intento por encontrar respuestas -siempre provisionarias- volví sobre las lecturas de años previos. Re-leer a Freire (1997) en su capítulo “Enseñar no es transferir conocimiento”, mientras me veía en un esfuerzo por explicar mi posicionamiento, me brindó fundamentos para afrontar lo que me incomodaba. Principalmente a partir del fragmento que copio a continuación:

“La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos adoptan (...) es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva,

en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos” (Freire, 1997; p.83).

Conforme a lo expuesto, destaco que la práctica de reflexionar y registrar las clases me encaminó a la búsqueda por respuestas, y a partir de ello, nutrir mis reflexiones, encontrar marcos referenciales que dilucidan mi posicionamiento y modos de pensar(me) como educadora. Este se trató de un proceso que pude explicitar en un encuentro, compartiéndolo con mi co-formadora y las estudiantes, lo cual considero que también me devolvió mayor fortaleza y confianza en las clases.

Otra decisión respecto a la modalidad y estrategias empleadas fueron las agendas de clase. Éstas formaban parte de los diseños didácticos y las dialogaba al inicio de cada encuentro con la intención de compartir y explicitar lo construido para la clase periódicamente (Lerner, 2007). En la misma línea de pensamiento, al inicio de los encuentros regularmente propuse repasos de los contenidos abordados (sea con cuadros u oralmente) y hacia el final se institucionalizaba lo abordado en clase, siendo ambas propuestas valoradas positivamente por la co-formadora y las estudiantes. Desde mi perspectiva actual, estimo que estas también son estrategias que supe construir y/o poner en práctica debido a la cantidad de irrupciones y la preocupación personal por la continuidad pedagógica.

Por su parte, en las propuestas de clase he intentado ahondar en ciertos intersticios (Remedí, 2004) que me brindó la observación áulica, el diálogo con mi profesoras de prácticas, los comentarios de las estudiantes y la lectura del Diseño Curricular. Como se hizo alusión en apartados previos, a partir de estos diferentes acercamientos paulatinamente visualicé la ocasional distancia entre la formación pedagógica y la formación en la modalidad artística.

Puntualmente, la posibilidad de establecer relaciones entre los contenidos a enseñar y la enseñanza de la danza surgió en la elaboración del primer diseño de clase gracias a las tutorías con Susana. Y sin que exista un interés o propósito definido de mi parte respecto a ello, con el pasar de los encuentros se delineó como una cuestión que ganó fuerza en mi direccionalidad, encauzándome -principalmente a partir de los recursos construidos- a

ofrecer diálogos entre la enseñanza de la danza y las corrientes pedagógicas, las cuales eran el contenido a abordar durante la Residencia.

No obstante, no fue posible establecer vinculaciones mediante los recursos en todos los encuentros ya que, ocasionalmente, resulta un tanto complejo cuando uno no viene de la misma formación disciplinar de los estudiantes. Así y todo, principalmente cuando no se encontraron recursos pertinentes, se intentó enfatizar que ellas son futuras educadoras, independientemente de lo que se enseñe (Torres, 1985) y por ello los saberes pedagógicos, las preguntas respecto a la docencia, la politicidad de la enseñanza, etc. las interpela irremediablemente. En ese sentido, encuentro que mi interés también se entró en acortar estas distancias y que puedan reconocerse paulatinamente en el rol de educadoras.

Respecto a las actividades propuestas, previo a mi ingreso al aula Susana me advirtió acerca de que el hecho de que sean únicamente tres estudiantes puede limitar las propuestas de enseñanza, por ejemplo, las actividades grupales y/o de discusión entre grupos. Reconociendo esto último se propusieron actividades individuales y grupales. Estas últimas tuvieron que ver con instancias en las que la totalidad de las estudiantes compartan el análisis y los recursos, es decir, se reconoce la limitación para proponer estrategias grupales del tipo “juego de roles” grupal pero, así y todo, se pretendió recurrir a otro tipo de estrategias grupales en las que las estudiantes puedan realizar análisis y construcción de saberes entre pares. Puntualmente, la construcción grupal requirió algunos encuentros hasta que las estudiantes se escuchen y puedan desprenderse de resoluciones más individualistas. Hoy por hoy, volviendo sobre mis recuerdos y reflexiones posactivas, esta es una transformación favorable que fui notando en el pasar de los encuentros.

Respecto a la presentación de los contenidos, resultan centrales los aportes de Edwards (1995) quien sostiene que

“En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido (...) El contenido se transforma en la forma. Es decir, si la forma también es contenido en

el contexto escolar, la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal” (Edwards, 1995; p.147).

El acercamiento a estos aportes, en diálogo con la re-lectura de los diseños y reflexiones de clases, me permite considerar que ocasionalmente se han desarrollado presentaciones del contenido de carácter teórico y expositivo, ejemplo de ello estimo que es la clase en la que se abordaron las Teorías crítico-reproductivistas. Y, por otro lado, en la búsqueda por compartir el poder lingüístico y que las estudiantes puedan nombrar el contenido en relación con el modo en que ellas nombran y significan el mundo se han desarrollado clases de carácter más situacional (Lerner 2007 y Edwards, 1995), ejemplo de ello pienso que fue la clase destinada a la Pedagogía Tecnista. Considero que los aportes de la autora resultan centrales ya que nos permite tener presente que los modos en los que diseñamos y presentamos el contenido tiene incidencia en los tipos de aprendizajes promovidos. Paralelamente, conforme a lo dicho, considero que permite tener presente que le mismo docente en sus prácticas transmite y articula diferentes formas de conocimiento (p.149).

Por otro lado, no quiero cerrar esta dimensión áulica sin hacer alusión al valor de registrar las clases a medida que iban sucediendo. Aunque empecé sin saber bien qué decir en las reflexiones posactivas, progresivamente fui encontrando en su escritura -ocasionalmente extensa- la posibilidad de volver sobre lo ocurrido en diálogo con el diseño de la clase, de tomar cierta distancia, ordenar la experiencia y reflexionar respecto a la misma. Dentro de los ejes reflexivos se encontraban principalmente, como ya mencioné, el abordaje de los contenidos y su presentación (Edwards, 1995), la factibilidad de los propósitos y objetivos, la construcción entre pares, y la búsqueda por compartir el poder lingüístico mediante la reflexión de mi oralidad y de los recursos empleados.

Hoy por hoy, mientras escribo esta carpeta y al revisar mis reflexiones, encuentro que siempre se encontraron mediadas por el hecho de compartirlo con otros compañeros, mi co-formadora y con Susana. Esta práctica me brindó en reiteradas ocasiones herramientas e ideas para seguir reflexionando y buscar soluciones a lo que surgía, por ejemplo, para buscar estrategias que favorezcan e incentiven la lectura. Esta cuestión de lo colectivo me recuerda y traslada, una vez más, a la Fase preactiva de la asignatura y a las reflexiones acerca de los saberes experienciales. Actualmente, estimo que mediante los diversos

acercamientos en los que me fui entramando este año, he podido reconocer en primera persona que lo que una reflexiona y construye en la experiencia no es reducible a la individualidad, más bien, en tanto característica de la profesión, es compartido y compatible (Tardif, 2004) con otros.

Por último, como he compartido en la última clase de las prácticas, si tuviera que realizar modificaciones sobre estos ejes reflexivos y mis intervenciones no siendo practicante, recogería estos aprendizajes que me dejó la experiencia y su análisis, y avanzaría en la interrogación e intervención respecto a compartir la responsabilidad del aprendizaje, principalmente, a partir de que los estudiantes reconozcan la necesidad de la lectura -y no tener que elaborar la totalidad de los diseños atendiendo a ello- y de cumplir el horario de las clases.

Diseños de clases

A continuación se encuentran los 5 (cinco) diseños de clase contruidos. Hacia el final de cada uno de ellos se encuentran sus reflexiones posactivas respectivamente y los guiones de publicación en el aula virtual, ya que formaba parte de los acuerdos con mi co-formadora. Los recursos contruidos durante este periodo se encuentran anexados en cada diseño de clase y, además, como una segunda opción realicé hipervínculos a lo largo de su desarrollo para que pueda dirigir a le lectore hacia el recurso que allí se nombra.

Diseño de clase n°1

Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal

Asignatura Fundamentos de la Educación, 1° año

Co-formadora Antonini Susana

Profesora De Morais Melo Susana

Practicante Ortiz Jimena Andrea

Fundamentación

El Diseño Curricular para el Profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal (resolución 885/11) sancionado en el año 2011 para la Provincia de Buenos Aires ubica a la asignatura Fundamentos de la Educación en el primer año de la formación y junto con Historia Social General y Psicología de la Educación I integran el Campo de la Formación General del mismo (DGCyE, 2011).

Esta asignatura inicia la formación pedagógica y pretende brindar marcos conceptuales explicativos e interpretativos de la realidad educativa y de la acción docente a partir del análisis y reflexión de diversos discursos y debates pedagógicos del campo de la educación general, y artística en particular, reconociendo la diversidad de contextos sociohistóricos, políticos, culturales y económicos en los que se configura y construye la acción educativa (DGCyE, 2011).

Respectivamente, el programa¹⁴ realizado por Susana Antonini se propone a partir de la lectura, investigación y reflexión de diferentes corrientes educativas pensar las prácticas y su teorización pedagógica de manera dialéctica con los contextos históricos específicos, reconociendo la relación compleja entre los fundamentos de esos discursos, sus formas de anclaje en prácticas concretas así como los diversos intereses y condiciones del marco socio-histórico en el que se originan (Antonini, 2022 - programa de la asignatura).

La presente propuesta de clase se enmarca en ese contexto y se propone continuar el recorrido por la unidad temática 3 (tres) destinada a las teorías pedagógicas iniciado por la co-formadora Susana en la clase anterior. Puntualmente, en este encuentro se presentará la perspectiva de la Pedagogía Tradicional.

Para abordar esta teoría se pretende recuperar el contexto en el que surge, así como los intereses e ideas de la época respecto a la educación que fueron configurando y organizando de una manera determinada la escuela (Saviani, 1984). De cara al interés por adoptar una perspectiva socio histórica se propone¹⁵ como lectura el texto de Pablo Pineau "*¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo"*", ya que el autor desarrolla y problematiza lo mencionado anteriormente, ofreciendo una perspectiva panorámica del contexto de surgimiento de la Pedagogía tradicional y el modo en que fue consolidándose en la Escuela Moderna.

La clase se organiza en un primer momento en el que se presentará un [Power Point](#) a partir del cual se pretende volver sobre la categorización de la Pedagogía Tradicional dentro de los enfoques críticos y no críticos (Saviani, 1984) presentados por Susana en la clase previa.

¹⁴ Programa de Fundamentos de la Educación, para el profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata.

¹⁵ El mismo será enviado por la practicante previamente mediante la plataforma Classroom

Luego, se continuará con otras diapositivas buscando reconstruir y sistematizar el surgimiento de la Pedagogía Tradicional a partir de lo ya visto en la Unidad 2 respecto a las ideas pedagógicas de la Modernidad. La decisión de presentar el contexto macrosocial antes de las actividades se debe al interés de ubicar epocalmente a las estudiantes así como recuperar el recorrido que vienen realizando hasta el momento. En un segundo momento se les presentará una actividad a las estudiantes que tiene como finalidad que ellas analicen, a partir de una serie de preguntas, situaciones educativas concretas en las que puedan hallar y caracterizar con sus propias palabras los aspectos principales de la teoría pedagógica mencionada. En un tercer momento se pretende generar un espacio de diálogo en que las estudiantes puedan compartir oralmente lo que analizaron (así como las dudas o reflexiones que deseen aportar) siguiendo los ejes de análisis propuestos en las preguntas. Por último, se presentarán una serie de diapositivas que tienen como propósito ofrecerles a las estudiantes una síntesis de los aportes de Pineau (2001) y Saviani (1984) respecto a las características principales de la Pedagogía Tradicional.

Respecto a la actividad propuesta, se pretende compartir el horizonte de que la formación pedagógica no se halle escindida de la formación específica, que el campo teórico y crítico estén en las entrañas de la formación artística y no separado (DGCyE, 2011). En este sentido, a partir de la actividad y los recursos construidos para este encuentro se aspira a ofrecer una propuesta de entrame, de relación entre los saberes pedagógicos y su materialización en prácticas educativas concretas del campo de la educación artística. Así mismo se aspira a que las estudiantes paulatinamente puedan advertir que las distintas teorías educativas tienen que ver con determinados modos de pensarse educadore, de pensar la enseñanza y a les estudiantes, pudiendo entrever paulatinamente la politicidad de la enseñanza y su inherente direccionalidad la cual, desde la perspectiva adoptada, va más allá de las disciplinas particulares.

Tema - Teorías no críticas: Pedagogía Tradicional

Contenido

- Pedagogía Tradicional: Contexto de surgimiento. Concepciones sobre la educación, sus finalidades, sujetos y contenidos. Concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Su categorización como teoría no crítica: fundamentación.

Propósitos

- Presentar a las estudiantes el contexto de surgimiento y las concepciones sobre la educación de la Pedagogía Tradicional promoviendo un espacio que les permita ubicarse y conceptualizarla socio históricamente
- Promover un espacio de análisis y reflexión de situaciones educativas, en este caso a través de recursos audiovisuales, en que las estudiantes puedan caracterizar y sistematizar el modo en que desde la Pedagogía Tradicional se conceptualiza a los sujetos y contenidos de la educación, la relación pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje
- Presentar y ubicar la Pedagogía Tradicional en la categorización como teoría no crítica de la educación (Saviani, 1984)
- Promover análisis sobre situaciones educativas en que las estudiantes logren paulatinamente implicarse y reflexionar acerca de las perspectivas, intereses y conceptualizaciones que se encuentren en ellos en vista a sus futuras prácticas docentes y la apropiación de una reflexión crítica sobre las mismas

Objetivos

- Contextualizar el surgimiento de la Pedagogía Tradicional en un escenario sociohistórico particular
- Conocer el modo en que la Pedagogía Tradicional conceptualiza a la educación, sus sujetos y finalidades, así como de la relación pedagógica, los contenidos, la enseñanza y el aprendizaje

- Analizar situaciones educativas en las que identifiquen las características principales de la Pedagogía Tradicional
- Comprender a la Pedagogía Tradicional como una teoría no crítica (Saviani, 1984)

Primer momento (30 minutos)

Saludo inicial

Se dejará pasar unos minutos hasta que las estudiantes lleguen al aula y se organicen, y luego se dará inicio a la clase.

Se comenzará compartiendo un Power Point (*ver anexo*) en el cual se pretende recuperar lo visto en la clase anterior dictada por Susana. A partir del mismo se pretende volver sobre su categorización dentro de las teorías pedagógicas. (creo que esto lo voy a saber mejor después de la clase)

Luego se les comentará brevemente a las estudiantes los datos biográficos del autor de la lectura para la clase y el libro al cual pertenece el capítulo.

Una vez situada la Pedagogía Tradicional dentro de las Teorías Pedagógicas se iniciará el recorrido por su contexto de surgimiento. Debido a que en la unidad temática anterior profundizaron sobre las ideas pedagógicas de la Modernidad se busca partir de dichos antecedentes, ya que permiten interpretar y contextualizar a esta teoría pedagógica enmarcada en cambios sociales, industriales, económicos y culturales.

Se pretenderá recuperar los movimientos con los que se entramó y nutrió (vieron los ideales y precursores de la Ilustración) esta teoría pedagógica, focalizando en los ideales de la época respecto a las relaciones entre educación y sociedad, la direccionalidad de la educación y el papel del Estado.

Segundo momento (40 minutos)

En este momento les comento que vamos a comenzar a acercarnos a las prácticas de la Pedagogía Tradicional a partir de la visualización de fragmentos de dos películas recientes: “El cuervo blanco” y “Las niñas de cristal” (*ver anexo*) los cuales van a tener que analizar grupalmente a partir de una serie de preguntas.

Antes de reproducir el material audiovisual se les dará de manera impresa a las estudiantes la consigna para que puedan orientar su atención a los interrogantes que allí se plantean. Se les dará un momento para que las lean y posteriormente se mirará el video.

La practicante quedará atenta a cualquier dificultad o comentario que las estudiantes manifiesten durante la realización de la actividad.

Consigna

Luego de ver los fragmentos de las películas “El cuervo blanco” y “Las niñas de cristal” respondan las siguientes preguntas teniendo en cuenta quienes reflejan un uso activo de la palabra, los contenidos y actividades de la clase:

1. ¿Cuál es el rol de los estudiantes?
2. ¿Cómo describirían a los docentes?
3. Describan la relación entre el educador y los estudiantes
4. ¿Cómo se les presentan los contenidos de la clase a los estudiantes?, ¿Qué tipo de aprendizaje creen que promueven?, ¿por qué?
5. En los videos se encuentran piezas de las que describe Pablo Pineau (a partir de la página n° 3) sobre el ordenamiento de la escuela moderna. Reconozcan tres de ellas y fundamenten
6. Comenten una breve situación de enseñanza de Expresión Corporal, real o imaginaria, la cual piensen que se corresponde con la postura de la Pedagogía Tradicional y fundamenten su elección

Tercer momento

En este momento se dará lugar a la puesta en común. Se les pedirá que respondan y fundamenten de manera organizada según las preguntas otorgadas focalizando en los ejes de análisis de la misma (rol del estudiante y del docente, la relación pedagógica, la

conceptualización de la enseñanza y el aprendizaje, los contenidos de la clase, las características de la escuela moderna desarrolladas por Pineau). Estos ejes servirán de guía a la practicante respecto a si quedan algunos de ellos sin recuperar.

En caso de que haya dudas o resulte necesario la practicante intervendrá para andamiar el análisis.

Cuarto momento

Al finalizar el momento de puesta en común se hará una sistematización oral a cargo de la practicante sobre el contenido de la clase. Para ello se volverá al Power Point y se presentarán una serie de diapositivas que pretenden ser un resumen de las características que asume la escolarización a partir de la organización desde la teoría pedagógica mencionada a partir del texto de Pineau (2001).

Para cerrar, a partir de una última diapositiva, se pretende ofrecerles una sistematización de la definición de la Pedagogía Tradicional con base en los aportes de Saviani (1984) y Pineau (2001).

Nos despedimos hasta el próximo viernes

Recursos

- Power Point
- Consigna
- Textos
- Videos

Bibliografía

Practicante:

- Casullo, N. (1997). La modernidad como autorreflexión, Teórico N°1. En Casullo, N.; Forster, R.; Kaufman, A. *Itinerarios de la modernidad*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Grinberg, S. y Levy, 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.
- Pineau, P. (2001). ¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.

Estudiantes:

- Pineau, P. (2001). ¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Evaluación

De la enseñanza:

Se reflexionará acerca de si se alcanzó una exposición clara y organizada que les facilite a las estudiantes contextualizar la teoría pedagógica recuperando los saberes vistos previamente. En ese sentido se reflexionará si la construcción y el uso del Power Point resultó significativa para andamiar la exposición durante el primer y último momento de la clase. Se evaluará si las formas de expresarse por parte de la practicante generan dificultades, dudas o confusiones, y en caso que así sea, se evaluará la propia actitud ante ello. Se evaluará si el texto seleccionado guardó coherencia con el contenido construido para la clase. Se analizará si las actividades generaron dificultades. Se prestará puntual atención respecto a si la

construcción de los recursos fue clara, coherente y significativa respecto al contenido de la clase. Sobre los propósitos se reflexionará si resultaron coherentes y factibles de ser alcanzados.

De los aprendizajes:

Se valorarán las respuestas e ideas que las estudiantes vayan construyendo y compartiendo sobre el contenido de la clase. Durante el momento de la puesta en común se prestará atención a si pudieron identificar las principales características de la Pedagogía Tradicional a partir del análisis de situaciones educativas o si les generó complicaciones. Respecto al momento de la actividad grupal se observará el modo en que se organizan y dialogan así como el espacio que se den para escucharse entre ellas y trabajar colaborativamente (para tenerlo en cuenta en las próximas actividades). Respecto al texto propuesto se evaluará si las estudiantes pudieron realizar una lectura comprensible o si el mismo resultó complejo. Se prestará atención a las manifestaciones de las estudiantes respecto a si permitió un acercamiento a las características principales de la teoría pedagógica o si generó confusiones, dificultades, etc. Lo mismo con las actividades construidas para la clase, se prestará atención a si encontraron dificultades o dudas, sea de la consigna o los materiales audiovisuales.

Anexo

- Video realizado con fragmentos de la película “Las niñas de cristal” - Disponible en <https://drive.google.com/file/d/1m6uTDJfhhokHr8v2c4wV2HtiPA05tqs2/view?usp=sharing>
- Video realizado con fragmentos de la película “El cuervo blanco” - Disponible en https://drive.google.com/file/d/1TbkptVOMfP-_LqRC8NiICVWJWkla26hp/view?usp=sharing
- Powerpoint construido haciendo [click aquí](#) y a continuación:

Diapositiva 1

Pedagogía Tradicional

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN
PROF. EXPRESIÓN CORPORAL – EDC
PRACTICANTE ORTIZ JIMENA ANDREA



Diapositiva 2

Agenda de clase

- 01 ¿A quién leemos?
- 02 Categorización dentro de las teorías críticas y no críticas
- 03 Pedagogía Tradicional: contexto
- 04 Actividad
- 05 Cierre
- 06 Bibliografía

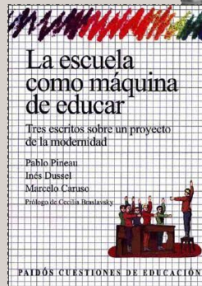
2

Diapositiva 3

01 Lectura para hoy

Pablo Pineau nació en el año 1966 en Argentina. Es doctor en Educación (UBA), profesor titular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y de la ENS N2 "Mariano Acosta". Publicó diversos libros y trabajos en revistas nacionales y extranjeras en temáticas de historia, teoría y política de la educación.

El capítulo propuesto forma parte del libro *"La escuela como máquina de educar"*



Diapositiva 4

02 Teorías no críticas

"Tomando como criterio de "criticidad" la percepción de los condicionantes objetivos, denominaré a las teorías del primer grupo "teorías no críticas" ya que consideran a la educación como autónoma y buscan comprenderla a partir de ella misma" (Saviani, 1984)

La Pedagogía Tradicional es una teoría no crítica

Diapositiva 5

03 Modernidad S.XVII - XIX

Como vieron previamente este contexto se caracterizó por:

- Nueva comprensión del mundo y del sujeto, centrada en la **razón** y apartándose de la representación religiosa del mundo (Ilustración)
- Comprender la **educación** como el **fenómeno** esencialmente **humano**, "piedra de toque" del cambio social y de los procesos de superación o **progreso** individual y colectivo. Y a la **infancia** como el período etario educativo (Kant, Rousseau)
- Concebir a la educación como un derecho de **todos** (Comenio)
- Concebir a la educación como cuestión del Estado (Sarmiento y Simón Rodríguez)

5

Diapositiva 6

Pedagogía Tradicional

- Siglo XIX
- Surge y se difunde en la etapa de constitución de los llamados sistemas educativos nacionales
- La educación es entendida como el motor de progreso de la sociedad. Se considera necesario instaurar el orden y la disciplina para crear los sujetos civilizados que requerían los Estados Nacionales. Ejemplo de ello es la dicotomía de Sarmiento 'civilización o barbarie'.
- Formar en el sentimiento de pertenencia a un Estado Nación y al trabajo industrial (Grinberg y Levy, 2009).

6

Diapositiva 7

04
Actividad

- Las niñas de cristal •

España
2022

7

Diapositiva 8

04
Actividad

- El cuervo blanco •

Reino Unido
2019

8

Diapositiva 9

A partir de esta teoría pedagógica se organiza de un modo particular la escuela,

veamos algunas de sus características...

- Homología entre la escolarización y otros procesos educativos
- Matriz eclesiástica
- Regulación artificial
- **Uso específico del espacio y el tiempo**
- Pertenencia a un **sistema mayor**
- Fenómeno **colectivo**
- Constitución del **campo pedagógico** y su reducción a lo escolar
- Formación de un **cuerpo de especialistas** dotados de tecnologías específicas (ej. normalismo)

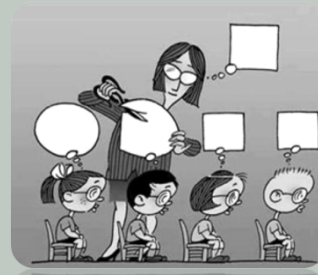
Diapositiva 10

- El docente como **ejemplo de conducta**
- Especial definición de la infancia
- Establecimiento de una **relación inmodificablemente asimétrica** entre **docente y alumno**
- Generación de **dispositivos específicos de disciplinamiento**
- Currículo y prácticas universales y uniformes
- **Ordenamiento de los contenidos**
- **Descontextualización** del contenido académico y creación del contenido escolar
- Creación de sistemas de **acreditación, sanción y evaluación escolar**
- Generación de una oferta y demanda impresa específica

Diapositiva 11

Entonces, podemos decir que en la Pedagogía Tradicional la relación pedagógica se caracteriza por:

- ❖ Alumno *pasivo y vacío*, reductible a lo biológico y asocial. Se debe *controlar* su cuerpo y formar su mente. Le corresponde *asimilar los contenidos* que le son transmitidos
- ❖ Docente fundido en el Método, reducido a ser un "robot enseñante" y un ejemplo de conducta *Transmite saberes*
- ❖ Saberes científicos *acabados y nacionalizadores*



Diapositiva 12

06 Bibliografía utilizada y consultada

- Casullo, N. (1997). La modernidad como autorreflexión, Teórico N°1. En Casullo, N.; Forster, R.; Kaufman, A. *Itinerarios de la modernidad*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Grinberg, S. y Levy, 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.
- Pineau, P. (2001). ¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.

Publicación en el aula virtual

Día 5 de septiembre de 2022

Hola a todas, espero que anden muy bien.

Como les comentó Susana, el próximo encuentro vamos a continuar con las teorías pedagógicas, puntualmente con la perspectiva de la Pedagogía Tradicional.

Para empezar a adentrarnos en esta teoría les propongo que lean del texto de Pablo Pineau el apartado n°1: “¿QUÉ ES UNA ESCUELA? O NOMBRANDO AL CAMELLO QUE LOS ÁRABES NO VEN” (son 6 páginas). Allí el autor propone mirar la escuela desde una perspectiva sociohistórica, es decir, preguntarnos sobre las distintas piezas que fueron ensamblándose -en un contexto particular como el de la modernidad- para dar origen a los sistemas educativos tal como los conocemos en la actualidad.

Les adjunto el capítulo completo por si desean recorrerlo, y también quería comentarles que, además del Classroom, cuentan con mi número de teléfono por cualquier cuestión.

Nos vemos el próximo viernes!

(texto adjunto)

Reflexión posactiva

Parte 1

El viernes 9 de septiembre del año 2022 además de acontecer la primera clase a mi cargo en el marco de la residencia en la asignatura Fundamentos de la Educación también fue la primera clase a mi cargo en mi vida. Llegué temprano a la Estación Provincial y esperé en la puerta la llegada de las estudiantes y la co-formadora. Me sentía nerviosa, pero feliz, ese día comenzó algo que esperé por mucho tiempo: mis prácticas, habitar el lugar de la enseñanza.

A los nervios e inseguridades intenté responderles con las palabras de Freire en el libro ‘Cartas a quien pretende enseñar’, mi compañero de espera en los pasillos de la FaHCE y de los viajes en micro: *no tengo porqué negar el miedo, pero puedo preguntarme respecto a él, puedo reflexionar sobre sus motivos y enfrentarlo -o al menos intentarlo-*. Parafraseándolo, allí plantea que el miedo es señal que estamos vivos y repetirme eso me traía cierta tranquilidad... saberme viviendo, transitando y abrazando un deseo.

Celebro que al abrir el aula virtual de la cursada ese libro se encuentre ahí, que se nos ofrezca como acompañante de este proceso.

Pasados unos minutos llega una estudiante y la co-formadora. Juntas ingresamos a la Estación y nos encontramos con Rubén, el auxiliar que nos espera y acompaña cada día. El nos informa que, si nos parece bien, nos va a cambiar de aula ya que no había electricidad y no había buena visibilidad en el espacio de siempre. Nos ubicamos en un aula amplia con una ventana grande que ofrecía luz a todo el espacio. Una vez instaladas allí, acordamos esperar unos minutos ya que las estudiantes suelen retrasarse.

Siendo las 11:10hs aproximadamente, continuábamos siendo nosotras tres, y decidí dar comienzo a la clase. Comencé proyectando el Power Point, y comenté como pretendía organizar las clases siguientes: con una agenda a partir de la cual compartir y ordenar la propuesta. Le comenté a la estudiante que mi intención era compartir los PPT y me comentó que le parecía muy bueno.

Luego, comencé a contextualizar oralmente el surgimiento de la Pedagogía Tradicional. Intenté, a pesar de los nervios, poder darme el tiempo para ir despacio y estar atenta a si la estudiante tenía algún comentario. Primeramente, comencé haciendo una suerte de resumen de lo que las estudiantes ya habían visto en la unidad anterior, para luego comenzar con las características más puntuales del surgimiento de la Pedagogía Tradicional. En ese momento, mi preocupación giraba mucho alrededor de si por causa de mis nervios conducía a generar confusiones o dificultades en la estudiante.

Llegando a las 12:00 del mediodía llega Ana -la preceptora- y me dice “me vas a odiar”: la jefa de área informaba que se habían suspendido las clases en la Estación Provincial por falta de electricidad. Inmediatamente comentamos con Susana que para el encuentro no necesitabas acceso a la electricidad. Pero había otro asunto... Susana notó que Ana y Rubén no tenían que quedarse allí, si no había clases podían irse, y me comentó que nosotras no podíamos estar en el espacio sin ellos. Ana se ofreció a esperarnos el tiempo que necesitemos, por lo que Susana me dio el lugar de que yo decida qué hacer. Decidí terminar de comentar la filmina y ‘cerrar’ la idea que estaba comentando (respecto a los discursos de los que se nutrió la Pedagogía Tradicional) y luego retirarnos.

Pienso que en este primer encuentro pude vivir y ponerle el cuerpo a los emergentes de los que hablamos en las clases prácticas y teóricas durante la primera parte del año. Me

encontré en ese momento con decisiones por tomar, con diferentes aspectos para tener en cuenta (por ejemplo, el hecho de que Ana y Rubén no tengan que quedarse cuando no les corresponde) y aunque, a decir verdad, estaba muy entusiasmada por dar esta primera clase también celebro los aprendizajes en y sobre la práctica que me deja esta experiencia.

Reflexión posactiva

Parte 2

Esta reflexión corresponde al segundo encuentro a mi cargo. Luego de los emergentes que ocurrieron en la clase pasada coincidimos con la co-formadora en repetir el contenido.

Tomando de guía los ejes pensados en el diseño de clase para la evaluación de la *enseñanza*, pienso que en la *exposición* inicial se notaron mis nervios y que seguramente se hayan manifestado en alguna confusión u olvido de lo que quería decir, pero así y todo creo que un logro fue, como me había propuesto, poner en cierta medida el contenido de la clase en diálogo con los saberes previos de las estudiantes. En el momento de presentación de los fundamentos de la Pedagogía Tradicional ellas intervinieron en varias ocasiones comentando y/o reflexionando sobre cuestiones que se acordaban de unidades anteriores y eso me dejó la sensación de que estábamos acercándonos a ese diálogo entre los diferentes contenidos.

Ahora, focalizando la reflexión en los recursos construidos, puedo decir que noté que el *Power Point* tuvo buena recepción, las estudiantes manifestaron que les resulta esclarecedor tener las ideas “organizadas” allí. Respecto a su relación con la exposición puedo decir que me resultó de gran ayuda poder recurrir al mismo cuando quizá nos “íbamos” del tema de la clase. Respecto a la *lectura* propuesta, les consulté a las estudiantes sus impresiones sobre el mismo y me comentaron que les resultó claro y de fácil lectura. Respecto a la *actividad*, noté que en un primer momento generó dificultad la modalidad de trabajo grupal; siento no haber sido clara acerca de los motivos por los cuales se les propone esta modalidad de análisis y el modo en que se tenían que organizar para poder resolverla. Respecto al *tiempo*, no se ajustó a lo que me había propuesto en el diseño; nos excedimos unos minutos después del horario ya que quise presentarles la sistematización del contenido de la clase

antes de que se vayan. Siento que al presentar la sistematización apurada por pasarme del horario, y el hecho de que sea la primera vez en mi vida haciéndolo, puede haber dejado cuestiones flojas... pero me tranquiliza que la próxima clase comienza y continúa con la sistematización de esta perspectiva pedagógica.

Respecto a los ejes pensados para la evaluación de los *aprendizajes*, pienso que las estudiantes pudieron realizar una primera aproximación y articulación entre los recursos propuestos y el marco teórico. Al momento de la actividad pude escuchar el modo en que ellas construían hipótesis y fundamentaciones respecto a las relaciones entre el video visto y las piezas de la escolarización mencionadas por Pineau, es decir, entre la actividad y el marco teórico. Si bien es un aspecto que no llegamos a profundizar en la puesta grupal, y es un aspecto por recuperar el próximo encuentro, pienso que haberlas escuchado construir juntas me permitió considerar que se acercaron acertadamente al 'uso' de los conceptos.

Como mencioné, respecto a la modalidad de *actividad* grupal siento que me queda pendiente explicitar mejor los motivos por los cuales se propone. Al principio costó que se organicen, pero pienso que quizá les daba vergüenza, no están acostumbradas, o algo de esa índole. Mientras conversaban en grupo una cuestión que me queda resonando es que una estudiante comenzó resolviendo las preguntas de modo individual y después lo compartió con sus compañeras y una de ellas le dijo "pero era en grupo". Una primera impresión me hace sentir que tienden a realizar las actividades o reflexiones de modo más individual, y que allí voy a tener que prestar atención de aquí en más para poder fortalecer la construcción entre ellas que me había propuesto propiciar en el diseño de clase.

Además, en la actividad les proponía que piensen en conjunto una experiencia de Expresión Corporal que crean que se corresponda con la Pedagogía Tradicional y fundamenten los motivos, y mi co-formadora en ese momento les propuso que piensen una cada una. Allí lo que siento que terminó ocurriendo fue que cada una comentó una experiencia personal a Susana y a mí, y no se acercó a la propuesta de pensar discusiones y/o acuerdos entre ellas respecto a porqué elegir comentar determinada experiencia. Una vez más, me queda la sensación de que tengo que explicitar y fundamentar más el porqué de mis propuestas. Cabe aclarar que no pienso que las actividades individuales sean negativas o que no se

vayan a proponer en otros encuentros, sino que no se corresponden con la propuesta para este encuentro.

Respecto al momento de la *puesta grupal* noté que todas las estudiantes participaron. Por lo dicho, considero que quedan varias cuestiones a tener en cuenta pero que, así y todo, los propósitos y objetivos resultaron coherentes y factibles.

Diseño de clase n°2

Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal

Asignatura Fundamentos de la Educación, 1° año

Co-formadora Antonini Susana

Profesora De Morais Melo Susana

Practicante Ortiz Jimena Andrea

Fundamentación

El presente diseño de clase corresponde al segundo encuentro enmarcado en la residencia desarrollada en la asignatura Fundamentos de la Educación del primer año del Profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata, y se propone continuar con el recorrido ya iniciado por la unidad temática n°3 (tres) del programa destinado a las teorías pedagógicas. Esta última inició con un encuentro a cargo de la co-formadora en el cual se abordó la distinción entre las teorías críticas y no críticas a partir del texto de Saviani (1984). Enmarcado en ello, el encuentro siguiente estuvo destinado a presentar y reflexionar alrededor de la perspectiva de la Pedagogía Tradicional.

La organización mencionada y prospectiva recoge los aportes de Saviani (1984) quien permite ordenar las teorías a partir de su categorización de criticidad¹⁶. Otro eje, acordado con la co-formadora, tiene que ver con los contextos de surgimiento de las diferentes teorías pedagógicas. Es decir, se parte de concebir que no surgen en el vacío, sino que se enmarcan en contextos sociohistóricos particulares y se interrelacionan de modos dinámicos, algunas surgen en oposición a otras, dialogan y se disputan sentidos, recogen las demandas sociales, entre otras cuestiones.

En este marco, en la presente clase se presentará la perspectiva de la Escuela Nueva. Siguiendo con la perspectiva adoptada, se pretenderá recuperar su contexto de surgimiento

¹⁶ Siguiendo la categorización de Saviani (1984), los primeros tres encuentros están destinados a presentar las teorías no críticas: Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva y Tecnicismo.

enmarcado en el descontento con la Pedagogía Tradicional. Siendo esta última el tema de la clase pasada y, en razón del interés por las interrelaciones entre teorías, se pretende ofrecer instancias a las estudiantes en las que puedan volver sobre lo visto previamente, y que puedan notar los modos en que las distintas perspectivas se relacionan, discuten, se entrelazan.

Reconociendo al escolanovismo como un movimiento altamente diverso, con diversidad de autores, prácticas y conceptualizaciones (Puiggrós y Marengo, 2013) se buscará que las estudiantes puedan conocer las características principales de la perspectiva del escolanovismo, que puedan hallar los puntos de encuentro entre la diversidad de manifestaciones y representantes. Por ello, para este encuentro se les propone la lectura de Stagno (2017) quien ofrece un acercamiento general al contexto y las principales características del movimiento escolanovista, recogiendo su diversidad pero hallando puntos de encuentro.

En razón de la inagotable variedad de referentes, y la intención de que las estudiantes puedan acercarse a las palabras de algunos de ellos, se realizó por parte de la practicante una [selección de citas de Dewey y Montessori](#). Por su parte, la decisión de no ofrecer únicamente la lectura de referentes y/o sus textos completos tiene que ver con que, desde mi punto de vista, guardan complejidades en su escritura que dificultan la selección y rastreo de las ideas centrales. Por esta razón, creo que la selección de fragmentos, y el uso de negritas en ellos, pueden permitir focalizar la atención en aspectos concordantes con el contenido de la clase (por ejemplo, el rol del maestro, de les estudiantes, la relación pedagógica, las críticas a la pedagogía tradicional, entre otros)

Respecto a los momentos de la clase, la misma comenzará, como cada encuentro, con la presentación de la agenda de clase. Esta decisión y construcción tiene que ver con la intención de compartir y explicitar lo construido para la clase periódicamente (Lerner, 2007). Al encontrarse numerada y referenciada a lo largo del Power Point¹⁷, pienso que puede resultar un recurso de estudio al cual recurrir cuando lo consideren necesario, aclarando que no sustituye la lectura de los textos.

¹⁷ Los Power Point serán enviados a las estudiantes luego de la clase.

Luego de presentar la agenda se pasará a visitar lo visto la clase anterior acerca de la perspectiva de la Pedagogía Tradicional. Cómo se anticipó, esta decisión tiene que ver con volver sobre lo ya visto e incluso porque se relaciona con lo que se va a ver en la presente clase. Para ello se presentará un cuadro a partir del cual se pretende recuperar sus características principales. En un segundo momento, comenzaremos a introducirnos en el movimiento de la Escuela Nueva, y para ello, se presentará un video de Canal Encuentro que tiene por objetivo que las estudiantes comiencen a contextualizar su surgimiento y sus aportes más difundidos, y también este recurso resulta una oportunidad para acercarse a su materialización en nuestro territorio. Luego de proyectar el video se volverá sobre el cuadro proyectado en el primer momento para completar la columna que se encontraba vacía correspondiente a la Escuela Nueva en virtud de lo que vayan aportando las estudiantes. Se espera que este recurso (el cuadro) posibilite un diálogo y/o discusión entre las distintas posturas pedagógicas y sus fundamentos. Luego, siguiendo con la intención de pensar y analizar prácticas educativas concretas, se proyectará un video de Canal Encuentro titulado “La Expresión Corporal en la escuela” a partir del cual se invitará a las estudiantes a identificar y problematizar algunas características de la Escuela Nueva, ponerlas en diálogo con experiencias concretas de la modalidad educativa artística, y hallar allí en la postura de la docente aspectos concordantes con las teorías pedagógicas.

Las decisiones tomadas recogen el interés ya mencionado de que las estudiantes paulatinamente puedan advertir el modo en que desde las distintas teorías educativas se sostienen diversos modos de pensarse educadore, de pensar la enseñanza y a les estudiantes y a su relación con ellos, pudiendo entrever paulatinamente la politicidad de la enseñanza y su inherente direccionalidad.

Tema - Teorías no críticas: Escuela Nueva

Contenido

- Escuela Nueva: Contexto de surgimiento, fundamentación y críticas a la Educación Tradicional. Concepciones sobre los contenidos, les docentes y estudiantes: del

adultocentrismo al paidocentrismo. La relación pedagógica y los métodos activos. Su categorización como teoría no crítica: fundamentación y críticas.

Propósitos

- Continuar la presentación y el análisis de teorías pedagógicas buscando generar instancias que permitan a las estudiantes conocer y problematizar las relaciones entre distintas posturas pedagógicas, ofreciendo la posibilidad de volver sobre temas ya vistos para profundizarlos y/o despejar dudas
- Presentar un recurso audiovisual acerca de la historia de la Escuela Nueva partir del cual se buscará que las estudiantes puedan plasmar su surgimiento, su crítica a la Pedagogía Tradicional así como sus principales características en un cuadro comparativo
- Generar instancias de análisis y discusión, en este caso a través de recursos audiovisuales, en las que las estudiantes puedan continuar conociendo, problematizando y sistematizando los modos en que la Escuela Nueva conceptualiza los contenidos y métodos educativos, así como a los sujetos de la educación y sus relaciones
- Continuar promoviendo instancias que apunten a que las estudiantes paulatinamente logren reflexionar acerca de la diversidad de perspectivas, intereses y conceptualizaciones que existen en vista a sus futuras prácticas docentes y la apropiación de una reflexión crítica sobre las mismas
- Presentar su categorización dentro de las teorías no críticas y sus limitaciones (Saviani, 1984)

Objetivos

- Conocer la existencia de diferentes teorías pedagógicas y las relaciones de diálogo y/o disputa que se pueden establecer entre sus supuestos
- Contextualizar el surgimiento de la Escuela Nueva y sus críticas a la Pedagogía Tradicional

- Conocer y caracterizar los modos de concebir a los sujetos y contenidos de la educación, así como la relación pedagógica y la metodología que se proponen desde el movimiento de la Escuela Nueva
- Analizar relatos pudiendo identificar aspectos representativos de diferentes teorías pedagógicas
- Definirla como una teoría pedagógica no crítica y cuestionada por sus alcances (Saviani, 1984)

Primer momento (15 minutos)

En este primer momento se esperará unos minutos a que estén presentes las estudiantes. Pasado un momento se presentará el [Power Point](#) (ver anexo) construido para la clase el cual comienza, como la clase anterior, con la agenda para el encuentro.

Luego de presentar la agenda se pasará a recuperar lo visto en la clase previa sobre Pedagogía Tradicional. Para ello, se proyecta un cuadro de autoría propia el cual pretende volver sobre los modos en que desde esta teoría pedagógica conceptualiza los sujetos educativos, contenidos, finalidades, etc.

(este cuadro poseerá una segunda columna vacía correspondiente a la perspectiva de la Escuela Nueva que será trabajada en el momento siguiente).

Segundo momento (25 minutos)

En este momento se presentará un video de Canal Encuentro sobre la historia de la Escuela Nueva. Como se mencionó, tiene el propósito de que las estudiantes comiencen a contextualizar el surgimiento del movimiento escolanovista así como de sus principales características.

En razón de que el video es largo y posee gran información, antes de reproducirlo se les pedirá que presten atención y, en caso que quieran, tomen notas respecto al contexto en el

que se enmarca, las modificaciones que introduce respecto a la relación entre docentes y estudiantes, los nuevos saberes (arte) incluidos en el currículum, el modo que propone de concebir a los estudiantes y sus trayectorias, y posibles críticas a la Pedagogía Tradicional.

Luego de su visualización se volverá al cuadro del momento anterior y se dará lugar a completar la columna del cuadro respectiva a la Escuela Nueva en razón de lo que vayan aportando las estudiantes.

Esta actividad quedará 'en suspenso' hasta el final de la clase que volvamos a ella.

(En anexo se encuentra una versión hipotética del cuadro completo el cual sirve de guía a la practicante respecto a si quedan aspectos sin recuperar)

Tercer momento (30 minutos)

En este momento se les comentará a las estudiantes que van a realizar una actividad grupal que tiene como propósito analizar y problematizar esta perspectiva pedagógica a partir de un video en el cual una docente de Expresión Corporal relata aspectos de su postura pedagógica (*ver anexo*).

Antes de reproducir el video se les entregará la consigna a las estudiantes y dará un momento para que la lean y que durante su reproducción puedan prestar atención a los aspectos que allí se plasman. Luego de visualizarlo se les dará un tiempo (aproximadamente 20 minutos) para que respondan las preguntas de manera grupal, y se les solicitará que anoten y acuerden entre ellas las respuestas (o desacuerdos) para luego compartirlo.

En este momento la practicante quedará a disposición en caso de que surjan dudas respecto a la consigna, el material audiovisual o alguna otra cuestión.

Consigna

Luego de ver el video de Canal Encuentro "La Expresión Corporal en la escuela" respondan:

1. ¿Cómo se concibe a los estudiantes? Respondan teniendo en cuenta el lugar que

se le otorga a sus intereses y actividades.

2. ¿Cuál es el rol del docente?, ¿cómo describe el trabajo que se realiza con los grupos?, ¿qué limitaciones tendría esta tarea en el sistema educativo público?
3. Describan la relación que la docente propone entre el educador y los estudiantes
4. ¿Creen que se propone un método de enseñanza rígido y universal como el de la Pedagogía Tradicional?, ¿por qué? Fundamenten
5. Dewey y Montessori son representantes de la Escuela Nueva. Reconocer sus ideas en los textos. Identificar en los dichos de la docente entrevistada la pervivencia de alguna de sus ideas.
6. ¿Qué críticas creen que se podrían hacer a este tipo de educación propuesto por la docente desde los planteos de la Pedagogía tradicional? (piensen en el lugar de los estudiantes, del docente, los contenidos y la metodología de enseñanza)

Cuarto momento (20 minutos)

En este momento se dará lugar a la puesta en común de lo construido por las estudiantes. Para ello se les pedirá que respondan de manera organizada según los ejes de análisis de las preguntas (rol del estudiante, rol del docente, relación pedagógica, método de enseñanza y sus 'limitaciones', el diálogo entre la Pedagogía Tradicional y la Escuela Nueva)

De esta instancia se espera que resulte una oportunidad en la que las estudiantes puedan poner en diálogo el marco teórico con el análisis de prácticas concretas de la modalidad artística. Así mismo, se espera propiciar un momento no solo de sistematización sino también de diálogo y problematización crítica respecto a el posicionamiento pedagógico.

Quinto momento (25 minutos)

Este último momento estará a cargo de la practicante y tiene como propósito sistematizar lo construido en y para la clase. Para ello, se proyectará el Power Point donde se realizó un punteo sobre: contexto de surgimiento de la Escuela Nueva, características del movimiento -respecto a su diversidad y a sus puntos en común- y su categorización dentro de las teorías pedagógicas críticas y no críticas.

Luego, se presentará una diapositiva que tiene como propósito sistematizar algunos de los aportes más difundidos: la inclusión del arte, la importancia del ambiente, del interés y de la actividad de los estudiantes, y también una cita de Saviani (1984) que sintetiza los cambios que el movimiento propuso respecto a la educación tradicional. Posteriormente se presentará una última diapositiva que tiene como propósito sistematizar la relación pedagógica propuesta desde esta teoría.

Después de realizar este recorrido se les ofrecerá a las estudiantes volver sobre el cuadro realizado en los primeros momentos de la clase intentando promover una mirada recursiva y dando lugar a modificar, borrar, cambiar, agregar, etc. cuestiones que quizá se fueron modificando o enriqueciendo a lo largo del encuentro. En caso de que la practicante considere que quedan aspectos flojos o sin completar se recurrirá al cuadro hipotético (en anexo) para recuperar la información allí construida.

Recursos

- Power Point
- Videos
- Consigna
- Textos

Bibliografía

Practicante:

- Dewey, J. (1938). Experiencia y educación. (Traducción y edición bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Losada.
- Gadotti, M. (2003). El pensamiento pedagógico de la escuela nueva. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montessori, M. (1926). Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori. Conferencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). Escuela Tradicional y Escuela Nueva: La emergencia de las innovaciones en la escolarización. En *Pedagogía: reflexiones y debates* (pp.37-61). Buenos Aires: UNQ.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.
- Stagno, L. (2017). La Escuela Nueva. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Estudiantes:

- Stagno, L. (2017). La Escuela Nueva. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Fragmentos de Dewey (1938) y Montessori (1926) seleccionados por la practicante

Evaluación

De la enseñanza: Se reflexionará respecto a la organización de la clase prestando atención a la coherencia y articulación entre los diferentes momentos propuestos. Se evaluará si la distribución y el manejo de los tiempos fue adecuado, esto es, si alcanzó o resultó escaso para abordar lo propuesto. Se evaluará si la exposición y la construcción de los recursos fue clara o generó dificultades, y en caso que esto ocurra, se reflexionará respecto a la posición de la practicante ante ello. Se prestará puntual atención a cuestiones que hayan surgido a lo largo de la propuesta que la estudiante no previó en este diseño de clase. Se analizará si se logró propiciar una instancia de articulación y diálogo entre el contenido de esta clase y el contenido de la clase anterior. Se evaluará la coherencia interna del diseño de clase, así como la factibilidad de los propósitos, objetivos y el contenido construido. Se evaluará si la construcción de las consignas y los recursos (Power Point, videos) fue clara, y si guardan coherencia respecto al contenido de la clase. Se consultará y evaluará si la elección del texto y la construcción de los fragmentos fueron significativos para aproximarse a esta teoría pedagógica o si generaron dificultades. Se continuará prestando atención respecto a si la modalidad de trabajo propuesto (grupal) resulta ordenada y enriquecedora.

De los aprendizajes: Desde la perspectiva adoptada se pretende valorar las respuestas e ideas que las estudiantes construyan respecto al contenido de la clase desde sus propios modos de nombrar el mundo, posterior a la clase se evaluará el modo en que esto ocurra. En caso de que existan errores conceptuales se pretende partir de allí para generar reflexiones. Se seguirá evaluando si la modalidad de trabajo grupal favorece la construcción de conocimiento colaborativamente entre pares, tomando como indicadores el modo en que se escuchan, discuten y/o llegan a acuerdos o desacuerdos. En términos sumativos, se prestará atención a si las estudiantes logran paulatinamente caracterizar las teorías pedagógicas vistas y su definición como teorías no críticas. En caso de que las estudiantes manifiesten dificultades sobre ello se evaluarán los modos de andamiar y/o seguir profundizando esas cuestiones en los encuentros prospectivos.

Anexo

- Selección de fragmentos disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1XtCOZR6E7N9agSIVRsk1N6cUNarWVTAh/view?usp=sharing>
- Video Youtube. “Historia de la Escuela Nueva”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XZaulTNP6mM>
- Video Caminos de Tiza Canal Encuentro. Expresión corporal. Fragmento seleccionado por la practicante: <https://youtu.be/4g-Z3-0cFKg>
- Cuadro *hipotético* completo:

Pedagogía Tradicional	Escuela Nueva
S.XIX	S.XIX - S.XX. Entre guerras
Centralidad del docente	Centralidad del niño Psicología del niño
Estudiante pasivo, sin participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje Disciplinado	Estudiante activo, diverso Con experiencias e intereses propios Autodisciplina

Docente autoritario. Posee los saberes a ser transmitidos	Docente guía Estimulador y orientador del aprendizaje
Aprendizaje memorístico y repetitivo	Aprendizaje consecuencia espontánea del ambiente estimulante y la relación entre estudiantes y el docente
Saberes científicos y acabados Enciclopedismo	Saberes organizados según áreas de interés de los niños Incorporación del arte, el dibujo Sentimientos
Relación distante entre el docente y los alumnos, marcada por la obediencia y el autoritarismo docente	Relación de cooperación y afecto entre docente y alumno
Método de enseñanza y planes de estudios universales	Métodos activos y diversos
Trayectorias homogéneas	Diversidad entre los sujetos. Trayectoria según grados de madurez
Representantes vistos: Comenio, Kant, Rousseau	Representantes vistos: Rousseau

- Power Point construido disponible haciendo [click aqui](#) y a continuación:

Diapositiva 1

Escuela Nueva

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN
 PROF. EXPRESIÓN CORPORAL - EDC
 PRACTICANTE ORTIZ JIMENA ANDREA



Diapositiva 2

Agenda de clase

- 01 Repasemos...
- 02 Introducción a la Escuela Nueva
- 03 Actividad
- 04 Cierre
- 05 Bibliografía

Diapositiva 3

Pedagogía Tradicional	Escuela Nueva	01
S.XIX		
Centralidad docente		
Estudiante pasivo, sin participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje Disciplinado		
Docente autoritario. Posee los saberes a ser transmitidos		
Aprendizaje memorístico y por repetición		
Saberes científicos y acabados		
Relación distante entre el docente y los estudiantes, marcada por la obediencia y el autoritarismo docente		
Método de enseñanza y planes de estudios universales		
Trayectorias homogéneas		
Representantes vistos: Comenio, Kant, Rousseau		

Diapositiva 4

02



Diapositiva 5

03 Actividad



Diapositiva 6

04 Entonces, la Escuela Nueva...

Surge a fines del siglo XIX y principios del XX

Fue un movimiento de renovación pedagógica gestado en torno al cuestionamiento de la "educación tradicional" (Stagno, 2017)

De carácter **diverso** reflejado en sus variados términos identificatorios: Escuela Nueva, Escuela Activa, Educación Progresista, Escuela Serena, entre otros



Coinciden en la necesidad de presentar un **modelo alternativo** a la E.T sosteniendo que el **niño** debe ser el **centro** de la enseñanza y el aprendizaje -paidocentrismo-; sus intereses y experiencias (Stagno, 2017 y Puiggrós y Marengo, 2013)

Es una teoría **no crítica**. Mantiene la creencia en el poder de la escuela y su función de igualación social. Adaptación del sujeto a ella. **Limitaciones** ante la educación de masas (Saviani, 1984)

Diapositiva 7

Promulgó la implementación de la educación a través del **arte**, el dibujo y la composición libre



Plantea la necesidad de un **ambiente estimulante** y **no artificial** diseñado específicamente para las actividades infantiles y con materialidad adaptada a los niños y no a un estándar adulto (Montessori): pupitres móviles, uso de la imprenta, cuaderno de clase único, la supresión de la tarima docente



En comparación con la pedagogía tradicional se desplazó el eje del intelecto hacia el **sentimiento**; del aspecto lógico hacia el **psicológico**; de los contenidos cognitivos hacia los **métodos** o procesos pedagógicos; del profesor hacia el **alumno**; del esfuerzo hacia el **interés**; de la disciplina hacia la **espontaneidad**; del directivismo hacia el **no-directivismo**; de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica hacia una pedagogía de **inspiración experimental** basada principalmente en las contribuciones de la biología y de la psicología (Saviani, 1984)

Diapositiva 8

La relación pedagógica se caracteriza por...

- ❖ **Docente:** guía, estimulador y orientador del aprendizaje. Su misión es preparar aquel género de experiencias que sean agradables y provoquen experiencias futuras deseables
- ❖ **Estudiante:** activo, con características evolutivas e intereses propios. Equivale al sol en torno al cual debe girar la organización escolar (Dewey)
- ❖ **Saberes** conformes a la actividad, intereses y la psicología del niño



Diapositiva 9

05 Bibliografía utilizada y consultada

- Dewey, J. (1938). Experiencia y educación. (Traducción y edición bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Losada.
- Gadotti, M. (2003). El pensamiento pedagógico de la escuela nueva. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montessori, M. (1926). Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori. Conferencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Stagno, L. (2017). La Escuela Nueva. Ficha de cátedra. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). Escuela Tradicional y Escuela Nueva: La emergencia de las innovaciones en la escolarización. En Pedagogía: reflexiones y debates (pp.37-61). Buenos Aires: UNQ.

Publicación en el aula virtual

Día 19 de septiembre de 2022

Hola a todas, espero que anden bien.

La propuesta para este viernes (23/09) es conocer y reflexionar respecto a una teoría pedagógica denominada **Escuela Nueva**. Para ello, les adjunto un texto de Stagno (2017) y una selección de fragmentos de dos autores referentes de esta perspectiva: Dewey y Montessori.

La ficha de cátedra de Stagno ofrece una mirada panorámica de la perspectiva de Escuela Nueva y aborda diversidad de cuestiones respecto a ella, por eso les pido que la lean prestando atención a las siguientes afirmaciones y preguntas:

- La Escuela Nueva en tanto alternativa a la *educación tradicional* (perspectiva que abordamos la clase pasada)
- Situar al niño y la niña en el centro de la enseñanza.
- Diferentes interpretaciones y puesta en práctica de los principios de la Escuela Nueva: John Dewey, María Montessori y Célestin Freinet. ¿Qué plantea cada referente?
- ¿Cuál es la descripción que realiza Lorenzo Luzuriaga sobre el movimiento escolanovista?

Cualquier consulta me escriben,

Hasta el viernes!

Jimena

(textos adjuntos)

Reflexión posactiva

Esta reflexión posactiva corresponde a la tercera clase a mi cargo en el espacio de residencia, y también recoge cuestiones e interrogaciones plasmadas en las reflexiones previas.

Debido a que el tema de la clase -Escuela Nueva- guarda relación con el tema de la clase pasada -Pedagogía Tradicional- la idea fue comenzar la clase realizando un repaso sobre lo ya visto y luego presentar el nuevo tema buscando generar diálogos entre ambos.

En el momento del repaso noté que las estudiantes participaron comentando cuestiones que se acordaban de la clase pasada y recuperando ejemplos de la actividad que habíamos

realizado. Una vez presentado el tema de la clase, creo que la articulación entre teorías pedagógicas, si bien es una cuestión reciente, no estuvo tan presente en las construcciones de las estudiantes o al menos no lo verbalizaban. Realizaron comentarios de las teorías de modo separado sin articulaciones entre ellas. En ese aspecto, yo intervine varias veces estableciendo relaciones entre ambas clases.

El cuadro del primer momento fue construido con las palabras de las estudiantes valiéndose de lo que vieron en el video presentado. El escrito estuvo a mi cargo completando según lo que ellas iban diciendo, y considero que actué organizando y guiando la actividad. Si bien no son las mismas palabras que con las que yo había completado el cuadro hipotético, considero que son modos correctos de nombrar y de acercarse por primera vez a conceptualizar la teoría pedagógica. En un momento tuve que intervenir porque no habían prestado atención y/o no habían entendido la cuestión del método.

Cuadro sobre Escuela Nueva realizado colaborativamente en la clase:

Pedagogía Tradicional	Escuela Nueva
S.XIX	XX - 1920
Centralidad docente	Centralidad estudiante - Paidocentrismo
Estudiante pasivo, sin participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje Disciplinado	Estudiante activo, creativo
Docente autoritario. Posee los saberes a ser transmitidos	Docente horizontal
Aprendizaje memorístico y por repetición	Aprendizaje en relación al interés
Saberes científicos y acabados	Inclusión de saberes del arte, el dibujo y la composición libre Juego
Relación distante entre el docente y los estudiantes, marcada por la obediencia y el autoritarismo docente	Relación de cooperación entre docentes y estudiantes
Método de enseñanza y planes de estudios universales	Métodos diversos
Trayectorias homogéneas	Diversidad - respeto
Representantes vistos: Comenio, Kant, Rousseau	Rousseau

01

Luego de ese primer momento, propuse la segunda actividad a partir de la cual pretendía que las estudiantes puedan conocer los modos en los que se materializaba la perspectiva vista en el momento anterior de la Escuela Nueva en discursos docentes a la par de reflexionar acerca del modo en que perviven en la actualidad.

Al igual que en la clase anterior fue grupal. Mis reflexiones previas giraban en torno a que tendrían a realizar las actividades de modo individual cuando la propuesta era que lo realicen en conjunto... en este encuentro noté que se organizaron mejor, las escuché dialogar y reflexionar más fluidamente, e incluso establecer relaciones con los contenidos de otras materias (más que nada con las Prácticas).

Una cuestión en la cual me quedo pensando es que en el momento de la puesta en común una estudiante le dijo a la otra -respecto a la realización de las preguntas- 'vas rápido, necesito tiempo' aspecto que espero tener en cuenta en las próximas actividades. No quiero perder de vista que, tengo que cumplir un horario que me propongo, pero también quiero dar el tiempo para que las estudiantes puedan aproximarse a los contenidos. Creo que son cuestiones que tendría que tener presente de acá en más.

En el momento de la puesta en común todas participaron y no encontré allí errores conceptuales. Pudieron realizar un análisis correcto del video atendiendo a las preguntas que les di en la consigna impresa. Respecto a esto último, noto que mi co-formadora retoma aportes de las estudiantes para avalarlos -si corresponde- y devolverles interrogantes, y esta es una cuestión que me gustaría alcanzar para profundizar/problematizar sus ideas pero encuentro dificultades en sentirme cómoda para realizarlo.

Considerando que en el encuentro previo la clase se excedió del horario y la sistematización a mi cargo fue bastante desorganizada y a las apuradas, para este encuentro me propuse presentarla algunos minutos antes del horario de salida. Considero que en esta clase organicé mejor el último momento, y que esta instancia de 'cierre' resultó significativa porque pude dedicar el tiempo para presentar la sistematización y ellas fueron estableciendo relaciones con la actividad previa.

Respecto a la lectura, las estudiantes no habían leído ninguno de los dos textos y pienso en el hecho de construir los diseños atendiendo a ello. Si bien este diseño no necesitaba lectura previa pienso que es una cuestión a tener en cuenta para los siguientes encuentros.

Diseño de clase n°3

Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal

Asignatura Fundamentos de la Educación, 1° año

Co-formadora Antonini Susana

Profesora De Morais Melo Susana

Practicante Ortiz Jimena Andrea

Fundamentación

Este diseño de clase se enmarca en la residencia en la asignatura Fundamentos de la Educación del Profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal y corresponde a la tercera clase a cargo de la practicante. La misma estuvo antecedida por dos clases en la que se presentó y problematizó la perspectiva de la Pedagogía Tradicional y la Escuela Nueva respectivamente, así como su categorización dentro de las teorías no críticas. Tal como se mencionó, la organización del contenido recoge los aportes de Saviani (1984), ordenando las teorías pedagógicas a partir de su categorización de criticidad, es decir, en teorías no críticas y teorías críticas.

Para este encuentro se les propone a las estudiantes la lectura del capítulo primero de Gimeno Sacristán *“El culto a la eficiencia y la Pedagogía por objetivos: Nacimiento de un estilo pedagógico”* ya que allí el autor desarrolla las principales características de este estilo pedagógico. Así mismo, de cara al interés transversal de esta unidad temática por contextualizar y pensar *desde donde* surgen las teorías pedagógicas, el texto resulta valioso ya que presenta y problematiza los cambios e intereses sociales en los que se enmarca. Por añadidura, se pretende aclararle a las estudiantes que, a diferencia de los autores que leímos previamente (por ejemplo, los representantes de Escuela Nueva) el autor no está *“defendiendo”* y/o promoviendo esta teoría pedagógica, sino más bien, la problematiza y cuestiona. Se pretende hacer hincapié en la importancia de reconocer desde qué

perspectiva están escribiendo los autores, proponiéndoles que cuando se acerquen a los textos tengan en cuenta esas cuestiones.

Respecto a la organización de la clase, la misma se organizará en un primer momento de diálogo acerca de si quedaron dudas o comentarios de la clase pasada, así como también estará dispuesto a cuestiones que quizá hayan quedado sin abordar. Posteriormente se dará inicio, como cada encuentro, a la lectura de la agenda de clase presente en un [Power Point](#).

En un segundo momento se otorgará a las estudiantes una actividad para que realicen individualmente. La misma será el análisis de viñetas con preguntas orientadoras para que puedan comenzar a acercarse a la perspectiva de la Pedagogía Tecniciста. La decisión de que sea una actividad individual, a diferencia de las estrategias grupales empleadas en las clases anteriores, tiene que ver con el interés por la puesta en práctica de diferentes formas de organización (Lerner, 2007) a lo largo de las clases. Se busca proponer que cada estudiante pueda tomar la palabra y nombrar desde sus modos particulares, intentando promover que todas puedan participar ya que quizá en el trabajo grupal a algunas personas se les dificulta más tomar la palabra. Una vez que hayan realizado la actividad se dará lugar a la puesta en común y la practicante irá anotando sus aportes en la pizarra según los ejes de análisis de la consigna.

La decisión de no presentar en un primer momento el contexto sociohistórico en el cual se desarrolla esta teoría pedagógica y los intereses a los que responde tiene que ver con la intención de que las estudiantes puedan imaginarlo y/o definirlo desde sus propios modos de nombrar. Independientemente de que sus respuestas sean “correctas” se espera que puedan practicar, paulatinamente, el hecho de interrogarse acerca de los ideales a los que sirve y al servicio de quienes (Freire, 2003) responden ciertas situaciones educativas, en este caso, como las que ilustran las viñetas.

Luego, se proyectará un Power Point a través del cual se pretende presentar el contexto de industrialización en el que se desarrolla esta perspectiva pedagógica, nutrida y surgida al calor del desarrollo del enfoque taylorista aplicado en la industria, así como de la Psicología Conductista (Gimeno Sacristán, 1990). Para ello, se pretende desarrollar brevemente las principales características y conceptos de cada uno acompañado de un recurso audiovisual

(ver anexo). Puntualmente, se presentará un fragmento de la película 'Tiempos Modernos' para ejemplificar el trabajo fabril, y un fragmento del video 'La Máquina de enseñar de Skinner' para ejemplificar la propuesta educativa conductista. Allí se pretende dejar espacio al diálogo y que las estudiantes compartan, si así lo desean, sus impresiones. Luego de la presentación del contexto se propondrá realizar una *mirada recursiva de las viñetas*, dejando el espacio a que las estudiantes, si lo consideran necesario, agreguen y/o modifiquen sus construcciones en diálogo con el marco teórico y lo presentado hasta el momento. Por último, si alcanza el tiempo se presentará la perspectiva de la Pedagogía Tecniciستا como una teoría no crítica y adelantará que en la próxima clase se dará lugar a un cierre provisorio que pretende caracterizar y sistematizar las teorías pedagógicas no críticas.

Tema - Teorías no críticas: Pedagogía Tecniciستا

Contenido

- Contexto de surgimiento de la Pedagogía Tecniciستا: el auge del Taylorismo y la Psicología Conductista. Concepciones respecto a los modos de concebir la educación y sus finalidades. Los modos en los que se conceptualiza a los sujetos de la educación, los contenidos y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Propósitos

- Proponer actividades, en este caso de análisis de viñetas, en que las estudiantes puedan acercarse paulatinamente a analizar y conceptualizar los modos en los que la Pedagogía Tecniciستا concibe a la escuela, la educación y sus finalidades, así como los docentes y estudiantes
- Presentar a las estudiantes el contexto de surgimiento de la Pedagogía Tecniciستا, recuperando las principales características del conductismo y del enfoque taylorista para que puedan reflexionar acerca de su incidencia en el desarrollo de esta perspectiva pedagógica
- Presentar a la Pedagogía Tecniciستا dentro de los enfoques pedagógicos no críticos

Objetivos

- Comprender y caracterizar los modos en los que la perspectiva de la Pedagogía Tecnicista concibe a la educación, sus sujetos y los procesos de enseñanza y aprendizaje
- Conocer el contexto sociohistórico en que surge la Pedagogía Tecnicista y de los enfoques de los que se nutrió: Taylorismo y Psicología Conductista
- Comprender a la Pedagogía Tecnicista como una teoría pedagógica no crítica

Primer momento (20 minutos)

Luego de unos minutos que las estudiantes lleguen y se organicen se dará inicio a la clase. En este primer momento se espera poder abrir un espacio de comentarios o dudas respecto a lo visto en la clase previa, así como también a cuestiones que hayan quedado pendientes.

También, como cada encuentro, se leerá la agenda de la clase y las referencias del autor propuesto para el encuentro.

Segundo momento (35 minutos)

En este momento se les comentará a las estudiantes que nos vamos a acercar a una teoría pedagógica denominada Pedagogía Tecnicista (acá se va a hacer referencia a la diversidad de modos de referenciarse a la misma) a partir de una actividad.

Para ello, se les otorgará las viñetas impresas en papel (*ver anexo*) con preguntas orientadoras para que puedan responderlas y reflexionar de manera individual. De todos modos, se aclarará que pueden consultarse o comentar entre sí, pero que la idea es que cada una pueda compartir sus propias impresiones y modos de nombrar.

En este momento la practicante quedará atenta a cualquier consulta o comentario.

Consigna

En las viñetas se ilustran situaciones educativas correspondientes con la perspectiva de la Pedagogía Tecnista, obsérvenlas con atención y respondan:

1. ¿Cuál es el rol de los estudiantes? ¿Qué tipo de estudiante creen que se pretende formar en la escuela-fábrica?, ¿qué ocurre con quienes no cumplen con lo esperado?
2. Definan el rol del docente y sus tareas. Tengan en cuenta su presencia en las viñetas y el margen de decisión que tienen respecto a la enseñanza y al programa
3. Como vimos, desde la perspectiva de la Pedagogía Tradicional se le otorgaba al docente un rol activo y decisivo respecto a la enseñanza ¿Creen que en la viñeta n°2 se refleja esta posición?, ¿Qué ocurre allí con el manejo de los hilos?
4. Describan el modo en que se presentan los contenidos y el material didáctico en la viñeta n°1. ¿Qué tipo de aprendizaje creen que se promueve?
5. ¿Cuál creen que es la finalidad de la educación que se ilustra en la viñeta n°3? Respondan teniendo en cuenta qué ocurre con ese estudiante a lo largo de la escolarización

Tercer momento (30 minutos)

En este momento se dará lugar a la puesta en común. La practicante irá anotando en la pizarra, según los ejes de análisis de las preguntas (rol de los estudiantes y docentes, modos de conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje, presentación de los contenidos, finalidades) las diferentes cuestiones que los estudiantes hayan reflexionado.

Se espera que pueda ser un espacio de diálogo y reflexión respecto a las diferentes perspectivas o a las cuestiones que allí hayan analizado.

Cuarto momento (35 minutos)

En este momento se proyectará el Power Point a partir del cual se pretende ofrecer el contexto sociohistórico en el que se enmarca y desarrolla esta perspectiva pedagógica. Se pretende recuperar los principios generales del enfoque taylorista y del conductismo.

En esta instancia se pretende poner en diálogo las ideas que construyeron las estudiantes respecto a la actividad inicial, con el marco teórico y el contexto sociohistórico.

Luego de recorrer el contexto se propondrá una mirada recursiva respecto a la actividad, volviendo a las imágenes y dando lugar a complejizar las reflexiones con preguntas orientadoras. Para ello se les pedirá que vuelvan sobre las viñetas que le fueron entregadas y otorgará el espacio para que comenten, si así lo desean, cuestiones que quizá pudieron profundizar y/o que no se entendieron.

Por último, se presentará y sistematizará el modo de concebir la relación pedagógica desde esta perspectiva. Y en caso de que alcance el tiempo, se la presentará dentro de las teorías pedagógicas no críticas y se les adelantará que en la próxima clase vamos a realizar un cierre provisorio respecto a las mismas.

Recursos

- Videos
- Viñetas
- Textos
- Consigna
- Power Point

Bibliografía

Practicante:

- Gimeno Sacristán, J. (1990). El culto a la eficiencia y la Pedagogía por objetivos: Nacimiento de un estilo pedagógica. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo primero). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). El afianzamiento de la Pedagogía por objetivos. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo segundo). Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (1990). La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo quinto). Madrid: Morata.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.

Estudiantes:

- Gimeno Sacristán, J. (1990). El culto a la eficiencia y la Pedagogía por objetivos: Nacimiento de un estilo pedagógica. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo primero). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo quinto). Madrid: Morata. (ampliatoria)

Evaluación

De la enseñanza: Se continuará evaluando si la exposición por parte de la practicante resulta organizada y clara, y en la misma línea, se prestará atención a si los modos de nombrar y/o proponer las actividades por parte de la practicante generan dificultades. Se prestará atención a la distribución de los tiempos. Se reflexionará respecto a la postura adoptada ante el surgimiento de imprevistos y/o emergentes que no se contemplaron a lo largo del diseño de clase. Se evaluará y consultará si la propuesta de lectura resultó conveniente para acercarse al contenido construido para la clase. Se analizará la claridad de la actividad y del Power Point construido para la clase. Se reflexionará respecto a si la clase permitió un acercamiento al contenido propuesto y construido para la misma. Se evaluará si la estrategia de análisis individual genera dificultades, así como sus beneficios y/o potencialidades.

De los aprendizajes: Se reflexionará si las estudiantes encontraron dificultades respecto a la lectura para la clase, así como de la actividad propuesta. Se valorarán los modos en que las estudiantes nombren y comiencen a acercarse al contenido propuesto para la clase a partir de la actividad desarrollada. En términos sumativos, se reflexionará si las estudiantes manifiestan un empleo correcto de los conceptos principales de la teoría pedagógica. En

caso de que existan respuestas o ideas 'erróneas' se las tendrá en cuenta para partir desde allí a reflexiones que conduzcan a re-pensar la idea. Se reflexionará respecto a si resulta necesario reforzar conceptos de esta teoría pedagógica.

Anexo

- La máquina de enseñar de Skinner. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NJzu-RKpepc>
- Fragmento de la película Tiempos Modernos. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4N2tnP1sYpY>
- Imágenes de análisis propuestas en la actividad:

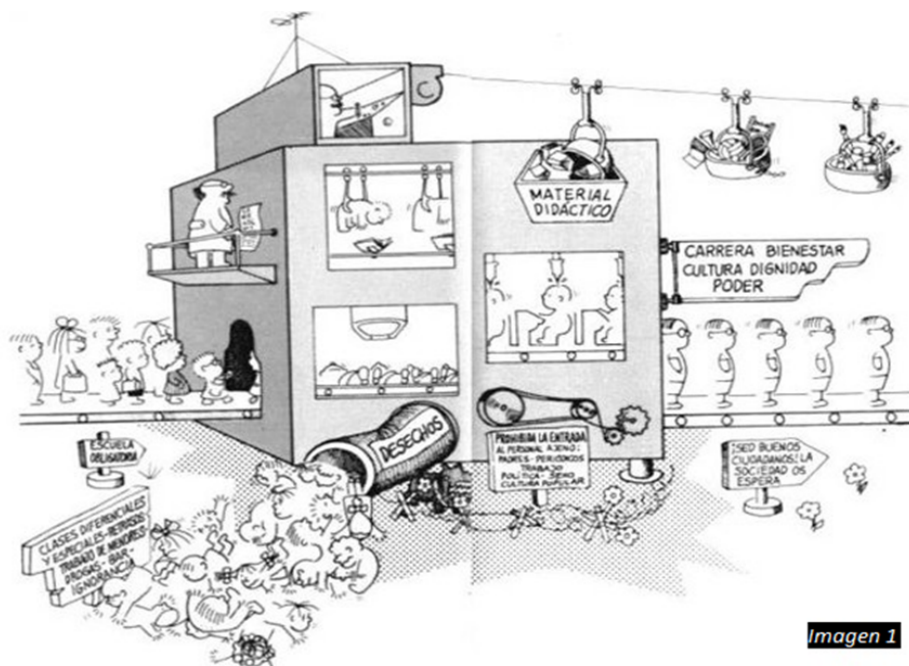
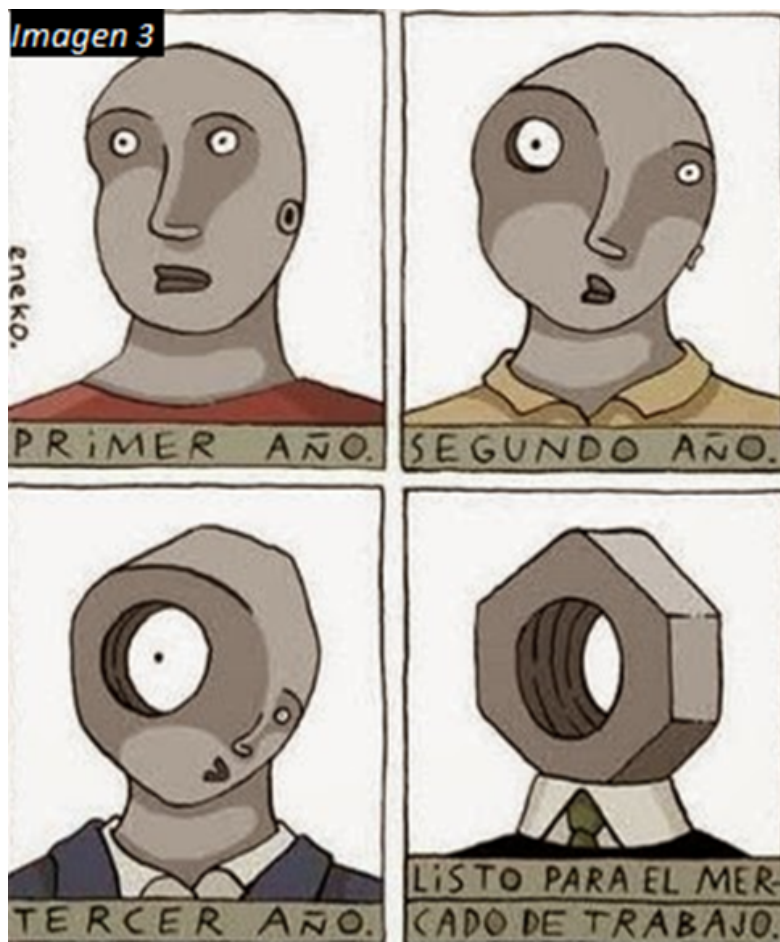
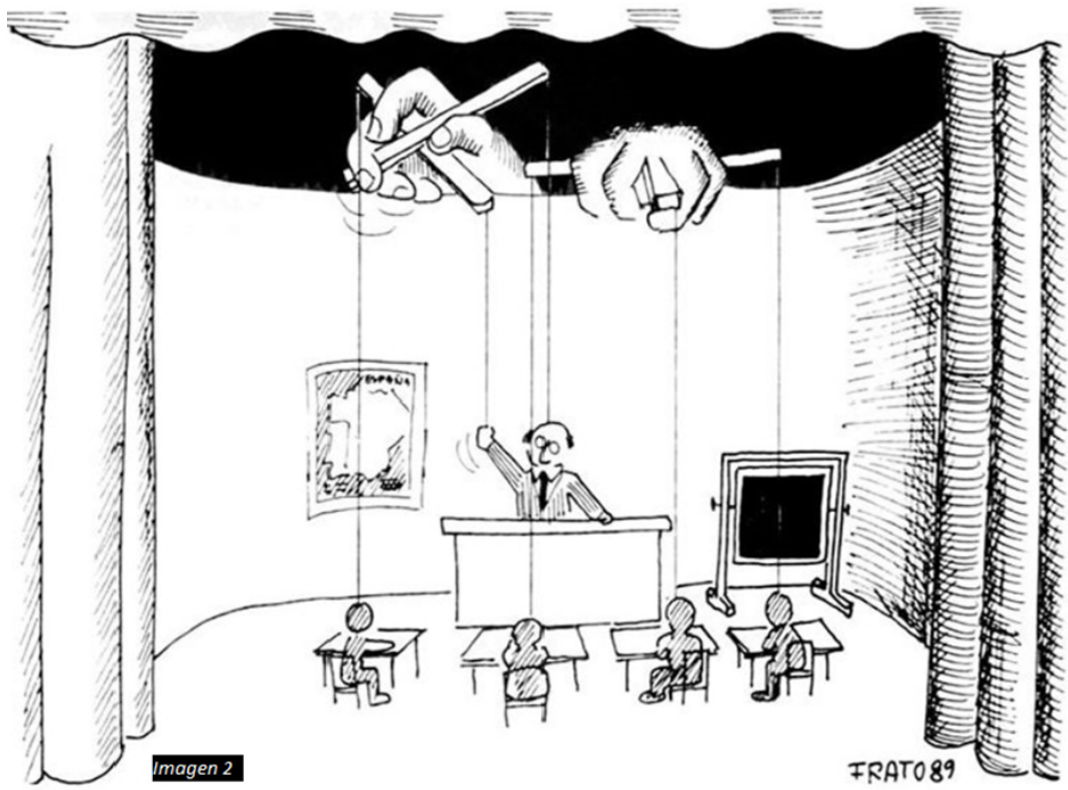


Imagen 1





- Power Point construido disponible haciendo [click aquí](#) y a continuación:

[Diapositiva 1](#)

Pedagogía Tecnicista



[Diapositiva 2](#)

Agenda de clase

- 01 ¿A quién leemos?
- 02 Actividad
- 03 Contexto
- 04 Cierre
- 05 Bibliografía y recursos

2

Diapositiva 3

01 • Lectura
para hoy



José Gimeno Sacristán

Nació en el año 1947. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia. Ha sido profesor en la Universidad Complutense de Madrid y en la Universidad de Salamanca, y visitante en otras universidades españolas y extranjeras.

En la clase pasada vimos representantes de la teoría pedagógica vista. Contrariamente, en este caso el autor se propone problematizar y cuestionar la Pedagogía Tecnista.

3

Diapositiva 4



02 • Actividad

Diapositiva 5

03 • Contexto

La **Pedagogía Tecnicista** surge en el siglo XX en Estados Unidos – guerras mundiales

Forma parte del movimiento **utilitarista** de la educación y se desarrolla en paralelo al auge del enfoque **Taylorista** aplicado en la industria y del desarrollo de la **Psicología Conductista**. Como veremos más adelante, esta perspectiva adoptará conceptos de los dos enfoques

Concibe a la **educación** como un **entrenamiento** que facilita la formación de hábitos de forma **eficiente** para el desarrollo de las actividades humanas que los hombres desempeñan en una **sociedad industrial**

Eficiencia: Capacidad de lograr los objetivos deseados con el mínimo posible de recursos

Teoría focalizada en el logro de **objetivos** dados de antemano por la sociedad -concepción reproductora de lo social-. No se pregunta respecto a qué modelo de educación está sirviendo (neutralidad)



Diapositiva 6



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:1990;p.14)

Diapositiva 7

Taylorismo

> Modelo de producción en la industria que mostró gran capacidad para aumentar la cantidad y la calidad de la producción a partir de una transformación de la organización del trabajo en las fábricas

Algunos de sus rasgos centrales son:

- **Análisis detallado** de todas las **operaciones** que forman parte del proceso de producción
- **Especialización** de los obreros en pequeñas fases del proceso de producción donde cada uno desarrolla una **función muy concreta** dentro de este proceso
- Concepto de trabajo deja paso al de **tarea** considerada como algo preciso en la cadena de la producción que ha sido objeto de estudio minucioso
- **Estandarización** del proceso de producción a fin de elaborar objetos en serie
- Otorgamiento de recompensas
- Cuidado y administración del **tiempo** como variable clave en la realización de cada tarea
- Valoración de la **eficiencia** y rentabilidad

> El auge y éxitos de la industria y del mundo de los negocios muestran la incoherencia de unas instituciones escolares ineficientes e incapaces de proporcionar la mano de obra adecuada a una sociedad en rápido proceso de industrialización (Gimeno Sacristán, 1990: p.15). Traslación de este enfoque a la educación



Frederick Winslow Taylor
(1856-1915)

Ingeniero mecánico y economista estadounidense. Promotor de la organización científica del trabajo y autor de los "Principios de la Administración Científica"

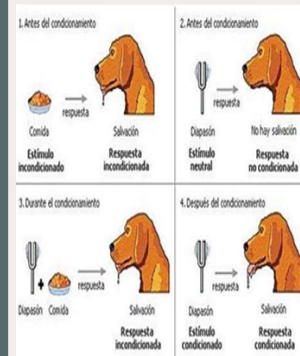
Diapositiva 8



Diapositiva 9

Psicología Conductista


- Teoría del campo de la psicología que se desarrolla a principios del siglo XX
- Se basa en el estudio de la **conducta observable** para controlarla y predecirla.
- Su objetivo es conseguir una conducta determinada. Ejemplo: 'El perro de Pavlov'
- Relación con el positivismo
- La Pedagogía Tecnicista, nutrida del enfoque taylorista, sostiene la necesidad de secuenciar **microobjetivos** para el logro de macroobjetivos. Esta idea necesitó de una teoría psicológica que la apoyara 'científicamente': cuestión que brindará el conductismo
- Desde esta perspectiva se sostiene la necesidad de volver a la educación **objetiva**. Por ello, a través de **mecanizar la enseñanza**, se busca '**minimizar las interferencias subjetivas** que pudieron poner en riesgo su eficiencia'. Así la programación de la enseñanza va a responder a planteamientos previamente formulados que deben adaptarse a las distintas situaciones educativas (Saviani, 1984).
- Ejemplo de esto último es la máquina de enseñar de Burrhus Frederic Skinner (psicólogo y filósofo estadounidense)



Diapositiva 10




Diapositiva 11

 **Actividad recursiva**
Volvamos a observar...

¿Cuáles son las características principales de la Pedagogía Tecnicista?

¿Cómo se caracteriza a la educación desde esta perspectiva?, ¿Cuál es la finalidad que se le otorga?

¿Qué creen que aporta como futuros educadores tener conocimiento de esta teoría pedagógica?



Diapositiva 12

La relación pedagógica se caracteriza por...

❖ **DOCENTE:** No discute la escuela ni la educación, solo debe racionalizar el proceso. No le corresponde seleccionar objetivos.

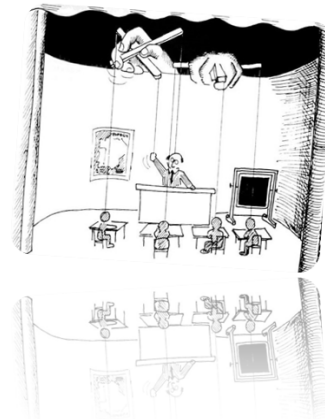
Se lo concibe como un ejecutor. Debe operativizar y buscar diseños eficaces a los objetivos contruidos por otros especialistas habilitados, 'neutros', objetivos (Saviani, 1984).

❖ **ESTUDIANTE:** Papel pasivo, atento a la asimilación y no a la elaboración. Aprender equivale a que demuestre cambios en su conducta que de cuenta si los objetivos fueron alcanzados.

Se encuentra en proceso al estado adulto.

Si les va bien en las evaluaciones son apreciados para la sociedad, sino se desechan o analiza su rentabilidad.

❖ **SABERES:** Se presentan como productos terminados. Se imparten al margen de la experiencia personal y social.



Diapositiva 13

“Tomando como criterio de ‘criticidad’ la percepción de los condicionantes objetivos, denominaré a las teorías del primer grupo “teorías no críticas” ya que consideran a la educación como autónoma y buscan comprenderla a partir de ella misma” (Saviani, 1984: p.2)

¿Por qué decimos que la Pedagogía Tecniciista es una teoría no crítica?

Diapositiva 14

05 • Bibliografía y recursos audiovisuales

- Gimeno Sacristán, J. (1990). El culto a la eficiencia y la Pedagogía por objetivos: Nacimiento de un estilo pedagógico. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo primero). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). El afianzamiento de la Pedagogía por objetivos. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo segundo). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). La pretendida neutralidad del enfoque tecnológico. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo quinto). Madrid: Morata.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.
- Información sobre el Taylorismo disponible en <https://es.wikipedia.org/wiki/Taylorismo>
- Información sobre Burrhus Frederic Skinner en https://es.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skinner y de la maquina de enseñar en https://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A1quina_de_ense%C3%B1anza
- Fragmento de Tiempos Modernos. Disponible en <https://www.youtube.c>
- Máquina de enseñar de Skinner. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NJzu-RKpepc>

Publicación en el aula virtual

Día 6 de octubre de 2022

Hola a todas! Espero que se encuentren muy bien y que hayan disfrutado los encuentros en el marco de la semana de la danza.

El próximo encuentro (14/10) va a estar dedicado a una corriente pedagógica denominada **Pedagogía Tecnista** o Pedagogía por objetivos. Les envío de lectura el *capítulo primero* de un texto de Gimeno Sacristán, y de lectura ampliatoria el *capítulo quinto* del mismo libro.

Allí el autor desarrolla:

- El **contexto histórico** en el que se desarrolla esta perspectiva pedagógica
- La definición que realiza la Pedagogía Tecnista de la **educación** y los **objetivos**
- El modo en que se concibe a los **docentes** y **estudiantes**, y los procesos de **enseñanza y aprendizaje**

En el texto hay gran cantidad de información por eso les recomiendo que lo recorran prestando atención a las palabras que resalté en negrita (hacia el final del capítulo quinto el autor realiza un punteo de estos ítems, sería interesante que también lo puedan leer)

Por último, quería comentarles que vamos a realizar un breve repaso por las corrientes vistas: Pedagogía Tradicional y Escuela Nueva. Les pido que avancen con las lecturas así podemos dialogar dudas, interrogantes y/o sentires.

Cualquier consulta no duden en escribirme,

Jimena.

(textos adjuntos)

Reflexión posactiva

Este es el cuarto encuentro a mi cargo y se desarrolla la primera observación de clases, en este caso, por parte de la cátedra. Y, mirando en términos generales la clase, siento que algo que sobresale es mi nerviosismo, siendo incluso mayor que en la primera a mi cargo. Me cuesta aún correrme de adjudicarle connotaciones negativas a las observaciones de clases.

La clase comenzó alrededor de las 11:20, cuando el horario de inicio es 11:00 hs. Una vez más las estudiantes ingresaron tarde.

Una vez presentes, inicié la presentación por diapositivas (PPT) que había construido para el encuentro.

Antes de comenzar con el contenido de la clase -Tecnicismo- una estudiante me realizó una pregunta respecto a la criticidad de las teorías, aunque no le pude interpretar bien lo que dijo, creo que se refería a si la Pedagogía Tecnicista era una teoría como la Pedagogía Tradicional. Esto me descolocó respecto a lo que había pensado para el inicio del encuentro. Por lo que en el momento decidí volver sobre el cuadro que habíamos hecho la primera clase, y oralmente le comenté la clasificación y la definición que recuperábamos respecto a las teorías no críticas. La estudiante me comentó que había entendido mejor. De todos modos, les comenté a todas que en el siguiente encuentro haríamos una revisión de todas estas perspectivas así que sus interrogantes serían más que bienvenidos.

Al salir de la clase Susana, mi profe de prácticos, me preguntó cómo me sentía yo con la clase. Y le comenté que me sentía muy movilizada sentimentalmente y que iba a tomar algunas notas pero que me quería tomar unos días para poder realizar la reflexión posactiva. Y fue lo que hice. No obstante, en el momento me salió decirle que me preocupaba no cumplir con los tiempos que me había propuesto y no alcanzar a presentar las últimas diapositivas... las estudiantes siguen llegando fuera de horario y creo que eso también lleva a que no puedo sentirme del todo distendida, porque me preocupa no llegar a abordar el diseño.

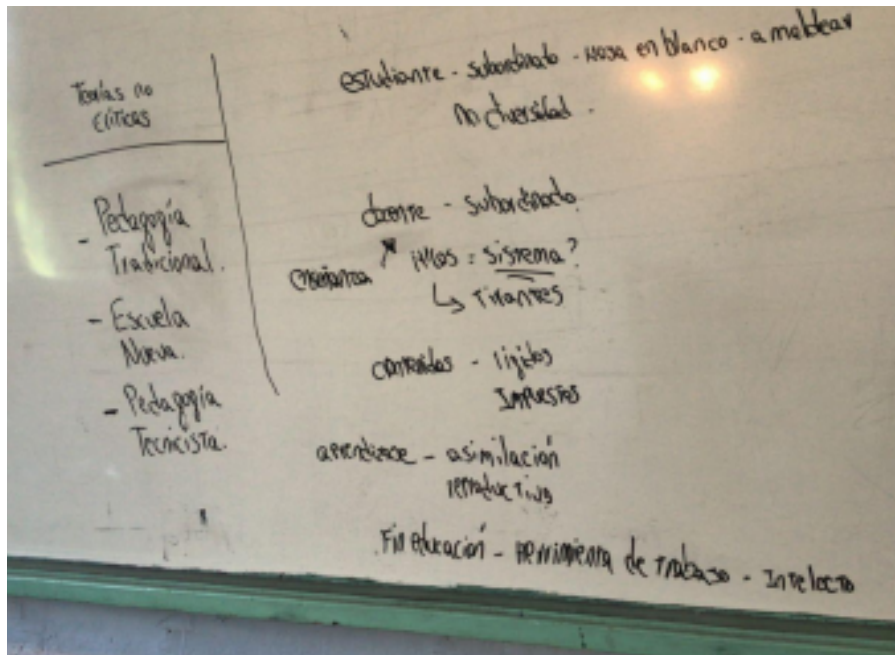
Respecto a esto último, Susana me devolvió el interrogante acerca de si eso -el manejo de los tiempos- había impedido el desarrollo del contenido. Esto me llevó a reflexionar respecto a mi insistencia por completar la totalidad de la propuesta en un solo encuentro, y me encauzó a poder reconocer lo que sí se alcanzó en la clase. Me quedaron grabadas las palabras de Susana respecto a que la actividad fue contundente, 'las interpeló tanto que querían pegar las imágenes en las paredes de la Estación'.

Respecto al contenido de la clase considero que fue organizado y que ocasionalmente pude realizar una articulación entre el contenido del encuentro con el de otros. Considero que las estudiantes se mostraron activas y que cada una realizó intervenciones y reflexiones pertinentes respecto al contenido construido, las cuales espero que podamos seguir profundizando en los encuentros venideros. Puntualmente, la actividad individual noté que resultó amena, que cada una pudo comenzar a acercarse a la perspectiva de la Pedagogía Tecniciista desde sus propias palabras. Previo a la misma les manifesté mi intención de que puedan nombrar desde sus palabras, sin que sea una copia de lo que decía el autor del texto que teníamos propuesto para el encuentro. En ese sentido, creo que a lo largo de la puesta en común pudieron compartir sus modos de nombrar y en algunos casos (una estudiante que había leído) se establecieron relaciones entre lo que decían y lo que planteaba el autor en el texto.

Respecto al uso de la pizarra, me daba cierta incertidumbre y lo había evitado en diseños previos. Pero considero que pude sobrellevarlo, y recuperar lo que las estudiantes fueron

aportando. Percibo que me dan ganas de anotar TODO lo que se dice y creo que voy a tener que seguir practicando la sistematización.

A continuación se adjunta una fotografía de lo plasmado en el pizarrón una vez finalizada la clase:



Algo que disfruto es sentir que ‘conectamos’ con las estudiantes, y respecto a eso Susana me comentó a la salida de la clase que estaba bueno que las mire a cada una. Esto además de en esa clase en particular ser una estrategia para evadir los nervios de que me estén observando, me parece muy importante para poder presentar los contenidos y dialogar más fluidamente con ellas. Considero que mirarlas también me brinda pistas respecto a si se entiende lo que esté presentando, si están enganchadas con el hilo de la clase o si necesito revisar estas cuestiones. Pese a mis nervios y mis miedos intento no olvidarme de que del otro lado hay una persona y esta práctica la vivo como una forma de demostrarles que “sé que están ahí”.

Respecto a la relación con las estudiantes, Susana me comentó que se notó una asimetría, que estaba claro quiénes eran las estudiantes y que yo era la docente. Recuerdo las clases en la cursada en las que veíamos los textos de Freire, allí con Susana y mis compañeras dialogábamos respecto a que necesariamente docente y estudiantes tienen que ser

diferentes. Nuestra tarea es diferente. Estamos allí para enseñar. Los aprendizajes e interrogantes que me aportó el primer cuatrimestre cursando las prácticas regularmente funcionan como una guía para mí, y aunque reconozco que me resta mucho por seguir aprendiendo, sentir que la devolución me plantea que estoy construyendo un posicionamiento desde allí -y no desde el autoritarismo o el espontaneísmo- me trae cierta tranquilidad. Aunque esto también se trate de una formación, reflexión y revisión permanente...

Diseño de clase n°4

Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal

Asignatura Fundamentos de la Educación, 1° año

Co-formadora Antonini Susana

Profesora De Morais Melo Susana

Practicante Ortiz Jimena Andrea

Fundamentación

El presente diseño de clase está destinado al quinto encuentro en el marco de la Residencia en la asignatura Fundamentos de la Educación para el profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata. Se enmarca en la unidad n°3 y pretende continuar el proceso de conocer y reflexionar acerca de diferentes corrientes educativas de manera dialéctica con los contextos históricos en los que se desarrollan (Antonini, 2022 - programa).

En las clases previas se presentaron las teorías pedagógicas no críticas (TNC en adelante): Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva y Pedagogía Tecnista. Por ello, en este encuentro se pretende realizar una sistematización y cierre de las mismas. Luego se presentará el tema de la clase: las teorías crítico-reproductivistas.

La lectura propuesta a las estudiantes es una selección de páginas del texto de Saviani *“Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina”* (pp. 7-15). Allí el autor desarrolla la definición general de ‘teorías críticas’, la denominación de ‘reproductivistas’ y agrupa la gran diversidad de referentes y aportes existentes. La decisión de presentar su sistematización tiene que ver con que el foco de atención no está en conocer autores, sino más bien, presentar en términos generales los aportes y conceptos que los mismos proveen para poder pensar, reflexionar y problematizar situaciones educativas concretas. Por eso, solo se hará referencia a los nombres de los representantes,

prestando más atención a sus aportes conceptuales: reproducción, desigualdad, ideología, AIE, violencia simbólica, redes de escolarización.

Respecto a la organización de la clase, la misma iniciará con la lectura de la agenda para el encuentro. Luego se dará inicio al cierre y repaso de las teorías pedagógicas no críticas, para ello, se realizará un cuadro en el pizarrón que las integre y se presentarán las sistematizaciones de cada una realizadas en clases previas (se presentarán las filminas de cierre de las clases previas). Se espera que sea un momento de diálogo y repaso colectivo en el que las estudiantes puedan aportar cuestiones que se acuerden de los contenidos vistos, así como para presentar dudas y/o reflexiones. La practicante volverá sobre la definición de Saviani (1984) respecto a los criterios de criticidad, y en relación con ello, se graficará la relación de autonomía que las TNC sostienen respecto a la educación y la sociedad.

Luego, al mismo cuadro se le agregará una segunda columna correspondiente a las teorías crítico-reproductivistas y presentará el nombre de las que veremos en el encuentro. También se presentará su concepción sobre la relación educación-sociedad, anticipando la relación de dependencia que plantean y diferenciándolas de las TNC vistas.

En un segundo momento, se presentará el contexto en el que surgen las teorías crítico-reproductivistas y se realizará una breve mención a su lectura del marxismo, para que las estudiantes puedan comprender mejor desde que marcos referenciales están pensando y escribiendo los referentes de estas perspectivas pedagógicas. Una vez presentados estos aspectos, se dará lugar a la presentación de los principales referentes -siguiendo a Saviani, 1984- y sus aportes/conceptos principales. La practicante irá presentando los modos en que cada uno piensa lo educativo y los conceptos que aportan.

Luego se dará inicio al tercer momento de la clase en el que se realizará un análisis del breve cuento metafórico denominado "[Si los tiburones fueran hombres](#)". La decisión de presentar primeramente el marco teórico tiene que ver con la intención de que las estudiantes puedan, posteriormente, hallar la materialización de los conceptos de los Sociólogos de la Educación en situaciones y/o relatos educativos concretos. Por su parte, la selección de este recurso tiene que ver con que él mismo narra, desde una perspectiva metafórica, el orden social y la dependencia de la educación respecto al mismo. Ilustra, desde mi perspectiva, el

gran aporte que las teorías críticas ofrecieron respecto a lo educativo: la educación es parte de lo social. Por añadidura, no es neutral, es política. También, mediante este recurso se busca ilustrar y enfatizar la relación que desde las teorías de la reproducción se sostiene de la educación-sociedad (netamente reproductiva).

Para su lectura y análisis se realizaron preguntas orientadoras y se agregarán breves citas que permitan pensar el relato en diálogo con el marco teórico de la clase. Este último recurso -el de incluir citas breves- tiene que ver con reconocer la posibilidad de que las estudiantes quizá no hayan leído. Se espera que, si no leyeron, puedan recurrir a estas citas para realizar las actividades. Una vez que se haya leído el cuento, se otorgará unos minutos para que las estudiantes puedan volver a recorrer la lectura y leer las preguntas. La practicante quedará atenta a si encuentran dificultades y/o dudas al respecto. Posteriormente se dará lugar a la puesta en común.

Luego de la actividad se sistematizará la categorización como teoría crítico-reproductivista, así como las críticas que poseen (Giroux, 1992) respecto al pesimismo pedagógico y el hecho de no realizar propuestas de superación de aquello que critican (a diferencia de las teorías crítico-propositivas que veremos en el encuentro siguiente).

En el último momento se propondrá una actividad domiciliaria en la que las estudiantes puedan seleccionar y relatar una experiencia en la que consideren que se encuentran presentes aspectos de los planteados desde las teorías crítico reproductivistas. Para ello, contarán con una consigna y preguntas orientadoras realizada por la practicante. Se pretende aclarar que esta instancia no responde a un mero 'aplicacionismo' de los conceptos, sino que se espera que pueda ser una instancia de reflexión, selección y problematización entre diferentes experiencias y relatos. La decisión de presentar esta actividad también tiene que ver con fomentar la lectura en las estudiantes y relacionarlo con el tema de la clase siguiente.

Tema - Teorías pedagógicas no críticas y teorías crítico-reproductivistas

Contenido

- Contexto de surgimiento de las teorías críticas provenientes del campo de la Sociología de la educación. Clasificación de las teorías de la reproducción según Saviani (1984) y sus planteos más difundidos: violencia simbólica, ideología y redes de escolarización. Relación de dependencia entre educación y sociedad: categorización como teoría crítico-reproductivista

Propósitos

- Ofrecer una sistematización y repaso de las teorías no críticas vistas en las clases previas, propiciando un espacio en el que las estudiantes puedan participar compartiendo sus comprensiones, comentarios y/o dudas al respecto
- Presentar las teorías pedagógicas críticas y su definición 'reproductivista' (Saviani, 1984), sus aportes y conceptos más difundidos, así como su contexto y campo de surgimiento
- Proponer actividades en las que las estudiantes puedan identificar, discutir y reflexionar, en este caso a través de un recurso literario y una actividad domiciliaria, la materialización de los planteos de las teorías de la reproducción
- Continuar conociendo y problematizando los diversos modos en los que de las distintas teorías se piensan a la educación y la docencia, en vistas a ofrecer herramientas de análisis para sus futuras prácticas educativas y el posicionamiento que deseen construir

Objetivos

- Caracterizar las teorías pedagógicas no críticas
- Conocer las características de las teorías críticas, su definición de 'reproductivistas' (Saviani, 1984) y los conceptos principales: ideología, reproducción, violencia simbólica y redes de escolarización

- Analizar e identificar, en este caso en relatos, los planteos de las teorías crítico reproductivistas y los conceptos vistos en clase
- Continuar conociendo múltiples modos de pensar lo educativo y la docencia

Primer momento (25 minutos)

La clase inicia con un primer momento destinado a la espera de la llegada de las estudiantes y, posteriormente, a la lectura de la agenda realizada por la practicante para el encuentro. También se ofrecerá el espacio para que puedan compartir dudas y/o consultas respecto a la clase anterior.

Luego, la practicante realizará un cuadro en el pizarrón que agrupe las teorías no críticas. Para su conceptualización se volverá sobre la definición de Saviani (1984) presentada en encuentros previos -respecto a los criterios de criticidad de las teorías pedagógicas-.

En este momento de revisión de los contenidos vistos, se presentarán las [filminas](#) de síntesis presentadas en las clases previas respecto a los modos de concebir la relación pedagógica desde cada perspectiva. La practicante irá mencionando oralmente los conceptos y características principales de cada teoría, así como sus contextos de surgimiento. Se espera otorgar el espacio y tiempo para que las estudiantes también puedan comentar lo que recuerden, así como cuestiones que quizá no entendieron o les generen interrogantes.

Respecto a estas teorías no críticas, se enfatizará la relación de autonomía que sostienen entre la sociedad y la educación:



Luego se realizará una segunda columna que agrupe las teorías que veremos en el encuentro actual: (se comentará que el cuadro lo iremos revisitando en las clases siguientes cuando veamos las teorías crítico-propositivas)

Cuadro hipotético:

Teorías no críticas	Teorías crítico reproductivistas
<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía Tradicional - Escuela Nueva - Tecnicismo pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica - Teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado - Teoría de la escuela dualista

Siguiendo la clasificación de Saviani (1984)

Se realizará el esquema de la relación entre educación y sociedad desde la perspectiva de las teorías crítico reproductivistas -introduciendo el contenido de la clase y abriendo la puerta hacia el segundo momento-. Presentando la relación de dependencia que plantean las teorías crítico reproductivistas:



Segundo momento (35 minutos)

En relación con la anticipación realizada a partir del cuadro en el momento previo, en este momento se presentará el contexto sociohistórico de surgimiento de las teorías crítico reproductivistas y una breve mención a la lectura marxista -la cual es su marco de referencia- buscando profundizar la relación que las mismas plantean entre educación-sociedad.

Luego, se presentará la clasificación realizada por Saviani (1984). Los conceptos serán presentados y explicados oralmente por la practicante. Se ofrecerá el espacio a dialogar, consultar, dudas y/o dificultades respecto a los mismos:

- Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica
- Teoría de la escuela como Aparato Ideológico del Estado
- Teoría de la escuela dualista

Tercer momento (35 minutos)

En este momento se realizará la actividad de análisis del recurso literario mencionado.

Se les entregará a las estudiantes el cuento impreso con una serie de interrogantes que tienen como propósito reflejar la relación sociedad-educación propuesta por las teorías de la reproducción, así como proponer la identificación y problematización de los conceptos principales. Se les consultará a las estudiantes si desean leerlo en voz alta y si no estará a cargo de la practicante.

Luego de la lectura colectiva se les ofrecerá a las estudiantes tomarse unos minutos para que puedan recorrer el cuento individualmente. Se les aclarará que pueden intervenirlo, seleccionar y/o resaltar las ideas que consideran que podrían relacionarse con las preguntas y/o las citas allí presentes, tomar apuntes, etc.

Posteriormente se dará lugar a la puesta en común, de la cual se espera que sea un momento de diálogo, reflexión y problematización.

Cuarto momento (15 minutos)

En este momento se dará lugar a la sistematización por parte de la practicante respecto a su categorización como 'teoría crítica' y los motivos de su denominación 'reproductivista'. También se presentarán las críticas que recibieron respecto al pesimismo pedagógico y el

hecho de no realizar propuestas superadoras de aquello que critican -adelantando y diferenciándolas del tema de la próxima clase-.

Quinto momento

En este momento se presentará una actividad que pretende promover un diálogo entre el contenido de la clase y los saberes/experiencias de las estudiantes. Se les entregará la consigna impresa, y en caso de que alcance el tiempo se comenzará en clase, sino alcanzan a terminarla se propondrá que lo hagan y la envíen vía WhatsApp antes del próximo encuentro (tiempo máximo: miércoles de la siguiente semana) ya que lo vamos a comentar allí.

Consigna

Realiza un relato de una situación educativa -preferentemente de danza- en la que consideres que se encuentren presentes aspectos denunciados por las teorías crítico-reproductivistas. Teniendo en cuenta los conceptos vistos en la clase: violencia simbólica, ideología, AIE, redes de escolarización, desigualdad, reproducción.

Aspectos a tener en cuenta:

- Describí brevemente la situación
- Nombra y fundamenta los conceptos que se encuentran presentes
- Extensión: 10 o 15 renglones

Recursos

- Texto
- Cuento
- Consignas
- [Power Point](#)

Bibliografía

Practicante:

- Da Silva, Tomaz Tadeu. (1999). Donde la crítica comienza: ideología, reproducción, resistencia. En *Documentos de identidad* (pp. 13-17). Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Giroux, H. (1992). Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. En *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (pp.101-150). Madrid: Siglo XXI.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.
- Varela, J. (S/F). Sociología de la educación. Algunos modelos críticos. En Román Reyes (dir.) *Diccionario crítico de ciencias sociales. Teoría. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales.* Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm

Estudiantes:

- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina (pp. 7-15). Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.

Evaluación

De la enseñanza: Se evaluará si se alcanzó una clase ordenada y con coherencia entre las distintas instancias de esta. Si la exposición resultó clara y significativa para presentar los contenidos de la clase. Se continuará evaluando y prestando atención al manejo y distribución de los tiempos. Se tendrán en cuenta los emergentes que no fueron previstos en el diseño, así como la posición de la practicante frente a los mismos. Se evaluará la claridad de los recursos elegidos y construidos consultando y prestando atención si existen dificultades o dudas al respecto. Se evaluará la factibilidad de los objetivos y propósitos. Se prestará atención a la construcción y acercamiento al contenido y su relación con los recursos y actividades propuestas.

De los aprendizajes: Se consultará si la lectura les resultó accesible o si encontraron dificultades respecto a ella. Se pretende continuar valorando sus modos de nombrar y acercarse a los contenidos de la clase. Se espera poder partir de sus saberes y modos de nombrar para después establecer relaciones con los marcos teóricos. Se prestará atención si encuentran dificultades/dudas en las actividades propuestas. Se prestará atención a si las estudiantes manifiestan dudas, construcción de saberes y/o ideas, o dificultades que no fueron contempladas en el diseño. Se continuará evaluando el modo en que se comunican y realizan actividades tanto individual como colectivamente. Se prestará atención a si las estudiantes manifiestan errores o dudas respecto a los conceptos trabajados.

Anexo

- Cuento y consigna disponible en:
<https://docs.google.com/document/d/1yrvd2zNaLIHpvkOeaMqIVO1pEj9O7mHu/edit?usp=sharing&oid=100421211086100647456&rtpof=true&sd=true>
- Power Point construido disponible haciendo [click aquí](#) y a continuación:

Diapositiva 1

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN
PROF. EXPRESIÓN CORPORAL - EDC
PRACTICANTE ORTIZ JIMENA ANDREA



TEORÍAS CRÍTICO-REPRODUCTIVISTAS

Diapositiva 2

AGENDA DE CLASE

- 01 - Teorías no críticas
- 02 - Teorías crítico-reproductivistas
 - 03 - Actividad
 - 04 - Críticas y cierre
 - 05 - Bibliografía

Diapositiva 3

01 - TEORÍAS NO CRÍTICAS

“Tomando como criterio de “**criticidad**” la *percepción de los condicionantes* objetivos, denominaré a las teorías del primer grupo “**teorías no críticas**” ya que consideran a la educación como **autónoma** y buscan comprenderla a partir de ella misma” (Saviani, 1984; p.2)

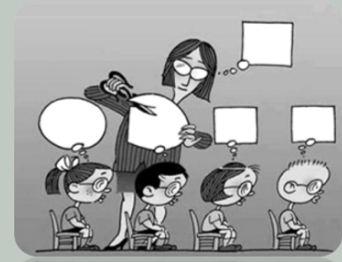
¿Recuerdan cómo se denominan las teorías que agrupamos aquí?, ¿cuáles eran sus principales características?, ¿y sus interpretaciones respecto a la relación entre la sociedad y la educación?

Volvamos a mirar lo recorrido...

Diapositiva 4

Entonces, podemos decir que en la Pedagogía Tradicional la relación pedagógica se caracteriza por:

- ❖ Alumno *pasivo y vacío*, reductible a lo biológico y asocial. Se debe *controlar* su cuerpo y formar su mente. Le corresponde *asimilar los contenidos* que le son transmitidos
- ❖ Docente fundido en el Método, reducido a ser un "robot enseñante" y un ejemplo de conducta *Transmite saberes*
- ❖ Saberes científicos *acabados y nacionalizadores*



07/10/2022

Diapositiva 5

La relación pedagógica se caracteriza por...

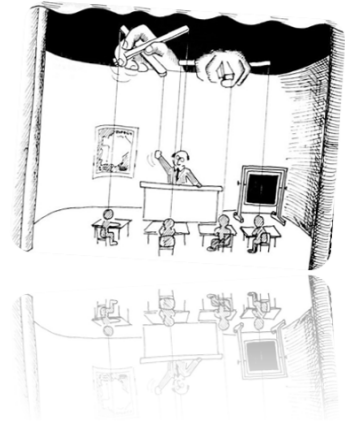
- ❖ **Docente:** guía, estimulador y orientador del aprendizaje. Su misión es preparar aquel género de experiencias que sean agradables y provoquen experiencias futuras deseables
- ❖ **Estudiante:** activo, con características evolutivas e intereses propios. Equivale al sol en torno al cual debe girar la organización escolar (Dewey)
- ❖ **Saberes** conformes a la actividad, intereses y la psicología del niño



Diapositiva 6

La relación pedagógica se caracteriza por...

- ❖ **DOCENTE:** No discute la escuela ni la educación, solo debe racionalizar el proceso. No le corresponde seleccionar objetivos. Se lo concibe como un ejecutor. Debe operativizar y buscar diseños eficaces a los objetivos contruidos por otros especialistas habilitados, 'neutros', objetivos (Saviani, 1984).
- ❖ **ESTUDIANTE:** Papel pasivo, atento a la asimilación y no a la elaboración. Aprender equivale a que demuestre cambios en su conducta que de cuenta si los objetivos fueron alcanzados. Se encuentra en proceso al estado adulto. Si les va bien en las evaluaciones son apreciados para la sociedad, sino se desechan o analiza su rentabilidad.
- ❖ **SABERES:** Se presentan como productos terminados. Se imparten al margen de la experiencia personal y social.



Diapositiva 7

02 - TEORÍAS CRÍTICO-REPRODUCTIVISTAS

> Surgen entre 1960 y 1970

Contexto de grandes movimientos socioculturales –por la independencia de las antiguas colonias europeas; protestas estudiantiles; movimiento por los derechos civiles en los EEUU y de contracultura; el movimiento feminista; la liberación sexual, ...- (Da Silva, 1999; p.13)

> Surgen cuestionamientos al pensamiento, estructura y las promesas educativas de la Modernidad

En su mayoría fueron sociólogos y filósofos, de adscripción marxista, quienes analizaron el funcionamiento de la educación en beneficio de la sociedad dominante y la *reproducción* del sistema capitalista (Giroux, 1992)

Saviani (1984) sistematiza las corrientes con mayor repercusión y nivel de elaboración, denominándolas:

- > • Teoría del sistema de enseñanza como violencia simbólica
- Teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado
- Teoría de la escuela dualista

Diapositiva 8

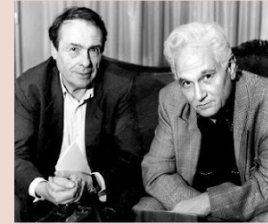
TEORÍA DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA

- > Para estos autores las escuelas reproducen las relaciones de poder existentes a través de un sistema de relaciones de fuerza simbólica, garantizando el reconocimiento de la dominación y su legitimidad por el desconocimiento (disimulación) de su carácter de violencia explícita

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" (Saviani, 1984, p.9)

- > En el sistema escolar la **acción pedagógica** impone arbitrariamente la cultura (también arbitraria) de los grupos o clases dominantes sobre los grupos o clases dominados. A través la autoridad pedagógica: poder arbitrario de imposición que, sólo por el hecho de ser desconocido como tal, se encuentra objetivamente reconocido como autoridad legítima

- > El currículo escolar funciona como un **mecanismo de exclusión**, ya que, basado en la cultura dominante (se expresa en el lenguaje dominante, es transmitido a través del código cultural dominante) logra que las clases dominantes pueden comprender fácilmente, mientras que para los estudiantes de las clases dominadas es simplemente indescifrable
Reproducción cultural → reproducción social



P. Bourdieu y J.C Passeron

Esta teoría está desarrollada en su libro "La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza" (1977)

Diapositiva 9

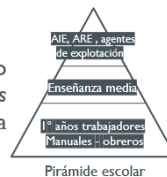
TEORÍA DE LA ESCUELA COMO APARATO IDEOLÓGICO DEL ESTADO (AIE)

- > El Estado reproduce las condiciones sociales y económicas a partir de dos aparatos:

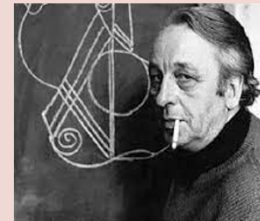
Aparatos represivos del Estado	Aparatos ideológicos del Estado
Gobierno, administración, ejército, policía, tribunales, prisiones, etc.	Escolar, religioso, familiar, jurídico, político, sindical, cultural, de la información
Funciona masivamente por la violencia y secundariamente por la ideología	Funciona masivamente por la ideología y secundariamente por la Represión

- > La **ideología** tiene una existencia material, se arraiga en prácticas materiales. Entonces, la ideología se materializa en estos Aparatos del Estado.

- > Como AIE dominante, la **escuela** hace posible el sometimiento ideológico por su extensión y tiempo en ella. Mediante sus **niveles clasifica** a los estudiantes según las relaciones capitalistas -desde la enseñanza básica hasta la universidad-



Diapositiva 10



Althusser, Louis

Forma parte de su libro "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" (1970)

TEORÍA DE LA ESCUELA DUALISTA

- La escuela, pese a una *apariencia unitaria y unificadora*, es una escuela
- > **dividida** en dos grandes redes, correspondientes a la división de la sociedad capitalista: la burguesía y el proletariado

Red primaria-profesional
(red P.P)

Red secundaria-superior
(red S.S)

- Retomando el concepto de Althusser (AIE), sostienen que la escuela cumple dos funciones:
- > Formación de la fuerza de trabajo
 - Inculcación de la ideología burguesa
- Organizada por la burguesía como aparato separado de la producción,
- > tiene por misión impedir el desarrollo de la ideología del proletariado y la lucha revolucionaria -califica el trabajo intelectual y descalifica el trabajo manual-



C. Baudelot y R. Establet

Teoría expuesta en el libro "La escuela capitalista en Francia" (1980) -traducción-

Diapositiva 11



Diapositiva 12

04 - CRÍTICAS Y CIERRE

Estas teorías “son **críticas**, dado que postulan la imposibilidad de comprender la educación si no es a partir de sus condicionantes sociales. Hay, pues, en esas teorías una percepción cabal de la **dependencia** de la **educación respecto de la sociedad**. Mientras tanto, como el análisis que desarrollan llega, invariablemente, a la conclusión de que la **función propia de la educación es la reproducción de la sociedad** en que ella se inserta, merecen la denominación de “teorías **crítico-reproductivistas**” (Saviani, 1984; p. 7)

Como vimos, cada teoría no-crítica propone formas específicas de organización y funcionamiento de la escuela. En cambio, las teorías crítico-reproductivistas **no contienen una propuesta pedagógica**. Solo se proponen *explicar* el funcionamiento de la escuela considerando que no podría ser diferente. Esto contribuyó a diseminar un **clima de pesimismo y desánimo** entre los educadores

Las teorías crítico reproductivistas contribuyeron a reconocer que la escuela está determinada socialmente y su naturaleza **política**

Diapositiva 13

05 - BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA Y CONSULTADA

- Da Silva, Tomaz Tadeu. (1999). Donde la crítica comienza: ideología, reproducción, resistencia. En *Documentos de identidad* (pp. 13-17). Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Giroux, H. (1992). Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. En *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (pp. 101-150). Madrid: Siglo XXI.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.
- Varela, J. (S/F). Sociología de la educación. Algunos modelos críticos. En Román Reyes (dir.) *Diccionario crítico de ciencias sociales. Teoría. Proyecto Crítico de Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm

Publicación en el aula virtual

Día 17 de octubre de 2022

Hola a todas!

Les escribo otra vez para enviarles la lectura para este viernes (21/10) en el que comenzaremos a conocer las **corrientes pedagógicas críticas**.

El texto es el mismo que tienen subido en el Classroom, pero para este encuentro les propongo únicamente la lectura de la selección de páginas que les adjunto. A partir del mismo abordaremos la clasificación que realiza Saviani (1984) de las teorías **crítico-reproductivistas**.

Les adjunto la selección de páginas y les sugiero que cuando lo lean presten atención a las siguientes cuestiones:

- Las teorías que el autor desarrolla son teorías críticas, ¿por qué las denomina **“reproductivistas”**?
- Recuperen el concepto de **violencia simbólica**, teniendo en cuenta a los intereses de quien/es responde y el papel de la acción pedagógica respecto a este tipo de violencia.
- Recuperen el concepto de **Ideología**. ¿Cuál es el papel de la escuela en tanto Aparato Ideológico del Estado?
- ¿Cuáles son los cuestionamientos que se le realizan desde la perspectiva de la **Escuela Dualista** a la escolarización?

Quedo atenta a cualquier duda, consulta y/o comentario!

Jimena

(texto adjunto)

Trabajos domiciliarios realizados por las estudiantes

Estudiante denominada A:

Violencia simbólica según Bourdieu y Passeron, una violencia que se refuerza con un ocultamiento en los medios de comunicación y que silenciosamente impone la autoridad pedagógica

Cuando eligen para presentar en los actos escolares siempre al mismo alumno o a la misma alumna que canta bonito cuando podría ser convocado un coro donde participen todos los estudiantes del aula, aquí se hace una diferencia y discriminación entre alumnos según sus habilidades.

Ideología, según Althusser la escuela reproduce relaciones de tipo capitalistas, se les inculca saberes prácticos envueltos en la ideología dominante que reproduce las relaciones de explotación capitalista.

El ordenamiento de los bancos en el aula, al ubicar los bancos en fila donde estudiantes le dan la espalda a otros, creando desigualdad y un sistema piramidal como si tratara de una

especie de carrera donde unos mas adelante que otros, generalmente se sientan cerca del profesor los mas estudiosos y los mas sociales al fondo del salón.

Redes de escolarización según Baudelot y Establet llamada así porque la escuela está dividida en dos grandes redes la burguesía y el proletariado desmintiendo la idea de educación para todos por igual

Una noticia que nos habla de la inclusión de la educación emocional denuncia como la educación dualista celebra el trabajo y desarrollo intelectual por encima del manual y emocional del sujeto.

["Educación emocional". bastión ideológico del neoliberalismo - Cuarto Poder \(cuartopodersalta.com.ar\)](http://cuartopodersalta.com.ar)

Un proyecto presentado por la diputada del PRO **Sofía Sierra** propone incorporar contenidos de **educación emocional** en los profesorados de la provincia...la categoría de *educación emocional*, como corriente teórica, política e ideológica, presupone la existencia de una *inteligencia emocional*, concepto ampliamente discutido y resistido en el campo de la psicología y la educación. La inteligencia emocional fue definida por **Daniel Goleman** como la «**capacidad de reconocer las emociones – tanto propias como ajenas – y de gestionar nuestra respuesta ante ellas**».

Reflexión posactiva

Esta clase es la quinta a mi cargo y la observó Amalia, con quien me encontré unos minutos previos en la puerta de la Estación (el [informe de observación](#) realizado por mi compañera también se encuentra disponible en Anexo)

Alrededor de las 11:00hs arribó mi co-formadora e ingresamos las tres al aula.

A los minutos llega una estudiante y, mientras esperamos la llegada del resto, ella nos comenta que en el marco de la materia Prácticas fueron a observar un jardín de infantes cercano a la Estación Provincial. En ese momento nos cuenta algunas cuestiones que le llamaron la atención, por ejemplo, la ausencia de rampas para personas con discapacidad y la presencia de cuadros y/o figuras religiosas/patrióticas. Pasamos unos minutos charlando respecto a las instituciones educativas y el modo en que cada uno, desde sus propios intereses y/o preocupaciones, observa cuestiones que para otros pasan desapercibidas. Me surgió la necesidad de comentar, a modo de ejemplo y en relación con mis preocupaciones político-pedagógicas, que el hecho de observar en una institución la presencia de barreras

físicas que dificultan el acceso para el colectivo de personas con discapacidad tiene que ver con los “lentes” desde los cuales vemos y leemos las realidades y, en este caso, las instituciones. Hoy mirándolo en retrospectiva creo que esa necesidad que ‘me salió de adentro’ de no dejar pasar lo que traía la estudiante tiene que pude reconocer que cada estudiante va construyendo su posicionamiento y sus preocupaciones de manera singular y desde mi perspectiva resulta valioso ponerlo en palabras.

Luego de unos minutos, una de las estudiantes se disculpa por el grupo de WhatsApp y avisa que llegará unos minutos tarde. Llegó aproximadamente a las 11:30hs. Si bien las estudiantes siempre llegan tarde, incluyendo las clases en las que observé de mi co-formadora, nunca había iniciado tan tarde una clase. Esta situación me lleva, una vez más, a sentirme presionada con los tiempos. Noto que ellas sienten que eso afecta a la clase y conlleva a que muchas veces no cuenten con mucho tiempo para realizar las actividades o conversar, realizando comentarios respecto a que se tienen que apurar... Aún, aunque ya pasaron varias clases, siento que el horario es una de esas cuestiones instituidas ante las que no sé cómo intervenir.

Les consulté a las estudiantes si sabían que ocurría con la compañera que faltaba y me comentaron que tenía turno con un médico traumatólogo (encuentros previos me había comentado que tuvo un accidente en la moto) por lo que se dio comienzo a la clase.

Como cada encuentro la clase inició con la lectura de la agenda de clase. Luego iniciamos el “cierre” de las teorías no críticas. Respecto a ello, completamos colaborativamente respecto a su clasificación y dialogamos sobre la relación educación y sociedad sostenida desde este grupo de teorías. En ese momento realizaron aportes correctos y una de las estudiantes, quien me había hecho una consulta respecto a esta distinción la clase previa, realizó una breve descripción acertada respecto a esta relación. Me trajo tranquilidad su intervención, y la viví como una ‘respuesta’ a mí interrogante acerca de sí durante la clase pasada había podido responder a sus inquietudes y dudas.

Susana, mi co-formadora, me había comentado en encuentros previos que quizá sería mejor definir este grupo como ‘corrientes’. Acorde con ella, pero decidí comentarles a las estudiantes esa cuestión una vez presentado el grupo de teorías no críticas, aclarándoles

que el autor que ellas tienen de lectura (Saviani) las denomina 'teorías' y por eso mi decisión fue no generar confusiones. Esta diferenciación en ese momento me sirvió para diferenciar y comenzar a presentar el tema de la clase: Las teorías crítico reproductivistas. A partir de estas denominaciones les comenté a las estudiantes que este grupo sí desarrolla teorías de carácter más "cerrado" o "estático". Realicé el cuadro de teorías crítico reproductivistas en el pizarrón, les comenté brevemente el contexto en el que surge este segundo grupo de teorías y su adscripción marxista. Me comentaron que este tema (el marxismo) lo estaban viendo en otra materia y que lo tenían "fresco". Por tal motivo presenté aspectos generales de esta perspectiva e intenté enfatizar más la lectura que realizaban los sociólogos franceses de la educación a partir de este marco referencial.

Una vez presentado el contexto general, comencé a "exponer" la clasificación realizada por Saviani respecto a las teorías crítico reproductivistas. Referencí brevemente sus autores y textos emblemáticos. La intención no era que memoricen sus nombres, pero sí que tengan conocimiento que lo que leemos y/o conocemos no surge en un vacío, sino enmarcado en contextos particulares y a partir de sujetos y sus reflexiones que le dan origen.

En ese momento me sentí muy presionada por el tiempo. No era mi intención exponer exhaustivamente lo que ya se encontraba en el texto que tenían de lectura obligatoria, pero saber que una de las estudiantes no había leído me devolvía la necesidad de reponer, aunque sea, los aspectos generales de lo que se planteaba en el mismo. Luego de esta exposición más teórica les comenté que mi intención era reconocer los aportes de estos autores en situaciones concretas, en ese caso en particular, a partir de un breve cuento.

Ante ello, Susana me comentó que no hay que tener una mirada negativa de lo teórico, que muchas veces es necesario. Entiendo a lo que iba, y posterior a la clase conversamos al respecto. No es mi intención negativizar la exposición teórica, porque era la intención ofrecerla, pero el tener que ajustar los tiempos me llevó a exponer gran cantidad de tiempo para poder cumplir con mi intención de ofrecerles un acercamiento al marco teórico (más que nada para la estudiante que no había leído). En esa situación de exposición "a las apuradas" siento que no brindó el tiempo a que sea una instancia en la que puedan manifestar sus ideas y/o dudas, ni prestar atención a sus caras.. y no son cuestiones con las

que me sienta cómoda o reflejen mis intenciones; preferiría poder dedicarle tiempo a esas cuestiones. La estudiante que si leyó fue realizando ocasionalmente comentarios acertados respecto a los conceptos y los autores; había realizado un resumen en su carpeta y fue acotando ideas durante la exposición. Pero la estudiante que no había leído no participó durante este momento.

Respecto a esto, me queda resonando la dificultad/tensión de cumplir -aunque sea en cierta medida- con el diseño construido y los tiempos de la clase. Siento que estas distancias me alejan de mis intenciones de estar atenta a lo que ocurre. Muchas veces siento que no logro el clima para que todo esto ocurra, y pienso que en adelante tendría que prestar más atención a la distribución de los tiempos en mis diseños de clases, y en esta experiencia puntual tener en consideración el retraso de ingreso de todos los encuentros.

Luego de la exposición les presenté la actividad y les propuse que lean el cuento. Ese día noté que justo la estudiante que siempre se ofrece para leer faltó, entonces decidí insistir en que ellas puedan habitar esa instancia. Ante la insistencia, entre risas comenzaron y se fueron intercalando un párrafo cada una.

Una de las estudiantes me comentó que en el marco de otra materia -Psicología- están viendo los beneficios de analizar desde otras perspectivas lo educativo. Desde metáforas o lenguajes no convencionales. En ese sentido me comentaron que les parecía muy buena la analogía (no usaron esa palabra) entre los tiburones y el ser humano, entre ese mundo bajo el mar y la escuela que allí se encuentra.

Luego de la lectura les ofrecí tomarnos 15 minutos para que puedan responder las preguntas individualmente y luego iniciar la puesta en común. No era el tiempo que yo había planeado, y sentí que era poco, pero si tomábamos más minutos no restaba tiempo para la puesta en común. En ese momento decidí distribuirlo así y consideré que en la puesta en común también íbamos a continuar con el análisis.

En la puesta en común ambas estudiantes fueron comentando lo que analizaron. Sus análisis fueron acertados y fueron estableciendo relaciones con el marco teórico. Las imágenes que seleccioné para la actividad también se volvieron centro de análisis, por ejemplo, la de la

“pirámide de pececitos y tiburones”, lo cual considero que nutrió las interpretaciones y reflexiones. En esos minutos fuimos respondiendo en distinto orden la totalidad de las preguntas que había construido. Considero que fue una instancia no solo en el que ellas dos participaron mucho más, sino que en este encuentro en particular me sentí más cómoda para recuperar sus aportes y devolverles otros interrogantes, y lo disfruté mucho. Entre ellas también intercambiaron ideas y/o perspectivas, y noté que se corrían de sus análisis más individualistas o sin intercambio entre compañeras.

Siendo la hora de irnos, comenté rápidamente las críticas y la síntesis de este grupo de teorías. Les presenté y expliqué la actividad individual domiciliaria y les comenté que, como acordamos con la co-formadora, sería subida al Classroom. También les di las fotocopias para la estudiante que faltó, a quien verían el lunes en clase y se las entregarían. De todos modos, también envié esos recursos por WhatsApp.

Debido a que fue una clase densa teóricamente les pedí que vuelvan sobre la lectura, sobre las actividades de la clase y el Power Point; y que la clase próxima lleven sus dudas y/o cuestiones que hayan quedado en el aire. También volví a pedir que cumplan con las lecturas y el horario de ingreso.

Hoy que pasaron algunos días y pensando en la clase más tranquila considero que, por todo lo ya dicho, y a pesar de las dificultades que sigo encontrando respecto a los tiempos, los propósitos y los objetivos respecto al abordaje del contenido fueron alcanzados.

Diseño de clase n°5

Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Profesorado de Danza orientación en Expresión Corporal

Asignatura Fundamentos de la Educación, 1° año

Co-formadora Antonini Susana

Profesora De Morais Melo Susana

Practicante Ortiz Jimena Andrea

Fundamentación

El presente diseño de clase corresponde al sexto encuentro a mi cargo como practicante en el marco de la Residencia en la asignatura Fundamentos de la Educación para el Profesorado de Danza con Orientación en Expresión Corporal. El mismo se propone continuar el recorrido por la unidad temática n°3 del programa y se encuentra antecedido por tres clases destinadas a las teorías pedagógicas no críticas (Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva y Pedagogía Tecnicista) y una clase destinada a las teorías crítico reproductivistas. En las mismas se caracterizó el contexto de surgimiento de cada perspectiva, los marcos referenciales de los cuales se nutrieron, así como los modos en que cada teoría conceptualiza las finalidades de la educación. Además de esto último, en el caso de las teorías no críticas se presentó y reflexionó respecto al modo en que cada una concibe a los sujetos educativos, la enseñanza y el aprendizaje, y los contenidos de la educación.

El presente encuentro se destina al abordaje de las teorías pedagógicas crítico propositivas. Puntualmente, sin dejar de reconocer la gran diversidad de aportes y referentes que incluye esta categorización, en este encuentro se presentará y problematiza la propuesta de la Pedagogía de la Liberación del pedagogo brasileño Paulo Freire, reconociéndolo como un referente del contexto latinoamericano.

La lectura propuesta a las estudiantes es el segundo capítulo de su libro “Pedagogía del oprimido” en el cual confronta dos perspectivas pedagógicas y su materialización en prácticas educativas concretas. A lo largo del escrito, Freire define y critica la ‘educación

bancaria' y realiza su propuesta de 'educación problematizadora' como proceso de liberación de los hombres. La elección de este capítulo tiene que ver con que, desde mi perspectiva, a partir de estas conceptualizaciones y comparaciones presenta su propuesta pedagógica y plantea nuevos modos de concebir a los sujetos de la educación y sus finalidades. Así mismo, debido a su extensión, se les enviará previamente un [recurso construido](#) por la practicante en el cual se problematiza esta perspectiva pedagógica en el ámbito de la danza, el cual se trabajará en clase.

Respecto a la organización de la clase, la misma comenzará con un momento destinado a compartir dudas y/o interrogantes respecto al contenido de la clase pasada -teorías crítico reproductivistas- y se realizarán comentarios generales acerca de la actividad realizada por las estudiantes respecto a este grupo de teorías. En un segundo momento, para comenzar a abordar el contenido de la clase, se [presentará](#) la definición de las 'teorías crítico propositivas' a partir de los aportes de McLaren (1994), y se hará una breve referencia respecto a la diversidad de autores que se incluyen dentro de esta caracterización. En ese sentido, se realizarán distinciones respecto a las teorías de la clase previa, aclarando que también son críticas pero no contienen propuestas pedagógicas.

Después de presentar la definición general de teorías críticas, se [presentará al referente](#) de la propuesta pedagógica que se abordará en clase, comentando brevemente quién fue Paulo Freire. Posteriormente, se propondrá una actividad de análisis de un recurso construido por la practicante a partir del video "Paulo Freire - Serie Maestros de América Latina" (ver *anexo*) el cual tiene como propósito que las estudiantes comiencen a acercarse a su perspectiva pedagógica, puntualizando en su crítica a la educación bancaria y su propuesta de educación problematizadora. Allí se espera que las estudiantes recuperen los saberes previos respecto a lo que Freire denomina 'Educación Bancaria' -contenido de la primer clase a mi cargo- y que comiencen a acercarse a la propuesta de 'Educación Problematizadora' y los modos que se concibe al docente y estudiantes, a los contenidos de la enseñanza, la relación pedagógica y las finalidades adjudicadas a la educación.

Luego de esta actividad introductoria a la perspectiva pedagógica propuesta por Paulo Freire, se presentará una actividad que tiene como propósito poner en diálogo la educación problematizadora y la enseñanza de la danza. Para ello, se les otorgará una consigna de

análisis a partir de la cual se espera que las estudiantes puedan identificar las principales características de la educación problematizadora e interpelarlas/motivarlas a tomar un posicionamiento respecto a su desarrollo en el campo de la educación artística.

Por último, la practicante recuperará y sistematizará oralmente lo que las estudiantes fueron construyendo, así como las principales características de la educación problematizadora. A modo de cierre, para ejemplificar el diálogo entre la perspectiva pedagógica vista y la danza se presentará un breve fragmento informativo el cual, desde mi perspectiva, ejemplifica estas relaciones. Se trata de una nota periodística que relata un corte de calles llevado a cabo por estudiantes de la Escuela de Danzas Clásicas, a la cual ellas asisten, en reclamo por un edificio propio, denominado "*Protesta con ritmo de danza*". Además de considerarse valioso por la cercanía al contexto de las estudiantes, desde la perspectiva adoptada, ilustra que la enseñanza de la danza no se encuentra escindida de las luchas y de la politicidad educativa, sino que la perspectiva de la educación problematizadora interpela "a todos los educadores de la educación y de la cultura" (extracto del video). Que la danza y su enseñanza pueden buscar tensionar la comprensión de la *realidad* como algo estático, y que puede ser un medio de oposición (extracto de revista) que plantee la búsqueda por la transformación, estimulando la creatividad, la reflexión y la acción de los hombres sobre ella (Freire, 1970).

Tema - Teorías pedagógicas crítico-propositivas

Contenido

- Pedagogía crítica: la propuesta de Paulo Freire. Conceptualización y cuestionamiento a la educación bancaria. Su propuesta de educación problematizadora: supuestos sobre la educación, sus sujetos y finalidades

Propósitos

- Presentar a los estudiantes aspectos generales de la biografía de Paulo Freire y su perspectiva pedagógica promoviendo un espacio de reflexión y sistematización de su propuesta de pedagogía problematizadora
- Promover instancias en las que las estudiantes puedan conocer y reflexionar, en este caso a través de un material audiovisual, los modos en que desde la educación problematizadora se concibe a los sujetos, la relación pedagógica, las finalidades y contenidos de la educación, y su crítica a la educación bancaria
- Ofrecer instancias y recursos, en este caso fragmentos de una revista, que interpelen e incentiven a las estudiantes a, paulatinamente, construir y tomar un posicionamiento pedagógico, puntualmente, respecto a la implementación de la educación problematizadora en la enseñanza de la danza
- Continuar reflexionando respecto a disímiles perspectivas pedagógicas en vista a sus futuras prácticas docentes y la apropiación de una reflexión crítica sobre las mismas

Objetivos

- Conocer y sistematizar las características principales de la educación problematizadora desarrolladas por Paulo Freire, estableciendo relaciones con los contenidos vistos previamente (en la primer clase) respecto a la educación bancaria
- Conocer y caracterizar los modos en que la educación problematizadora concibe a los sujetos de la educación, la relación pedagógica, los contenidos y las finalidades de la educación
- Tomar un posicionamiento pedagógico respecto a la perspectiva de la educación problematizadora en el campo de la educación artística y, puntualmente, en la enseñanza de la danza

Primer momento (20 minutos)

Los primeros minutos de la clase, como cada encuentro, estarán destinados a esperar la llegada de las estudiantes. Posteriormente se destinará un momento a comentar los trabajos enviados por las estudiantes previamente por Classroom -respecto a la actividad de teorías crítico reproductivistas- y se comenzarán a establecer distinciones con las teorías crítico propositivas, como la que veremos en el encuentro, que si realizan propuestas de superación de las situaciones de opresión y dominación.

Segundo momento (25 minutos)

Para comenzar a acercar a las estudiantes al contenido de la clase se presentará la definición de 'teorías críticas propositivas'. Se hará alusión brevemente a la existencia de diversidad de referentes de esta perspectiva para posteriormente comentarles que nos focalizamos en la propuesta del pedagogo Paulo Freire.

Respecto a esto último, se comentarán aspectos generales de su biografía (ver *anexo*) y el contexto en el que escribe. Y luego, para comenzar a abordar su propuesta se presentará un fragmento seleccionado y construido por la practicante del video "Paulo Freire - Serie Maestros de América Latina" (ver *anexo*).

Previo a la presentación del video se escribirá en la pizarra una serie de ítems sugiriendo a las estudiantes que presten atención a los ejes que allí se plantean durante su reproducción. También se les sugerirá que tomen notas, si así lo desean, para luego de visualizar el video compartirlo con el grupo:

- **Educación bancaria:** Modos en que conceptualiza a los docentes y estudiantes, los contenidos y la relación pedagógica
- **Educación problematizadora:** Rol del docente y los estudiantes, caracterización de la relación pedagógica, relación entre los contenidos de enseñanza y el contexto sociocultural, finalidades adjudicadas a la educación

Esta actividad tiene como propósito que las estudiantes comiencen a acercarse a la crítica que realiza Freire a la 'educación bancaria' (recuperando que este contenido fue visto en clases previas), y a los modos en que la 'educación problematizadora' concibe a la

educación, sus sujetos, contenidos y finalidades. En caso de que hayan leído el texto, se les pedirá que recuperen esos aportes también.

Luego de su visualización se dará lugar a la puesta en común respecto a los ejes propuestos. La practicante irá anotando en la pizarra lo que las estudiantes vayan aportando y comentando respecto a estos últimos.

Tercer momento (30 minutos)

En este momento se les propondrá a las estudiantes analizar individualmente los fragmentos de la revista argentina en la que se propone la implementación del método propuesto por Paulo Freire en la enseñanza de la danza (ver *anexo*), la cual fue enviada previamente por el aula virtual.

Para ello, se les otorgará un tiempo para que puedan releerla y reflexionar a partir de una consigna de análisis que les será entregada en clase. Se les comentará que pueden volver sobre los aportes del momento previo escritos en la pizarra (respecto a los aspectos generales de la educación bancaria -la cual ya conocen- y a la educación problematizadora).

Consigna

Como se menciona en el video visualizado previamente, la propuesta de Paulo Freire *interpela a todes les educadores*. Para analizar y problematizar su implementación en el ámbito de la enseñanza de la danza respondan las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se define al bailarín-educador y al bailarín-educando?, ¿qué comentarios, a favor o en contra, le realizarían a este modo de concebir a les docentes de danza y a la relación pedagógica?
2. En los fragmentos se sostiene la necesidad de una relación entre la enseñanza de la danza y el contexto sociohistórico y cultural de les estudiantes ¿Cómo se relaciona esta afirmación con la propuesta pedagógica de Paulo Freire?, ¿qué opinan al respecto?
3. En los relatos se propone la formación de un ser danzante completo, que denuncia injusticias y busca el saber ¿Cómo se relaciona esta idea con la perspectiva de la educación problematizadora vista previamente?, ¿cuál es tu posicionamiento al respecto?

4. ¿Creen que es posible desarrollar una enseñanza de la danza que no esté atravesada políticamente?, ¿por qué? Fundamenten
5. Mencionen alguna experiencia -real o imaginaria- de la enseñanza de la danza en la que consideren que se encuentra presente la perspectiva de la educación problematizadora y liberadora propuesta. Fundamenten su elección

Se les comentará que puedan compartir cualquier cuestión que les genere dudas o dificultades, e intervenir la fotocopia si así lo desean.

Cuarto momento (30 minutos)

En este momento se dará lugar a la puesta en común, proponiendo una instancia de diálogo, reflexión y problematización respecto a la implementación de esta perspectiva pedagógica en el campo de la educación artística.

Se espera que cada estudiante pueda compartir y fundamentar su posicionamiento personal respecto a esto último, independientemente que sea concordante o no con la perspectiva pedagógica propuesta. Y, en caso de que haya posturas diferentes, se espera poder dialogarlo y discutir colectivamente.

Luego de la puesta en común se dará lugar a la sistematización oral a cargo de la practicante de lo construido en y para la clase. Para ello se desarrollará los motivos por los cuales la propuesta de Freire se concibe como una teoría crítico-propositiva, puntualizando en su propuesta respecto a los modos de entender la educación, sus sujetos y finalidades. Y también se recuperarán las reflexiones y/o aportes que hayan construido las estudiantes a lo largo del encuentro.

Por último, se presentará una fotografía de una nota periodística la cual, desde la perspectiva adoptada, ilustra el hecho de que la enseñanza de la danza se encuentra atravesada políticamente, por desigualdades, disputas y luchas. Como se ha intentado ilustrar a lo largo de la Residencia, esto último atraviesa la docencia independientemente de las especificidades. Se pretende que las estudiantes reflexionen respecto a esto, y que

puedan pensar en la posibilidad de una enseñanza de la danza que también sea *problematizadora*, no solo técnica.

Recursos

- Textos
- Video
- Consignas
- Relatos

Bibliografía

Practicante:

- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Capítulo II (pp. 73-100). Montevideo, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Enseñar no es transferir conocimiento. En Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México, Siglo XXI.
- McLaren, P. (1994). El surgimiento de la pedagogía crítica (cap 5). La vida en las escuelas. México, Siglo XXI.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. Buenos Aires: Revista Argentina de Educación.

Estudiantes:

- Fragmentos seleccionados de revista electrónica. “La danza en construcción: de los orígenes al método de Paulo Freire”.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Capítulo II (pp. 73-100). Montevideo, Siglo XXI.

Evaluación

De la enseñanza: Se evaluará si se alcanzó una clase organizada y con coherencia entre los diferentes momentos. Si la exposición y los modos de nombrar por parte de la practicante resultan claros o generan dificultades. Se continuará prestando atención al manejo de los tiempos propuestos para la clase. Se evaluará si la construcción del Power Point resultó significativa, así como la claridad de los demás recursos construidos. Se prestará atención a los emergentes que no fueron previstos en este diseño. Se evaluará la factibilidad de los objetivos, propósitos y el contenido construido.

De los aprendizajes: Se les consultará si la lectura y los recursos construidos resultaron accesibles o si encontraron dificultades. Se pretende continuar valorando sus modos de nombrar y acercarse a los contenidos de la clase, y en esta clase en particular, los modos de fundamentar sus posicionamientos respecto a diferentes perspectivas pedagógicas en el ámbito de la educación artística. Se prestará atención a si las estudiantes manifiestan dudas o dificultades que no fueron contempladas en el diseño.

Anexo

- Fragmentos seleccionados de revista electrónica, disponible en: https://drive.google.com/file/d/1PGmpnKn0y652d22BXK-_tJ_RdPJHwTa-/view?usp=sharing
- Fragmentos seleccionados de la serie Maestros de América disponible en: <https://youtu.be/53QSoNjLQCs>
- Apunte construido para presentarles oralmente a las estudiantes aspectos generales de quién fue Paulo Freire y de su libro Pedagogía del oprimido. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1CeF6AHnG01IDI0HPNvK7w4zOLLTicbAK/view?usp=sharing>
- Power Point construido disponible haciendo [click aquí](#) y a continuación:
Diapositiva 1



TEORÍAS CRÍTICO PROPOSITIVAS

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN
PROF. EXPRESIÓN CORPORAL - EDC
PRACTICANTE ORTIZ JIMENA ANDREA

Diapositiva 2

AGENDA DE CLASE

- 01 - Teorías crítico propositivas
- 02 - Paulo Freire y su propuesta: primera aproximación
- 03 - Actividad
- 04 - Cierre
- 05 - Bibliografía y recursos

Diapositiva 3

01 - Teorías crítico propositivas

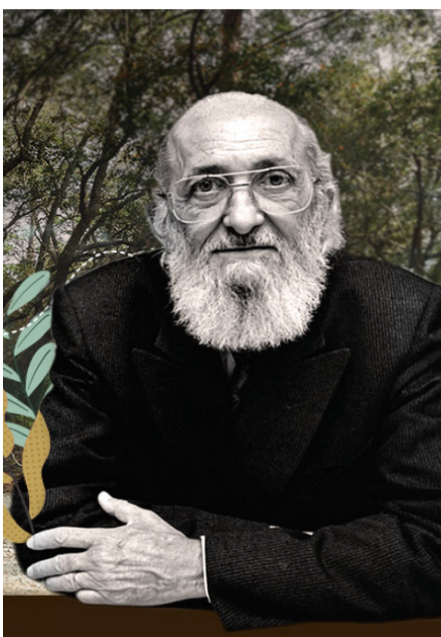
Diversos autores son referentes de esta perspectiva. Algunos de ellos son: Henry Giroux, Michael Apple, Peter McLaren, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Tadeu Da Silva, y más.

“Los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: **habilitar** a los desposeídos y **transformar** las desigualdades e injusticias sociales existentes” (McLaren, 1994; p.195).

A diferencia de las teorías crítico reproductivistas, este grupo *si* realiza *propuestas de intervención y transformación de las desigualdades* y se propone evitar que la educación sea apropiada por los intereses dominantes (McLaren, 1994).

Hoy vamos a profundizar en la propuesta de Paulo Freire...

Diapositiva 4



02 - PAULO FREIRE Y SU PROPUESTA

Paulo Reglus Neves Freire nació en 1921 en Recife y falleció en el año 1997 en San Pablo, Brasil.

Fue un pedagogo y filósofo brasileño, destacado *defensor de la pedagogía crítica*. Conocido por su influyente trabajo “Pedagogía del oprimido” generalmente considerado fundamental en el movimiento de pedagogía crítica.

Allí desarrolla *dos modelos educativos* que corresponden a intereses diferentes -a los de los opresores o los oprimidos-: la educación bancaria y la educación problematizadora.
¿Vemos de qué se trata esta propuesta?...

Diapositiva 5



Diapositiva 6



Diapositiva 7

Mientras en la concepción “bancaria” el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la **práctica problematizadora** los educandos van desarrollando su poder de captación y comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presta no ya como una *realidad estática* sino como una *realidad en transformación*, en proceso (Freire, 1970)

Entendemos que no es posible admitir la idea del bailarín que baila, del intelectual que piensa; del cuerpo que se mueve y del cerebro que reflexiona.

Es necesario pensar en el ser danzante que busca ser total, que (también) denuncia injusticias y busca el saber (extracto de la revista)



Diapositiva 8

05 - BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA Y CONSULTADA

- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Capítulo II (pp. 73-100). Montevideo, Siglo XXI.
- McLaren, P. (1994). El surgimiento de la pedagogía crítica (cap. 5). La vida en las escuelas. México, Siglo XXI.
- Material audiovisual “Maestros de América - Paulo Freire”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=53QSoNjLQCs>
- Revista electrónica. “La danza en construcción: de los orígenes históricos al método Paulo Freire”. Versión completa en: <https://efdeportes.com/efd11/dancae.htm>
- Biografía de Paulo Freire. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

Publicación en el aula virtual

Día 26 de octubre de 2022

Buenas tardes a todas! Espero que se encuentren muy bien.

Les adjunto las lecturas para el próximo encuentro en el que abordaremos las **teorías crítico propositivas**, principalmente, a partir de los aportes del pedagogo **Paulo Freire**.

Como verán, son dos documentos:

1. El segundo capítulo del libro 'Pedagogía del oprimido' escrito por Freire, del cual les sugiero que presten atención a:

- Su crítica a la *educación bancaria* (el autor denomina así a la Pedagogía Tradicional que vimos en la primer clase)
- Su propuesta de *educación problematizadora*: Conceptualización de estudiantes y docentes, la relación pedagógica, la importancia del contexto de los educandos y las finalidades adjudicadas a esta educación problematizadora.

2. Fragmentos de una publicación online titulada "*La danza en construcción: de los orígenes históricos al método de Paulo Freire*". Les pido que prioricen su lectura porque trabajaremos con ello durante la clase.

También les recuerdo que tienen disponible el espacio para subir la actividad domiciliaria sobre teorías crítico reproductivistas.

Estamos en contacto!

Jimena

Reflexión posactiva

Esta fue la última clase a mi cargo en el espacio de Residencia.

Para comenzar esta reflexión quiero recuperar aquellas que tuvieron lugar días previos. Remontándome a, aproximadamente, una semana antes a que se desarrolle la clase le envié el diseño a mi co-formadora y me llamó la atención que me devolvió un extenso mail con cuestiones a tener en cuenta en el momento de desarrollo de la clase -cuestión que no había sucedido con los diseños previos-. Allí Susana me comentó que la propuesta de clase estaba bien, pero me advirtió respecto a estar realizando una lectura 'reducida', un 'recorte acotado' (en sus palabras) de la obra de Paulo Freire en la que solo se abordara la oposición educación bancaria / educación dialógica y que parecía que su propuesta era semejante a la de la Escuela Nueva promoviendo únicamente cambios en la comunicación en el aula. Me

comentó que últimamente en diversos espacios de formación se está perdiendo de vista la cuestión política del planteo de Freire, su propuesta de concientización y de pensamiento crítico... y en ese sentido me advirtió que *“está llevando a "lavar", "licuar", quitar fuerza a su potencial revolucionario (acorde a los tiempos que corren de avance de las derechas). Creo que no es esa tu intención, por eso te lo señalo, y te sugiero que trates en la clase de enfatizar también esos otros aspectos más políticos de la propuesta crítico-emancipatoria de Freire”* (extracto del mail).

En cierto sentido me descolocó esta devolución. Definitivamente yo no tenía pensado hacer esta lectura reducida de su propuesta, aunque obviamente no considero que sea posible abarcar la propuesta de Freire en un encuentro, no era mi intención dejar por fuera sus aportes al reconocimiento de la politicidad de la educación. Y en ese sentido destaco que mi co-formadora me haya devuelto este planteo, haya sabido leer mis intenciones pese a que en el diseño quizá no se encontrarían tan claras. Hoy, ya pasada la clase, reconozco que sus comentarios me permitieron reforzar y ganar seguridad respecto al contenido de la clase. Así mismo, me llevo también sus palabras para experiencias venideras, para pensar programas o diseños en un futuro.

El diseño de clase estaba pensado para el día 28 de octubre, pero por desarrollarse una mesa de examen de la co-formadora en el mismo horario fue suspendida (me puso un poco mal luego saber que no se habían presentado estudiantes y que la clase fue suspendida en vano...).

Por tal motivo, la clase se desarrolló el 4 de Noviembre. Ese día llegué temprano, como siempre, y me encontré con mi compañera Cata. La observación entre pares ya la había realizado en acuerdo con otra compañera, pero Cata me observaría en ese encuentro ya que no había podido realizarlo antes.

Una vez en el aula, siguiendo la advertencia de Susana mi profe de prácticos respecto a la extensión del diseño y los tiempos de la clase, decidí avanzar con la realización del cuadro planificado en la pizarra, para completar posteriormente con las estudiantes.

Entre las 11:00 y 11:15 fueron llegando las tres estudiantes. Una vez presentes les solicité que en una hoja escriban una [evaluación](#) / devolución de las clases a mi cargo, recuperando cuestiones que desde su perspectiva resultaron positivas y/o negativas (*también se encuentra disponible en Anexo*).

Luego, como estaba pensado, realicé las devoluciones orales respecto de la actividad domiciliaria sobre teorías crítico reproductivistas que tenía el propósito de fomentar la lectura a la par del empleo y reflexión de los conceptos teóricos en ejemplos concretos. Como una sola estudiante la envié, comencé consultándoles que había ocurrido a las estudiantes que no lo habían enviado. Me comentaron que estaban con los tiempos complicados pero que lo iban a subir. En ese momento la estudiante que entregó el trabajo me comentó que no entendía la consigna, si tenía que hacer un único relato o realizar un ejemplo para cada concepto visto -y optó por esta última opción-. Luego una de las estudiantes que no lo entregó sumo que no lo había enviado porque tampoco entendía. Les planteé que si no entienden o si les vuelven a surgir dudas tienen, además del tiempo de la clase, mi WhatsApp y el espacio en el aula virtual para preguntarme, qué estoy disponible, que no dejen de realizar las tareas por no consultar. Aunque insistí frecuentemente en ello, noto que no me consultaron y no encuentro en este momento respuestas respecto a por qué motivo se debe.

Les comenté que, como me mencionó Susana, al momento de cierre de notas y del coloquio grupal de cierre del día 18 de noviembre se incluiría la entrega de todos los trabajos, incluyendo los que yo propuse. De cara a ello, les planteé que los suban al espacio del Classroom en el transcurso de la semana, insistiendo en la importancia de su entrega, no solo para “cumplir” con las condiciones de aprobación sino por el sentido que tiene la producción de textos académicos, la construcción de saberes, el hecho de poner en práctica y discusión los conceptos...

Luego, tomando como ‘base’ el trabajo que fue entregado, les planteé que los trabajos académicos deben seguir ciertas pautas formales, por ejemplo, estar justificado, tener la misma letra, ... También les comenté, en razón de las características de la escritura del único trabajo enviado, que resulta una buena estrategia ofrecerle el texto a otra persona para que

lo lea y/o dejar “descansar” el escrito y volver sobre el mismo. Insistí en que, desde mi perspectiva, se aprende a escribir escribiendo. Y por tal razón, es importante que lo practiquen. Posteriormente les comenté que los ejemplos que había realizado la estudiante eran pertinentes.

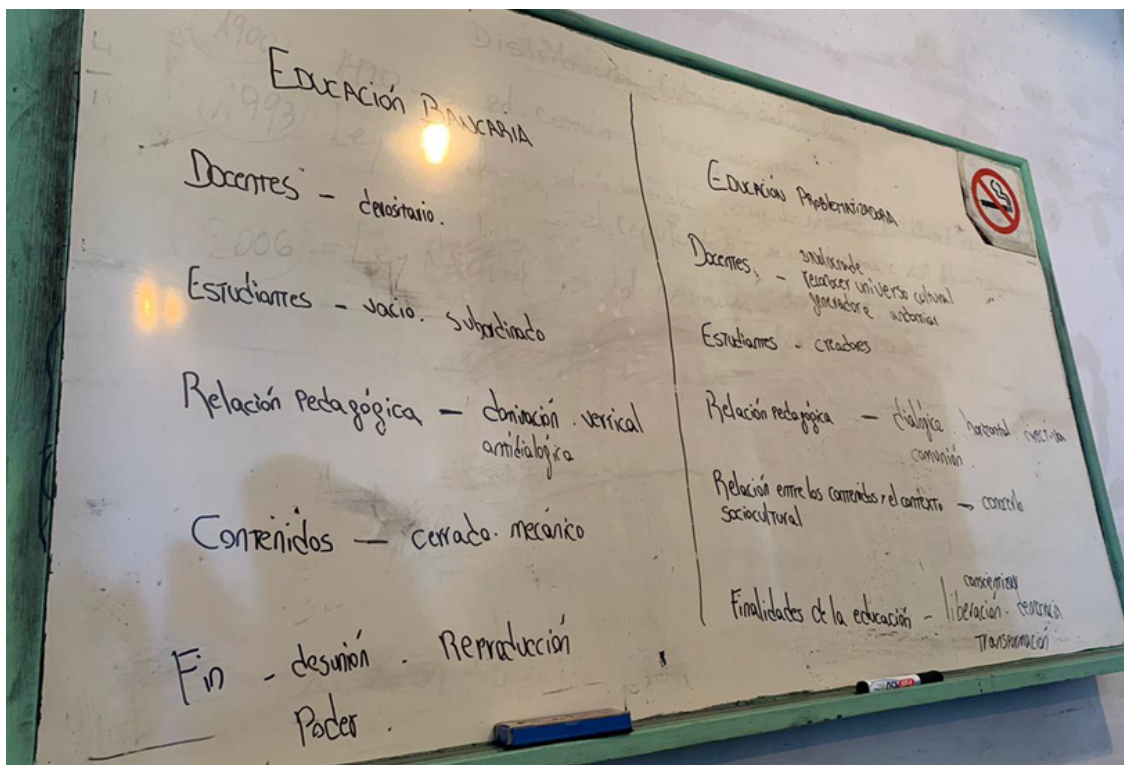
Noto que en el diálogo con las estudiantes que existe mayor fundamentación de manera oral que en los escritos. Es decir, en clase fundamentan y problematizan más de lo que ‘vuelcan’ en un escrito. En ese sentido, creo que el ejercicio de la escritura delinea un horizonte a profundizar, sin perder de vista que son estudiantes del primer año y que probablemente esto lo continúen trabajando.

Luego de la devolución respecto a la actividad domiciliaria comencé la presentación del Power Point. Les presenté características del grupo de teorías que veríamos en la clase y cuestiones de la biografía de Freire. Como estaba pensado visualizamos el vídeo construido y luego di comienzo a la propuesta de completar el cuadro -que había realizado previamente en el pizarrón para completar con las estudiantes-. Este momento fue extenso y considero que de una riqueza que no me había atravesado de tal manera el cuerpo en encuentros previos. Me sentí cómoda para recuperar sus intervenciones, para exponer, dialogar, re-preguntar. Considero que el hecho de que las estudiantes hayan leído el texto también nutrió el análisis. Las tres participaron con interrogantes y planteos pertinentes. A continuación, plasmo algunas de las intervenciones:

- *“Entendí la frase lo personal es político”*
- *“No entiendo por qué si Freire habla de una relación horizontal entre docentes y estudiantes planea que la educación es directiva, ¿no es contradictorio?”*
- *“Uno cuando dice que no está tomando postura también lo está haciendo”*
- En un momento noté que S le preguntaba sobre un dibujo en la carpeta de B, y B nos comentó a todas *“representé la educación bancaria”*. Le pedí sacarle una foto y dialogamos unos minutos respecto a lo allí plasmado



A continuación, se adjunta una imagen del pizarrón tomada por mi compañera Catalina -a quien le agradezco por enviármela debido a mi olvido por capturarlo- en el que fui escribiendo los aportes de las estudiantes:



En términos generales note que se escucharon entre ellas y fueron dialogando las distintas cuestiones que surgían. Al momento de la segunda actividad fuimos dialogando las preguntas, y B trajo un ejemplo en el que ella consideraba que aunque se proponía como un tipo de educación problematizadora -una clase de danzas africanas-, que buscaba valorar los contextos y la lucha por el reconocimiento cultural, posteriormente cuando las estudiantes

se alejaban de la norma y danzaban siguiendo formas contextuales propias, la docente les planteó que eso no representaban el tipo de danza que estaba proponiendo. Allí B planteaba que en el discurso se fomentaba la diversidad y el reconocimiento, y posteriormente en la práctica se esperaba que sigan una norma fuertemente marcada. A, la estudiante, mencionó que fue un momento tenso y se extendió a lo largo del encuentro. Allí fueron pensando y aportando los modos en que la perspectiva problematizadora podría encontrarse en las clases de danza.

También me resultó interesante poder recuperar los textos de las prácticas y volver sobre la entrevista a Freire realizada por Rosa María Torres, primero para plantearles a las estudiantes que la propuesta de este autor era diferente a la de la Escuela Nueva, por que como él mismo plantea, él critica al sistema. Por otro lado, también pude recuperarlo para reflexionar respecto a que la educación es un acto de conocimiento. Siempre se enseña algo y se tiene una direccionalidad independientemente de la asignatura o la disciplina en la que nos formemos. Esto dio lugar a interesantes reflexiones respecto a la reflexión docente y A estableció relaciones con su profesión de docente de yoga.

Luego, sistematice oralmente lo que fuimos construyendo y presente el ejemplo que había pensado sobre la EDC. La clase terminó con que las estudiantes me comentaron que no conocían esta perspectiva de la danza y les resultaba interesante. Pasadas las 13:15hs nos tomamos unos minutos para despedirnos ya que no nos veríamos más en clases.

Considero que, aunque otra vez nos excedimos con los tiempos, se alcanzaron los propósitos y los objetivos propuestos. Y me alegró que los comentarios de mi co-formadora a la salida de la clase fueron muy inspiradores, mencionando avances respecto a mi posicionamiento.

Cierro esta reflexión afirmando la riqueza de las reflexiones de clases. Destaco el valor de la escritura para re-pensar la enseñanza. Me alegra saber que una a otra fui construyendo nuevos interrogantes, fui ampliando un horizonte previamente desconocido.

Siento que me voy de esta última clase con el gusto y disfrute por la pregunta sobre la docencia, sobre la enseñanza, a pensar lo antes inimaginado. A construir un posicionamiento y a revisarlo. Me alegra poder responderle a mi misma de hace unos

meses: Sí, te gusta enseñar. Seguramente me reste seguir aprendiendo, pero hoy siento que me llevo tantos aprendizajes que algunos aun me cuesta ponerlos en palabras.

Fase posactiva

Reflexiones finales

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué
(Freire, 1997; p.47).

El recorrido por la asignatura Prácticas de la Enseñanza sigue una organización concordante con las fases de la enseñanza propuestas por Jackson: fase preactiva, fase interactiva y fase posactiva.

El hecho de encontrarme escribiendo esta última fase, y la búsqueda por reflexionar respecto a este proceso de formación, me resulta sumamente movilizador. Llegar al final de las prácticas significa mucho para alguien que está próximo a recibirse, y en su cierre -siempre provisorio- reúne la formación de los años previos y, paralelamente, un año empapado de incontables cambios, aprendizajes y vaivenes emocionales, de días de arduo esfuerzo, de cansancio, de frustraciones y de completud cuando se logró aquello que resultaba recóndito.

La búsqueda por volver sobre los pasos realizados inmediatamente me traslada al primer encuentro y el interrogante que allí nos esperaba *¿Cómo llegan a las prácticas?* Aún hoy me resulta increíble la cantidad de sentires que alberga una simple pregunta... Estimo que allí encontró su inicio un proceso de formación en el que se enlazaron ideas y sentimientos colectivos. Hoy por hoy, considero que en cada palabra, en cada compartir, fuimos tejiendo

una red que hilvanaba la alegría de volver a pisar las aulas, de abrazarnos, de acortar las distancias... Y también, los miedos, interrogantes e inseguridades respecto a si estaríamos listas para transitarlo. De ello destaco principalmente la propuesta de habitar el proceso de formación desde la totalidad de nuestro ser, sin evadir sentires e intentar ponerle palabras para progresivamente poder des-armarlos. Desde allí creo que, incluso sin siquiera notarlo, avanzamos paulatinamente en el reconocimiento de saberse con otros, característica propia de la docencia, tejiendo redes que, aun en su intangibilidad, exhiben su inexorable carácter colectivo.

Una cuestión latente y con gran impacto en mí fue encontrar respuestas respecto a si tendríamos los conocimientos suficientes para realizar las prácticas. Mirando en retrospectiva, encuentro en la totalidad del recorrido una fuerte presencia de nuestros saberes previos lo que, paralelamente, me permitió valorizar los saberes disciplinares de los que me nutre a lo largo de la formación. Durante este periodo estimo que tuve la oportunidad de reconocer la gran formación respecto a marcos referenciales, características y disputas de los diferentes campos de conocimiento, así como de la preparación -siempre inacabada- en la lectura y la escritura académica con la que me llega a las prácticas y con las que le ponemos el cuerpo al ser practicante.

Por su parte, valoro enormemente que esta experiencia me permitió avanzar en la construcción de saberes experienciales y, principalmente, tener conocimiento de éstos. Encuentro sumamente significativo que, tratándose de mi primera experiencia cercana a la docencia, se nos permitió recorrer las instituciones, conocer e interactuar con sus actores, realizar observaciones institucionales y áulicas, etc. Pienso que estas son prácticas que tienen otro sabor cuando me las realiza con vistas a la enseñanza y, en ese sentido, reconozco altamente enriquecedores aquellos saberes previos que en esta experiencia se unieron para complejizar y enriquecer mi perspectiva.

En relación con esto último, estimo que este periodo lleva a tener presente el carácter situado y complejo de nuestras prácticas. En términos personales, siento que en este año pude tener un acercamiento a reconocer, en primera persona, que nuestras prácticas no se realizan sobre el vacío. El análisis de los contextos institucional, curricular y áulico estimo que me permitió, aún con sus vacíos y dificultades de mi parte, tener presente que dar clase

excede el aula -aunque se trate de una parte fundamental- como pensaba previamente a este recorrido.

Paralelamente, las Prácticas de la Enseñanza fueron mi primera experiencia en lo respectivo al diseño de la enseñanza. Si bien en mis años previos de formación conocí y aprendí sus componentes aquí fue la primera oportunidad para mí de ponerlos en acción. En ese sentido, valoro enormemente los saberes didácticos, prácticos y reflexivos en los que pude ahondar. Personalmente, puedo decir que disfruté demasiado poder avanzar en la construcción de los contenidos, objetivos, propósitos, recursos, y demás. Considero que el paso por las Prácticas de la Enseñanza me permitió conocerme en la enseñanza, conocer que disfruto enormemente de pensarla, de construir diseños didácticos, de contextualizarla en relación con los sujetos reales que habitan en el aula.

Mirando hacia atrás, considero que hoy comprendo mejor los tiempos que esto le demanda a un docente. En tanto en el paso por la Residencia reconocí que pensar y diseñar las clases es un proceso de construcción que requiere de gran implicación y tiempo, y no puedo negar que su desarrollo ocasionalmente no se trata de una situación ardua y frustrante. Conforme a ello, destaco el acompañamiento, las justas devoluciones y orientaciones de mi profesora Susana De Morais.

Por su parte, mientras me fui conociendo en el disfrute por el diseño de la enseñanza me atravesaba el miedo de que esto me conduzca a no poder separarme de ello durante la fase interactiva de la enseñanza, es decir, durante el desarrollo de las clases. En ese sentido, como ya lo he mencionado, creo que las prácticas de Residencia me dieron un baño de realidad y pude partir de esos miedos para desandarlos y experimentarlos a partir de los saberes que me brindó la experiencia situada, lo imponderable de las aulas y la realidad educativa. Creo que esto también refleja el modo en que uno durante este proceso paulatinamente va encontrando, preguntándose y revisando el estilo de intervención, el posicionamiento adoptado, la evaluación de la enseñanza y los aprendizajes, las cuestiones que surgen en el aula, etc.

En relación con ello, una cuestión con alto impacto en mí considero que tiene que ver con las significaciones que adquiere la escritura en las tres fases de la enseñanza. Hoy por hoy

siento que una comienza sin saber muy bien qué escribir, pero paulatinamente se va dibujando allí una herramienta para pensar-nos, para darle forma a lo que nos atraviesa, para tomar distancia, para conocer-nos y también como herramienta para producir y sistematizar saberes sobre la práctica. La escritura y la reflexión sobre la práctica tuvieron gran presencia durante el recorrido, y una cuestión que considero que tiene huella en mí es el gusto por la pregunta y la reflexión respecto a la enseñanza y a nuestra profesión, pero paralelamente saber que con eso no basta, sino reconocer la necesaria objetivación y el diálogo y explicitación de los referentes teóricos. En las prácticas me encontré compartiendo y reflexionando con otros -compañeros y docentes- respecto a la profesión docente, la enseñanza y la práctica lo cual considero altamente formador.

Siento que las prácticas abren un panorama de auto-reconocimiento que paulatinamente nos permitió tener presente la gran cantidad de saberes que convergen en nuestras prácticas docentes. Por añadidura, pienso que evidencian el modo en aquellos construidos durante -y al interior de- las distintas fases y de nuestra formación previa, se entraman, se soslayan y se nutren de manera recursiva. Paralelamente, esto ilustra la incapacidad de darle un cierre definitivo a lo construido durante las distintas fases.

Como dije, pienso que el recorrido transitado este año no devuelve lecturas y/o posturas deterministas. Pero, por otro lado, considero que lejos se encuentra de tratarse de incertezas. Estimo que lo recorrido nos trae a primera plana la direccionalidad que como educadores poseemos, en términos de Freire (2004), la politicidad de la educación. Pienso que nos interpela a reconocer nuestro atravesamiento ético y político y a sabernos con otros en el marco de una profesión. Durante el camino por Prácticas de la Enseñanza no se nos dice qué o cómo pensar, pero sí nos encauza al desafío de paulatinamente sabernos educadores, de ponerle el cuerpo a la enseñanza, y reconocer que ésta requiere de explicitar nuestra postura, del cuidadoso análisis respecto a la coherencia entre el discurso, la teoría y la práctica. Pienso que las prácticas nos alertan, nos devuelven la responsabilidad, nos abren el desafío de reconocer nuestros saberes y perspectivas implícitas y, paralelamente, nos brindan más y nuevas herramientas teórico metodológicas para ello.

Como quizá resulta notable, me resulta inevitable no mirar el pasado para hablar del hoy. De este recorrido me queda la sensación de que todos estos años de formación no por

casualidad se entraman aquí, en esta experiencia de pasaje justo hacia el final de la carrera. Volviendo sobre los miedos de las primeras clases respecto a no tener los saberes para afrontarlo, hoy les diría -y me diría- que estos se van construyendo, nutriendo y re-significando en y durante el proceso.

Escribiendo estas líneas de cierre -siempre provisorio- respecto a este proceso de formación, me atraviesa en el cuerpo la sensación de no llegar a dimensionar, e incluso llegar a naturalizar, lo mucho que aprendí durante este año. Aún resulta un tanto difícil encontrar palabras cuando una experiencia moviliza tanto. Pero en un intento por sistematizar, me traslado directamente a las palabras de una profesora de Ciencias que años atrás me habló de las experiencias *abremundos*, experiencias que nos marcan y no se agotan aunque ya haya pasado el tiempo, experiencias que nos hacen ver y sentir desde otro lado, experiencias que parecen haber estado esperando el momento justo para abrirnos mundos impensados previamente... y podría seguir, pero prefiero sistematizar mi sentir diciendo que creo que las prácticas se tratan de una de ellas, que las Prácticas de la Enseñanza son una experiencia abremundos.

En pocas palabras creo que lo que empieza aquí siendo practicante no encuentra un cierre final, más bien abre un horizonte que promete continuar nutriéndose, descubriéndose y re-significándose desde un nuevo lugar: siendo Profesora en Ciencias de la Educación.

Programa alternativo

La siguiente propuesta curricular se enmarca en la Res. 5886/03 y la Disp. 30/05.

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

Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

Carrera: Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal

Espacio curricular: Fundamentos de la Educación

Curso: 1° año

Ciclo lectivo: 2022

Cantidad de horas semanales: 2 módulos

Profesora: Ortiz Jimena Andrea

Plan autorizado por resolución N° 885

FUNDAMENTACIÓN

La asignatura Fundamentos de la Educación forma parte del Campo de la Formación General del Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal y se trata de la unidad curricular que inicia la formación pedagógica. El curso es de carácter anual, ubicado en el primer año de la formación de los actuales planes de estudio y mantiene articulación vertical -expresada en términos de correlatividad en el Diseño Curricular- con la asignatura Política Educativa del tercer año. Por su parte, los contenidos de Fundamentos de la Educación se relacionan de manera horizontal con Historia Social General que comparten la localización en el Campo de la Formación General del primer año y, posteriormente, con Historia sociopolítica de Latinoamérica y Argentina del segundo año. A partir de la recuperación y articulación con los saberes provenientes de estos otros campos de conocimiento se espera abordar la especificidad de la educación, y las corrientes de pensamiento pedagógico, desde un enfoque que reconozca los distintos contextos socio histórico-político, cultural y económico en que se configura y construye la acción educativa (DGCyE, 2011). Por

añadidura, se abordarán marcos conceptuales que ocasionalmente resultan de base para los contenidos abordados posteriormente en la asignatura Política Educativa.

A partir de esta unidad curricular se pretende proveer a los estudiantes de marcos conceptuales explicativos e interpretativos de la realidad educativa y de marcos referenciales de fundamentación de la teoría y la práctica docente (DGCyE, 2011). Concordante con ello, en este curso se buscará abordar la educación desde diferentes perspectivas con el objetivo de que los docentes en formación paulatinamente logren reconocer su complejidad y polisemia así como su atravesamiento por una trama social compleja, contradictoria, conflictiva y cambiante (p.26). De manera que también se promoverán lecturas, análisis y el diálogo sobre diversas corrientes de pensamiento pedagógico, en relación con sus contextos históricos y contemporáneos de surgimiento, así como sus contradicciones y su materialización en prácticas concretas. Al respecto, se espera ahondar en interrogantes y debates que posibiliten la reflexión y problematización sobre éstas últimas reconociendo su carácter de construcción humana e inacabada.

Conforme a lo dicho, se concibe a la educación como una práctica social situada, política, cultural e histórica y se espera que la asignatura colabore en que los estudiantes conozcan estos atravesamientos y, paralelamente, desarrollen una postura crítica, reflexiva y con sentido de responsabilidad respecto a la actividad e identidad docente. Al respecto, se considera imprescindible que estos docentes en formación comiencen tempranamente a realizarse preguntas pedagógicas del tipo ¿Qué es educar?, ¿para qué educamos?, ¿en favor y en contra de qué y quienes lo hacemos?, ¿cómo lo hacemos?, entre otras posibles (Torres, 1985).

Desde la perspectiva adoptada se espera abordar una propuesta educativa que parta del reconocimiento de la diversidad en las aulas y que, consecuentemente, incluya y proponga variedad de estrategias y abordajes del contenido, alteración de modalidades individuales y grupales, ofreciendo propuestas de enseñanza que contemplen y se acerquen a albergar la diversidad de estilos y tiempos de aprendizaje de los estudiantes (Lerner, 2007 y Edwards, 1995).

A partir de las distintas unidades curriculares se espera aproximar a los estudiantes desde distintas focalizaciones a la complejidad que alberga la educación y las prácticas educativas. De manera estimativa, en la *primer unidad* se propone una primera aproximación a las definiciones de educación clásicas y contemporáneas, los sentidos y finalidades adjudicadas desde distintas perspectivas, los diversos conceptos con los que se relaciona así como la aproximación a las concepciones de la educación artística en particular. En la *segunda unidad* se aborda la constitución de los sistemas educativos nacionales, recogiendo sus antecedentes -abordados previamente en la Unidad 1-, los distintos sentidos y finalidades que alberga la educación y la docencia en ese periodo en tanto construcción histórica y política de la Modernidad, así como los debates de la Posmodernidad y la problematización y desnaturalización de sus huellas en la actualidad y sus transformaciones. Estas cuestiones revisten gran importancia reconociendo que la formación habilita a estos docentes de Danza con orientación en Expresión Corporal a su desempeño allí, en todos los niveles y modalidades (DGCyE, 2011). Por último, en la *tercer unidad* se presentan las teorías de la educación clasificadas no críticas, críticas y poscríticas en relación con sus contextos socio-históricos de surgimiento, sus postulados más difundidos, los debates, desafíos y transformaciones actuales, en vistas, como ya se ha hecho alusión a la paulatina reflexión y formación de una postura pedagógica y el reconocimiento de la politicidad de la educación.

OBJETIVOS

- Interpretar la educación desde diversos enfoques reconociendo su complejidad
- Comprender la educación como una construcción histórica, social y política con efectos sobre la realidad reconociendo la responsabilidad que implica su ejercicio
- Conocer las ideas pedagógicas de diversos pensadores e interpretarlas en relación a su marco histórico de surgimiento y a los fundamentos que las sustentan
- Apropiarse de herramientas conceptuales que amplíen el horizonte de reflexión y cuestionamiento de las propias representaciones y de los discursos circulantes
- Conocer algunos debates y problemáticas educativas actuales
- Reflexionar acerca de los propósitos y fundamentos de la educación en general en diálogo permanente con la educación artística
- Conocer estrategias de lectura y escritura académicas

PROPÓSITOS DE LA DOCENTE

- Promover, a partir de distintos recursos y actividades, el conocimiento de la complejidad de la educación y las prácticas educativas
- Ofrecer diversidad de perspectivas conceptuales respecto a la educación que propicien debates, interrogantes y reflexiones respecto a ello
- Generar instancias en las que los estudiantes puedan conocer, desnaturalizar y problematizar el carácter socio-histórico, cultural, político y económico de la educación
- Ofrecer lecturas, discusiones y actividades en la que los estudiantes puedan comenzar a conocer la complejidad de la educación y la responsabilidad docente
- Propiciar que los estudiantes conozcan los propósitos, debates y fundamentos de la educación en diálogo con la enseñanza de la danza
- Brindar instancias y actividades que favorezcan la progresiva adquisición de prácticas de escritura y lectura académica

CONTENIDOS Y BIBLIOGRAFÍA

Unidad 1

Educación. Concepciones clásicas de educación: Comenio, Rousseau, Kant, Herbart, Durkheim. La educación como práctica social productora, reproductora y transformadora. La educación como necesidad social y como derecho individual. La relación pedagógica. Diferentes sentidos de la educación: formación, transmisión, intervención. Debates.

Perspectivas actuales de la educación artística: la especificidad del campo y su lugar en la educación común.

Bibliografía

Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, Graciela y Diker Gabriela (comps.) *Educación: ese acto político*. Del Estante editorial. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. (2010). La educación artística en el sistema educativo nacional. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res10/111-10_01.pdf

Ferry, G. (1997). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la Formación*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires.

Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V. (2007). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación? En *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Editorial AIQUE: Buenos Aires.

Meirieu, P. (1998). A mitad de recorrido: Por una verdadera Revolución copernicana en Pedagogía. En *Frankenstein educador*. Ed.Laertes: Barcelona.

Nasiff, R. (1958) Los múltiples conceptos de la educación. En *Pedagogía general* (pp. 3-18). Kapelusz: Buenos Aires.

Nuñez, V. (2003). El vínculo educativo. En: Tizio, H. (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis* Gedisa: Barcelona.

Pineau, P. (2008). La educación como derecho. Movimiento de Educación Popular y Promoción Social. Disponible en <https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomoderecho.pdf>

Remedí, E. (2004). La intervención educativa. En Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México DF.

Unidad 2

La educación en el proyecto de la Modernidad: Antecedentes e incidencia de la Pedagogía Moderna Europea: Comenio y Rousseau. Ideas pedagógicas en Argentina y Latinoamérica en SXIX y SXX: Sarmiento y Simón Rodríguez.

Creación de los sistemas educativos nacionales: La escuela como institución socializadora. Concepción de infancia. Concepción de igualdad. Creación de un cuerpo de especialistas: la feminización del trabajo docente. Los debates Modernidad - Posmodernidad.

Bibliografía

Casullo, N. (1997). La modernidad como autorreflexión, Teórico N°1. En Casullo, N.; Forster, R.; Kaufman, A. *Itinerarios de la modernidad*, Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

Gadotti, M. (1998). El pensamiento pedagógico ilustrado. En Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI: México.

Grinberg, S. y Levy, 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.

Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino de los saberes legítimos. En Morgade, G. (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina, 1870-1930*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Nassif, R. (1984). Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En *El sistema educativo en América Latina* (Nassif y otros):- Biblioteca Pedagógica-UNESCO

Nuñez, V. (2003). El vínculo educativo (en: Tizio, Hebe (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*) Gedisa, Barcelona.

Rodríguez, P. G., (2002). De nuevo, la justicia. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXII(4), 5-10. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032401>

Silber, J. (2006). Modernidad y posmodernidad en las reflexiones sobre educación (Ficha de cátedra). La Plata.

Varela J. y Álvarez Uría, F. (1991). La maquinaria escolar. En *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ed. Piqueta.

Material audiovisual

Documentales de Canal Encuentro - Serie Maestros de América: Sarmiento Domingo Faustino (<https://www.youtube.com/watch?v=xXsSBuDxo1g&t=5s>) y Simon Rodriguez (https://www.youtube.com/watch?v=De7_PqIUKvU)

Unidad 3

Teorías de la educación entre el S.XIX y S.XX: Teorías no críticas, críticas y corrientes poscríticas. Relación educación-sociedad. Fundamentos y marcos referenciales. Contextos de surgimiento y manifestaciones actuales.

1. Teorías pedagógicas no críticas: Las perspectivas de la Pedagogía Tradicional, Escuela Nueva y Pedagogía Tecnista

- El surgimiento de la Pedagogía Tradicional en el marco de la constitución de los Estados Nacionales: disciplinamiento y academicismo.
- La corriente de la Escuela Nueva, sus principales precursores en Europa y Estados Unidos (Dewey y Montessori) y en Argentina (Cossettini). Críticas a la Escuela Tradicional: transformaciones metodológicas y el pasaje del magistrocentrismo al paidocentrismo.
- La Pedagogía Tecnista: El auge del Taylorismo y la Psicología Conductista: incidencia en las prácticas educativas. El auge del planeamiento, transformaciones en la conceptualización de la educación y el trabajo docente.

2. Teorías pedagógicas críticas: Los aportes de los teóricos de la reproducción y de las propuestas crítico propositivas. Concepciones desde la teoría crítica: relaciones entre educación, sociedad y economía. Modos de concebir a la educación, sus finalidades y sujetos. Politicidad.

- Las teorías crítico reproductivistas: Los sociólogos de la educación y su lectura del Marxismo. Economía y educación. Conceptos más difundidos: violencia simbólica, capital cultural, Aparatos Ideológicos del Estado, entre otros. Pesimismo pedagógico.
- Las teorías crítico propositivas: Precursores a nivel mundial y local. Henry Giroux y los profesores como intelectuales transformativos. Paulo Freire, la educación popular y la politicidad de la educación.

3. Corrientes pedagógicas poscríticas: El reconocimiento y la valoración de la diversidad en las aulas. Trayectorias educativas reales. Educación inclusiva. Desafíos y transformaciones en la educación obligatoria.

Bibliografía

Saviani, D. (1983). "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires. Año II, número 2.

1.

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. (Traducción y edición bajo la dirección de Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Losada.

Gimeno Sacristán, J. (1990). El culto a la eficiencia y la Pedagogía por objetivos: Nacimiento de un estilo pedagógico. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo primero). Madrid: Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1990). El afianzamiento de la Pedagogía por objetivos. En Gimeno Sacristán, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (capítulo segundo). Madrid: Morata.

Montessori, M. (1926). *Fundamentos psicológicos y pedagógicos del método Montessori*. Conferencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Pineau, P. (2001). ¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

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

2.

Da Silva, Tomaz Tadeu. (1999). Donde la crítica comienza: ideología, reproducción, resistencia. En *Documentos de identidade* (pp. 13-17). Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Capítulo II (pp. 73-100). Montevideo: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.

Giroux, H. (1992). Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. En *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (pp.101-150). Madrid: Siglo XXI.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp.169-178). Barcelona: Paidós.

McLaren, P. (1994). El surgimiento de la pedagogía crítica (cap 5). La vida en las escuelas. México: Siglo XXI.

Saviani, D. (1983). "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina". En *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires. Año II, número 2.

3.

Ainscow, M.; Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.

Colectivo Feminista La Revuelta (2016). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En Korol, Claudia (Comp.). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Buenos Aires: El Colectivo-ChirimboteAmérica Libre.

Da Silva, Tomaz Tadeu. (1999). III . LAS TEORÍAS POS-CRÍTICAS. En *Documentos de identidad*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

flores, v. (2013). Pedagogías antinormativas: una herida en el corazón del saber. En *Interruptiones. Ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark

Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. En *Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 28, Nº 4.

Skliar, C. (2007). El argumento de la diferencia y la práctica del diferencialismo en educación. En SKIAR, C. *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, G.; Diker, G. (comps.): *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.

RECURSOS

- Pizarra, marcador, borrador
- Capítulos de libros, artículos periodísticos, fragmentos literarios, revistas y publicaciones varias.
- Gráficos y cuadros de distintas entradas. Esquemas y mapas conceptuales.
- Guías de lectura y de trabajos prácticos.
- Fotografías, dibujos e ilustraciones en soporte papel y digital
- Materiales audiovisuales y Power Points
- Plataforma Classroom.

ENCUADRE METODOLÓGICO Y SISTEMA DE EVALUACIÓN

Se propondrán actividades de realización presencial en el marco de los dos módulos semanales combinando estrategias que promuevan la reflexión y producción individual así como trabajos grupales y colaborativos.

Se abordarán los contenidos proponiendo a los estudiantes interactuar con los textos y recursos propuestas a través de actividades individuales y grupales que favorezcan la apropiación de estrategias lectoras de progresiva autonomía para lograr una práctica de la lectura comprensiva y crítica, y de la realización de producciones escritas, acompañando a los estudiantes en su avance hacia una alfabetización académica que les permita abordar con éxito las exigencias del Nivel Superior.

Dentro de las actividades propuestas se incluye:

- Lectura e interpretación de textos individualmente y en grupos, bajo diversas modalidades: (libre, con consignas, con guía de lectura, centrado en un texto, articulando varios textos, etc.)
- Confección de informes (individuales y grupales) con puesta en común.
- Intercambios y debates en encuentros virtuales
- Realización de cuadros, esquemas interpretativos, gráficos, afiches, etc.
- Exposición de temas específicos por parte de los estudiantes
- Interpretación y comentario de documentos y artículos.
- Observación y debate de material audiovisual.

Respecto a la evaluación se sostiene la evaluación continua y en proceso como herramienta del docente para revisar y fortalecer las decisiones pedagógicas que resulten más adecuadas para sostener y acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes. Las producciones escritas, la participación en clase, así como distintas formas en que participen los estudiantes a través de los medios habilitados, serán insumos para evaluar el proceso y hacer los ajustes necesarios en cuanto a estrategias didácticas, tiempos, priorización de contenidos, etc. para garantizar el derecho a la educación sin provocar efectos no deseados como stress, frustración, superposición con requerimientos de otros espacios, etc. Se impulsará también el ejercicio de la autoevaluación y de la evaluación colectiva respecto a la cátedra.

En el marco de la Resolución 4043/09 y el Plan de Evaluación Institucional se aprobará la materia según los siguientes criterios:

- **A) Promoción directa:** La materia será aprobada por Promoción directa obteniendo una calificación de 7 o más puntos.
- **B) Cursada regular:** Quienes obtengan una calificación entre 4 y 6 puntos aprobarán la cursada y deberán rendir examen final.

Los principales indicadores que se tendrán en cuenta son:

- Participación y actitud responsable
- Asistencia al 80% de las clases teórico-prácticas
- Aprobación de los trabajos prácticos
- Aprobación de un parcial domiciliario en el primer cuatrimestre

- Aprobación de un trabajo final integrador y su defensa oral en una instancia interna de cierre de cursada
- **C) Modalidad de acreditación en condición de Libre:** Les estudiantes que decidan acreditar este espacio curricular bajo la modalidad “libre” deberán inscribirse por preceptoria al inicio del ciclo lectivo (res. 107/10). Deberán además ponerse en contacto con la profesora a cargo al menos un mes antes de la fecha del examen (se recomienda en lo posible contactarse con más tiempo) a fin de acordar una consulta previa presencial inicial que podrá ser complementada con un segundo encuentro si fuera necesario. El examen incluye la totalidad de los contenidos indicados en el programa y el conocimiento de la respectiva bibliografía.

La evaluación en condición de Libre consta de dos instancias:

- a) Evaluación escrita acerca de aspectos básicos y centrales de la materia.
- b) Evaluación oral (condicionada a la aprobación de la instancia escrita) que podrá incluir ampliación y aclaración de lo respondido por escrito, preguntas acerca de temas del programa no abordados en la instancia escrita, desarrollo de tema especial elegido por le estudiante, etc. (a criterio de la mesa examinadora).

CRONOGRAMA TENTATIVO

Abril- mayo -junio: Presentación de la materia y abordaje de la unidad temática n° 1

Julio: Revisión de contenidos y primer examen parcial

Receso invernal

Agosto: Recuperatorios del primer examen y desarrollo de la unidad temática n° 2

Septiembre - octubre: Desarrollo de la unidad temática n° 3

Noviembre: Revisión de lo abordado en las distintas unidades. Segundo examen parcial y sus recuperatorios

Bibliografía

Edwards, V. (1995). “Las formas de conocimiento en el aula”. En: Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. En Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, Vol. 28, N° 4.

Torres, R.M. (1985). Sobre Educación Popular: Entrevista a Paulo Freire. En *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire* (segunda parte). Sao Paulo: Biblioteca Digital Crefal.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2009). "Contextos, hegemonía y cotidianeidad escolar" En: Escuela, Familia y Desigualdad Social. Rosario, Laborde Libros Editor.
- Alfonso, M. Cifardo, A. Coscarelli, R. y Picco, S. (2003). Ficha de cátedra Institución y curriculum. Cátedra Teoría y desarrollo del curriculum. Universidad Nacional de La Plata.
- Alliaud, A. (2019). *El campo de la práctica en la formación docente: material de trabajo para educadores y educadoras*. En: Cuadernos del IICE, no. 1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en <http://publicaciones.filo.uba.ar/el-campo-de-la-pr%C3%A1ctica-en-la-formaci%C3%B3n-docente>
- Anijovich, R. (2009). La Observación. Educar la mirada para significar la complejidad. En *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, Paidós.
- Barcia, M., De Morais Melo, S. y López, A. (Coordinadoras). (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Barcia, M. (2007). Enfoques para abordar lo institucional en educación. *Prácticas de la Enseñanza Media y Superior*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Ficha interna de la cátedra.
- Cobeñas, P. (2015). Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles. Recuperado de <https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2015/10/Buenaspracticas-Educacion-Inclusiva-ADC-2015.pdf>

- Davini, M.C. (1998). Capítulo I. Introducción. En *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Alba, A. (1998). III. Las perspectivas. En *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, IICE-U.B.A-Miño y Dávila. Disponible en https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_De_Alba_Unidad_1.pdf
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Aula, clase y estructura de actividad. En *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). Los sujetos de las prácticas. En *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz: Buenos Aires.
- Edwards, V. (1995). “Las formas de conocimiento en el aula”. En: Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Feldman, D. (2011). *Didáctica general*, INFoD, Buenos Aires.
- flores, v. (2012). Notas sobre la escritura. Texto elaborado como aporte al XVI Congreso pedagógico de UTE “Por el derecho a la identidad. Hacia una educación emancipadora”, durante el desempeño en la Coordinación de tutorías de escrituras (Unión de Trabajadores de la Educación- septiembre del 2011- Buenos Aires). Disponible en <http://escritoshereticos.blogspot.com.ar/2012/02/notas-sobre-la-escritura.html>
- Freire, P. (2003). Elementos de la situación educativa. En *El grito manso*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Capítulo II (pp. 73-100). Montevideo, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Enseñar no es transferir conocimiento. En *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- Frigerio, G y Poggi, M. (1993). Actores, Instituciones y conflictos. En Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I. *Las instituciones educativas. Cara o Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Editorial Troquel. Disponible en <https://inssanbernardo-cha.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/05/las-instituciones-educativas-cara-y-ceca-Parte-1.pdf>
- Larrosa, J. (2009). «Experiencia (y alteridad) en educación». En: Skliar, C. y Larrosa, J.(comps.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. En *Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 28, Nº 4.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI - Ediciones CINCA.
- Picco, S; Lachalde, M.L. y Lupano, N. (2012). Ficha de cátedra: Tipos de curriculum: sistematización de algunos conceptos clave. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en <https://didacticaycurriculum.files.wordpress.com/2017/09/picco-tipos-de-curriculum.pdf>
- Poggi, M. (1999). La observación: elemento clave en la gestión curricular. En: *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Kapelusz.

- Remedí, 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.
- Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En: BUTELMAN, I. Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Terigi, F. (1999). Curriculum Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana: Buenos Aires. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Terigi_1_Unidad_3.pdf
- Torres, R.M. (1985). Sobre Educación Popular: Entrevista a Paulo Freire. En *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire* (segunda parte). Sao Paulo: Biblioteca Digital Crefal.
- Yentel, N. (2006). Institución y cambio educativo: una relación interferida. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Anexos

1. Audio de charlas informales con actores institucionales

- Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1vquvRTvoNiVIQIcHnr7k7_6guITMTPsd/view?usp=sharing

2. Desgrabación y guía de entrevista a directives

- Guía de entrevista disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/12aNzwChzFt904eEJMfsQqbm4QpCQd6f/view?usp=sharing>
- Desgrabación entrevista a directora Diana Rogovsky
<https://drive.google.com/file/d/1hyrlBzJGUvOI51NXCmmoLFKQUjTjoHdA/view?usp=sharing>

3. Valoraciones de las estudiantes respecto a las prácticas de Residencia

- Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1Lxo23MFsaJ41Fi6fuFEtC6oLDPOVLjsm/view?usp=sharing>

4. Informes de las observaciones entre pares

- Realizado por Amalia Silveti. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1EnroIEYDMOSTenMU-13AxctGdvOcaTxJ/view?usp=sharing>
- Realizado por Catalina Blandi. Disponible en:
https://docs.google.com/document/d/1Z1qpHT3DCG1FoWwJX_BFSyyRGU70I70V/edit?usp=sharing&oid=100421211086100647456&rtpof=true&sd=true
- De autoría propia. Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/188GONoIQePhkAMh0u7wCTfVx7hs72PuY/view?usp=sharing>

5. Registro y guía de entrevista a la co-formadora

- Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1gIG27Ebo6N-7vGjiUOpUQ1LRh7--Uqf_/view?usp=sharing

6. Devolución del Informe de avance

- Disponible en:
<https://docs.google.com/document/d/19h7oRX7AhsqiZKEQKzzzZ9xhITnZxWRs/edit?usp=sharing&oid=100421211086100647456&rtpof=true&sd=true>

7. Diseño Curricular para el Profesorado de Danza con orientación en Expresión Corporal Resolución 885/11

- Disponible en
<https://drive.google.com/file/d/1badNKbxjHsVYVCF13QDKqhUC7waFjskm/view?usp=sharing>

8. Programa de Fundamentos de la Educación para la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

- Disponible en:
<https://docs.google.com/document/d/1Fki7MrIYNBf5Ph27bPNL1pSBdt50ceih/edit?usp=sharing&ouid=100421211086100647456&rtpof=true&sd=true>

9. Proyecto Institucional 2020 de la Escuela de Danzas Clásicas de La Plata

- Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1ixUKN4ECtkSgWX9zdhv2t348mYSq4kOQ/view?usp=sharing>

10. Registros de observaciones de clase a cargo de la co-formadora

- Disponible en:
<https://drive.google.com/file/d/1HtGZ9ap6UjrHgGrC0BE1t2gvmOC9mqSk/view?usp=sharing>

11. Registros fotográficos - observaciones institucionales

- Disponibles en:
<https://drive.google.com/drive/folders/1v-s3VnmF9Ez1gKarCWShPTzMtjfM4K-z?usp=sharing>
<https://drive.google.com/drive/folders/1v-s3VnmF9Ez1gKarCWShPTzMtjfM4K-z?usp=sharing>